

Benjamin Ortmeier

# Herman Nohl und die NS-Zeit

---

Forschungsbericht

Forschungs-  
berichte

7.2

Johann Wolfgang Goethe-Universität

# Herman Nohl und die NS-Zeit

Forschungsbericht

Benjamin Ortmeyer

Johann Wolfgang Goethe-Universität  
Frankfurt am Main 2008



**Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft  
Reihe Forschungsberichte**

im Auftrag des Dekanats  
des Fachbereichs Erziehungswissenschaften  
der Johann Wolfgang Goethe-Universität  
herausgegeben von  
Frank-Olaf Radtke

© Fachbereich Erziehungswissenschaften der  
Johann Wolfgang Goethe-Universität  
Frankfurt am Main 2008

**Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek**

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-9810879-4-9

## **Vorwort**

Es hat lange gedauert, bis es in der öffentlichen Kultur Deutschlands möglich war, sich ohne Scheu und im Bewusstsein staatsbürgerlicher Verantwortung dem Umstand zu stellen, dass „Weimar“ und das KZ Buchenwald in einem nicht nur zufälligen Verhältnis zueinander stehen. Von einer entsprechenden Einsicht ist die deutsche Erziehungswissenschaft indes trotz ebenso mutiger wie angestrenzter Debatten über die NS-Vergangenheit wesentlicher Vertreter ihres Faches nach wie vor weit entfernt. So haben paradoxerweise gerade mit gesellschaftstheoretischem Ehrgeiz geführte Debatten in nicht wenigen Fällen dazu geführt, das Skandalon, dass die geisteswissenschaftlichen und reformpädagogischen Erben des deutschen Bildungsidealismus ihre eigenen Ideale verraten haben, zum Schweigen zu bringen und die Debatte darüber für beendet zu erklären.

Dass diese Strategie nicht wirklich erfolgreich gewesen ist, zeigt sich indes daran, dass immer wieder, wenn auf entsprechende Äußerungen dieser theoriegeschichtlich bedeutsamen Theoretiker hingewiesen wird, entweder ungläubiges Staunen oder beredete Abwehr zu Tage treten.

Das von Benjamin Ortmeier initiierte Forschungs- und Dokumentationsprojekt „ad fontes“ will dem entgegenwirken und die oftmals nur auf Gerüchtebasis geführte Debatte auf eine solide Grundlage stellen. Auf der Basis der nun erstmals vollständig und im Zusammenhang publizierten Quellen, die in der NS-Zeit veröffentlicht wurden, wird in Zukunft eine Debatte und ein Urteil möglich, das sich weder in objektivistischer Abwiegelung noch in unhistorischer Verkennung erschöpft. Von dieser Edition ist endlich eine Antwort auf die für das Fach entscheidende Frage zu erwarten, ob die Altvorderen ihres Faches einer Dialektik seiner Grundbegriffe erlegen sind oder ob sie wissentlich und botmäßig eine ihnen sehr wohl bekannte human-emanzipatorische Tradition verraten haben.

*Micha Brumlik*

## Inhaltsverzeichnis

Vorbemerkung	6
<b>I. Grundpositionen und Hauptwerke: „Pädagogischer Bezug“ und „Deutsche Bewegung“</b>	<b>9</b>
1. Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie (1933/35)	12
2. Die ästhetische Wirklichkeit (1935)	18
3. Charakter und Schicksal (1938/40)	19
4. Einführung in die Philosophie (1935)	22
5. Die sittlichen Grunderfahrungen (1939)	24
6. Pädagogik aus dreißig Jahren (1949)	26
<b>II. Publikationen in der NS-Zeit: „Jedenfalls hat der nationalsozialistische Staat die Überzeugung der pädagogischen Bewegung hinter sich...“</b>	<b>39</b>
1. „Landbewegung, Osthilfe und die Aufgabe der Pädagogik“ (Sammelband 1933)	40
2. Herman Nohls Vorlesung „Die Grundlagen der nationalen Erziehung“ (1933/34)	47
3. „Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie“ (Vorwort und Nachwort 1935)	75
4. „Charakter und Schicksal“: Zum Abschnitt „Die Rassen- und Völkerunterschiede“ (1938)	80
5. Artikel und Aufsätze aus Zeitungen, Zeitschriften und Broschüren 1933–1944	83
6. Archivdokumente zu Herman Nohl	87
<b>III. Nach 1945: Das „Wühlen im Schmutz und Blut der Vergangenheit“</b>	<b>91</b>
1. Das Geleitwort aus der ersten Ausgabe der Zeitschrift „Die Sammlung“ (1945)	91
2. Das „Hildesheimer Manuskript“ (1946)	93
3. Die geistige Lage des akademischen Nachwuchses (1946)	95
4. Die geistige Lage im gegenwärtigen Deutschland (1947)	96
5. Die heutige Aufgabe der Frau (1947)	98
6. Die pädagogische Aufgabe der Gegenwart (1947)	100
7. Vom Wesen der Erziehung (1948)	102
8. Schuld und Aufgabe der Pädagogik (1954)	103

<b>IV. Zum Forschungsstand über Herman Nohl</b>	<b>106</b>
1. Die 1950er und 1960er Jahre	106
2. Die 1970er und 1980er Jahre	117
3. Die 1990er Jahre bis heute	133
Literaturverzeichnis	158
Anhang	184

## Herman Nohl und die NS-Zeit

### Vorbemerkung

Diese Studie ist eine Fortsetzung der bisherigen wissenschaftlichen Erforschung der Pädagogik in der NS-Zeit. Zunächst stand die empirische Erforschung der Realität an den Schulen in der NS-Zeit im Vordergrund<sup>1</sup>, eine Rekonstruktion des Schulalltags durch Sicherung und Auswertung der Schulakten einerseits und durch Auswertung brieflicher Berichte von über hundert jüdischen Emigrantinnen und Emigranten andererseits.<sup>2</sup> In einem zweiten Schritt wurde umfassend der Frage nachgegangen, wie weit die Profession der deutschen Erziehungswissenschaft zwischen 1945 und 1995 in ihren Studien zur NS-Zeit – eben zur Realität an den Schulen und zur Ideologie der NS-Zeit – das Schicksal jüdischer Schülerinnen und Schüler miteinbezogen hat. Dabei gerieten – neben einer Reihe hervorragender Studien – auch Arbeiten noch heute wirkender Erziehungswissenschaftler kritisch in den Blick, die, teilweise als „Schüler“ von Erziehungswissenschaftlern, die in der NS-Zeit gewirkt hatten, in der Bundesrepublik nach 1949 wichtige Positionen in der Erziehungswissenschaft einnahmen.

In dieser Studie<sup>3</sup> wurden nicht nur die offensichtlichen NS-Pädagogen Ernst Krieck, Alfred Baeumler und Theodor Wilhelm und ihre theoretischen Arbeit vor und in der NS-Zeit behandelt, sondern es wurde auch das Problem jener Erziehungswissenschaftler bewusstgemacht, die nach 1945 – trotz ihrer Tätigkeit während der NS-Zeit innerhalb Deutschlands – weitgehend bruchlos ihre Arbeit fortsetzten.

---

<sup>1</sup> Die Schwierigkeit der Analyse von „Schulen unterm Hitlerbild“ als NS-Schulen wird deutlich, wenn Erziehungswissenschaftler wie Klafki die These von der nationalsozialistischen Schule unter Berufung auf ihre „eigenen Erfahrungen“ untersuchen. Klafki schreibt als Herausgeber des Sammelbands „Verführung, Distanzierung, Ernüchterung. Kindheit und Jugend im Nationalsozialismus. Autobiographisches aus erziehungswissenschaftlicher Sicht“ (Weinheim/Basel 1988): „Diese Schule habe ich zwischen 1937 und 1943/1944 nicht als ‚nationalsozialistische Schule‘ erlebt.“ (Klafki, S. 147) Was kann man da machen? Wie der Erinnerung nachhelfen? Die Berichte jüdischer Schülerinnen und Schüler, die Dokumente aus den Schulakten beweisen das Gegenteil und werfen helles Licht auf das Problem der Amnesie und der Spätfolgen der NS-Sozialisation.

<sup>2</sup> Siehe: Ortmeier, Benjamin (Hrsg.): Berichte gegen Vergessen und Verdrängen von 100 überlebenden jüdischen Schülerinnen und Schülern über die NS-Zeit in Frankfurt am Main, 3. Auflage, Witterschlick/Bonn 1995, und Ortmeier, Benjamin: Schulzeit unterm Hitlerbild. Analysen, Berichte, Dokumente, Frankfurt am Main 1996.

<sup>3</sup> Ortmeier, Benjamin: Schicksale jüdischer Schülerinnen und Schüler in der NS-Zeit – Leerstellen deutscher Erziehungswissenschaft? Bundesrepublikanische Erziehungswissenschaften (1945/49–1995) und die Erforschung der nazistischen Schule, Witterschlick/Bonn 1998.

Die vorliegende Untersuchung reagiert darauf, dass seit geraumer Zeit die historiographische Auseinandersetzung der Profession der Erziehungswissenschaft mit der eigenen Geschichte während der NS-Zeit für weitgehend beendet erklärt wurde – teils als Tatsachenfeststellung, teils als zu begrüßende Zustandsbeschreibung.<sup>4</sup>

Ein grundlegendes Problem der Debatte, die in den letzten zwanzig Jahren über die Einordnung und Bewertung der wissenschaftlichen Tätigkeit führender Köpfe der Geisteswissenschaften in der Zeit des Nationalsozialismus<sup>5</sup> geführt wurde, ist das Fehlen allgemein zugänglicher Dokumente ihrer Tätigkeit aus der NS-Zeit. Daher sollen in einem ersten Schritt möglichst vollständig die Publikationen jener Köpfe der Geistes- und Erziehungswissenschaft (jeweils mit einer kritischen Einschätzung) vorgelegt werden, die personell für eine Kontinuität zwischen der Weimarer Republik, der NS-Zeit und der Bundesrepublik stehen.

Herman Nohl begrüßte – ohne dass er NSDAP-Mitglied war – vor allem auf der Basis eines deutschen Nationalismus und Militarismus trotz dieses oder jenes Vorbehalts begeistert das NS-Regime und stellte seine Konzeptionen in seinen Dienst. Diese Studie konzentriert sich bei der Analyse der Publikationen auf den jeweiligen Stellenwert des deutschen Nationalismus, des Antisemitismus, des Rassismus, des Militarismus und des Antidemokratismus im inneren Zusammenhang und konfrontiert die Befunde mit den Erklärungsversuchen nach 1945.

Durch das *Forschungsprojekt ad fontes* an der J. W. Goethe-Universität in Frankfurt am Main wurden die in der NS-Zeit publizierten und verstreut gelagerten Dokumente von Herman Nohl aus verschiedenen Bibliotheken zusammengestellt und analysiert. Die vorliegende Studie stützt sich also auf die Ergebnisse eines zweijährigen Forschungs-

---

<sup>4</sup> So schrieb Klaus-Peter Horn 1996, dass der Streit über „die angemessene Behandlung des Nationalsozialismus“ seinen „innerscientifischen Abschluss“ 1990 gefunden habe. Weiter heißt es: „Die politische Entwicklung in Deutschland brachte auch von außen die Debatte zu einem Abschluss, da in der Folgezeit die Vereinigung und ihre Folgen sowie die Bildungsgeschichte der DDR in den Mittelpunkt des Interesses rückten.“ (Horn, Klaus-Peter: *Pädagogische Zeitschriften im Nationalsozialismus. Selbstbehauptung, Anpassung, Funktionalisierung* (Bibliothek für Bildungsforschung, Band 3), Weinheim 1996, S. 19)

<sup>5</sup> Die Verwendung der Eigenbezeichnungen des NS-Regimes, „Nationalsozialismus“ und „nationalsozialistisch“, ist nicht unproblematisch, auch wenn sie im bundesrepublikanischen wissenschaftlichen Diskurs üblich ist. Historiker wie etwa Saul Friedländer sprechen bewusst von „Nazismus“ und „nazistisch“, um mit dieser Brechung auch begrifflich den Sprachgebrauch der Gegner des NS-Regimes deutlich hervorzuheben (siehe etwa: Friedländer, Saul: *Kitsch und Tod. Der Widerschein des Nazismus*, 2. Auflage, München 1984). In der vorliegenden Studie wird trotz dieser plausiblen Vorgehensweise Friedländers, um unnötigen Kontextverlust zu vermeiden, dennoch an verschiedenen Stellen von „Nationalsozialismus“ und „nationalsozialistisch“ gesprochen.

projekts. Die in bisherigen Debatten in der Bundesrepublik Deutschland zentralen Fragestellungen nach Kontinuität und Diskontinuität in Werk und Biographie dieser (und anderer) Erziehungswissenschaftler stehen in differenzierender Weise im Mittelpunkt der Analyse der Publikationen in der NS-Zeit – unter Einbeziehung einer komplizierten Vorstellung grundsätzlicher Werke und Positionen und nach einer Auswertung der nach 1945 publizierten Stellungnahmen zur NS-Zeit.

Die Kernposition des Aristoteles bei der Formulierung der drei logischen Grundgesetze richtete sich gegen relativistische Sophistik und verabsolutierende Dogmatik. Sie lautet: In welcher Hinsicht?<sup>6</sup> Neben der Dokumentation der das NS-Regime und dessen Ideologie unterstützenden Positionen der vier Erziehungswissenschaftler lautet daher die gegen pauschalisierende Positionen gerichtete theoretische Schlüsselfrage dieser Studie: In welcher Hinsicht gibt es Kontinuität, in welcher Hinsicht gibt es Diskontinuität?

\* \* \*

An dieser Stelle sei ausdrücklich Walter Stallmeister, Gerhard Meyer-Willner, Torsten Schwan, Hasko Zimmer, Michael Gran, Klaus Himmelstein und Barbara Siemsen für ihre Hilfe und Unterstützung bei der Recherche und für weitere Auskünfte gedankt.

Außerdem für ihre Unterstützung zu danken ist Prof. Dr. Harald Ludwig (Universität Münster), Herrn Dr. Oliver Trevisiol (Bibliothek der Fernuniversität Hagen), Frau Monika Ludwa (Universitätsbibliothek Halle), Frau Bärbel Mund (Universitätsbibliothek Göttingen) und Frau Monika Richter (Universitätsbibliothek Frankfurt am Main).

Besonderer Dank gilt den Stiftungen, die die Realisierung des *Forschungsprojekts ad fontes* finanziell ermöglichten: der Hans Böckler Stiftung, der Max Traeger-Stiftung, der Otto Brenner Stiftung und der Speyer'schen Hochschulstiftung sowie dem Landesverband Hessen und dem Bezirksverband Frankfurt am Main der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.

---

<sup>6</sup> Aristoteles formuliert in seiner Schrift „Metaphysik“ (1005 b) als das „grundlegendste unter allen Prinzipien“: „Es ist ausgeschlossen, dass ein und dasselbe Prädikat einem und demselben Subjekte zugleich und in derselben Beziehung zukommen und auch nicht zukommen“ könne. Erich Fromms ernüchternde Studie mit einem Titel, der bewusst falsche Erwartungen weckt, um sie dann aufklärerisch zu demontieren („Die Kunst des Liebens“), greift diesen Gedanken auf und zeigt, dass auch Heraklits „alles fließt, panta rei“ und die Idee der Paradoxie und Antinomie richtig verstanden in dieser Formulierung des klügsten Kopfs der antiken griechischen Philosophie ihren Platz findet (siehe dazu: Fromm, Erich: Die Kunst des Liebens, Frankfurt am Main/Berlin/Wien 1977, insbesondere S. 100 ff.).

## I. Grundpositionen und Hauptwerke: „Pädagogischer Bezug“ und „Deutsche Bewegung“

Herman Nohls Rolle in der Zeit des NS-Regimes ist im erziehungswissenschaftlichen Kontext in den letzten Jahren wieder in den Blickpunkt geraten.<sup>7</sup> Allerdings ist er – im Unterschied etwa zu Peter Petersen – in der heutigen schulpädagogischen Diskussion wenig präsent. Anders als der als „Reformpädagoge“ geltende Petersen mit seinem „Jenaplan“ und den entsprechenden Schulen, steht Nohl – als Repräsentant der erziehungswissenschaftlichen „Göttinger Schule“ – für eine geisteswissenschaftliche Grundrichtung der Pädagogik, die keine eigenständigen empirischen Studien vorzuweisen hat.<sup>8</sup> Nohls Name steht zudem eher für die pädagogische Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, nicht für die Schulpädagogik.

Der 1879 in Berlin als Sohn eines Gymnasiallehrers geborene Nohl studierte Philosophie und promovierte 1904 mit einer knapp neunzig Seiten umfassenden Arbeit über „Sokrates und die Ethik“<sup>9</sup> bei Friedrich Paulsen<sup>10</sup> und Wilhelm Dilthey, dessen Assis-

<sup>7</sup> Zur Debatte siehe u. a.:

Zimmer, Hasko: Pädagogik, Kultur und nationale Identität. Das Projekt einer „deutschen Bildung“ bei Rudolf Hildebrand und Herman Nohl, in: Auernheimer, Georg/Gstettner, Peter (Red.): Pädagogik in multikulturellen Gesellschaften (Jahrbuch für Pädagogik 1996), Frankfurt am Main/Berlin/Bern/New York/Paris/Wien 1996, S. 159–177.

Zimmer, Hasko: Von der Volksbildung zur Rassenhygiene: Herman Nohl, in: Rülcker, Tobias/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Politische Reformpädagogik, Bern/Berlin/Frankfurt am Main/New York/Paris/Wien 1998, S. 515–540.

Lingelbach, Karl Christoph/Zimmer, Hasko (Red.): Das Jahrhundert des Kindes? (Jahrbuch für Pädagogik 1999), Frankfurt am Main/Berlin/Bern/Brüssel/New York/Wien 2000.

Lingelbach, Karl Christoph: Das Kind im Widerspruch „Pädagogischen Denkens“, in: Lingelbach, Karl Christoph/Zimmer, Hasko (Red.): Das Jahrhundert des Kindes? (Jahrbuch für Pädagogik 1999), Frankfurt am Main/Berlin/Bern/Brüssel/New York/Wien 2000, S. 133–159.

Klafki, Wolfgang/Brockmann, Johanna-Luise: Geisteswissenschaftliche Pädagogik und Nationalsozialismus. Herman Nohl und seine „Göttinger Schule“ 1932–1937. Eine individual- und gruppenbiografische, mentalitäts- und theoriegeschichtliche Untersuchung, Weinheim/Basel 2002.

Gran, Michael: Das Verhältnis der Pädagogik Herman Nohls zum Nationalsozialismus. Eine Rekonstruktion ihrer politischen Gehalte (Schriftenreihe EUB, Erziehung – Unterricht – Bildung, Band 117), Hamburg 2005.

Zum gesamten Prozess der Anpassung der Zeitschrift „Die Erziehung“ siehe Horn, Klaus-Peter: Pädagogische Zeitschriften im Nationalsozialismus. Selbstbehauptung, Anpassung, Funktionalisierung (Bibliothek für Bildungsforschung, Band 3), Weinheim 1996.

<sup>8</sup> Zwar sind Schulen nach Herman Nohl benannt, aber bei weitem nicht in dem Umfang wie bei Peter Petersen. Peter-Petersen- bzw. Jenaplanschulen gibt es bundesweit etwa drei Dutzend. Nohl-Schulen gibt es unter anderem in Göttingen, Berlin, Stuttgart, Osnabrück, Hildesheim, Esslingen und Kirchheimbolanden.

<sup>9</sup> Nohl, Herman: Sokrates und die Ethik, Tübingen/Leipzig 1904.

tent er auch zeitweise war. 1908 habilitiert sich Nohl in Jena bei Rudolf Eucken mit einer kleinen Schrift (78 Seiten) über „Die Weltanschauungen der Malerei“.<sup>11</sup> In großem Umfang beschäftigt ihn zunächst die Herausgabe der theologischen Jugendschriften Hegels. Später folgte eine große Edition der Schriften seines akademischen Lehrers Dilthey.

Im Sommer 1915 wird Nohl zur Reichswehr eingezogen und nimmt bis 1918 als Teil der Besatzungsarmee in Belgien am Ersten Weltkrieg teil. 1919 gründet er die Jenaer Volkshochschule, ein Modell seiner Idee einer „Volkspädagogik“. 1920 wird er ordentlicher Professor an der Universität in Göttingen und belegt den Lehrstuhl für Philosophie, 1922 wird er auf das dort neu geschaffene Ordinariat für Pädagogik berufen. 1937 wird er „in Ehren“, wohl aber gegen seinen Willen im Alter von 57 Jahren vorzeitig emeritiert. 1943 wird er für einige Monate zur Fabrikarbeit eingezogen.

Nach dem Ende der NS-Zeit wird er in Göttingen erneut zum Professor ernannt, wo er das „Institut für Erziehung und Unterricht“ gründet. Er wird außerdem Herausgeber der neu gegründeten Zeitschrift „Die Sammlung“. 1953 wird er Ehrenbürger der Stadt Göttingen.

Nohls Lebenswerk umfasst die Zeitspanne vom Kaiserreich über die Weimarer Republik und die NS-Zeit bis hin zur Nachkriegszeit in der Bundesrepublik. Nohl stirbt am 27. September 1960 in Göttingen, nachdem er 1959 noch die Goethe-Plakette der Stadt Frankfurt am Main erhalten hatte.<sup>12</sup>

\* \* \*

---

<sup>10</sup> Ohne hier auf das umfangreiche Werk von Friedrich Paulsen (1846–1908) eingehen zu können, sei festgehalten, dass seine Grundthese, an Fichte angelehnt, war, dass Juden nur dann gleichberechtigte Bürger werden könnten, wenn sie „aufhören, Juden sein zu wollen“ (Paulsen, Friedrich: System der Ethik. Mit einem Umriss der Staats- und Gesellschaftslehre, Band 1, 11./12. Auflage, Berlin 1921, S. 65).

<sup>11</sup> Nohl, Herman: Die Weltanschauungen der Malerei. Mit einem Anhang über die Gedankenmalerei, Jena 1908.

<sup>12</sup> Zur Biographie Nohls siehe:

Geißler, Georg: Herman Nohl (1879–1960), in: Scheuerl, Hans (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik, Band 2: Von Karl Marx bis Jean Piaget, 2. überarbeitete und um ein Nachwort ergänzte Auflage, München 1991, S. 225–240.

Klafki, Wolfgang/Brockmann, Johanna-Luise: Geisteswissenschaftliche Pädagogik und Nationalsozialismus. Herman Nohl und seine „Göttinger Schule“ 1932–1937. Eine individual- und gruppenbiografische, mentalitäts- und theoriegeschichtliche Untersuchung, Weinheim/Basel 2002.

Klika, Dorle: Herman Nohl (1879–1960), in: Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik. Band 2: Von John Dewey bis Paul Freire, München 2003, S. 123–151.

Dollinger, Bernd: Herman Nohl, in: Dollinger, Bernd (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik. Die Bildung der modernen Gesellschaft, Wiesbaden 2006, S. 247–264.

Seine erste umfangreiche Publikation, sein wirklicher Durchbruch, war das gemeinsam mit Ludwig Pallat herausgegebene „Handbuch der Pädagogik“ (fünf Bände und ein Ergänzungsband, erschienen zwischen 1928 und 1933). Hinsichtlich seiner Grundwerke ergibt sich also das Bild, dass sie allesamt in der Zeit zwischen 1933 und 1939 erschienen sind:

1935: „Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie“ (eine Zusammenfassung zweier Texte aus dem Band 1 des „Handbuchs der Pädagogik“ von 1933)

1935: „Einführung in die Philosophie“

1935: „Die ästhetische Wirklichkeit“

1938: „Charakter und Schicksal“ (2. Auflage 1940)

1939: „Die sittlichen Grunderfahrungen“<sup>13</sup>

Vor 1933 war in zwei Auflagen zudem eine Sammlung kleiner Aufsätze in Broschürenform erschienen,<sup>14</sup> 1933 erschien eine Aufsatzsammlung über die sogenannte „Osthilfe“.<sup>15</sup> Herman Nohl war seit 1925 Mitherausgeber der bedeutenden Zeitschrift „Die Erziehung“, bis er sich 1937 (nachdem die Herausgeber einen Aufsatz von ihm abgelehnt hatten) zurückzog. Nach 1945 war er zusammen mit Weniger Herausgeber der erziehungswissenschaftlichen Zeitschrift „Die Sammlung“. Im September 1945 wird Nohl Dekan des Fachbereichs Erziehungswissenschaften der Universität Göttingen.

Zu seinen Lebzeiten erschienen nach 1945 neben weiteren Auflagen seiner Grundschriften vor allem der Sammelband „Pädagogik aus dreißig Jahren“<sup>16</sup> sowie einige weitere

---

<sup>13</sup> Diese Schriften beruhen in weiten Teilen auf Vorarbeiten Nohls vor der NS-Zeit, vor allem seiner Promotions- und seiner Habilitationsschrift.

<sup>14</sup> Nohl, Herman: Pädagogische und politische Aufsätze, Jena 1919 und Nohl, Herman: Pädagogische Aufsätze, 2. vermehrte Auflage, Langensalza/Berlin/Leipzig 1929. Nohl teilt im Vorwort zur ersten Auflage dieses Sammelbands mit, dass sämtliche dort abgedruckten Aufsätze in der Zeitschrift „Die Tat“ erschienen sind. Siehe dazu: Breuer, Stefan: Anatomie der konservativen Revolution, 2. durchgesehene und korrigierte Auflage, Darmstadt 1995; Sontheimer, Kurt: Der Tatkreis, in: Vierteljahreshefte für Zeitgeschichte, 7. Jg. (1959), Heft 3, S. 229–260 und Kracauer, Siegfried: Aufruhr der Mittelschichten. Eine Auseinandersetzung mit dem „Tat“-Kreis (1931), in: Kracauer, Siegfried: Schriften, Band 5, Teil 2, Frankfurt am Main 1990, S. 405–424.

Vor 1933 erschien außerdem der Sammelband „Jugendwohlfahrt. Sozialpädagogische Vorträge“ (Leipzig 1927).

<sup>15</sup> Nohl, Herman: Landbewegung, Osthilfe und die Aufgabe der Pädagogik, Leipzig 1933.

<sup>16</sup> Nohl, Herman: Pädagogik aus dreißig Jahren, Frankfurt am Main 1949.

kleine Zusammenstellungen.<sup>17</sup> Nohl selbst und seine akademischen Schülerinnen und Schüler (gemeint sind die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die bei ihm promoviert haben) haben mit diesem Sammelband und entsprechenden Vor- und Nachbemerken die Grundthese der „positiven“ Kontinuität der Pädagogik Nohls von Weimar über NS-Berlin bis Bonn festgeschrieben und gepflegt. Nach Nohls Tod erschien u. a. der von Bollnow zusammengestellte Band „Die Deutsche Bewegung“,<sup>18</sup> der eine in sich geschlossene Vorlesungsaufzeichnung und einzelne Aufsätze zu diesem Thema enthält.

Die eigentliche wirkungsgeschichtlich bleibende Schrift ist jedoch „Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie“, in der Nohl die historiographische Konstruktion einer deutschen pädagogischen Bewegung entwickelt. Diese „Deutsche Bewegung“<sup>19</sup> (ab 1770 bzw. 1813) mit dem Teilbereich der „pädagogischen Bewegung“ (ab 1901), in der er als drei Kernpunkte den Gedanken der (relativen) Autonomie,<sup>20</sup> des „pädagogischen Bezuges“ und der „polaren“ Denkweise einbettet, ist zentral auf die Bildung eines nationalen, „deutschen Typus“ ausgerichtet: Bildung zum deutschen Volk, Bildung des deutschen Volkes zur Volksgemeinschaft.

### **1. Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie (1933/35)<sup>21</sup>**

Diese 1935 als Monographie erschienene Schrift basiert auf Beiträgen, die 1933 im Band 1 des „Handbuchs der Pädagogik“<sup>22</sup> erschienen waren. Sie ist von der Wirkungs-

---

<sup>17</sup> Weitere Sammelbände von Herman Nohl sind in der Literaturliste verzeichnet.

<sup>18</sup> Nohl, Herman: Die Deutsche Bewegung. Vorlesungen und Aufsätze zur Geistesgeschichte von 1770–1830, Göttingen 1970. Auf Grundlage von Vorlesungsmanuskripten von 1908 und den Jahren danach von Nohl 1939 diktiert. Die Vorlesung wurde von Nohl zuletzt 1947 gehalten (vgl. S. 7–13 und S. 316 f.).

<sup>19</sup> Nohl hat den Begriff der „Deutschen Bewegung“ wirkungsgeschichtlich geprägt, auch wenn er ursprünglich auf Diltheys Baseler Antrittsvorlesung 1867 zurückgeht; vgl. Bollnow, Otto Friedrich/Rodi, Frithjof: Vorwort, in: Nohl, Herman: Die Deutsche Bewegung. Vorlesungen und Aufsätze zur Geistesgeschichte von 1770–1830, Göttingen 1970, S. 10, Anmerkung 8). Nohl definiert die „Deutsche Bewegung“ 1927 wie folgt: „Ich nenne diese Bewegung (...) die *deutsche Bewegung*, weil sich in ihr die deutsche geistige Welt gegenüber der Lebensform der westlichen Völker wie sie die Aufklärung darstellte, selbständig macht und ihre eigene Gestalt herausarbeitet“ (Nohl, Herman: Die geistige Welt Pestalozzis (1927), in: Nohl, Herman: Erziehergestalten (Kleine Vandenhoeck-Reihe 55), 3. Auflage, Göttingen 1963, S. 12, Hervorhebung im Original).

<sup>20</sup> Bei Nohl heißt es, es gehe um die „relative Selbständigkeit“ (Nohl, Herman: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, Frankfurt am Main 1935, S. 156 f.).

<sup>21</sup> Nohl, Herman: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, 2., durchgesehene und mit einem Nachwort versehene Auflage, Frankfurt am Main 1935.

<sup>22</sup> Nohl, Herman/Pallat, Ludwig: Handbuch der Pädagogik, Band 1: Die Theorie und die Entwicklung des Bildungswesens, Langensalza 1933, S. 3–80 und S. 301–374.

geschichte her die wichtigste Schrift Nohls,<sup>23</sup> vor allem im Kontext der Historiographie der Erziehungswissenschaft und Pädagogik in Deutschland.<sup>24</sup> Im 1948 formulierten Nachwort der 3. Auflage (Frankfurt am Main 1949) heißt es:

*„Zu Beginn des Jahres 1933 war unser ‚Handbuch der Pädagogik‘ mit seiner letzten Lieferung, die die ‚Theorie der Bildung‘ enthielt, erschienen und gleich vergriffen. Im März kam dann die politische Springflut des Nationalsozialismus und drohte jede echte Erziehung zu vernichten. Ich selbst blieb einstweilen noch unbehelligt, aber meine Schule wurde verfolgt und fast alle meine früheren Schüler aus ihren Ämtern vertrieben. Ich litt sehr unter ihrem Schicksal und kam mir vor wie auf einem untergehenden Schiff. Da wollte ich wenigstens den Sinn unserer Arbeit noch einmal gleichsam wie eine Flaschenpost als letztes Lebenszeichen in die Welt senden. Mein tapferer Verleger wagte den Druck, und ich gab den beiden Artikeln des Handbuchs, die in dem Buch zusammengefasst wurden, ein Vorwort und ein Nachwort, die sie wie ein Schwimmgürtel über Wasser halten sollten. Tatsächlich wurde das Buch nicht verboten. Ein feiler Rezensent, der sich wenige Monate vorher noch an mich herangedrängt hatte, schrieb allerdings, ich hätte mich mit ihm ‚selbst aus der Volksgemeinschaft ausgeschlossen‘. Es wird jetzt nicht mehr möglich sein, einfach dort wieder anzuschließen, wo wir 1935 aufhörten, aber als die letzte Zusammenfassung der Pädagogischen Bewegung, die seit 1900 ein Menschenalter hindurch die besten Geister in Deutschland beseelte, wird das Buch, meine ich, seine Bedeutung und seinen Wert behalten.“<sup>25</sup>*

Auf die in dieser Passage enthaltene Vorstellung, dass Vor- und Nachwort wie ein Schwimmgürtel für das eigentliche Werk wirken sollten, wird an anderer Stelle genauer einzugehen sein. Die Vorstellung jedenfalls, dass durch die von Nohl definierte „pädagogische Bewegung“ die „besten Geister in Deutschland“ beseelt worden seien, steht

<sup>23</sup> Heinz-Elmar Tenorth macht darauf aufmerksam, dass Wolfgang Scheibe in seinem Buch „Die reformpädagogische Bewegung“ auf eine schiefe Darstellung der Reformpädagogik zurückgreift, die „Herman Nohl im ‚Handbuch der Pädagogik‘ 1933 in traditionsstiftender Weise vorgegeben hatte“ (Tenorth, Heinz-Elmar: Nachwort. Reformpädagogik, ihre Historiographie und ihre Analyse, in: Scheibe, Wolfgang: Die reformpädagogische Bewegung 1900–1932. Eine einführende Darstellung, 10. erweiterte und neu ausgestattete Auflage, Weinheim/Basel 1994, S. 440).

<sup>24</sup> Als Mitherausgeber des auf fünf Bände angelegten „Handbuchs der Pädagogik“ (Berlin/Leipzig 1928–1933) ragte Herman Nohl deutlich aus der Riege der Erziehungswissenschaftler in Deutschland heraus. Ohne Übertreibung war dieses 1935 in der zweiten Auflage als Monographie herausgegebene Buch (Frankfurt am Main 1935) richtungsweisend. Der Erscheinungsverlauf der verschiedenen Auflagen ist etwas verwickelt: Die erste Auflage wurde 1932 inhaltlich abgeschlossen und erschien 1933 in zwei Teilen im Rahmen des ersten Bands des „Handbuchs der Pädagogik“. Der erste Abschnitt dieses Handbuchs („Die Theorie der Bildung“, S. 3–80) und ein Teil des zweiten Abschnitts („Die pädagogische Bewegung in Deutschland“, S. 203–274) wurden 1935 in der zweiten durchgesehenen und mit auf die NS-Zeit bezugnehmenden Vor- und Nachworten versehenen Auflage veröffentlicht. Nach der NS-Zeit erschien die dritte Auflage 1949, die elfte und bisher letzte Auflage 2002. Bis zur elften Auflage einschließlich wurden ausdrücklich die 1935 verfassten, nationalsozialistisch geprägten Vor- und Nachworte aufgenommen. Seit der dritten Auflage 1949 wurde zudem das oben zitierte Nachwort zur Erklärung beigelegt.

<sup>25</sup> Nohl, Herman: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, 3. Auflage, Frankfurt am Main 1949, S. 229.

fundamental einer kritischen Historiographie entgegen. In dieser Schrift Nohls wird in ganz gezielter Weise eine Sichtung und Wichtung der vorhandenen theoretischen und praktischen Ansätze<sup>26</sup> der Pädagogik in Deutschland vorgenommen, die weitgehend bis in die siebziger Jahre der Bundesrepublik und teilweise bis heute als Grundpositionen ihren Platz haben.

Der Anspruch Nohls ist, aus den verschiedenen Autoren und Ansätzen ein harmonisches Ganzes, eine „deutsche pädagogische Bewegung“ zu konstruieren, die trotz aller unterschiedlicher Akzentsetzungen seit über einhundert Jahren an dem einen Ziel arbeitet: der Bildung des deutschen Volkes im doppelten Sinne des Wortes. Die „nationale Erziehung“ als Erziehung *zur* Nation (vor 1871) und als Erziehung *der* Nation, der Erziehung des „deutschen Typus“,<sup>27</sup> das sind die beiden zentralen Achsen des Konstrukts von Herman Nohl.

Nohl, der sich als Schüler Diltheys vorstellt und dessen Grundausrichtung als Spannung zwischen „nationalem Ethos“ und objektiver Wissenschaft charakterisiert, überträgt dieses Bild vom Spannungsfeld auf seine eigene Arbeit.

Der durchgehende Zug in Nohls Schriften ist die Denkfigur der „polaren Gegensätze in der Erziehung“. Nohl benennt in seinen Analysen immer zwei Seiten des pädagogischen Problems: das Individuum (das Subjektive fördern) einerseits *und* objektive Anforderungen (der Gemeinschaft genügen) andererseits. Freier Wille einerseits *und* Erziehung zum Gehorsam andererseits usw. Die Akzentsetzung, so seine Grundthese, sei Sache der „geschichtlichen Stunde“, mal sei dies mehr betont, mal jenes, aber keines dieser gegensätzlichen Elemente dürfe übersehen werden. Und wenn doch, dann nur vorübergehend, aufgrund der so genannten „geschichtlichen Stunde“. So gelingt es Nohl ohne Probleme, durch eine Akzentverschiebung je nach der „geschichtlichen Stunde“ aktuell

---

<sup>26</sup> So hat etwa folgende Formulierung Nohls sozusagen lexikalischen Charakter erhalten: „Die Grundlage der Erziehung ist also das leidenschaftliche Verhältnis eines reifen Menschen zu einem werdenden Menschen, und zwar um seiner selbst willen, dass er zu seinem Leben und seiner Form komme“ (Nohl: Pädagogische Bewegung, 1935, S. 169). Hier sei allerdings noch hinzugefügt, dass Nohl „Liebe und Gehorsam“ (Nohl: Pädagogische Bewegung, 1935, S. 245) als die beiden entscheidenden Mächte ansieht.

<sup>27</sup> Der Begriff des „Typus“ in der Erziehungswissenschaft, der bei Nohl in der Form des „deutschen Typus“ und des „nationalen Typus“ auftaucht, ist eine Denkfigur, die insbesondere bei Eduard Spranger und Peter Petersen die Individualisierung pädagogischen Handelns konterkariert, indem einzelne Educandi sehr rasch und umstandslos einem „Typus“ zugeordnet werden. Es ist verblüffend, dass unter den vielen Dissertationen und Qualifikationsarbeiten zu Nohl sich zu dieser Frage der „Typenbildung“ zumindest dem Titel nach keine Arbeit findet, obwohl Nohl gerade in „Charakter und Schicksal“ (1938) massiv mit dieser Kategorie des „Typus“ arbeitet.

zu bleiben und neben der geforderten „Autonomie der Pädagogik“ gleichzeitig eine rigide Unterordnung unter die staatlichen Verhältnisse einzufordern und selbst durchzusetzen.

Das methodologische Rüstzeug zu dieser harmonisierenden Darstellung gegensätzlicher Positionen hat Nohl, der auch Herausgeber der Jugendschriften Hegels ist, von Hegels „Aufhebung“ der Gegensätze auf der höheren Stufe der Synthese übernommen: Nichts geht verloren, alles wird aufbewahrt in der „dritten Stufe“.

So wie sich bei Hegel und vor allem seinen Plagiatoren der Weltgeist, nach dem sich die Geschichte bewegt, auf den preußischen Staat als Inbegriff der Vernunft als „Synthese“ hinentwickelt und sozusagen vollendet, so lässt Nohl in seiner Schrift alle großen Namen der pädagogischen Bewegung auflaufen, stellt sie vor, um die Synthese in der dritten Stufe der pädagogischen Bewegung zusammenfließen zu lassen.

Diese dritte Stufe – und hier beginnt das eigentliche Problem in Nohls Schriften, die zeitnah vor 1933 und in der NS-Zeit publiziert wurden – ist „eigentlich“ die NS-Bewegung, der neue NS-Staat, repräsentiert von Adolf Hitler in der Politik und Ernst Krieck<sup>28</sup> in der Erziehungswissenschaft.<sup>29</sup> „Eigentlich“ oder „im Kern“ – das deutet darauf hin, dass Nohl auch in dieser emphatisch begrüßten „dritten Stufe“ noch eine Art

---

<sup>28</sup> Immerhin hat Nohl – anders als Spranger, Flitner, Litt und Petersen – bei dem von Alfred Baeumler initiierten und vor allem von Spranger unterstützten Aufruf zur Unterstützung Ernst Kriecks angesichts dessen Strafversetzung 1931 nicht unterschrieben. Krieck hatte eine Festrede mit „Heil dem Dritten Reich“ beendet. Horn zitiert einen Brief von Nohl an Baeumler vom 14.9.1931, in dem steht, dass er das Vorgehen gegen Krieck zwar für falsch halte, der Aufruf ihm aber zu „verklauusliert“ sei. Die Erklärung für Ernst Krieck erschien 1932 in der u. a. von Nohl und Spranger mitherausgegebenen Zeitschrift „Die Erziehung“, 7. Jg. (1932), S. 192 (vgl. dazu Horn, Klaus-Peter: „Die Hauptsache ist, dass ein deutlicher Protest erfolgt.“ Die „Strafversetzung“ Ernst Kriecks 1931 im Kontext, in: Jahrbuch für historische Bildungsforschung, Band 8, Bad Heilbrunn 2002, S. 303–305).

<sup>29</sup> In dem von Nohl angeführten Zitat kritisiert Ernst Krieck die Reformpädagogik seiner Zeit (1930): „Zu einem positiven Ziel konnte sie indessen schon deshalb nicht durchdringen, weil eine Erneuerung des Schulwesens primär nicht eine pädagogische, sondern eine allgemein völkische Angelegenheit im Zusammenhang der Staats-, Wirtschafts- und Sozialreform darstellt. Für eine neue Schule muss erst der völkische und geistige Boden zubereitet sein.“ Nohl kommentiert dazu: „Diese Zitate lassen die dramatische Zuspitzung der pädagogischen Bewegung deutlich erkennen: wie jetzt hinter der Methodenfrage und der formalen Einstellung, die den Stoff zugunsten der Kräfte ablehnte, nun doch wieder die Frage nach dem Gehalt heraufkommt, der nicht bloß Stoff ist, sondern eine geistige Einheit mit ihrem Ethos“ (Nohl: Pädagogische Bewegung, 1935, S. 101). Gleichzeitig kritisiert Nohl aber auch die Einseitigkeit nationalsozialistischer Pädagogik: „Aber der Radikalismus, mit dem hier nun dieses deutsche Leben von allen undeutschen Einflüssen gereinigt werden soll, wie von der Renaissance oder dem Humanismus oder dem Christentum, ist eine Verengung unserer nationalen Existenz und ein Missverständnis geistiger Entwicklung. Solche nationale Einschränkung geht von der falschen Theorie aus, dass das Deutsche eine feste Größe sei, die sich aus sich heraus entfaltet und umso vollkommener werde, je reiner sie bleibt“ (Nohl: Pädagogische Bewegung, 1935, S. 112).

„Anmerkung“, einen Zusatz, eine „Kür“ einfordert: Das Bewahren der gesamten von ihm harmonisierten Geschichte, der gesamten Geistesgeschichte, der gesamten Geschichte der „deutschen pädagogischen Bewegung“, diese Freiheit des Geistes – so Nohl in all seinen Schriften nach 1933 durchgehend – dürfe eben langfristig nicht verloren gehen.

Der erste Teil, „Die pädagogische Bewegung in Deutschland“, stellt Jugendbewegung und Volkshochschulbewegung als „die pädagogische Volksbewegung“ dar. Im Abschnitt „Die pädagogische Reformbewegung“ entwickelt Nohl als vier Grundrichtungen Geschichte und Theorie der Kunsterziehungsbewegung, der Arbeitsschulbewegung, der sogenannten „sittlichen Selbsttätigkeit“ und der Landerziehungsheimbewegung. In einem dritten Schritt stellt Nohl die pädagogische Bewegung in der Schule vor und betont gegenüber Methodik und äußeren Formen, dass es um eine Einheitsschulbewegung gehe und dabei vor allem um „Gehalt und innere Form“. Auf diese „deutsche Schule“ (so auch der Titel einer Zeitschrift, in der Nohl veröffentlichte) laufen die verschiedenen Bewegungen alle hinaus. Es gilt nur, die jeweiligen Einseitigkeiten alle miteinander mit „feiner Linie“, wie Nohl formuliert, zu verbinden.

Der weitaus größere Teil, der diesem zirka einhundertseitigen ersten Teil folgt, behandelt die „Theorie der Bildung“. Hierbei steht der Abschnitt zwei mit dem Titel „Die Autonomie der Pädagogik“ im Mittelpunkt. Aus diesem Abschnitt wird in den nachfolgenden Werken Nohls oft wortwörtlich oder fast identisch zitiert. Im Grunde werden hier nun thematisch sortiert die einzelnen Gesichtspunkte der weiter oben vorgestellten „Bewegungen“ Punkt für Punkt entwickelt, wobei dieser zweite, zirka einhundertfünfzig Seiten umfassende Teil, mit dem Unterabschnitt „Die pädagogische Bewegung und ihr Gesetz“ schließt: „Jede pädagogische Bewegung verläuft in drei Phasen – das ist ihr Gesetz“ (Nohl: Pädagogische Bewegung, 1935, S. 276). Nohl führt 1935 aus: „Die dritte Phase der Bewegung betont die Bindung und die Zusammennahme, die Autorität und die Leistung“ (Nohl: Pädagogische Bewegung, 1935, S. 278).

Der zentrale Begriff der ersten Phase ist für Nohl „Persönlichkeit“, der der zweiten Phase die „Gemeinschaft“. Zur dritten Phase, die ja bekanntlich die zweite und dritte Phase „in sich aufhebt“, führt Nohl aus:

*„Das Schlagwort dieser dritten Phase ist nicht mehr Persönlichkeit und Gemeinschaft, sondern ‚Dienst‘, d. h. die tätige Hingabe an ein Objektives.“ (Nohl: Pädagogische Bewegung, 1935, S. 278, Hervorhebung im Original)*

Die eigentliche Aufgabe der autonomen Pädagogik, so die Schlusspointe Nohls, sei die „ewige Aufgabe“, jeweils beide Pole (das Individuum und die Gemeinschaft) nicht zu vergessen und so dem Mensch die Treue zu bewahren, mag auch Politik und Religion bereit sein, einen der Pole zu vergessen.

Die Pointe in dieser Schrift ist, dass der Akzent auf „heiliges Führertum“ gelegt wird. Ausgehend von der Haltung der Jugendbewegung zum „Verhältnis des Führers zu seinem Volk“ schildert Nohl, keineswegs wertfrei, dass nun Autorität und Charisma entscheidend seien. Nohl führt an, dass die Bünde der letzten Phase der Jugendbewegung dieses Prinzip aufs Äußerste gesteigert hätten. Sie haben

*„den militärischen Gehorsam wieder aufgenommen und sind bereit, ihrem Führer bedingungslos zu folgen. Die Voraussetzung für diese Wendung ist eine neue Gläubigkeit, die sich nicht mehr bloß intellektuell zu den objektiven Mächten verhält, sondern sich von ihnen ergriffen und gebunden weiß, und der darum Autorität und personale Macht, Herrschaft und Dienst wieder sakralen Ursprungs sind.“ (Nohl: Pädagogische Bewegung, 1935, S. 72)*

\* \* \*

Insbesondere im historiographischen Teil setzt Nohl sein Programm der Vereinheitlichung durch, genauer: sein Programm der Konstruktion der deutschnationalen pädagogischen Bewegung und entwickelt die Dogmen einer Reformbewegung, die im Detail Stück für Stück von Oelkers in seinen Arbeiten entmythologisiert worden sind.<sup>30</sup>

Wenn diese hier zusammengefasste Grundidee in den Schriften Nohls nicht bedacht wird, ist es sehr schwierig, die Widersprüchlichkeit bei Nohl zu verstehen. Das „Wechselbad“ von Entsetzen über pädagogisch und moralisch unhaltbaren Positionen Nohls zur Politik der NS-Bewegung und seine pädagogischen Positionen zum Thema „Befehl und Gehorsam“ in militaristischer Hinsicht, das bis ins Extreme gesteigerte „nationale Pathos“, der Zugriff auf das Vokabular der Irrationalität, klare antisemitische Passagen – all das wird in denselben Schriften zumindest teilweise in Frage gestellt bzw. mit den „polaren Gegensätzen“ konfrontiert.

---

<sup>30</sup> Oelkers, Jürgen: Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte (1. Auflage 1989), 4. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage, Weinheim/München 2005.

Diese Widersprüchlichkeit gilt es bei Nohl festzuhalten und sie ist weder durch allgemein gehaltene Kontinuitätsthese noch Diskontinuitätsthese wegzuoperieren.<sup>31</sup>

## 2. Die ästhetische Wirklichkeit (1935)<sup>32</sup>

Die als Einführung bezeichnete Schrift erschien erstmals 1935. Ausgehend von einer Vorstellung ästhetischer Begriffe entwickelt Nohl in diesem 214 Seiten umfassenden Buch, an Kant, Goethe und Schiller anknüpfend, die „Ästhetik der Unendlichkeit“ (Nohl: Ästhetische Wirklichkeit, 1935, S. 131) und endet, sich auf Nietzsche berufend, mit einem Abschnitt namens „Der neue künstlerische Mut. Stil als Einheit in allen Lebensäußerungen eines Volkes“. In diesem letzten Abschnitt, unvermeidlich Wilhelm Dilthey referierend, lässt Nohl das Werk in Anlehnung an Langbehn und Lichtwark in Zuspitzung auf die „Nationale Form“ ausklingen.

Nohl endet mit seiner Darstellung der „Überzeugung aller starken Künstler“, die „volksmäßig gebunden“ seien (Nohl: Ästhetische Wirklichkeit, 1935, S. 215). Kernpunkt eines Kunstwerks ist nach Nohl, dass ihm

*„eine gesunde typische nationale Form zugrunde liegt. Dann ist Kunst nicht mehr ein Element der Trennung, sondern der Verbindung, nicht mehr eine rätselhafte Sache für Ästhetiker, sondern Ausdruck eines Ideals, das alle verstehen und das einem Volk sagt, was es will, weil in ihm das dunkle Gefühl, der unbestimmte Trieb des Volkes Form und Gestalt annahm.“* (Nohl: Ästhetische Wirklichkeit, 1935, S. 215 f.)

So endet dieses Buch über „Die ästhetische Wirklichkeit“ in trivialen und populistischen Definitionen der Kunst als Formung des unbestimmten Triebes des Volkes.

Da Ästhetik in geisteswissenschaftlicher Hinsicht an Kant anknüpfend ja im „Unendlichen“ und „Erhabenen“ und damit letztlich im Religiös-Irrationalen endet, bietet diese Schrift Nohls – wenn sie im Detail, im Kontext seiner Einführung in die Geschichte der Philosophie analysiert werden würde – umfassendes Material, um in die Feinheiten Nohl'scher Irrationalität eindringen zu können. Die Wirkungsgeschichte dieses Buches endet offensichtlich mit der vierten Auflage 1973.

---

<sup>31</sup> Das 1935 verfasste Vor- und Nachwort dieser Schrift aus der 2. Auflage (Frankfurt am Main 1935) spiegelt dieses Dilemma einer massiven Unterstützung der NS-Politik und NS-Pädagogik bei gleichzeitigem Festhalten an einer harmonisierenden Zusammenfassung der deutschen Geistesgeschichte als „deutsche Bewegung“ wider. Dieses Dilemma zeigt sich, sogar noch verstärkt, vor allem im Vorlesungsmanuskript 1933/34 und in seiner 1938 erschienenen Schrift „Charakter und Schicksal“.

<sup>32</sup> Nohl, Herman: Die ästhetische Wirklichkeit. Eine Einführung, Frankfurt am Main 1935.

### 3. Charakter und Schicksal (1938/40)

Anders als die anderen grundlegenden Schriften Nohls lässt sich die Schrift „Charakter und Schicksal“<sup>33</sup> nur mit einigen Problemen in die Kategorie Grundschriften einordnen, da sie in einem wesentlichen Teil durch NS-Terminologie und Rassentheorie bestimmt ist. Aber sie wurde nach 1945 mit einigen Änderungen nachgedruckt und zählt wirkungsgeschichtlich somit durchaus zu den Grundschriften.

In der NS-Zeit erschien die erste Auflage 1938, die zweite verbesserte Auflage 1940.<sup>34</sup> Nach 1945 wurde zunächst eine dritte, vermehrte Auflage (Frankfurt am Main 1947)<sup>35</sup> publiziert, bis hin zur bisher letzten siebten Auflage (Frankfurt am Main 1970), die bis heute lieferbar ist. Die dritte Auflage (Frankfurt am Main 1947) enthält einerseits noch deutliche NS-Terminologie, während andererseits ein besonders extremer Teil entfernt wurde,<sup>36</sup> eben das in der *Dokumentation ad fontes Nohl* abgebildete Foto der Hitler-Jugend mit Hakenkreuzfahne.<sup>37</sup>

<sup>33</sup> Nohl, Herman: Charakter und Schicksal. Eine pädagogische Menschenkunde, Frankfurt am Main 1938 und Nohl, Herman: Charakter und Schicksal. Eine pädagogische Menschenkunde, 2. verbesserte Auflage, Frankfurt am Main 1940.

<sup>34</sup> Die erste und zweite Auflage unterscheidet sich offenkundig dadurch, dass das ursprüngliche Kapitel II („Die Polarität der Charakterzüge“) des zweiten Teils nun Kapitel V des ersten Teils wird. Ein Unterabschnitt „Der positive Wert der Temperamente“ wurde außerdem aus dem Kapitel „Die Polarität der Charakterzüge“ in das Kapitel „Die Temperamente“ (in beiden Auflagen Teil II, Kapitel I) verschoben, worauf Nohl selbst in seinem Nachwort zur zweiten Auflage (Frankfurt am Main 1949, S. 198) hingewiesen hat.

<sup>35</sup> In dieser dritten Auflage fügt Nohl in Teil I einen Abschnitt VI mit dem Titel „Das Pulsieren aller Lebensfunktionen im Rhythmus von Spannung und Entspannung“ hinzu. Dieser Teil wurde laut Elisabeth Blochmann in den Jahren vor 1945 von Nohl verfasst und im Heft 1 der Zeitschrift „Die Sammlung“ 1945 bereits veröffentlicht (vgl. Blochmann, Elisabeth: Herman Nohl in der pädagogischen Bewegung seiner Zeit 1879–1960, Göttingen 1969, S. 179). Laut Rudolf Lennert entstand der Text 1943 (vgl. Lennert, Rudolf: „Die Sammlung“ – Bild einer Zeitschrift, in: Beiträge zur Menschenbildung. Herman Nohl zum 80. Geburtstag (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 1), Weinheim/Düsseldorf 1959, S. 26). Das Nachwort zur ersten Auflage 1938 ist in diese dritte Auflage 1947 mit aufgenommen, das Nachwort zur zweiten Auflage 1940 jedoch nicht.

Der Vorläufer dieses Buches war der Beitrag Nohls zum Handbuch für Pädagogik, Band 5: Sozialpädagogik (Langensalza 1929) unter dem Titel „Pädagogische Menschenkunde“, der wiederum auf Nohls Vorlesung unter dem Titel „Pädagogische Persönlichkeitskunde“ im Wintersemester 1923/24 aufbaute (vgl. dazu Blochmann, Elisabeth: Herman Nohl in der pädagogischen Bewegung seiner Zeit 1879–1960, Göttingen 1969, S. 109).

<sup>36</sup> Im 1918 geschriebenen Vorwort zur ersten Auflage seines Sammelbands „Pädagogische Aufsätze“ (2. vermehrte Auflage, Langensalza/Berlin/Leipzig 1929) erklärt Nohl, dass er bewusst seine Aufsätze aus der Zeitschrift „Tat“ unverändert abdrucke, „obwohl vieles jetzt sehr anders aussieht, weil sie im Grunde wahr geblieben sind und weil jede Änderung in diesem Augenblick wie eine Fälschung meiner Vergangenheit aussehen würde. Es werden leider deren genug sein, die heuten meinen, Dur pfeifen zu müssen, wo sie früher Moll pffifen“ (ungezählte Seite). Im Vorwort zur zweiten Auflage 1929 betont Nohl nochmals, „dass eine nachträgliche Verbesserung im Einzelnen nicht ehrlich wäre“ (ungezählte Seite).

In dieser Schrift folgt Nohl, wie er in der Einleitung erklärt, seinem akademischen Lehrer Dilthey bei der Entwicklung der These, dass die naturwissenschaftliche Psychologie das Äußere erklären könne, während es in der geisteswissenschaftlichen Psychologie darum gehe, das Innere zu verstehen. Dabei zählt Nohl als Hilfsmöglichkeit auch „Erblehre, Rassenkunde und Soziologie“ auf. Dieses Werk ist also aus der Perspektive der NS-Zeit zu lesen.

Für die erbbiologischen und rassekundlichen Arbeiten der Menschenkunde bezieht sich Nohl auf die Rassentheoretiker Verschuer, Günther und Pfahler (Nohl: Charakter und Schicksal, 1938, S. 20). Die Grundfragen nach Anlage, Vererbung, Umwelteinfluss und pädagogische Bildsamkeit werden von Nohl mit der Methodik der Polarität, mit der Methodik des „Sowohl-als-auch“ Kapitel für Kapitel entwickelt. Die von Nohl so bezeichnete „Menschenkunde“ von Platon bis Jesus („Deine Sünden sind dir vergeben“; Nohl: Charakter und Schicksal, 1938, S. 19), Rousseau und eine ganze Liste großer Namen begleiten die Leserschaft bei der Lektüre.

Ausgangspunkt ist das polare „Von unten und von oben“-Sehen. Mit „von unten“ meint Nohl die Sichtweise vom Einzelnen aus, mit „von oben“ ist die Sichtweise von den Idealen oder Normen der Gesellschaft ausgehend gemeint, die „untrennbar mit dem Mythos des Volkes verbunden“ sind (Nohl: Charakter und Schicksal, 1938, S. 26). Der „Mythos des Volkes“ gibt von Anfang bis Ende den irrationalen Grundtenor von „Charakter und Schicksal“ vor.

---

Über die in der NS-Zeit veröffentlichten Grundschriften Nohls heißt es bei Klafki und Brockmann in ihrer Schrift „Geisteswissenschaftliche Pädagogik und Nationalsozialismus. Herman Nohl und seine ‚Göttinger Schule‘ 1932–1937“ (Weinheim/Basel 2002): „Soweit es sich um Werke handelt, die vor 1945 publiziert wurden, sind sie nach der NS-Zeit unverändert oder erweitert wieder aufgelegt worden. Ausdrückliche Bezüge auf den Nationalsozialismus tauchen in diesen Büchern nicht auf“ (Klafki/Brockmann, S. 311, Hervorhebung im Original).

Ähnlich heißt es bei Matthes, Nohls Aussagen über Rassenunterschiede fehlten „völlig die rassistische Ausrichtung der damals herrschenden Ideologie, so dass diese Ausführungen von Nohl auch unverändert in die von der amerikanischen Militärregierung zugelassenen 3. Auflage v. 1947 übernommen werden konnten“ (Geisteswissenschaftliche Pädagogik nach der NS-Zeit. Politische und pädagogische Verarbeitungsversuche, Bad Heilbrunn 1998, S. 69). An die Stelle wissenschaftlicher Auseinandersetzung tritt hier die Obrigkeitgläubigkeit gegenüber den amerikanischen Zensurbehörden von 1947, denen nachweisbar noch viel härtere Passagen als die Nohls bewusst oder unbewusst entgangen sind. Zudem fehlt hier bei Matthes die wissenschaftliche Genauigkeit und Gründlichkeit: Gerade Passagen in „Charakter und Schicksal“, insbesondere auch das Foto mit Hakenkreuzfahne und HJ wurden sehr wohl entfernt, bzw. verändert. Das beweist die „Autopsie“ und die Synopse der Ausgabe von 1938 im Vergleich mit der Ausgabe 1947.

<sup>37</sup> 1. Auflage 1938, bzw. 2. Auflage 1940, jeweils nach S. 160.

Nach der zwanzigseitigen Einleitung folgen im ersten Teil des Buches zunächst „Die Aufbaugesetze der menschlichen Existenz“. In vier Abschnitten auf etwa fünfzig Seiten schildert Nohl Platons Konzept der drei Schichten der Seele – vereinfacht als Trieb, Wille („thymos“) und Vernunft („nus“) dargestellt. Alle drei Schichten der platonischen Seele werden dann weitergeführt vom „Reaktionsschema“ bis zu den Stufen der Motivation, wobei die objektive und subjektive Seite des Charakters unterschieden wird. Auch die Rolle der Erinnerung für die Entwicklung des Charakters – hier sogar Freuds und Adlers Leistungen würdigend und dies dann mit der für ihn typischen Ablehnung polar verbindend<sup>38</sup> – wird aus verschiedenen geisteswissenschaftlichen Quellen referiert.

Im 110 Seiten umfassenden und in sieben Kapitel aufgeteilten zweiten Teil „Die Lebensformen“ beginnt Nohl mit einer Zusammenfassung der vier Temperamente bei Aristoteles, deren einseitige Übertreibung er als Wurzeln von Geisteskrankheiten ansieht, und endet bei der Frage nach dem „freien geistigen Einsatz“, der abschließend religiös – Platon paraphrasierend – geklärt wird: „Der Gott im Menschen“ (Nohl: Charakter und Schicksal, 1938, S. 191).

Das Kernstück des Buchs, „Die Rassen und Völkerunterschiede“, ist in Kapitel V des zweiten Teils enthalten. Vorher hat Nohl die „Polarität der Charakterzüge“ prinzipiell dargestellt, dies an dem „Unterschied der Geschlechter“ (mit Bezügen zur Tierwelt) demonstriert, auf die Notwendigkeit der Berücksichtigung der Entwicklungsstufen bei Heranwachsenden aufmerksam gemacht und das Generationenproblem benannt.

Zu den Peinlichkeiten der Neuherausgabe dieser Schrift nach 1945 gehört, dass ungeñiert, wie in der ersten und zweiten Auflage bereits geschehen, in der dritten Auflage auf den „schönen Kriegsvortrag“ des Mediziners Ebbecke über „Erregung und Hemmung“ verwiesen wird (3., vermehrte Auflage, Frankfurt am Main 1947, S. 95). Aus der

---

<sup>38</sup> So heißt es: „Es war ein Verdienst von Freud, dass er die Bedeutung des Sexuellen hier so hervorgehoben und auch schon im Kinde nachgewiesen hat, wenn auch die Übertreibungen seiner Schule bis zum Irrsinn gingen und sehr gefährlich gewirkt haben“ (Nohl: Charakter und Schicksal, 1938, S. 72). Und zur verschärften Abgrenzung fügt Nohl noch hinzu: „Nach Freud und seiner Schule verschwinden die Symptome, wenn ich die unbewussten Verbindungen bewusst mache und den Konflikt, der bisher in zwei Schichten vor sich ging, dadurch auf eine Ebene bringe. (...) Die Adlersche Schule macht die Bedingtheit der ‚überwertigen Idee‘ bewusst und sucht zu einer richtigen Verarbeitung des Erlebnisses aus dem ganzen Lebenszusammenhang zu führen (...). Viel Unheil ist durch solche Analyse und Behandlung angerichtet worden, die manchmal den einen Affekt nahm, um drei andere dafür einzusetzen. Die fanatische Einseitigkeit der Schulen mit ihrer gewaltsamen Konstruktion wirkte sich auch erzieherisch gefährlich aus“ (Nohl: Charakter und Schicksal, 1938, S. 74).

„Hitlerjugend“ (Nohl: Charakter und Schicksal, 1938, S. 178) wird kommentarlos die „Jugendbewegung“ (3., vermehrte Auflage, Frankfurt am Main 1947, S. 175).<sup>39</sup> Auf den Abschnitt zu „Rasse und Völkerunterschiede“ dagegen wird an anderer Stelle genauer eingegangen.

#### **4. Einführung in die Philosophie (1935)<sup>40</sup>**

Die Monographie erschien erstmals 1935 und wurde nach 1945 unverändert bis zur neunten Auflage (Frankfurt am Main 1998) in über 25.000 Exemplaren (Angabe in der achten Auflage Frankfurt am Main 1977) nachgedruckt. In die zweite und dritte Auflage (Frankfurt am Main 1946 bzw. 1947) wurde ein textgleiches Nachwort von Herman Nohl aufgenommen (datiert Göttingen 1.4.1946 bzw. 1.1.1947), in dem es heißt:

*„Das Buch wurde unverändert abgedruckt, wie es 1935 zuerst erschienen ist. Ich meine, es hätte etwas Tröstliches zu wissen, dass das möglich war. Für den, der die hier nur angedeuteten Gedanken weiter verfolgen möchte, darf ich auf meine im gleichen Verlag erschienenen Bücher zur Ethik, Ästhetik, Pädagogik und Menschenkunde verweisen.“*

Anzumerken wäre noch, dass Hartmut von Hentig ein kurzes Geleitwort zur neunten Auflage beigesteuert hat.<sup>41</sup> Hier mag folgender Hinweis genügen: Der grundlegende Ansatz dieser Schrift besteht darin, die gesamte Geschichte der Philosophie von der Antike bis zum deutschen Idealismus als Vorläufer Diltheys aufzubereiten und beides zusammen als die von Nohl konstruierte „Deutschen Bewegung“ (Nohl: Einführung, 1935, S. 83) darzustellen. Gegenüber der aristotelischen Auffassung von „eudaimonia“ stellt Nohl die preußisch ausgeprägte, von ihm auf Kant zurückgeführte These auf, dass „die Ethik des Genießens (...) nicht bloß unsittlich, sondern außerdem in allen ihren Positionen falsch“ (Nohl: Einführung, 1935, S. 90) sei.

#### ***Sokrates und die Ethik*<sup>42</sup>**

Knapp dreißig Jahre vorher erschien seine Promotionsschrift (auf die Nohls „Einführung in die Philosophie“ zum Teil aufbaut). Sie soll hier nur knapp vorgestellt werden,

---

<sup>39</sup> Siehe dazu auch die Synopse in der *Dokumentation ad fontes Nohl*, S. 391 f.

<sup>40</sup> Nohl, Herman: Einführung in die Philosophie, Frankfurt am Main 1935.

<sup>41</sup> Dort heißt es nicht gerade kritisch: „Herman Nohl nimmt uns an der Hand und geht ein Stück Wegs mit uns wie sein großer Vorgänger, der Erfinder des Wortes Philosophie.“ (Hentig, Hartmut von: Zum Geleit, in: Nohl, Herman: Einführung in die Philosophie, 9. Auflage, Frankfurt am Main 1998, S. 7)

<sup>42</sup> Nohl, Herman: Sokrates und die Ethik, Tübingen/Leipzig 1904.

soweit sie Aufschlüsse gibt, insbesondere bezüglich der weitgehend auf Beweisführung verzichtenden, eklektischen Methodik Nohls.

Diese Promotionsarbeit Nohls (bei Dilthey und Paulsen) fasst auf knapp neunzig Seiten Aspekte der Ethik bei Sokrates zusammen. Die Arbeit, die in weiteren Arbeiten Nohls zur Philosophie erneut referiert wurde, beginnt mit einer Art Bekenntnis Nohls zur „Überzeugung von der Irrationalität des Lebens und der Unmöglichkeit, das ethische Verhalten des Menschen begrifflich fassen zu können“ (Nohl: Sokrates, 1904, S. 1).

Nohl schickt voraus, dass er Polemik vermeiden und die Herkunft der Quellen nicht ausführlich belegen wird – eine Praxis, die er weitgehend in allen seinen weiteren Arbeiten beibehalten hat. In keinem seiner Grundwerke gibt es eine Literaturliste, in der Regel gibt es nur grobe Hinweise auf Positionen anderer Autoren. Kritik, die sich an zitierten Passagen der kritisierten Autoren festmacht, gibt es so gut wie gar nicht. Die Behauptung ersetzt in der Regel jeden Ansatz einer wissenschaftlichen Beweisführung.

Auf die Schilderung Sokrates' durch Platon führt Nohl das Dreistadiengesetz zurück: Erst emotional, dann rational, dann beide Aspekte historisch verbindend, wie Dilthey es gefasst hat – das ist für ihn der Prozess der Aufklärung (Nohl: Sokrates, 1904, S. 12). Nach Nohl „beginnt der zerstörende Einfluss auf alle schöpferischen Funktionen“ (Nohl: Sokrates, 1904, S. 13) durch den nicht von innen kommenden Intellekt.

Aristoteles mit seiner Logik („Bei Sokrates ist von einer Logik als Objekt der Forschung nichts zu finden“; Nohl: Sokrates, 1904, S. 43) und mit seinen empirischen Forschungen erscheint Nohl schon hier als „Totengräber der antiken Produktion“ – Kunst und Musik stehen für die Bewahrung des Mythos und des Schönen, „wo sonst das Wissen alles zersetzte und regierte“ (Nohl: Sokrates, 1904, S. 18). Ohne weitere Beweisführung geht Nohl einheitlich bei Platon und Aristoteles von einem „nationalen Bewusstsein“ aus.<sup>43</sup>

Sokrates wird mit seiner „milde(n) Schönheit der Toleranz“ durch die These von der „Unfreiwilligkeit des Bösen“ wiedergegeben, der eben mit Wissen entgegengetreten werden müsse (Nohl: Sokrates, 1904, S. 28). So werden von Nohl einige Wahrheiten (etwa über die Bedeutung der Metapher des Arztes bei Platon) und Halbwahrheiten

---

<sup>43</sup> „An Stelle nationalen Bewusstseins, wie es bei Plato und Aristoteles noch vollständig vorhanden ist, entsteht der Kosmopolitismus (...).“ (Nohl: Sokrates, 1904, S. 20)

(über die Lehrbarkeit des Wissens und die Unlehrbarkeit der Tugend) über Sokrates, Platon und – ab und an – Aristoteles gemischt, mit dem Ziel, als eigentliche Fortsetzung der Antike die geisteswissenschaftliche Methode Diltheys vorzustellen und dessen „allmähliche Umsetzung des Mythos in Metaphysik“ herauszuarbeiten (Nohl: Sokrates, 1904, S. 21).

Das Manuskript bricht – für den Leser unvermittelt – ohne jegliche Zusammenfassung auf Seite 89 ab. So erhält man eher Einblicke in Bedingungen zeitgenössischer Promotionsverfahren und einen groben Überblick über Sokrates, als dass die Arbeit Zugänge zur Problematik der Ethik bei Platon aufzeigt. Für die Einschätzung der späteren Arbeiten Nohls ist jedoch das Studium dieser ersten größeren Schrift und Qualifikationsarbeit insofern eine Hilfe, weil die Liebe zum Irrationalen, die Ablehnung von Beweisführung als rationalistisch, die Grobheit bei der Nutzung von Quellen und Argumenten anderer Autoren hier bereits festgeschrieben und akzeptiert sind.

### **5. Die sittlichen Grunderfahrungen (1939)<sup>44</sup>**

Die erste Auflage der Schrift „Die sittlichen Grunderfahrungen“ (Frankfurt am Main 1939) und die zweite und dritte Auflage (Frankfurt am Main 1947 bzw. 1949) sind gleichlautend. In der zweiten Auflage wurde vom Verlag eine biographische Skizze abgedruckt, die im Grunde eine Lesart der Biographie Herman Nohls enthält, die bis heute, sechzig Jahre später, die Einschätzung weitgehend dominiert. Es heißt dort:

*„1933 begann der Kampf des Nationalsozialismus gegen diese Bewegung, Nohls Schüler wurden überall abgesetzt, er selber zunächst kaltgestellt und dann 1937 aus dem Amt entlassen. Um die Position der Pädagogik zu behaupten, veröffentlichte er in diesen Jahren hintereinander die Bücher ‚Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie‘, ‚Einführung in die Philosophie‘, ‚Die ästhetische Wirklichkeit‘, ‚Charakter und Schicksal, eine pädagogische Menschenkunde‘ und ‚Die sittlichen Grunderfahrungen, eine Einführung in die Ethik‘. 1945 konnte er sein Amt an der Universität wieder übernehmen und gründete die Zeitschrift ‚Die Sammlung‘, die dem geistigen Wiederaufbau unseres Volkes gewidmet ist.“* (Nohl: Grunderfahrungen, 1939, S. 151)

In dieser Schrift rekonstruiert Nohl zunächst die bekannten drei Schichten Platons (Trieb, Wille, Vernunft), wobei er nun die Lust, den Trieb als „biologische Schicht“ definiert. Auch diese Schrift entwickelt Grundfragen der Geschichte der Ethik sowie

---

<sup>44</sup> Nohl, Herman: Die sittlichen Grunderfahrungen. Eine Einführung in die Ethik (1939), 2. Auflage, Frankfurt am Main 1947.

Grundfragen in der Methodik der bipolaren Spannung bis hin zum Pflichtkonflikt zwischen Individualität und Gemeinschaft. Nohl definiert die „biologische Gemeinschaft und Heimatgemeinschaft“ als die idealen Gemeinschaften und definiert das Volk als „Inbegriff der biologischen, sprachlichen, kulturellen Gemeinschaft“ (Nohl: Grunderfahrungen, 1939, S. 145 f.). Über den „Geist der Gemeinschaften“ und die „Erhebung des Einzelnen“ als „sittliche Aufgabe“ schreibt er, dass „sich der Einzelne opfert“:

*„Ihre stärkste Energie bekam diese ganze ethische Richtung aber erst seit 1806. Da machten alle diese Männer, Fichte, Schleiermacher, Humboldt die Entdeckung, dass auch das **Volk und der nationale Staat** eine solche sittliche Objektivität, ein solches überindividuelles Ganzes sind, für das sich der Einzelne opfert, und aus dem Privatverkehr des Geistes wurde man hinausgeführt in den Kampf für das Vaterland.“* (Nohl: Grunderfahrungen, 1939, S. 136, Hervorhebung im Original)

Der praktische pädagogische Bezug in Zeiten des Krieges wird von Nohl also nicht ausgeklammert. Stärker als der Befehl war für ihn das sittliche Argument, „den Kameraden doch nicht im Stich“ (Nohl: Grunderfahrungen, 1939, S. 108) zu lassen. Auf der anderen Seite wirft er „ein Beispiel aus der Kriegserfahrung“ in die Waagschale:

*„(...) im Gefecht regt sich in jedem die Kanaille, und da hilft nur die unbedingte Bindung an den Befehl, ganz gleich was sein Inhalt ist, es gibt nur gehorchen oder nicht gehorchen.“* (Nohl: Grunderfahrungen, 1939, S. 107)

Herman Nohl zeigt in der Folge auch an dieser Stelle polare, sich eigentlich ausschließende Gegensätze auf, jedoch in einer Weise, die so oder so den militaristischen Rahmen nicht überschreiten.

Weiter erklärt er: „Freiheit und Recht sind die beiden Kriegsgründe, die dem Volke das gute Gewissen geben, und das heldenmütige Opfer des Einzelnen, diese fraglose, ja enthusiastische Hingabe für das Ganze ist der herrliche Ausdruck dafür.“ (Nohl: Grunderfahrungen, 1939, S. 148) Diese „Weisheit“ auf den letzten Seiten seines Buches im Jahr 1939, zum Beginn des Zweiten Weltkriegs formuliert, steht unter der treffenden Überschrift „Die Grenzen der Humanität“.

\* \* \*

Es kann und muss also konstatiert werden, dass Nohl in diesen Monographien über Ästhetik, Sittlichkeit und Philosophie zwar klar reaktionäre, nationalistische und militaristische Gedanken formuliert hat, aber keinen Versuch unternommen hat, diese Themen mit NS-spezifischer Terminologie zu versehen.

## 6. Pädagogik aus dreißig Jahren (1949)<sup>45</sup>

In diesem Sammelband sind auf gut dreihundert Seiten dreißig Aufsätze aus – grob gerechnet – dreißig Jahren versammelt. Vermutlich wegen der dort enthaltenen Definition der sogenannten „Deutschen Bewegung“ hat Nohl einen einzigen Beitrag aus der Zeit des Kaiserreichs mit aufgenommen, „Die Deutsche Bewegung und die idealistischen Systeme“ (1911/12). Sechs dieser Aufsätze wurden nach 1945 verfasst. Den Hauptteil bilden die – nicht chronologisch geordneten – zweiundzwanzig Aufsätze, die in den Jahren 1920 bis 1932, also in der Zeit der Weimarer Republik, verfasst wurden.

Lediglich ein einziges Manuskript („Der Bürger“) aus den Jahren 1933–45 wurde veröffentlicht. Es handelt sich um das Manuskript jenes Beitrags, der 1937 in der Zeitschrift „Die Erziehung“ nicht veröffentlicht wurde, woraufhin Nohl als Mitherausgeber der Zeitschrift zurücktrat.<sup>46</sup>

Es ist plausibel, dass die Formulierungen in diesem Sammelband wirkungsgeschichtlich eine größere Rolle gespielt haben als manch anderes Buch. Wirklich Neues enthält er im Grunde nur in den fünf Aufsätzen, die nach 1945 verfasst wurden.

### **„Die Einheit eines neuen Ideals vom deutschen Menschen“**

Im Aufsatz „**Die Einheit der pädagogischen Bewegung**“ (1926)<sup>47</sup> wird der Grundtenor Nohls deutlich, sich als großer Mentor der verschiedenen Teilrichtungen „unserer pädagogischen Revolution“ (Nohl: Dreißig Jahre, 1949, S. 21) vorzustellen, der an die „Einheit“ appelliert. Bei allen nötigen Teilaspekten, seien es Landschulheimbewegung, Arbeitsschule, Kunsterziehungsbewegung etc., geht es – so Nohl – um einen zentralen Punkt, einen innersten „Wesenszug“: „die Einheit eines neuen Ideals vom deutschen Menschen und von einer höheren geistigen Volkskultur“ (Nohl: Dreißig Jahre, 1949, S. 21). Die „pädagogische Revolution“ richtet sich seit 1901, seit dem Dresdener Kunsterziehungstag, gegen die „Verstandesschule“ und – in Ausdehnung auf die

---

<sup>45</sup> Nohl, Herman: Pädagogik aus dreißig Jahren, Frankfurt am Main 1949.

<sup>46</sup> Siehe hierzu auch die Anmerkung auf S. 307 des Sammelbands „Pädagogik aus dreißig Jahren“. Der Aufsatz erschien daher erstmals nach 1945 in der Zeitschrift „Die Sammlung“. Ob die nach 1945 veröffentlichte Fassung mit der Fassung übereinstimmt, die 1937 publiziert werden sollte, konnte nicht geklärt werden, da Nohls Manuskript in der Handschriftenabteilung der Bibliothek der Universität Göttingen, in der sich Nohls Nachlass befindet, nicht vorhanden ist.

<sup>47</sup> Nohl, Herman: Die Einheit der pädagogischen Bewegung (1926), in: Nohl, Herman: Pädagogik aus dreißig Jahren, Frankfurt am Main 1949, S. 21–27. Zuerst erschienen in: Die Erziehung. Monatsschrift für den Zusammenhang von Kultur und Erziehung in Wissenschaft und Leben, 2. Jg. (1926/27), Heft 1, S. 57–61.

Sozialpädagogik – weit über die Schulpädagogik hinaus: „Auf dieser Arbeit ruht die Zukunft des deutschen Volkes“ (Nohl: Dreißig Jahre, 1949, S. 27).

**„Das Ziel der Bildung kann nicht ihre wissenschaftliche Analyse sein“**

Im Aufsatz **„Die Deutsche Bewegung und die idealistischen Systeme“** (1911/12)<sup>48</sup> konstruiert Nohl die von ihm so genannte „Deutsche Bewegung“ als Antwort auf Rationalismus und das „Zeitalter der Aufklärung“ (Nohl: Dreißig Jahre, 1949, S. 28). Die „Deutsche Bewegung“ ist bei Nohl der Zusammenschluss vor allem des späten Kant<sup>49</sup> (Nohl hebt die „Kritik der Urteilskraft“ hervor) mit Herder, Schiller, Hegel und anderen, mit dem „Sturm und Drang“.

Nun entwickelt Nohl eine Art Umschau der „deutschen“ Aufklärung im Unterschied zur Französischen Revolution. Man erfährt: „Schiller und Fichte waren die ersten Führer der Deutschen Bewegung“ (Nohl: Dreißig Jahre, 1949, S. 35). Philosophischer Kern soll Folgendes sein: „Die Aufgabe ist nicht kausal zu erklären, sondern das Endliche aus dem Unendlichen zu verstehen und zu gestalten“ (Nohl: Dreißig Jahre, 1949, S. 37).

Anders als in Frankreich gehe es nicht gegen Religion und Irrationalität überhaupt, sondern lediglich gegen die „überkommene Religiosität“ und um eine „neue Machtentfaltung des religiösen Bewusstseins“ (Nohl: Dreißig Jahre, 1949, S. 36) durch die Umwandlung des traditionellen Christentums.

Die große Aufgabe der „Deutschen Bewegung“ sei die Einheit „in der Gesellschaft zwischen den einzelnen Menschen“, um endlich die Verbindung zwischen Mensch, Natur und Gott wieder herzustellen (Nohl: Dreißig Jahre, 1949, S. 28).

Alle die Brüche und Probleme sind entfernt und es wird eben eine einheitliche Strömung konstruiert, aus der jede Kritik oder Opposition konsequent entfernt wurde. Das Problem ist nicht so sehr, was Nohl im Einzelnen sagt, sondern dass er seine Teildarstellung als zusammenfassende Darstellung des Ganzen vorstellt. Nichtsdestotrotz, dieses „Konstrukt“ wurde geschaffen, hatte Wirkung und war die Unterfütterung nicht nur der

<sup>48</sup> Nohl, Herman: Die Deutsche Bewegung und die idealistischen Systeme (1911/12), in: Nohl, Herman: Pädagogik aus dreißig Jahren, Frankfurt am Main 1949, S. 28–38. Zuerst erschienen in: Logos. Zeitschrift für systematische Philosophie, 2. Jg. (1911/12), S. 350–359.

<sup>49</sup> Heinrich Heine hatte so etwas schon geahnt. Nach seinem Lob für die erste „Kritik“ Kants verwies er auf den gegenläufigen Charakter der zweiten „Kritik“, die Kant laut Heine geschrieben hat, damit weder sein Diener Lampe noch die Menschheit denke, er sei gegen Gott und die Religion gewesen (vgl. Heine, Heinrich: Werke, Band 4: Schriften über Deutschland, Frankfurt am Main 1968, S. 131 f.).

„pädagogischen Bewegung in Deutschland“, sondern galt auch als das zusammengeschusterte Programm des „Deutschland erwache“ der Jahre 1813 bis 1933. Es war das Gegenprogramm der christlich orientierten, deutschnationalen Bewegung der Irrationalität gegen die Aufklärung und die Französische Revolution, in der jede Opposition oder ein „deutscher Geist“, wie ihn Heinrich Heine repräsentiert, weitgehend eliminiert ist.

Im publizierten Vortrag **„Die Deutsche Bewegung in der Schule“** (1925)<sup>50</sup>, vierzehn Jahre später, wird dieses Konstrukt weiter ausgebaut. Der „Fond nationaler Bildung“ (Nohl: Dreißig Jahre, 1949, S. 40) sei eben die „Deutsche Bewegung“, aber auch die „Neubegründung der Geisteswissenschaften durch Dilthey“ (Nohl: Dreißig Jahre, 1949, S. 41). Nun, da dieser „Fond der nationalen Bildung“ existiert, wird laut Nohl klar, dass die „Entwicklung der deutschen Jugend durch die Bildungswelt der Antike nur ein Notbehelf war“ und nun ein „höheres deutsches Menschentum (...) das *ganze* Dasein durchdringen musste“ (Nohl: Dreißig Jahre, 1949, S. 42 f., Hervorhebung im Original). Nohl verändert bewusst auch den Sprachstil und die Betonung des alltäglichen Idyllischen in überhöhter Form, wofür die Kunsttheorie den Begriff des „Kitschs“ geprägt hat. Gewichtiger ist jedoch die Definition des Ziels der Bildung, das bei Nohl nicht in der wissenschaftlichen Analyse gesehen wird:

*„Wir atmen ja in dieser Welt, sie umgibt uns in jeder Blume, Berg und Wald, Werkstatt und Straße, Wort und Lied, wir wandern in ihr und reden mit ihr. Das Ziel der Bildung kann nicht ihre wissenschaftliche Analyse sein, sondern die freie Bewegung und klärende Besinnung in dieser Welt, in der ich mich zu Hause weiß und selbst mit den Toten noch wie mit Brüdern verkehre, und die Erziehung des deutschen Menschen, dieser lebendigen Realität in Haltung und Sprache, Gemütsform und Sitte als eines Stücks dieser Welt. Das Leben der Schule ist hier selbst ein nationales Sein, und jedes Wort in ihr ist ein Stück verwirklichten Deutschtums.“* (Nohl: Dreißig Jahre, 1949, S. 45 f.)

Diese Passage eines irrational entfesselten Nationalismus – mit der Gemütlichkeit und Idylle des Waldes und der Blumen verklärt – ist schwer ernst zu nehmen, wenn auch die Folgen solcher Thesen gewichtig waren. Allein der Satz „Das Leben der Schule ist hier selbst ein nationales Sein, und jedes Wort in ihr ist ein Stück verwirklichten Deutschtums“ kann auch bei sehr wohlwollender Auslegung nur als faule Pathetik gekennzeichnet werden.

---

<sup>50</sup> Nohl, Herman: Die Deutsche Bewegung in der Schule (1925), in: Nohl, Herman: Pädagogik aus dreißig Jahren, Frankfurt am Main 1949, S. 39–49. Vortrag in Northeim auf der Bezirkstagung der Lehrerschaft des Regierungsbezirks Hildesheim, zuerst erschienen in: Die Erziehung. Monatsschrift für den Zusammenhang von Kultur und Erziehung in Wissenschaft und Leben, 1. Jg. (1925/26), Heft 3, S. 136–145.

Was „eigentlich“ gemeint ist, ist klar: Das Deutschtum, die „Erziehung des deutschen Menschen“, darum geht es. Dahingehend soll vor allem der Deutschunterricht und der Geschichtsunterricht verstärkt ausgerichtet werden („Ich denke an den kaiserlichen Erlass von 1890“).<sup>51</sup> Nohl geht in den weiteren Ausführungen und Artikeln darauf ein.

### **„Der unbedingte Wille, der erste zu sein“**

Im veröffentlichten Vortrag **„Der Bildungswert fremder Kulturen“** (1928)<sup>52</sup> ist der Tenor, dass durch die „Deutsche Bewegung“ nun das Verhältnis der Völker von „gleich zu gleich“ gestaltet werde. Zehn Jahre nach Ende des Ersten Weltkriegs wollte Nohl einen „entgifteten“ Nationalismus. Er möchte nicht missverstanden werden: „stärkster Bildungsmotor ist der Wettstreit der Völker untereinander“ (Nohl: *Dreißig Jahre*, 1949, S. 58). Und Nohl fährt fort:

*„Die ungeheuer vorwärtstreibende Kraft dieser Rivalität wirkt sich immer stärker aus, je leichter die Berührung der Völker miteinander geworden ist. Wie sich unsere Sportleute jetzt fast täglich messen und die Rekorde immer höher treiben, so auch in dem großen Olympia der Geister dieses Planeten. Die elementare, triebhafte Gewalt dieses Wettstreibers ist in den Akademien der Wissenschaften gewiss nicht schwächer als auf dem Rasen: der unbedingte Wille, der erste zu sein. Unsere Schule hat diesen Faktor des Ehrgeizes unter dem Einfluss einer einseitigen Ideologie weitgehend auszuschalten versucht. Ein ganz vergebliches Beginnen, denn man kann Triebe nicht austilgen, nur entgiften und vergeistigen. Dieser gewaltige Trieb des Wettstreibers, dessen pädagogische Geschichte und Bedeutung noch einmal nach allen Seiten hin untersucht werden soll, erlebt heute im Sport wie in der Rivalität der Völker seine mächtigste Entwicklung.“* (Nohl: *Dreißig Jahre*, 1949, S. 58 f.)

Nun wird also das Konkurrenzprinzip als „Rivalität“ definiert und gleichzeitig zu einem archetypischen Grundmerkmal verklärt: zum unbedingten Wille, der Erste zu sein. „Das

<sup>51</sup> Siehe dazu: Nohl, Herman: *Die Geschichte in der Schule* (1923), in: Nohl, Herman: *Pädagogik aus dreißig Jahren*, Frankfurt am Main 1949, S. 62–74, insbesondere S. 65 ff. Zuerst erschienen in: *Pädagogisches Zentralblatt*, 4. Jg. (1924), S. 97–108. Dort wird auch die Geschichte als Geschichte der „großen Männer“ mit folgender Einschränkung befürwortet: „Die Geschichte ist der Schauplatz der Größe. Richtig an dieser Ablehnung der ‚großen Männer‘ ist nur, dass ihre Lebensform eben viel tiefer in die Breite des Volks hineinreicht (...)“ (Nohl: *Dreißig Jahre*, 1949, S. 71 f.). Zur Reichsschulkonferenz 1890 erklärte Kaiser Wilhelm II.: „Wir müssen das Deutsche zur Basis machen.“ (Deutsche Schulkonferenzen, Band I: *Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts*. Berlin, 4.–17. Dez. 1890, unveränderter Neudruck der Ausgabe Berlin 1891, Glashütten 1972, S. 72)

<sup>52</sup> Nohl, Herman: *Der Bildungswert fremder Kulturen* (1928), in: Nohl, Herman: *Pädagogik aus dreißig Jahren*, Frankfurt am Main 1949, S. 50–59. Niederschrift eines Vortrags vor der Jahresversammlung der Hessischen Philologenschaft am 20. April 1928 in Worms, zuerst erschienen in: *Die Erziehung. Monatschrift für den Zusammenhang von Kultur und Erziehung in Wissenschaft und Leben*, 3. Jg. (1927/28), S. 524–532.

erste Volk auf Erden“, das war die Formulierung Hoffmann von Fallerslebens und ist eine Erläuterung des „Deutschland über alles“.<sup>53</sup>

**„Wieder Haltung und Straffheit“ und „auch das Schwert an der Seite“**

In weiteren Vorträgen und Aufsätzen wie „Lebende Sprachen“ (1947),<sup>54</sup> „Die Geschichte in der Schule“ (1923)<sup>55</sup> und „Die Philosophie in der Schule“ (1922)<sup>56</sup> bespricht Nohl fachdidaktische Fragen. Negativ festzuhalten ist in diesem Kontext insbesondere seine Positionierung zum Geschichtsunterricht im publizierten Vortrag von 1923 „Die Geschichte in der Schule“:

*„Woran mir diesmal besonders lag, war zu zeigen, dass die letzte Würde des Geschichtsunterrichts in jener männlichen Lebensform liegt, die sie mitzuteilen hat und zu deren Sehweise sie erzieht (...). Unsre Jugend braucht diesen männlichen Zug mehr als je: er entsteht aus dem Wissen um die harten Seiten der Realität, um die ‚Wahrheit‘.“* (Nohl: Dreißig Jahre, 1949, S. 73 f.)

Diese unvermittelte, offensichtlich ideologisierende Schlussfolgerung lässt die Frage nach den Lernerfolgen für Mädchen und Frauen offen.

Zum grundlegenden Verständnis der Methodik Nohls, sich in Gegensätzen mit unterschiedlicher Akzentsetzung theoretisch zu bewegen, dient ganz besonders der veröffentlichte Vortrag **„Die Polarität in der Didaktik“** (1930).<sup>57</sup> Als Resultat seines Hegel-Studiums entwickelt Nohl hier einige zentrale pädagogische Gegensätze („Polaritäten“), die sich im Gang eines Drei-Phasen-Modells harmonisch ergänzen, wenn sie in der dritten Phase aufgehoben, aufbewahrt werden. Dies erläutert er am Begriffspaar (soldatische) Haltung und (pädagogische) Bewegung. Nohl fordert als „das eigentliche

---

<sup>53</sup> Siehe dazu genauer in: Ortmeier, Benjamin: Argumente gegen das Deutschlandlied. Geschichte und Gegenwart eines Lobliedes auf die deutsche Nation, Köln 1991, S. 113. Vgl. auch Fallersleben, Hoffmann von: Gesammelte Werke, Band 4, Berlin 1891, S. 238.

<sup>54</sup> Nohl, Herman: Lebende Sprachen (1947), in: Nohl, Herman: Pädagogik aus dreißig Jahren, Frankfurt am Main 1949, S. 60–61. Zuerst erschienen in: Die Sammlung. Zeitschrift für Kultur und Erziehung, 2. Jg. (1946/47), Heft 10 (Oktober 1974), S. 592 f.

<sup>55</sup> Nohl, Herman: Die Geschichte in der Schule (1923), in: Nohl, Herman: Pädagogik aus dreißig Jahren, Frankfurt am Main 1949, S. 62–74. Vortrag in der Göttinger Pädagogischen Gesellschaft 1923, zuerst erschienen in: Pädagogisches Zentralblatt, 4. Jg. (1924), S. 97–108.

<sup>56</sup> Nohl, Herman: Die Philosophie in der Schule (1922), in: Nohl, Herman: Pädagogik aus dreißig Jahren, Frankfurt am Main 1949, S. 75–85. Vortrag in der Göttinger Pädagogischen Gesellschaft 1922, zuerst erschienen in: Pädagogisches Zentralblatt, 3. Jg. (1922), S. 417–425.

<sup>57</sup> Nohl, Herman: Die Polarität in der Didaktik (1930), in: Nohl, Herman: Pädagogik aus dreißig Jahren, Frankfurt am Main 1949, S. 86–97. Vortrag vor der Lehrerschaft von Hamburg-Altona 1930, zuerst erschienen in: Die Erziehung. Monatsschrift für den Zusammenhang von Kultur und Erziehung in Wissenschaft und Leben, 6. Jg. (1930/31), S. 277–287.

Kennzeichen echter Pädagogik“ beides: „wieder Haltung und Straffheit“ (Nohl: Dreißig Jahre, 1949, S. 88) und trotzdem Bewegung und Leben. Weitere solcher Gegensatzpaare sind für Nohl Spiel und Arbeit, Traum und Wirklichkeit, Ordnung und Erleben usw. Nohl spricht in diesem Kontext aus, dass es darum geht, dass sich die Pädagogik „autonom pädagogisch zurechtfindet“ (Nohl: Dreißig Jahre, 1949, S. 93). Wie sich später noch zeigen wird, ist die Grundthese von der pädagogischen Autonomie gegen einzelne politische Parteien, einzelne Konfessionen und aktuelle Modeerscheinungen gerichtet.

In einem weiteren veröffentlichten Vortrag über **„Die Jugend und der Alltag“** (1927)<sup>58</sup> geht Nohl nun auf die Sozialpädagogik ein, auf die Pädagogik der Freizeit und der richtigen „Ausgestaltung der Muße“. Er sah hier gemeinsam mit Lord Haldane „das einzige wirkliche Mittel gegen die Revolution“ (Nohl: Dreißig Jahre, 1949, S. 99 f.). In diesem Kontext begründet Nohl auch die Notwendigkeit der Volkshochschule.<sup>59</sup>

Im veröffentlichten Vortrag **„Die geistigen Energien der Jugendwohlfahrtsarbeit“** (1926)<sup>60</sup> wird wieder deutlich, dass Nohl in seiner „dialektischen Art“ fünf Bewegungen scheinbar harmonisch zusammenfasst und in die Jugendwohlfahrtsarbeit einfließen lässt. So fasst Nohl in seiner eklektischen und sophistischen Art zusammen: die sozialistische Bewegung und Marx, die religiöse Gegenbewegung Wiecherns, die Frauenbewegung Helene Langes und die sozialpädagogische Bewegung seit 1872 (Schmollers

<sup>58</sup> Nohl, Herman: Die Jugend und der Alltag (1927), in: Nohl, Herman: Pädagogik aus dreißig Jahren, Frankfurt am Main 1949, S. 98–111. Vortrag bei der Tagung des Preußischen Landesbeirats für Jugendpflege, Jugendbewegung und Leibesübungen in Berlin am 1. Dezember 1927, zuerst erschienen in: Die Erziehung. Monatsschrift für den Zusammenhang von Kultur und Erziehung in Wissenschaft und Leben, 3. Jg. (1927/28), S. 213–225.

<sup>59</sup> Auch in dem publizierten Vortrag **„Schule und Alltag“** (1929, in: Nohl, Herman: Pädagogik aus dreißig Jahren, Frankfurt am Main 1949, S. 112–123. Vortrag auf dem sechsten deutschen Mittelschullehrertag in Duisburg am 23. Mai 1929, zuerst erschienen in: Die Erziehung. Monatsschrift für den Zusammenhang von Kultur und Erziehung in Wissenschaft und Leben, 4. Jg. (1928/29), S. 592–601) sieht Nohl in der Muße und in Platons Verherrlichung der Muße eine große Gefahr und betont in allgemeinen Ausführungen die Notwendigkeit, schulische Bildung mit dem Leben, der „Volksgemeinschaft“, zu verbinden (Nohl: Dreißig Jahre, 1949, S. 122).

Ähnliches äußert Nohl auch im Aufsatz **„Bildung und Alltag“** (1929, in: Nohl, Herman: Pädagogik aus dreißig Jahren, Frankfurt am Main 1949, S. 124–132. Vortrag auf der Tagung für Schulaufsichtsbeamte in Kassel am 23. Oktober 1929, zuerst erschienen in: Die Volksschule. Halbmonatsschrift für Wissenschaft und Praxis der Erziehung, Lehrerbildung und Kulturpolitik, 25. Jg. (1929), Heft 16, S. 1–6).

<sup>60</sup> Nohl, Herman: Die geistigen Energien der Jugendwohlfahrtsarbeit (1926), in: Nohl, Herman: Pädagogik aus dreißig Jahren, Frankfurt am Main 1949, S. 133–142. Vortrag während der Sozialpädagogischen Woche in Hamburg im Januar 1926, zuerst erschienen in: Die Erziehung. Monatsschrift für den Zusammenhang von Kultur und Erziehung in Wissenschaft und Leben, 1. Jg. (1925/26), S. 321–329.

Verein für Sozialpolitik). Als „fünfte geistige Energie“ nennt Nohl die Gemeinschaftskraft der jugendlichen Verbindungen (Nohl: *Dreißig Jahre*, 1949, S. 139). Er folgert:

*„In die Jugendwohlfahrtsarbeit gehen nun alle diese Bewegungen ein, die sozialistische, die innere Mission, die Frauenbewegung, die Sozialpolitik, die Jugendbewegung und die pädagogische Bewegung. Keine von ihnen ist entbehrlich, denn jede hebt einen Bezug des neuen Lebens ans Licht.“* (Nohl: *Dreißig Jahre*, 1949, S. 139)

Als abschließenden pädagogischen Ethos ruft Nohl – sozusagen als Basis des „pädagogischen Bezugs“ – aus:

*„(...) man will dich nicht werben für eine Partei, für eine Kirche, auch nicht für den Staat, sondern – der Unterschied ist so gering, wie wenn man die Hand umdreht, und ist doch entscheidend – diese Hilfe gilt zunächst und vor allem dir, deinem einsamen Ich, deinem verschütteten, hilferufenden Menschentum.“* (Nohl: *Dreißig Jahre*, 1949, S. 142)

Bemerkenswert an dieser Passage ist, neben der peinlichen Pathetik, Nohls Betonung – allerdings eingeschränkt durch das Wörtchen „zunächst“ – „auch nicht für den Staat“. Es wird darauf zu achten sein, ob es bei Nohl nicht einfach darum geht, „zunächst“ Vertrauen zu gewinnen, um dann das Individuum der Gemeinschaft umso besser unterordnen zu können.

Der abgedruckte Vortrag **„Der männliche Sozialbeamte und die Sozialpädagogik in der Wohlfahrtspflege“** (1926)<sup>61</sup> klärt mehr über Nohls Männlichkeitsvorstellungen auf als über die Sozialarbeit. Man erfährt lediglich etwas über den männlichen Sozialarbeiter: *„(...) diese soziale Arbeit trägt auch das Schwert an der Seite!“* (Nohl: *Dreißig Jahre*, 1949, S. 146, Hervorhebung im Original).<sup>62</sup>

### **„Die Machtrealität des höheren Lebens“**

Gewichtiger hingegen ist der veröffentlichte Vortrag **„Gedanken für die Erziehungstätigkeit des Einzelnen mit besonderer Berücksichtigung der Erfahrungen von Freud und Adler“** (1926).<sup>63</sup> Hier betont Nohl, dass die Pädagogik

---

<sup>61</sup> Nohl, Herman: *Der männliche Sozialbeamte und die Sozialpädagogik in der Wohlfahrtspflege* (1926), in: Nohl, Herman: *Pädagogik aus dreißig Jahren*, Frankfurt am Main 1949, S. 143–150. Vortrag auf der Tagung des Bundes Deutscher Sozialbeamter in Berlin am 21. Mai 1926, zuerst erschienen in: Nohl, Herman: *Jugendwohlfahrt. Sozialpädagogische Vorträge*, Leipzig 1927, S. 14–24.

<sup>62</sup> Mehr ins Zoologische und unfreiwillig Humoristische geht die Vorwegnahme von Konrad Lorenz in folgender Passage: „Wo in Wahrheit die soziale Funktion des männlichen Wesens zu finden ist, zeigt jedes Hühnervolk oder irgendeine andere Tiergruppe. (...) Ich erinnere an das Verhalten des Hahns beim Futtersuchen der Hennen.“ Nohl nennt so etwas „Ritterlichkeit“ (Nohl: *Dreißig Jahre*, 1949, S. 144 f.)

<sup>63</sup> Nohl, Herman: *Gedanken für die Erziehungstätigkeit des Einzelnen mit besonderer Berücksichtigung der Erfahrungen von Freud und Adler* (1926), in: Nohl, Herman: *Pädagogik aus dreißig Jahren*, Frankfurt

*„ihren Augenpunkt unbedingt im Zögling hat, das heißt, dass sie sich nicht als Vollzugsbeamten irgendwelcher objektiven Mächte dem Zögling gegenüber fühlt, des Staats, der Kirche, des Rechts, der Wirtschaft, auch nicht einer Partei oder Weltanschauung, und dass sie ihre Aufgabe nicht in dem Hinziehen des Zöglings zu solchen bestimmten vorgegebenen objektiven Zielen erblickt, sondern – und das nennen wir ihre Autonomie, die ihr einen von allen anderen Kultursystemen unabhängigen Maßstab gibt, mit dem sie ihnen allen auch kritisch gegenüber treten kann – dass sie ihr Ziel zunächst in dem Subjekt und seiner körperlich-geistigen Entfaltung sieht.“* (Nohl: Dreißig Jahre, 1949, S. 152)

Das sind starke, klare Worte, die ein Lob für die Freud- wie die Adler-Schule einschließen, „dass sie diese Wendung der Pädagogik mit besonders klarem Bewusstsein gefördert haben“ (Nohl: Dreißig Jahre, 1949, S. 152).

Der springende Punkt ist wiederum das Wörtchen „zunächst“. Nur so wird der ganze Gedankengang und Fortgang des Beitrags verständlich. Nach dem „zunächst“ kommt der zweite Pol als Schlusspunkt, wobei dann der erste Pol dem zweiten Pol „dient“, wenn beide erst verbunden sind.

Nohl ringt „zunächst“ um „das unbedingte Vertrauen des Zöglings dem Erzieher gegenüber“ (Nohl: Dreißig Jahre, 1949, S. 153), um die Bindung des Zöglings an den Erzieher, um den „pädagogischen Bezug“. Doch auch dieser Aufsatz endet mit der Betonung der Notwendigkeit der Strafe aus der Erkenntnis der „Machtrealität des höheren Lebens“. Hier setzt dann auch die Ablehnung der Psychoanalyse ein, die nach Nohl die Strafe überhaupt ablehnt. Nohl entwickelt abschließend die Polarität von Furcht und Liebe als entscheidend für die Erziehung:

*„Diese Machtrealität des höheren Lebens hält das niedere in uns im Bann einer Furcht, die doch eine Furcht vor dem Geistigen ist und die darum nicht entmutigt – wie alle Religionen beweisen, die ihren Gott fürchten und lieben –, sondern die hebt, weil sie uns befreit und so dem höheren Leben in uns Raum schafft.“* (Nohl: Dreißig Jahre, 1949, S. 160)

Die von Peter Petersen beschworene Metapher, dass der Pädagoge so etwas wie ein Vertreter Gottes in Schule und Erziehung sei,<sup>64</sup> taucht hier bei Nohl durch die Einheit von Furcht und Liebe – man könnte auch sagen Zuckerbrot und Peitsche – wieder auf.

---

am Main 1949, S. 151–160. Vortrag vor der Vereinigung für Jugendgerichte und Jugendgerichtshilfe in Göttingen im Juni 1926, zuerst erschienen in: Nohl, Herman: Jugendwohlfahrt. Sozialpädagogische Vorträge, Leipzig 1927.

<sup>64</sup> Vgl. dazu Petersen, Peter: Führungslehre des Unterrichts, Leipzig 1937, S. 144.

Der publizierte Vortrag „**Der Sinn der Strafe**“ (1925)<sup>65</sup> entwickelt systematisch, an Hegel orientiert, die Vielschichtigkeit und Vielsinnigkeit der Strafe. Nohl unterscheidet kenntnisreich den Zweck der Strafe gegenüber dem Täter, der Gesellschaft und den Geschädigten und kombiniert diese Fragen mit seiner an Platon angelehnten These der drei Schichten der Seele: dem Trieb, dem Willen und der Vernunft.

Angesichts des Vorrangs des Zöglings, zumindest „zunächst“, wirkt folgende Endpassage des Aufsatzes eher bedrohlich: „Der ungeheure Ernst der Gefängnismauern, innerhalb deren diese Erziehung vor sich geht, repräsentiert die unerbittliche Realität des Rechts und die überlegene Machtbehauptung des sittlichen Willens der Gemeinschaft“ (Nohl: Dreißig Jahre, 1949, S. 172).

### ***Die „von uns allen ersehnte Volksgemeinschaft“***

Im ursprünglich als Bericht verfassten Aufsatz „**Die Pädagogik der Verwahrlosten**“ (1924)<sup>66</sup> fügt Nohl dieser platonischen Drei-Schichten-These noch eine vierte Schicht hinzu. Er unterscheidet innerhalb der Schicht der „nus“ (Vernunft) die höhere geistige Grundrichtung von der „zentralen Ich-Einheit“. Nohl vertieft in diesem Beitrag seine Haltung zur modernen Psychologie, führt ausdrücklich noch C. G. Jung für die Analyse der Triebsschichten an, findet aber nun gegenüber der Freud-Schule massivere Worte. Er spricht von der „Monomanie der Entdecker“ und dem „Exzess“ der Freud-Schule (Nohl: Dreißig Jahre, 1949, S. 177). Auch hier betont Nohl nachhaltig die Notwendigkeit der „personalen Bindung“ (Nohl: Dreißig Jahre, 1949, S. 181) mit dem Ziel, dass die Straftäter ihre Selbstachtung wiedergewinnen.

Von Gewicht für die Ausformulierung des Gedankens der pädagogischen Autonomie sind drei weitere Aufsätze. Im veröffentlichten Vortrag „**Der Reichsschulgesetzentwurf**“ (1928)<sup>67</sup> fordert Nohl die Erziehungswissenschaftler auf, „der Lehrerschaft in

---

<sup>65</sup> Nohl, Herman: Der Sinn der Strafe (1925), in: Nohl, Herman: Pädagogik aus dreißig Jahren, Frankfurt am Main 1949, S. 161–172. Vortrag auf der Jahresversammlung der Gefängnisgesellschaft für die Provinz Sachsen und Anhalt in Halle 1925, zuerst erschienen in: Die Erziehung. Monatsschrift für den Zusammenhang von Kultur und Erziehung in Wissenschaft und Leben, 1. Jg. (1925/26), S. 27–38.

<sup>66</sup> Nohl, Herman: Die Pädagogik der Verwahrlosten (1924), in: Nohl, Herman: Pädagogik aus dreißig Jahren, Frankfurt am Main 1949, S. 173–181. Zuerst erschienen in: Bericht über die dritte Tagung über Psychopathenfürsorge in Heidelberg, Berlin 1925, S. 23–31.

<sup>67</sup> Nohl, Herman: Der Reichsschulgesetzentwurf (1928), in: Nohl, Herman: Pädagogik aus dreißig Jahren, Frankfurt am Main 1949, S. 222–232. Vortrag vor der Göttinger Lehrerschaft 1928, zuerst erschienen in: Die Erziehung. Monatsschrift für den Zusammenhang von Kultur und Erziehung in Wissenschaft und Leben, 3. Jg. (1927/28), S. 40–49.

dem Kampf für die Autonomie der Pädagogik an die Seite zu treten“ (Nohl: Dreißig Jahre, 1949, S. 222). Nohl wendet sich vehement gegen die religiöse Bekenntnisschule und fordert von der Schule, „über den Parteien“ zu stehen (Nohl: Dreißig Jahre, 1949, S. 223). Er warnt nachdrücklich vor möglichen Parteistreitigkeiten, die man doch satt habe und formuliert:

*„Der Entwurf dient nicht der von uns allen ersehnten Volksgemeinschaft.“* (Nohl: Dreißig Jahre, 1949, S. 230)

Die Relativität der Autonomie der Pädagogik gegenüber der „Volksgemeinschaft“ wird hier sehr deutlich. Über die Arbeit des Pädagogen sagt er nun 1928:

*„(...) er erzieht zum Staat, aber nicht zur Partei, zur Wissenschaft, aber nicht zum System, zur Religion, aber nicht zur Konfession. Wir nennen das die Neutralität der Pädagogik.“* (Nohl: Dreißig Jahre, 1949, S. 231)

Hier geht Nohl offensichtlich einen Schritt weiter, indem er die Erziehung zum Staat und zur Religion ausdrücklich bejaht.

Auch in dem publizierten Vortrag **„Konfessionalität und Erziehung“** (1931)<sup>68</sup> wendet sich Nohl ausdrücklich gegen den Fanatismus der Konfessionalität und auch den der NSDAP. Einleitend kritisiert er, dass ein nationalsozialistischer Abgeordneter aber gesagt haben soll, dass eine wirkliche Überzeugung nicht mit dem Gegner diskutiert werde, sondern man ihn vernichten müsse (Nohl: Dreißig Jahre, 1949, S. 233).<sup>69</sup> Ausdrücklich wendet Nohl sich gegen Ernst Jünger, der forderte, die Intensität des Glaubens zu stärken, „ganz abgesehen von den Inhalten“ (Nohl: Dreißig Jahre, 1949, S. 233). Die von Nohl angeprangerte Bodenlosigkeit rein formalen Glaubenswillens ist für ihn der Ausgangspunkt der Ablehnung des Konfessionsfanatismus. Ausdrücklich

<sup>68</sup> Nohl, Herman: Konfessionalität und Erziehung (1931), in: Nohl, Herman: Pädagogik aus dreißig Jahren, Frankfurt am Main 1949, S. 233–236. Vortrag in der Pädagogischen Akademie in Frankfurt am Main 1931, zuerst abgedruckt in: Die Deutsche Schule, 35. Jg. (1931), S. 68–70.

<sup>69</sup> Hier polemisiert Nohl indirekt und ohne es zu wissen auch gegen eine spätere Position Wilhelm Flitners, der zwei Jahre später in der Zeitschrift „Die Erziehung“, 8. Jg. (1933), Heft 7, S. 410 unter der Überschrift „Die deutsche Erziehungslage nach dem 5. März 1933“ schrieb: „Der Bolschewismus und die bloß gesellschaftliche Auffassung von Staat und Erziehung waren durch Diskussion und Lehre nicht zu überwinden, ihr Anspruch auf die öffentliche Erziehung ließ sich nur politisch vernichten.“ Damit habe, so kommentiert Micha Brumlik, auch Wilhelm Flitner seinen Kompromiss mit dem Ungeist jener Jahre geschlossen. Brumlik erklärt in seinem Aufsatz „Kritische Theorie und Symbolischer Interaktionismus – Pädagogik als kritische Sozialwissenschaft“ nicht nur auf Flitner bezogen: „Das pädagogische Denken als eine Reflexion am Standort der Verantwortung, das sich jederzeit seiner geschichtlichen Herkunft bewusst ist und die jungen Menschen in die konkreten Lebensformen ihrer Epoche einzuführen sucht, hat freilich, als es wirklich darauf ankam, die Feuerprobe des Nationalsozialismus nicht bestanden“ (in: Röhrs, Hermann/Hans Scheuerl (Hrsg.): Richtungsstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verständigung, Frankfurt am Main/Bern/New York/Paris 1989, S. 113).

wendet sich Nohl 1931 in der ihm eigenen Art auch gegen die Ausgrenzung der jüdischen Religion, indem er von Salzmann berichtet, er habe „die Geistlichen aller drei christlichen Bekenntnisse“ als Paten für sein Kind bemüht und ausdrücklich auch den Rabbiner, der ihm „immer nahegestanden habe“ (Nohl: *Dreißig Jahre*, 1949, S. 234).

Angesichts der anwachsenden antisemitischen Strömung in Deutschland soll ausdrücklich diese sich auf Salzmann berufende positive Passage bei Nohl hervorgehoben werden, auch wenn die christlich-hegemoniale These von den „drei christlichen Bekenntnissen“, in der die jüdische Religion zu einer Unterabteilung des Christentums wird, die christlich-abendländische Grundposition Nohls massiv unterstreicht.

### ***Die pädagogische Bewegung als „beste Waffe für den Aufstieg Deutschlands“***

Im veröffentlichten Vortrag **„Pädagogische Bewegung oder pädagogische Reaktion?“** (1932)<sup>70</sup> polemisiert Nohl gegen die finanzielle Aushöhlung von Schule und Erziehung durch die aktuelle politische Lage. Unabhängig von der im Detail zu klärenden Frage, gegen wen sich diese Rede im Oktober 1932 politisch richtet, ist der eigentliche Gehalt des Beitrags ein großer Aufruf, die pädagogischen Kräfte in der schwierigen Situation des Landes nicht zu beschneiden, sondern aufzuwerten, weil die pädagogische Bewegung doch die „beste Waffe für den Aufstieg Deutschlands“ sei, „wo die zuchtvolle Zusammenfassung aller Kräfte unseres Volkes eine stärkste Anspannung seiner Erziehung nötig macht“ (Nohl: *Dreißig Jahre*, 1949, S. 237). Sehr ausführlich erläutert Nohl hier die in verschiedenen Schriften sich wiederholende These: „Jede pädagogische Bewegung verläuft in drei Phasen – das ist ihr Gesetz.“ (Nohl: *Dreißig Jahre*, 1949, S. 240) Während in der ersten Phase gegen veraltete Pädagogik das Individuum im Mittelpunkt steht, die Persönlichkeit, so geht es in der zweiten Phase um die Gemeinschaft und – wiederum – in der dritten Phase um die Vereinigung dieser beiden Aspekte auf höherer Ebene mit höherem Gehalt.

*„Das Schlagwort dieser dritten Phase ist nicht mehr Persönlichkeit und Gemeinschaft, sondern ‚Dienst‘, d. h. die tätige Hingabe an ein Objektives.“* (Nohl: *Dreißig Jahre*, 1949, S. 242)

---

<sup>70</sup> Nohl, Herman: *Pädagogische Bewegung oder pädagogische Reaktion?* (1932), in: Nohl, Herman: *Pädagogik aus dreißig Jahren*, Frankfurt am Main 1949, S. 237–244. Vortrag auf der Pädagogischen Kundgebung am 26. Oktober 1932 im Plenarsaal des Wirtschaftsrats, zuerst in: *Die Deutsche Schule*, 37. Jg. (1933), Heft 1, S. 1–6.

Klar betont Nohl, dass die dritte Phase alles der ersten und zweiten Phase auch enthalte. Er führt zudem noch einmal – quasi programmatisch – seine These von der Polarität des pädagogischen Lebens aus, in der auch bei Übergewicht eines Pols der andere nicht verschwinden dürfe.

*„Auf welchem Pol dieser Spannungen jeweils der Akzent zu liegen hat, das bestimmt die geschichtliche Stunde.“* (Nohl: Dreißig Jahre, 1949, S. 242)

Dieser Gesichtspunkt ist in doppelter Hinsicht von besonderem Interesse: Die Autonomie der Pädagogik besteht nach dieser Formulierung ganz offensichtlich nicht in der Akzentsetzung, sondern nur in der Wachsamkeit, dass nicht der zweitrangige Pol verloren geht. Den Akzent, den setzt die „geschichtliche Stunde“. Für das Herannahen des NS-Staates vier Monate später ist die These von der geschichtlichen Stunde von großer Bedeutung. Hier wird deutlich, dass die Autonomie der Pädagogik bei Nohl ihre Grenzen hat, auch in seinem theoretischen Ansatz. Ausdrücklich hält er im letzten Absatz dieses Beitrags fest:

*„Pädagogik und Politik sind untrennbar verbunden wie Einatmen und Ausatmen, die geschichtlichen Kräfte eines Volkes sind vor allem eine Funktion seiner Erziehung.“* (Nohl: Dreißig Jahre, 1949, S. 244)<sup>71</sup>

\* \* \*

Er erscheint sinnvoll, die fünf letzten in diesem Sammelband abgedruckten Aufsätze,<sup>72</sup> die alle nach 1945 verfasst wurden, gemeinsam mit anderen nach 1945 erstmals er-

<sup>71</sup> Die Beiträge „Die zweifache deutsche Geistigkeit und ihre pädagogische Bedeutung“ (1932, in: Nohl, Herman: Pädagogik aus dreißig Jahren, Frankfurt am Main 1949, S. 190–203. Niederschrift eines Vortrags bei der Tagung des Vereins der Sozialbeamtinnen am 28. Mai 1932 auf dem Rothenfels am Main, zuerst erschienen in: Die Erziehung. Monatsschrift für den Zusammenhang von Kultur und Erziehung in Wissenschaft und Leben, 8. Jg. (1932/33), Heft 1 (Oktober 1932), S. 4–16.) und „Die volkserzieherische Arbeit innerhalb der pädagogischen Bewegung“ (1932, in: Nohl, Herman: Pädagogik aus dreißig Jahren, Frankfurt am Main 1949, S. 211–221. Niederschrift eines Vortrags auf der Stolper Tagung des Deutschen Fröbelverbandes im August 1932, zuerst erschienen in: Die Erziehung. Monatsschrift für den Zusammenhang von Kultur und Erziehung in Wissenschaft und Leben, 8. Jg. (1932/33), Heft 6 (März 1933), S. 337–346) sind ebenfalls im Nohl-Sammelband „Landbewegung, Osthilfe und die Aufgabe der Pädagogik“ (Leipzig 1933) enthalten. Die Auseinandersetzung mit diesen beiden Beiträgen wird in der vorliegenden Studie im Teil „Zu den Publikationen in der NS-Zeit im Einzelnen“ geführt.

<sup>72</sup> Der einzige Aufsatz aus der NS-Zeit, „Der Bürger“ (1937; in: Nohl, Herman: Pädagogik aus dreißig Jahren, Frankfurt am Main 1949, S. 245–256; zuerst erschienen in: Die Sammlung. Zeitschrift für Kultur und Erziehung, 1. Jg. (1945/46), Heft 2, S. 85–95), den Nohl in diesem Sammelband aufnimmt, wurde nicht in der NS-Zeit, sondern erst nach 1945, in der Zeitschrift „Die Sammlung“ erstmalig veröffentlicht (Die Sammlung. Zeitschrift für Kultur und Erziehung, 1. Jg. (1945/46), Heft 2, S. 85–95). Laut Nohl stellt der Aufsatz den Beginn seiner Vorlesung im Sommersemester 1937 mit dem Titel „Bürger im 19. Jahrhundert“ dar. Für Nohl war der Nichtabdruck dieses Aufsatzes in der Zeitschrift „Die Erziehung“ 1937 immerhin der Grund, als Mitherausgeber zurückzutreten (vgl. die Anmerkung auf S. 307 des Sammelbands).

schieneren gewichtigen Beiträgen Herman Nohls im Teil C der vorliegenden Arbeit gesondert zu behandeln.

---

Der Inhalt dieses Beitrags überrascht insofern, als in ihm – ungewöhnlich für Nohl – ein massiver Rückgriff auf Aristoteles erfolgt, um den Gedanken der Mitte am Beispiel des Bürgers, des Mittelstandes, herauszuarbeiten. Nohl stellt das heroische Leben und das bürgerliche Leben gegenüber und wehrt sich dagegen, dass „seit der nationalsozialistischen Revolution“ das Heroische verabsolutiert wird (Nohl: *Dreißig Jahre*, 1949, S. 245). Ihm geht es um die Vereinigung beider Aspekte. Ausführlich lässt er nun Aristoteles mit seiner Schrift „Politik“, Abschnitt IV (Aristoteles: *Politik*, 7. Auflage, München 1996, S. 136 ff.) zu Wort kommen, um die Bedeutung des „mesos“, des Mittleren im Allgemeinen und des Mittelstands im Besonderen zu begründen. Auch wenn bei Nohl hier der gewichtige Unterschied zwischen mittelmäßig und angemessen verschwimmt, der ein Kernpunkt der genau gelesenen Ausführungen des Aristoteles über Tugend bildet und den Aristoteles ausdrücklich betont – so wird grob gesprochen dennoch immerhin die Tugend als Mitte zwischen den Extremen festgeschrieben.

Von Gewicht für die Frage, ob eine Tugend auch voraussetzt, Widerstand gegen Ungerechtigkeit zu leisten, ist die Nohl'sche Interpretation, dass die Tugend angeblich nicht „über die Kräfte des gewöhnlichen Menschen“ (Nohl: *Dreißig Jahre*, 1949, S. 250) hinausgehen dürfe. Diese Passage richtet sich auch an die Mitglieder der „Nohl-Schule“. Wer ist in der NS-Zeit 1937 der „gewöhnliche Mensch“? Die Ablehnung des Heroischen kann sich hier auch gegen die Notwendigkeit richten, Widerstand gegen den NS-Staat zu leisten. Die an anderer Stelle formulierte These, dass es heroisch sei, „an den Kamin“ zurückzukehren, erhält in dieser Lesart eine Rechtfertigung des Nichtstuns und Zusehens angesichts des himmelschreienden Unrechts in der NS-Zeit.

## II. Publikationen in der NS-Zeit: „Jedenfalls hat der nationalsozialistische Staat die Überzeugung der pädagogischen Bewegung hinter sich...“<sup>73</sup>

Wo und vor allem inwiefern es Kontinuitäten und Diskontinuitäten bei Nohl vor und nach 1933 (und vor und nach 1945) gibt, wo und inwiefern er dazu tendiert, die antiken Bildungsideen von Platon und die Hauptdokumente des deutschen Idealismus als Rüstzeug in den NS-Staat einzubringen – das sind Leitfragen der folgenden, auf Dokumente gestützten Untersuchung.

Biographisch ist unstrittig – trotz vieler offener Fragen – dass Nohl vor 1945 aus Sicht des NS-Überwachungssystems nie als ganz zuverlässig eingestuft werden konnte; angesichts seiner familiären Situation, seiner aus einer – im NS-Jargon – „Mischehe“ stammenden Frau (die NS-Ideologen und NS-Juristen hatten hierfür den Begriff „Halbjüdin“, ja „Vierteljüdin“ erfunden) und angesichts zweier Töchter, die in England mit Juden verheiratet waren, trotz seiner SS-Mitgliedschaft und späteren guten Leumundzeugnisse der zuständigen NS-Stellen. Diese die Biographie betreffenden Fragen werden hier nicht vertieft.

Wie bereits an anderer Stelle vermerkt, ist es eine Besonderheit, dass eigentlich alle großen Schriften Herman Nohls in der NS-Zeit verfasst und veröffentlicht und auch nach 1945 weitgehend unverändert publiziert wurden. Komplizierter wird die Lage dadurch, dass die von der Wirkungsgeschichte her wichtigste Schrift Nohls, nämlich „Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie“, bereits 1932 verfasst, jedoch erst 1933 und erneut 1935 veröffentlicht wurde. Daher werden lediglich die 1935 verfassten Vor- und Nachworte hier kommentiert.<sup>74</sup>

Die vor der NS-Zeit geschriebenen, aber in der NS-Zeit als Sammelband unter dem Titel „Landbewegung, Osthilfe und die Aufgabe der Pädagogik“<sup>75</sup> publizierten Aufsätze zeigen die grundsätzliche Annäherung Herman Nohls an die NS-Politik, seine Denkf

<sup>73</sup> Nohl, Herman: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, 2., durchgesehene und mit einem Nachwort versehene Auflage, Frankfurt am Main 1935, S. 287.

<sup>74</sup> In der NS-Ausgabe wurde eine Montage dreier Fotos der Jugendbewegung als Symbol der drei Stufen der pädagogischen Bewegung in Deutschland veröffentlicht. Das letzte Foto zeigt die Hitlerjugend mit wehenden Hakenkreuz-Fahnen. Diese ganze Abbildung wurde aus naheliegenden Gründen in der dritten Auflage mit der zugehörigen Erklärung nach 1945 entfernt. Der Vorgang wird in der *Dokumentation ad fontes Nohl* in einer Synopse S. 391-392) dokumentiert.

<sup>75</sup> Nohl, Herman: Landbewegung, Osthilfe und die Aufgabe der Pädagogik, Leipzig 1933. [*Dokumentation ad fontes Nohl*: S. 484-577]

gur einer Bejahung des Kerns der NS-Ideologie und NS-Bewegung bei gleichzeitiger Warnung vor der Vernachlässigung der Freiheit der Geistigkeit. Auch Nohls zutiefst deutschnationalistische Ausrichtung wird beim Studium und bei der Analyse dieser Aufsätze deutlich.<sup>76</sup>

### **1. „Landbewegung, Osthilfe und die Aufgabe der Pädagogik“ (Sammelband 1933)**

Die sieben Aufsätze aus dem Sammelband „Landbewegung, Osthilfe und die Aufgabe der Pädagogik“<sup>77</sup> wurden alle vor 1933 verfasst, jedoch 1933 mit einem neuen Vor- und Nachwort versehen erneut veröffentlicht. Die Besonderheit dieses Sammelbands, der seine Wirkung nach dem Februar 1933 entfaltete, lässt sich so charakterisieren: Nohl beweist mit dieser Aufsatzsammlung, dass er nicht erst nach dem Februar 1933 deutlich nationalistische Positionen eingenommen hat, sondern bereits davor – einschließlich einer gewissen Unterstützung der NS-Bewegung.

Will man diese sieben Aufsätze zusammenfassen, so wird klar, wie sehr Nohl eine Einschätzung politischer Situationen mit seiner pädagogischen Konzeption verbindet, so dass eine rein pädagogische Kritik ohne Einschätzung der politischen Situation nicht möglich ist. In jedem dieser Aufsätze zeigt sich im Grunde das Bemühen und Bestreben, mit der Pädagogik der „Osthilfe“ den angeblichen „Raum ohne Volk“ (sic!) im Osten<sup>78</sup> möglichst rasch zu besiedeln, landwirtschaftlich zu nutzen und so auch eine Reagrarisierung im Bewusstsein der verstädterten Deutschen zu erreichen, gegen eine angeblich drohende Gefahr aus dem Osten.

Der erste Aufsatz trägt den Titel **„Landbewegung, Osthilfe und die nationale Aufgabe der Pädagogik“** (Nohl: Osthilfe, 1933, S. 1–16).<sup>79</sup> Nohl spricht sich hier, neben

---

<sup>76</sup> In dem 1949 erschienenen Sammelband „Pädagogik aus dreißig Jahren“ (Frankfurt am Main 1949) wurden lediglich zwei der sieben Aufsätze wieder abgedruckt, darunter erstaunlicherweise ausgerechnet der Beitrag „Die volkerzieherische Arbeit innerhalb der pädagogischen Bewegung“. Dort hatte Nohl 1932 erklärt, was seiner Meinung nach die Jugend „heute am Nationalsozialismus begeistert und jeder Erzieher in ihm bejahen muss“, auch wenn er sich von der Methode der Gewalt und der materialistischen Rassentheorie abgrenzt (siehe Nohl, Herman: Landbewegung, Osthilfe und die Aufgabe der Pädagogik, Leipzig 1933, S. 75 sowie unverändert in Nohl, Herman: Pädagogik aus dreißig Jahren, Frankfurt am Main 1949, S. 216).

<sup>77</sup> Nohl, Herman: Landbewegung, Osthilfe und die Aufgabe der Pädagogik, Leipzig 1933.

<sup>78</sup> Michael Gran verweist darauf, dass Adolf Hitler auf dem Reichsparteitag der NSDAP in Nürnberg 1927 feststellte: „Man hat mit Recht von ‚Raum ohne Volk‘ gesprochen.“ (Gran, Michael: Das Verhältnis der Pädagogik Herman Nohls zum Nationalsozialismus. Hamburg 2005, S. 190)

<sup>79</sup> Niederschrift einer Diskussionseinleitung bei der Zusammenkunft der Sozialen Gilde mit dem Pädagogischen Seminar der Universität Göttingen in Lippoldsberg/Weser am 19. Juli 1931, zuerst erschienen in:

seiner Forderung der Reagrarisierung (sich auf Rousseau berufend), gegen die Arbeitslosigkeit aus und betätigt sich, um in der Frage der Nahrungsmittel autark vom Ausland zu werden, als Bevölkerungspolitiker. Er formuliert:

*„Hier in Lippoldsberg im Hause von Hans Grimm ist uns sein Wort vom ‚Volk ohne Raum‘ besonders nahe, aber angesichts des immer menschenleerer werdenden Ostens hat man mit Recht vom ‚Raum ohne Volk‘ gesprochen: gibt es doch in der Grenzmark eine ganze Reihe von Kreisen, die heute weniger Einwohner haben als 1870 und wo auf dem qkm nur 43 Menschen wohnen gegenüber 91 bei den Polen. Gelingt es nicht, den Wall von deutschen Menschen hier zu verstärken und sie mit einem anderen Heimatwillen zu erfüllen, so brechen die Polen wirklich über kurz oder lang dort ein. Das braucht nicht kriegerisch zu sein, sondern sie strömen gewissermaßen schon rein dem Gefälle nach herüber, und kein Rechtsanspruch auf den Boden wird uns helfen, wenn die deutschen Menschen ihn selbst verlassen haben.“*  
(Nohl: Osthilfe, 1933, S. 3 f.)

Nohl verweist darauf, dass eine „Änderung in Bezug auf den Korridor und die Grenzen“, die er offensichtlich für möglich hält, für ihn nicht ausreicht, wenn man die Menschen nicht an die Scholle bindet (Nohl: Osthilfe, 1933, S. 4). In diesen Passagen wird mehrerlei deutlich. Der ausdrückliche Bezug auf Hans Grimm, dessen kolonialistischer Bestseller „Volk ohne Raum“ 1926 erschienen war (200.000 Exemplare bis 1933), zeigt, dass Nohl der Idee der Kolonialisierung positiv gegenübersteht. Weiter wird schon durch die Wahl des Vokabulars deutlich („so brechen die Polen wirklich über kurz oder lang dort ein“), dass Nohl nicht gerade an einem harmonischen Interessenausgleich zwischen Polen und Deutschland interessiert ist, sondern sich 1932 an der antipolnischen Mobilmachung beteiligt. Kurz gesagt, Nohl schürt Ängste vor Polen und hält eine Verschiebung der Grenze für möglich.

Aus der Zeitspanne des Ersten Weltkriegs und danach zieht Herman Nohl folgende Lehre:

*„Der Kriegsausbruch wirkte hier wie eine Erlösung, man wusste plötzlich, ‚wozu man da war‘, aber nach der Niederlage, aus der wir aktiver als irgendein anderes Volk hervorgingen, wurde wieder kein einheitliches Ziel sichtbar (...).“* (Nohl: Osthilfe, 1933, S. 7)

Nicht die Verbrechen des Krieges zählen hier für Nohl, sondern oberstes Kriterium ist, dass eine Einheit des Volkes, eine allgemeine Begeisterung bei Kriegsausbruch geschaffen wurde. Als entscheidende Wendung nach dem Ersten Weltkrieg sieht Nohl, dass

---

Die Erziehung. Monatsschrift für den Zusammenhang von Kultur und Erziehung in Wissenschaft und Leben, 7. Jg. (1931/32), S. 65–76.

jetzt die pädagogischen Energien aus ihrem latenten nationalen Gehalt wieder „nationalpädagogisch“ ausgerichtet werden können (Nohl: Osthilfe, 1933, S. 16). Ausgangspunkt für seine ganzen Überlegungen ist „dieser neue Wille für das volkliche Ganze“ (Nohl spricht tatsächlich von „volklich“, nicht von „völkisch“). Hier erweist sich Nohl bereits 1932 als nationalistischer und „volklicher“ Denker, der zudem die Detailfrage der Bezirke des Ostens, für die er eine pädagogische Osthilfe mobilisieren will, zu einer „Lebensfrage unserer Nation“ hochstilisiert (Nohl: Osthilfe, 1933, S. 15).

Im Vortrag **„Die pädagogische Osthilfe“** (Nohl: Osthilfe, 1933, S. 17–34)<sup>80</sup> versucht Nohl durch die Unterscheidung von faustischer und idyllischer Geistigkeit dem Leser die Idylle der Wohnstube nahezubringen, hierbei sich auf Pestalozzi und Fröbel berufend. Aber bei aller Romantisierung warnt Nohl, bei der nachdrücklichen Aufforderung, in den Osten überzusiedeln, nicht nur davor, nicht „die richtige Frau“ dazu zu haben, sondern auch davor, „dass hier mit Romantik nicht geholfen ist, dass man arbeiten muss, kämpfen und aushalten, wie damals unsere Jugend im Schützengraben“ (Nohl: Osthilfe, 1933, S. 34).

Im Aufsatz **„Die sozialpädagogische und nationalpolitische Bedeutung der Kinderfürsorge auf dem Lande“** (Nohl: Osthilfe, 1933, S. 43–50)<sup>81</sup> betont Nohl insbesondere die frühkindliche Erziehung in den „sprachgemischten Bezirken des Ostens“. Die Begründung, warum Deutsch schon in den ersten Jahren gelernt werden muss, ist, dass dann „mit der Sprache auch der Mythos in der Seele wächst, der alle spätere Entwicklung des Kindes und noch der Erwachsenen leitet“ (Nohl: Osthilfe, 1933, S. 49). Hier ist also schon die irrationale Komponente des Nationalismus, der Mythos, bei Nohl 1932 deutlich vorhanden. In massiver Form wird von Nohl zum Abschluss des Aufsatzes wieder die Wohnstube bemüht und die Familie heroisiert. So heißt es:

*„Politik und Wirtschaft müssen ihr Werk tun, die Führer denken und die Künstler schaffen, aber die letzte aufbauende und opferbereite Kraft unseres Volkes kommt aus dem gesunden Leben seiner Familien (...).“* (Nohl: Osthilfe, 1933, S. 50)

---

<sup>80</sup> Vortrag in der „Ostmarkenwoche“, veranstaltet von der Deutschen Studentenschaft in Göttingen im Februar 1932, zuerst erschienen in: Die Erziehung. Monatsschrift für den Zusammenhang von Kultur und Erziehung in Wissenschaft und Leben, 7. Jg. (1931/32), S. 449–461.

<sup>81</sup> Zuerst erschienen in: Kindergarten, Zeitschrift des Deutschen Fröbel-Verbandes, des Deutschen Verbandes für Schulkinderpflege und der Berufsorganisation der Kindergärtnerinnen, Hortnerinnen und Jugendleiterinnen e.V. (Kindergarten in Dorf und Siedlung, Sonderdruck), 73. Jg. (1932), S. 168–171.

Nohl schrieb dies 1932, es gab noch mehrere Führer, die denken, aber die Art der Aufzählung und kategorialer Verwirrungen deuten schon an, dass Nohl sich mehr und mehr in seine Idee der nationalpädagogischen Wende vertieft und verliert.

Der nun folgende veröffentlichte Vortrag **„Die zweifache deutsche Geistigkeit und ihre pädagogische Bedeutung“** (Nohl: Osthilfe, 1933, S. 51–68)<sup>82</sup>, der 1949 auch im Sammelband „Pädagogik aus dreißig Jahren“ veröffentlicht wurde, richtet sich massiv gegen eine einseitige „humanistisch und klassizistisch“ bedingte Geistigkeit und Bildung. In deutlicher Abkehr von Platon wird hier erneut die Hinwendung zum Leben gefordert. Die Trennung der Bildung von Tugenden wie Arbeitsamkeit und Sparsamkeit wird Platon und seinen Nachfolgern vorgeworfen: „Der Humanismus hat diese Trennung im Grunde immer festgehalten“ (Nohl: Osthilfe, 1933, S. 51 f.).

Platon wird von Nohl sozusagen aus der Sicht des gemeinen Volkes als Philosoph der Aristokratie dargestellt und habe sich nicht um die Pflege der Tugenden der einfachen Leute gekümmert, die da sind: „Arbeitsamkeit, Fleiß, Betriebsamkeit, Sparsamkeit, verantwortliches Rechnen mit der Zeit, innere und äußere Sauberkeit und Ordnungssinn, Ehrlichkeit, Bescheidenheit, Hilfsbereitschaft und der Opferwille für die Kinder und für ihren Aufstieg“ (Nohl: Osthilfe, 1933, S. 54). Mit der platonischen oder aristotelischen Tugend der Gerechtigkeit war nach Nohls Ansicht die Jugend offensichtlich nicht zur Ansiedlung im Osten zu bewegen.

Nohl beruft sich erneut auf Hans Grimm und nun auch auf Oswald Spengler, wonach das Eigentum das heilige Mittel der Bewegung sei und die „Grundlage jeder Kultur des Geistes und der Seele“ (Nohl: Osthilfe, 1933, S. 55), so jedenfalls habe Hans Grimm Oswald Spengler zitiert. Mit diesem Argument des Eigentums wendet sich Nohl nun dem tiefsten Grund für die Osthilfe zu, jener christlichen Liebe, die „Pestalozzi auf den Instinkt der Mütterlichkeit gründet“ (Nohl: Osthilfe, 1933, S. 57). Und wieder wird von Nohl mit einer gewissen Penetranz das traute Heim beschworen, gegen die „ahasverisch schweifende Romantik“. Im Klartext: Gegen den ewig wandernden Juden, unstet und unstabil, stellt Nohl diese „heitere Gläubigkeit, die sich dankbar bescheidet in den Beziehungen der Familie und der Wohnstube“ (Nohl: Osthilfe, 1933, S. 58). In diesem

---

<sup>82</sup> Niederschrift eines Vortrags bei der Tagung des Vereins der Sozialbeamtinnen am 28. Mai 1932 auf dem Rothenfels am Main, zuerst erschienen in: Die Erziehung. Monatsschrift für den Zusammenhang von Kultur und Erziehung in Wissenschaft und Leben, 8. Jg. (1932/33), Heft 1 (Oktober 1932), S. 4–16.

Tenor geht es weiter: „Unsere ganze Bildungsarbeit ist bisher fast ausschließlich humanistisch-faustisch gewesen“ (Nohl: Osthilfe, 1933, S. 61). Tatsächlich propagiert Nohl folgerichtig als notwendige polare Ergänzung auch die Bedeutung der „Gartenpflege und Kleintierzucht“ für die Volksbildung (Nohl: Osthilfe, 1933, S. 63).

Nohl fasst vier Grundbedingungen seiner „Geistigkeit des gemütererfüllten Tuns“ (Nohl: Osthilfe, 1933, S. 65) zusammen: Als Erstes die Hinwendung zum flachen Land, als Zweites das Wachsen des religiösen Sinnes, als Drittes die nationale Bewegung und als Viertes die Pädagogik selbst. Er betont wie immer, dass nicht das eine gegen das andere ausgespielt werden dürfe, dass er selbstverständlich beide deutschen Geistigkeiten, die idyllische und die faustische, aufbewahren und bewahren möchte, gemäß seinem Konzept der Polarität.

Eine besonders kryptische Passage sei hier noch erwähnt: Nohl lässt sich aus über „die eigentümliche Mentalität der *nationalen* Bewegung“ (Nohl: Osthilfe, 1933, S. 66, Hervorhebung im Original). Es ist unklar, inwieweit Nohl hier mit dem Begriff der nationalen Bewegung die nationalsozialistische Bewegung meint, aber die Hypothese liegt nahe. Jedenfalls schreibt er über diese nationale Bewegung, dass sie

*„zwar noch immer sehr undeutlich ist und in ihrer brutalen Ablehnung von Wissenschaft und Geistigkeit barbarisch wirkt, hinter der aber augenscheinlich auch eine neue Schätzung des Tuns, aller bindenden Kräfte, und auch ein neues Ideal weiblicher Existenz steht, das ebenfalls noch roh und unklar ist, sich aber im Gegensatz gegen einen bloß intellektuellen Typus entwickelt und die tieferen Funktionen der Frau bewahrt wissen möchte.“* (Nohl: Osthilfe, 1933, S. 66 f.)

Sollte er die NS-Bewegung wegen ihrer Ablehnung von Wissenschaft und Geistigkeit hier massiv kritisiert haben, so steht dann gleichzeitig fest, dass er zutiefst zufrieden darüber ist, dass die NS-Bewegung, wenn es denn um sie geht, „die tieferen Funktionen der Frau bewahrt wissen möchte“ (Nohl: Osthilfe, 1933, S. 67). So oder so, deutlich ist, dass Nohl seinen nationalpädagogischen deutschnationalistischen Weg 1932 selbständig gehen möchte und zunehmend spürt, dass er sich in einem Prozess der Abgrenzung und Annäherung zur NS-Bewegung deutlich wird äußern müssen. Die Wendung weg vom Ideal Platons hin zum Alltag, zur Familie und zur Wohnstube, ja zum Kamin als heroischen Ort kann mehrfach interpretiert werden. Es kann auch der Vorbote des Rückzugs aus allen politischen Zusammenhängen sein.

Im gewichtigen sechsten Beitrag **„Die volkserzieherische Arbeit innerhalb der pädagogischen Bewegung“** (Nohl: Osthilfe, 1933, S. 69–82)<sup>83</sup>, der nach 1945 Anlass heftiger Debatten über die Haltung Nohls zum Nationalsozialismus war, entwickelt er seine Theorie von den drei Phasen der pädagogischen Bewegung nun im Hinblick auf den Nationalsozialismus und die Pädagogik:

*„Sehen wir nun wieder auf die pädagogische Bewegung **unserer** Generation, so ist offensichtlich, dass auch hier jene dritte Phase begonnen hat, die wieder nach Gehalt und Richtung der Kräfte verlangt. Das erscheint oft wie bloße Reaktion, in Wahrheit aber ist immer das überlegene Ganze gemeint mit seiner objektiven Gewalt, dass die individuellen Kräfte in Anspruch nimmt und die egoistischen in einer großen Verpflichtung bindet.“* (Nohl: Osthilfe, 1933, S. 74, Hervorhebung im Original)

Dieses überlegene Ganze, so Nohl, ist noch nicht vollständig in der NS-Bewegung enthalten, aber der Kern dieser dritten Phase, die auf das Ganze abzielt, ist da. Es ist der Nationalsozialismus:

*„Was die Jugend heute am Nationalsozialismus begeistert und jeder Erzieher in ihm bejahen muss, auch wo er seiner agitatorischen Praxis, seiner Methode der Gewalt und seiner materialistischen Rasetheorie ablehnend gegenübersteht, ist, dass jenseits des politischen Tageskampfes auch er die seelischen und geistigen Kräfte als die entscheidenden gegenüber Wirtschaft und Politik erkennt und die Aufgabe der Zeit wieder als eine große Erziehungsaufgabe sieht: die Form des Menschen und des Volkes muss zuerst von innen her eine andere werden.“* (Nohl: Osthilfe, 1933, S. 75)<sup>84</sup>

Dies ist die zentrale Passage Nohls zum Nationalsozialismus vor 1933. Sie zielt nicht in erster Linie auf die fanatisierte Anhängerschaft der NS-Bewegung ab, sondern eher auf Nohls eigenes Umfeld. Gegenüber den Skeptikern in seinem Umfeld bemüht sich Nohl in diesem ursprünglich als Vortrag gehaltenen Text deutlich zu machen, dass nun einmal feststehe, dass die Jugend vom Nationalsozialismus begeistert sei. Nohl fragt nach dem Warum und gibt selbst eine Antwort: die Forcierung der seelischen und geistigen Kräfte, das sei jener Punkt, den „jeder Erzieher“ im Nationalsozialismus bejahen müsse. Das ist das Argument, um gleich drei Einwände wegzuwischen, die Nohl zwar konstatiert, aber keinesfalls für ausschlaggebend hält, um die NS-Bewegung abzulehnen: die agitatorische Praxis, die Methode der Gewalt und die materialistische

<sup>83</sup> Niederschrift eines Vortrags auf der Stolper Tagung des Deutschen Fröbelverbandes im August 1932, zuerst erschienen in: Die Erziehung. Monatsschrift für den Zusammenhang von Kultur und Erziehung in Wissenschaft und Leben, 8. Jg. (1933), Heft 6 (März 1933), S. 337–346.

<sup>84</sup> In der Zeitschrift „Die Erziehung“, 8. Jg. (1933) ist dieses Zitat, wie der ganze Beitrag, ebenfalls enthalten. Allerdings fehlt dort die Passage „und seiner materialistischen Rasetheorie“ (vgl. dort S. 341).

Rassentheorie. Diese drei Merkmale der NS-Bewegung sind nach Nohl eher nebensächlich, zeitweilig und untergeordnet. Es ist im Kern die Position, mit der später Hindenburg, trotz ähnlicher Kritiken, Hitler das Kanzleramt übergab, ohne mit der NSDAP in jedem Punkt im Detail einverstanden zu sein.

Dies ist ein Dokument des Bündnisses und des Bündnisangebotes der deutschnationalen reaktionären Bewegung mit und an die NS-Bewegung auf der pädagogischen Ebene.

\* \* \*

Auch das 1933 verfasste **Nachwort** (Nohl: Osthilfe, 1933, S. 93–96) dieses Sammelbands bleibt teilweise in diesem Rahmen, wenngleich die kräftige Unterstützung des NS-Regimes und die abschließende Berufung auf Mussolini im Vordergrund steht. Nohl schildert einleitend, dass auch praktisch die in der Aufsatzsammlung enthaltenen Vorschläge in einzelnen Punkten realisiert worden seien und reagiert kurz auf einige Rezensionen in Fachzeitschriften. Die letzten beiden Absätze des Nachworts lassen – sozusagen in Reinkultur – erkennen, was wir an verschiedenen Stellen bei Nohl immer wieder erleben: begeisterte Zustimmung in starken Worten bei gleichzeitiger Mahnung, die pädagogische Methode nicht zu vernachlässigen. Die Zustimmung zum NS-Regime liest sich wie folgt:

*„Hinter dem begrenzten pädagogischen Werk, das diese Vorträge aufzuzeigen suchen, sind jetzt die gigantischen Umrisse eines sehr viel größeren erschienen, der neuen Gestaltung unseres gesamten deutschen Daseins, und vieles von dem, um das die pädagogische Bewegung im Verein mit Jugendbewegung und Volkshochschulbewegung seit Kriegsende gerungen hat, ist plötzlich in greifbare Nähe gerückt. Die politische Macht hat mit einem Schlag die äußere Einheit des Willens verwirklicht, die die elementare Voraussetzung auch der nationalen Erziehung ist. Dass die Potestas eine eminent pädagogische Bedeutung hat, ist dem, der es noch nicht wusste, jetzt auf das großartigste offenbart worden, wenn auch wohl niemand die hemmungslose Wucht dieser ‚Gleichschaltung‘ der Herzen und der Hirne geahnt hat. Die Überwindung des Partikularismus in jeder Gestalt und eine neue Volkswerdung sind jedem sichtbar.“* (Nohl: Osthilfe, 1933, S. 95)

Nun folgt das „ja, aber“: Nohl hat Angst um den Bestand dieser Erfolge, da mit Suggestion und Psychotechnik allein die Sache keinen Bestand habe, wenn sie nicht in die Tiefe gehe.

*„Soll eine Gesinnung mehr sein als ein mystischer Glaube und der harten Not des Lebens gegenüber standhalten, so muss der Hingabe des Augenblicks mit ihrer Begeisterung und ihrem Schwung die freie Einsicht folgen, muss die neue Haltung getragen sein von einem Reichtum von Kräften, die das Heute an die Ewigkeit und ihre*

*geschichtlichen Offenbarungen binden, und letztlich ganz realistisch gründen in der Befriedung des Lebens der einfachen Menschen, die, wie Pestalozzi immer sagte, ihres Brotes, ihres Blutes und ihrer Ehre sicher sind.*“ (Nohl: Osthilfe, 1933, S. 95 f.)

Aber Nohl endet nicht mit Pestalozzi, mit dem er „Blut und Ehre“ im NS-Kontext adelt. Er endet mit Mussolini:

*„Mussolini hat gemeint: ‚die Grundbedingung des nationalen Sieges seien gesunde Mütter und gesunde Kinder‘. Ich möchte hinzusetzen: ihre Voraussetzung ist ein gesundes Haus- und Familienwesen. **Zur nationalen Erziehung gehört nicht bloß Arbeitsdienst und Wehrsport und jede herrliche Zucht der Männlichkeit, sondern neben vielem anderen vor allem auch die treue Pflege des Lebens und der Innigkeit des Gemüts und die echte Emporbringung der weiblichen Kräfte unseres Volkes.**“* (Nohl: Osthilfe, 1933, S. 96, Hervorhebung im Original)

## 2. Herman Nohls Vorlesung „Die Grundlagen der nationalen Erziehung“ (1933/34)

Die wissenschaftlichen Debatten über Herman Nohls Haltung zum NS-Regime beziehen sich in den letzten zehn Jahren vor allem auf das Manuskript seiner Vorlesung „Die Grundlagen der nationalen Erziehung. Eine Vorlesung im Wintersemester 1933/34“,<sup>85</sup> obwohl es kaum bekannt ist und anscheinend nur weniger Exemplare des von Nohl selbst 1940 vervielfältigten Manuskript erhalten geblieben sind. Das in der *Dokumentation ad fontes Nohl* faksimiliert wiedergegebene Exemplar ist offensichtlich eines der an Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter verschickten Exemplare, in diesem Fall an Elisabeth Siegel. Dass es eine Abschrift dieser Vorlesung in mehreren Exemplaren gibt, wurde erstmals von Elisabeth Blochmann mitgeteilt: im Dezember 1940 hatte Nohl, wie Blockmann berichtet, auch ein Exemplar an Theodor Litt gesandt.<sup>86</sup>

<sup>85</sup> Nohl, Herman: Die Grundlagen der nationalen Erziehung. Eine Vorlesung zum Wintersemester 1933/34 (Typoskript), ohne Ort, ohne Jahr (Göttingen 1940). [*Dokumentation ad fontes Nohl*: S. 143–365]

<sup>86</sup> Siehe: Blochmann, Elisabeth: Herman Nohl in der pädagogischen Bewegung seiner Zeit 1879–1960, Göttingen 1969, S. 170 f. Nohl hatte mit dieser Vorlesung ihrer Ansicht nach versucht, seinen Studenten „zu zeigen, wie sie auch unter den veränderten Umständen und unter Anerkennung bestimmter neuer Prinzipien pädagogisch verantwortlich und sinnvoll arbeiten könnten“. An Stelle einer Kritik dieses Versuchs trägt Blochmann das bemerkenswerte, teilweise auch bemerkenswert unkritische Lob von Theodor Litt vor, dem Nohl das Manuskript 1940 zur Kritik übersandt hatte. Litt antwortete Ende 1940, Nohl sei es in dieser Vorlesung gelungen, seine „eigene Haltung zu wahren und dabei doch das Anerkennenswerte in dem Neuen zu würdigen und einzubauen“. Litt kritisierte allerdings auch in äußerst höflicher, ja galanter Form, wie Blochmann darstellt, nicht zu Unrecht dieses zu große Vertrauen Nohls „in das Neue“, sprich in den Nationalsozialismus (Blochmann, S. 171).

Dieses Dokument, das Herman Nohl selbst 1934 publizieren wollte (wozu es aber nicht kam),<sup>87</sup> ist von seiner ganzen Anlage und Struktur her prädestiniert, die Problematik des Wirkens Herman Nohls in der NS-Zeit zu beleuchten. Nohl schreibt in einem Rundbrief im April 1940: „Meine Vorlesung über die ‚Grundlagen der nationalen Erziehung‘ aus dem Wintersemester 1933/34 habe ich auf Wunsch abschreiben lassen und Abschriften sind zum Preise von 5 Mark bei mir zu haben.“<sup>88</sup>

Dieses Dokument zu analysieren, beinhaltet im Grunde auch, Gemeinsamkeiten und Unterschiede mit den Veröffentlichungen Nohls vor 1933 und nach 1945 mit zu bedenken.

Die Analyse ergibt, dass die entscheidenden Änderungen in diesem Text gegenüber Nohls vor 1933 verfassten Schriften die theoretische Beschäftigung mit dem Begriff der Rasse und die Zustimmung zur nationalsozialistischen Eugenik sind. Während der Rassebegriff in der 1938 erschienenen Schrift „Charakter und Schicksal“ eng verbunden mit der Frage „der Deutschen“ als Nation diskutiert wird, gibt Nohl in diesem Vorlesungsmanuskript eugenischen Gesichtspunkten und rassistischer Auslesephilosophie einen hohen Stellenwert.

Gleich nach der siebenseitigen Einleitung über das individuelle, sokratisch-pädagogische Denken einerseits und das platonische, auf Gemeinschaft und Staat („Nationalerziehung“ nach Nohl) ausgerichtete pädagogische Denken andererseits, beginnt Nohl mit der biologischen Seite dieser Frage. Er begründet den Aufbau seiner Vorlesung nicht, sondern stellt fest:

*„Wir suchen im ersten Abschnitt die Elemente des Aufbaus für unser Dasein als Volk, 1) die biologische Substanz dieses Volks mit allem, was man Eugenik nennt, seine Gliederungen in Stadt und Land, das Leben seiner Familie und das Verhältnis seiner Generationen, und 2) seine Volksgeistigkeit mit Sprache, Mythos, Sitte, Kunst und Festen, allem, was man die Heimat nennt. (...) es ist das ganz Neue unserer Nationallage, dass die volkserzieherische Aufgabe bis in die biologische Substanz unseres Volkes selbst hinunterreicht, an den Brunnen seines Lebens.“* (Nohl: Vorlesung, 1933/34, S. 6 f.)

---

<sup>87</sup> Siehe Rundbrief Nohls vom 5.3.1934, in: Zimmer, Hasko: Die Hypothek der Nationalpädagogik. Herman Nohl, der Nationalsozialismus und die Pädagogik nach Auschwitz, in: Beutler, Kurt/Wiegmann, Ulrich (Red.): Auschwitz und die Pädagogik (Jahrbuch für Pädagogik 1995), Frankfurt am Main/Berlin/Bern/New York/Paris/Wien 1995, S. 100.

<sup>88</sup> Niedersächsische Staats- und Universitätsbibliothek Göttingen, Cod. Ms. H. Nohl 646g/40, zitiert nach: Gran, Michael: Das Verhältnis der Pädagogik Herman Nohls zum Nationalsozialismus, Hamburg 2005, S. 337.

In der Einleitung bezieht sich Nohl sehr deutlich auf Adolf Hitlers Buch „Mein Kampf“ und favorisiert Ernst Krieck und andere Autoren, die er positiv einschätzt. Diese Autoren grenzt er von unernster Literatur, die er als bloße Anpassung an die neue Lage einstuft, ab, ohne jedoch genauer zu werden. Es heißt:

*„Wenn man mit einem Wort bezeichnen will, was wir erleben, so ist es eine leidenschaftliche Konzentration des Gesamtlebens unseres Volkes, und wieder wird die Erziehung das Hen Mega – der Führer der nationalen Bewegung hat es in seinem ‚Kampf‘ und dann immer wieder in seinen Reden betont –, in deren Händen Ländern schließlich das Schicksal des Ganzen von innen her ruht. Eine Flut von Büchern über Nationalerziehung und politische Erziehung ist bereits erschienen, die unsere heutige Aufgabe zu formulieren versuchen. Ich nenne nur die Bücher von Ernst Krieck, Anrich, Beck, aber auch von Wilhelm Stapel.<sup>89</sup> Diese Bücher haben eine echte Erregung und besitzen darum auch eine wirkliche Stoßkraft.“* (Nohl: Vorlesung, 1933/34, S. 5 f.)

Die drei Abschnitte der Vorlesung bewegen sich von der „Lebenssubstanz des Volkes“ über die „Volksgeistigkeit“ hin zu dem, was Nohl als das „bewusste Leben der Nation“ bezeichnet.

### ***Zum ersten Abschnitt der Vorlesung „Die Lebenssubstanz des Volkes“***

#### ***Zum ersten Kapitel „Erbstrom, Familientradition und Volkstypus“***

Der erste Satz der Vorlesung lautet:

*„Die Sorge um den Erbstrom und die vitale Substanz unseres Volkes ist das, was recht eigentlich neu in die Theorie der Nationalerziehung hineingekommen ist. Außer Platos Pädagogik weiß keine der späteren etwas davon.“* (Nohl: Vorlesung, 1933/34, S. 9)

---

<sup>89</sup> Wilhelm Stapel (1882–1954) war ein bereits in der Weimarer Republik hetzender glühender Antisemit. Salomon Korn schrieb über Wilhelm Stapel in der „Zeit“ vom 5.6.03 im Artikel „Wie deutsch soll’s denn sein?“: „Den Begriff der ‚Symbiose zwischen Deutschen und Juden‘ hat als Erster der bekennende Antisemit Wilhelm Stapel 1927 in der von ihm herausgegebenen Monatsschrift Deutsches Volkstum (Heft 6, S. 418) verwendet – im negativen Sinne; und damit kam er bei aller sonstigen Beschränktheit seiner Thesen dem tatsächlichen Gang deutsch-jüdischer Geschichte näher als jene, die später im Nachhinein eine verklärte deutsch-jüdische Symbiose konstruiert haben. ‚Den Streit zwischen Juden und Antisemiten‘, so Wilhelm Stapel, werde man nicht verstehen, wenn man ihn nur als einen Streit von Individuen betrachte. Es handele sich nicht darum, dass ‚einzelne Menschen dieser Art mit einzelnen Menschen anderer Art‘ nicht auskommen könnten. Es handele sich vielmehr um den Gegensatz von Völkern: ‚Volksinstinkte, Volksanlagen, Volkheiten stoßen aufeinander.‘ Nicht Wünsche und Bedürfnisse von Individuen zählten demnach, sondern einzig und allein die vermeintlich naturverhafteten Eigenschaften des Kollektivs.“ Siehe auch Schmalz, Oliver: Kirchenpolitik unter dem Vorzeichen der Volkswissenschaft. Wilhelm Stapel im Dritten Reich (Europäische Hochschulschriften, Reihe 23: Theologie, Band 789), Frankfurt am Main/Berlin/Bern/Brüssel/New York/Oxford/Wien 2004 und Keinhorst, Willi: Wilhelm Stapel – ein evangelischer Journalist im Nationalsozialismus. Gratwanderer zwischen Politik und Theologie (Europäische Hochschulschriften, Reihe 31: Politikwissenschaft, Band 242), Frankfurt am Main/Berlin/Bern/New York/Paris/Wien 1993.

In diesem Satz vollzieht Nohl mehrere Manöver. Durch den – nicht ganz falschen – Hinweis auf Platons Ideen einer biologistischen Aufzucht einschließlich der Aussetzung behinderter Kinder (an einem „unzugänglichen und unbekanntem Ort“) in dessen Schrift „Politeia“<sup>90</sup> adelt er das Neue an der Nationalerziehung, eben das Nationalsozialistische. Gleichzeitig verweist er darauf, dass das Neue damit eigentlich auch doch nicht so neu ist, lediglich als eine Art Neoplatonismus wiederbelebt wird.

Abgesehen davon, dass es Platon nicht um eine Rassentheorie und schon gar nicht um das Konstrukt einer „arischen Rasse“ ging, sondern um die inhumane Tötung der Behinderten, zeigt sich bei Nohl auch eine Unkenntnis gegenüber dem rassistischen Diskurs im Rahmen der sogenannten Reformpädagogik, insbesondere bezogen auf die an Nietzsche orientierten Zuchtgedanken in Ellen Keys Buch „Das Jahrhundert des Kindes“ (in deutscher Sprache 1902). Darin wird gefordert, dass unter ärztlicher Aufsicht – ebenfalls an Platon orientiert – missgebildete Kinder „erlöst“ werden sollen.<sup>91</sup>

Dass Nohl – an der Sozialpädagogik orientiert – selbst „neu“ zu diesem Thema Stellung nimmt, soll jedoch konstatiert werden. Bevor er sich zur Eugenik äußert, beschreibt Nohl drei „Erfahrungen“ als Gefahren für die „Volkssubstanz“: die „Abnahme der Fruchtbarkeit“, die „Qualitäten der Geburten“ und die „gesteigerten Einwanderungen aus dem Osten“ (Nohl: Vorlesung, 1933/34, S. 11).

### **„Allein in Berlin 4.000 zugewanderte Juden“**

Das NS-Regime hatte bereits seine ersten antisemitischen staatlichen Maßnahmen getroffen, die Universitäten von jüdischen Professoren gesäubert und den Boykott jüdischer Geschäfte am 1. April 1933 durchgeführt, und nun schreibt Nohl:

---

<sup>90</sup> Siehe dazu den Abschnitt über Platon bei: Mürner, Christian: Philosophische Bedrohungen. Kommentare zur Bewertung der Behinderung, Frankfurt am Main/Berlin/Bern/New York/Paris/Wien 1995, S. 26–31.

<sup>91</sup> „Im Zusammenhang hiermit steht die Entwicklung neuer Rechtsbegriffe auf diesen Gebieten. Während die heidnische Gesellschaft in ihrer Härte die schwachen oder verkrüppelten Kinder aussetzte, ist die christliche Gesellschaft in der ‚Milde‘ so weit gegangen, dass sie das Leben des psychisch und physisch unheilbar kranken und missgestalteten Kindes zur stündlichen Qual für das Kind selbst und seine Umgebung verlängert. Noch ist doch in der Gesellschaft – die unter anderem die Todesstrafe und den Krieg aufrecht erhält – die Ehrfurcht vor dem Leben nicht groß genug, als dass man ohne Gefahr das Verlöschen eines solchen Lebens gestatten könnte. Erst wenn ausschließlich die Barmherzigkeit den Tod gibt, wird die Humanität der Zukunft sich darin zeigen können, dass der Arzt unter Kontrolle und Verantwortung schmerzlos ein solches Leiden auslöscht.“ (Key, Ellen Karolina Sofia: Das Jahrhundert des Kindes. Studien, Weinheim/Basel 1992, S. 28 f.)

*„Die dritte Erfahrung entstand aus der gesteigerten Einwanderung aus dem Osten, die vor allem Berlin ein ganz neues Gesicht gab. Frick teilt in seiner Ansprache auf der ersten Sitzung des Sachverständigenbeirats für Bevölkerungs- und Rassenpolitik mit, dass im Jahre 1930 allein in Berlin 4.000 zugewanderte Juden eingebürgert wurden.“ (Nohl: Vorlesung, 1933/34, S. 11)<sup>92</sup>*

Ohne Frage verbreitet Nohl mit diesem Gesichtspunkt jenen Antisemitismus gegen die „Ostjuden“ (wie es damals hieß), der einen vorrangigen Aspekt der NS-Propaganda seit 1923 bildete, aber sehr wohl schon in der Weimarer Republik auch weit hinein ins deutschnationale Lager salonfähig war. Nach der Klarstellung, dass es gegen Juden geht, referiert Nohl die Vorgeschichte des NS-Rassismus ohne jede kritische Distanz im Kontext einer zustimmenden Vertiefung, um so seine studentische Zuhörerschaft an die entsprechende Literatur heranzuführen. Nohl führt in einer längeren Passage im unmittelbaren Anschluss aus:

*„Wie immer entwickelt sich ein solcher neuer Gesichtspunkt zu voller Kraft aber erst, wo er sich dialektisch gegen eine andere einseitige Theorie absetzt, hier also gegenüber dem alten Sozialismus, der bei aller sozialen Leidenschaft, die ihn in seinen besten Vertretern beseelte, letztlich immer doch nur an das Wohlsein des Einzelnen dachte und einem falschen Gleichheitsgedanken huldigte, der die Schuld an dem Aufstieg oder Abstieg des Einzelnen ausschließlich im Milieu und den Startbedingungen suchte. Diesem Individualismus und Kultur-Lamarckismus gegenüber bildete sich jetzt die neue Front der Eugenik und der Rassenhygiene, die vom Ganzen des nationalen Volkskörpers ausgeht und hinter den einzelnen Lebenden das Idioplasma sucht, aus dem die künftigen Generationen durch Auslese entstehen sollen. Die Mittel für diese ganz andere Sehweise kamen aus sehr verschiedenen Quellen: aus der Biologie, der konservativen Familienkunde und der Rassenkunde Gobineaus und seiner Nachfolger. Die wichtigste war die Eugenik, wie sie Francis Galton, der Vetter Darwins, 1865 mit einer Arbeit über ‚Erblichkeit von Talent und Charakter‘ und dann in weiteren Arbeiten über ‚Erblichkeit des Genies‘ 1869 ausgebaut hatte. Seine berühmte Vorlesung über ‚Eugenik‘ hielt er als alter Mann 1904. Eugenik war ihm die Lehre von allen Einflüssen, die geeignet sind, die angeborenen Eigenschaften, also das ‚Erbgefüge‘ einer Rasse zu verbessern und sie zu höchster Vollkommenheit zu entwickeln. Eugenik d. h. wohlgeboren ist derjenige, der noble Qualitäten geerbt hat. ‚Rasse‘ meint bei Galton nicht die anthropologische Rasse, also eine größere Gruppe von Menschen mit gleichen Erbanlagen, sondern eine solche Gruppe unter dem Gesichtspunkt des Erbgefüges ohne Rücksicht darauf, ob die Anlagen gleich oder ungleich sind. Wertvoll ist jede Erbanlage, die sich in der Gesamtökonomie eines Volkes als nützlich erweist. Jede Berufsgruppe des Volkes braucht ihre eigene Eignung.*

*Unabhängig von Galton hatten in Deutschland Alfred Ploetz und Wilhelm Schallmayer die Eugenik entwickelt. Diese sprechen beide von ‚Rassenhygiene‘, wobei Rassenhygiene im bewussten Unterschied von Sozialhygiene eben nicht das Wohl der*

<sup>92</sup> Nohl gibt als Quelle in einer Fußnote lediglich „Langensalza 1933“ an.

*einzelnen, sondern das Wohl einer zeitlich dauernden Gemeinschaft als solcher verfolgt. Das Buch von Ploetz erschien 1895 unter dem Titel ‚Grundlinien einer Rassenhygiene, 1. Teil, Die Tüchtigkeit unserer Rasse und der Schutz der Schwachen‘, Schallmayers Buch ‚Vererbung und Auslesung‘ 1903. Auch Ploetz versteht unter Rasse nicht die anthropologische Rasse, sondern die ‚Vitalrasse‘, wie er sagt, oder die biologische Rasse: die Erhaltungs- und Entwicklungseinheit des Lebens. Rassenhygiene ist die Wissenschaft von den optimalen Bedingungen der Erhaltung und Steigerung des Erbstromes der sowohl durch die anthropologischen Rassen wie durch die Völker fließt. Schallmayer spricht im Unterschied zu Rassenhygiene von Rassenhygiene: sie soll der Gesundheit und Tüchtigkeit des Volkskörpers dienen durch Verbesserung seiner Erbanlagen, was durch starke Vermehrung von Personen mit guter Erbanlage und durch schwache Vermehrung der erblich Minderwertigen erreichbar sei. Das Entscheidende in diesen Büchern ist im Gegensatz zu der Milieu-Theorie des Larmarckismus der Erb- und Auslesegedanke: das Glück eines Volkes hängt nicht nur von seinen glücklichen Lebensbedingungen ab, sondern mehr noch von seinen guten Erblinien. Ploetz gründete die ‚Deutsche Gesellschaft für Rassenhygiene‘.*

*Das Organ der Bewegung wurde das ‚Archiv für Rassen- und Gesellschaftsbiologie einschließlich Rassen- und Gesellschaftshygiene‘, das Ploetz führt. Daneben wäre die Zeitschrift ‚Eugenik‘ zu nennen, Zeitschrift für Erblehre und Erbpflege, die Ostermann im Verein mit den modernen Biologen Fischer, Lenz, Muckermann, Rudin und Verschuer herausgibt.“ (Nohl: Vorlesung, 1933/34, S. 12 f., Hervorhebungen im Original)*

In dieser in sich stimmigen Zusammenfassung verschiedener Akzente in den Werken unterschiedlicher Rassetheoretiker betont Nohl zu Beginn dieser Passage und durchaus in seinem Sinne „die neue Front der Eugenik und Rassenhygiene, die vom Ganzen des nationalen Volkskörpers ausgeht“.

Nohl folgt den Thesen im weiteren Verlauf seiner Vorlesung, beschreibt die Gesetze der Vererbung nach Mendel („Auch wo sich Rassen mischen, ist nicht die eine ‚stärker‘ als die andere“; Nohl: Vorlesung, 1933/34, S. 14) und die Vererbungsquoten bei Erbkrankheiten, betont den „Auslesegedanken Darwins“ (Nohl: Vorlesung, 1933/34, S. 15) und doziert, sich auf Muckermann<sup>93</sup> berufend:

---

<sup>93</sup> Herrmann Muckermann war führend beteiligt am Zustandekommen des „Eugenik-Gesetzes“ 1933. Am 2. Juli 1932 stellte Muckermann auf der Sitzung des Preußischen Landesgesundheitsrates zum Thema „Die Eugenik im Dienste der Volkswohlfahrt“ seinen Entwurf für ein Eugenik-Gesetz vor. Diese Sitzung setzte ein Gesetzgebungsverfahren in Gang, das am 14. Juli 1933 im „Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses“ seinen Abschluss fand. Der Entwurf Muckermanns war konsensbildend für die an der Sitzung Beteiligten. Anwesend auf dieser Sitzung waren neben den Rassenhygienikern bzw. Eugenikern Baur, Bluhm, Fischer und eben Muckermann die Sozialhygieniker Chajes, Harmsen und Scheumann, der Bevölkerungswissenschaftler und Präsident des Statistischen Reichsamts Friedrich Burgdörfer, der katholische Moraltheologe Joseph Mayer, die Psychiater Karl Bonhoeffer, Hübner, Lange, Kurt Pohlisch (ein späterer „Euthanasie“-Gutachter), Emil Sioli und Otmar von Verschuer – und die Juristen Ebermayer, Heimberger und Kohlrausch sowie der Landtagsabgeordnete und spätere Reichsgesundheitsführer Leonardo Conti von der NSDAP. 1937 wurden wohl angesichts zunehmender Widersprüche zwischen

„Die Kulturvölker vermehren sich nicht so wie die weniger kultivierten. Das gilt insbesondere für die nordische Rasse.“ (Nohl: Vorlesung, 1933/34, S. 15)

**„Die kranken Erblinien ausmerzen“ und „die erbgesunden Familien bevorzugen“**

Nohl schildert nun, sich auf Verschuer berufend, die „Kontraselektion“, d. h. die Umgehung der „natürliche(n) Auslese“, die „z. B. die Kurzsichtigkeit, Taubstummheit und Geisteskrankheit beseitigen“ (Nohl: Vorlesung, 1933/34, S. 17) würde, nun aber zum Anwachsen der Erbkranken führe. Nohl führt aus:

*„Von hier aus entsteht die grausame Frage an die Wohlfahrtspflege, ob sie durch ihre Maßnahmen, mit denen sie dem einzelnen Kranken oder der einzelnen kranken Familie hilft, nicht bloß den gesunden Familien Mittel entzieht, sondern geradezu für das Weiterbestehen und die Fruchtbarkeit der erbkranken Familien Sorge trägt?*

*Aber damit kämen wir schon zur Frage nach dem, was angesichts dieser Einsichten zu tun ist, um unseren Volkskörper richtig zu gestalten. Bei diesem Umbau handelt es sich um negative und um positive Maßnahmen.*

*Negative Maßnahmen sind alle Schritte, die darauf zielen, die kranken Erblinien auszumerzen. Die Antike konnte da hart vorgehen. Die Spartaner setzten minderwertiges Leben aus. Auch Plato fordert in seinem Staat, dass krankes Leben vernichtet und auch von zu alten Eltern Erzeugtes getötet werden solle. Unsere christliche Fürsorge, die jede Seele unmittelbar zu Gott weiß, kann das nicht mehr. Ist das Leben einmal da, so muss dafür gesorgt werden, dass es menschenwürdig existiert und zu seinem Wohl kommt. Es ist das an sich auch keine Gefahr für die Volkswohlfahrt – abgesehen davon, dass es etwas kostet; aber ein Volk, das auf solche Fürsorge und auf die Entfaltung der Eigenschaften, die solche Fürsorge tragen, verzichten wollte, nähme sich einen höchsten Wert und würde schnell sittlich korrumpieren. Wohl aber wird es nötig sein, erstlich bestimmte Gruppen dieser Menschen zu sterilisieren, wie das Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses das fordert, das am 1. Januar*

---

Muckermann und den NS-Ideologen seine Bücher verboten, was im Einzelnen hier nicht nachgeprüft werden konnte (vgl. Grosch-Obenauer, Dagmar: Hermann Muckermann und die Eugenik, Mainz 1986; Kröner, Hans-Peter: Von der Rassenhygiene zur Humangenetik. Das Kaiser-Wilhelm-Institut für Anthropologie, menschliche Erblehre und Eugenik nach dem Kriege, Stuttgart/Jena/Lübeck/Ulm 1998; Schmuhl, Hans-Walter: Grenzüberschreitungen. Das Kaiser-Wilhelm-Institut für Anthropologie, menschliche Erblehre und Eugenik 1927–1945, Göttingen 2004).

Von Muckermanns Schriften seien hier nur genannt: Rassenforschung und Volk der Zukunft. Ein Beitrag zur Einführung in die Frage vom biologischen Werden der Menschheit (Das kommende Geschlecht, Band 4, Heft 2), Berlin 1928. Wesen der Eugenik und Aufgaben der Gegenwart. Aus dem Kaiser-Wilhelm-Institut für Anthropologie, menschliche Erblehre und Eugenik, Abteilung für Eugenik (Das kommende Geschlecht, Band 5, Heft 1/2), Berlin 1929. Rassenhygiene, in: Staatslexikon, Band 4: Papiergeld bis Staatsschulden (5., von Grund aus neubearbeitete Auflage), Freiburg 1931. Zusammen mit Otmar Freiherr von Verschuer: Eugenische Eheberatung (Das kommende Geschlecht, Band 6, Heft 1/2), Berlin/Bonn 1931. Eugenik und Strafrecht (Arbeiten über Rassenkunde, Erblehre und Erbpflege aus dem Kaiser Wilhelm Institut für Anthropologie, menschliche Erblehre und Eugenik in Berlin-Dahlem, Teil 37), Berlin 1932. Volkstum, Staat und Nation, eugenisch gesehen. Aus dem Kaiser-Wilhelm-Institut für Anthropologie, menschliche Erblehre und Eugenik, Abteilung für Eugenik, Essen ohne Jahr (1933). Eugenik und Katholizismus, Berlin 1934.

*1934 in Kraft getreten ist, und zweitens die methodischen Verfahren der Fürsorge grundsätzlich umzuwenden.*

*Die Sterilisation der Erbkranken, die nicht Kastration, also kein Angriff auf die Persönlichkeit des Menschen, sondern nur eine Verhinderung seiner Zeugungsfähigkeit ist, nimmt ihm nicht das Glück der geschlechtlichen Liebe, nur das der Elternschaft. Eine Begründung des Gesetzes hat Reichsminister Frick in der Ansprache über die Bevölkerungs- und Rassenpolitik gegeben, die ich schon nannte.“ (Nohl: Vorlesung, 1933/34, S. 17 f., Hervorhebung im Original)*

Nohl stellt nicht nur die „grausame Frage“, er gibt mit dem NS-Reichsinnenminister die zu diesem Zeitpunkt gültige nationalsozialistische Antwort. Er erklärt seiner studentischen Zuhörerschaft, dass er – ansonsten Platoniker – hier aus christlicher Überzeugung gegen die Tötung, nicht aber gegen die Sterilisierung sei. Das entsprach zu diesem Zeitpunkt 1933/34 der offiziellen Lesart des NS-Regimes.

Nach der Betonung der Notwendigkeit der Sterilisation in einer Fülle von im Einzelnen aufgeführten Fällen wendet sich Nohl nun gegen die finanziellen und personellen Kürzungen der sozialen Fürsorge und die Übertreibung des „Ausmaßes der erblichen Minderwertigkeit“ (Nohl: Vorlesung, 1933/34, S. 20). Sozusagen als neue Richtlinie legt sich Nohl auf folgende Formulierung fest:

*„Ein weiteres muss, wie gesagt, die grundsätzliche Umwendung der Fürsorgemethoden sein, die statt der bisher überwiegenden Einzelfürsorge Familienfürsorge treiben wird und statt der wahllosen Unterstützung von allen Familien nur nach dem Maßstab ihrer Not, die erbgesunden Familien bevorzugen muss.“ (Nohl: Vorlesung, 1933/34, S. 19)*

Herman Nohl wehrt sich in diesen Passagen einerseits gegen alle Kürzungsabsichten, gesteht aber auf der anderen Seite zu:

*„Vielleicht war wirklich ein Teil dieser Anstalten, z. B. der Fürsorgeanstalten, allmählich zu ‚schön‘ geworden. Man wird sie jetzt mehr auf das Land verlegen und primitiver einrichten als bisher.“ (Nohl: Vorlesung, 1933/34, S. 20)*

Im folgenden Teil über die positiven Maßnahmen geht es Nohl um den Ehrenkodex, doch die Ehe und die Nachkommenschaft nach den Interessen des Volkes, des Staates, des „Volkskörpers“ auszurichten:

*„Weder Organisation noch Gesetz sichern die steile Höhe, auf der die Gesundheit und die Kraft und die vitalsittliche Gesundheit eines Volkes stehen, sondern nur das Gewissen, das dem einzelnen schlägt, damit, um noch einmal Plato zu zitieren, ‚für jede Ehe als Wahlspruch einzig dieser gilt, dass ein jeder gehalten sei, eine dem Staat segensreiche, nicht eine für seine eigene Lustbegier besonders erwünschte Ehe einzugehen‘ ( ‚Gesetze‘ 773).“ (Nohl: Vorlesung, 1933/34, S. 22 f.)*

Der eigentliche Wahlspruch der NS-Propaganda „Du bist nichts, das Volk ist alles“ wird hier von Nohl in den Kontext einer Platon-Interpretation gestellt und damit akademisch geadelt.<sup>94</sup>

**„Rassenpolitik mit der Front gegen den Osten“ und gegen „das weitere Einströmen nicht bloß der jüdischen, sondern auch der slawischen Volkselemente, die den Prozess der deutschen Rassenbildung stören“**

Unmittelbar an diese Ausführung anschließend, wendet sich Nohl nun gegen das „weitere Einströmen nicht bloß der jüdischen, sondern auch der slawischen Volkselemente“ (Nohl: Vorlesung, 1933/34, S. 25) und entwickelt seine Vorstellung von der Herausbildung eines deutschen Typus im Kontext der Rassenlehre. Gegen die „Aufnordung“ als Bevorzugung der Norddeutschen gegen die Süddeutschen polemisierend (wobei die Frage aufzuwerfen ist, wer von den NS-Rassenideologen überhaupt gegen Bayern und Österreicher vorgegangen sein soll), entwickelt Nohl „seinen“ Plan, nämlich die „Schaffung des nationaldeutschen Typus durch Mischung unserer Stämme und Isolierung nach außen“ (Nohl: Vorlesung, 1933/34, S. 25), die sich als „Rassenpolitik mit der Front gegen den Osten“ versteht. Es heißt bei Nohl:

*„Die letzte Frage in diesem Zusammenhang ist die nach der Bedeutung der Rasseinheit für ein Volk und nach dem national-deutschen Typus. Hier hat die dritte der Bewegungen eingesetzt, die jene Wendung vom einzelnen zum Volkskörper vollzogen haben, seit Gobineaus ‚Sur l’inégalité des races humaines‘ (1853), Richard Wagners Schrift ‚Was ist deutsch?‘, Chamberlains ‚Grundlagen des XIX. Jahrhunderts‘ (1900) und den Büchern von Woltmann, Schemann, Günther, Rosenberg. Gobineau sieht in der Rasse nicht nur die erste, sondern schlechthin die einzige lebende Kraft, die alle großen Veränderungen in der Welt hervorgebracht hat. ‚Rasse‘ bedeutet hier die wissenschaftlich nicht weiter auflösbare Eigenart einer Menschengruppe, und Gobineau glaubt, diese Rassenindividualität würde durch alle Zeiten unverändert dauern, wenn die Rasse rein bliebe. Da nun alle Völkerrassen gemischt sind, so ist der ganze Prozess der Weltgeschichte eigentlich eine fortschreitende Degeneration. Die Urgestalt steht im Anfang, und es kann nur die Aufgabe sein, dieses reine Gold aus dem Gemenge immer wieder herauszuwaschen. Dazu kommt dann die Überzeugung, dass von den drei großen Menschenrassen, die Gobineau annimmt, der schwarzen, gelben und weißen, nur die weiße edle Vorzüge hat und in ihr vor allem der arische Zweig und die germanische Familie, und dass der Aufbau der Kultur in der Welt allein auf dem Anteil der weißen Rasse beruht, aller Untergang durch De-*

<sup>94</sup> Jürgen Reyer schreibt in seiner Studie „Eugenik und Pädagogik. Erziehungswissenschaft in einer eugenisierten Gesellschaft“ (Weinheim/München 2003) zu Nohls Vorlesung: „Was Nohl im ersten Abschnitt seiner Vorlesung über ‚nationale Erziehung‘ auf dreiundzwanzig Schreibmaschinenseiten niederschrieb, war ein systematisch angelegter Versuch, nicht nur die Rassenhygiene mit ihrem theoretischen Hintergrund und praktischen Anwendung in die Erziehungstheorie zu integrieren, sondern auch die rassenanthropologische Linie einzubauen“ (Reyer, S. 154, siehe auch S. 151 ff.).

*generation der weißen Rasse, durch das Überwiegen des minder edlen Blutes über das edle herbeigeführt wurde. Ist die Rassenmischung einmal ganz vollendet, so beginnt damit die Ära der Einheit, Gleichheit und allgemeinen Mittelmäßigkeit. – Bei Chamberlain erscheint die Geschichte als der Gegensatz zweier großen Tendenzen, der universalen und der nationalen. Das römische Reich, die römische Kirche sind die Repräsentanten des Völkerchaos, die Germanen die Träger der nationalen Bewegung, die einen die Rasselosen, die anderen die Rassefesten. Rasselosigkeit und Charakterlosigkeit ist dasselbe. Rasselose Menschen bleiben gespalten und unsicher, haben keine gesunde und starke Empfindung. Die Nation als politische Volksgemeinschaft ist nur die schützende Hülle für eine ausgebildete Rasse. Sein Buch ist damals überall gelesen worden und hat gewiss auch auf die Führer unserer nationalen Bewegung stark gewirkt.*

*Tatsache ist, dass keine der europäischen Nationen eine reine Rasse darstellt, alle aus Rassenmischung hervorgegangen sind. Sie sind überhaupt keine Naturgewächse, sondern Produkte der Geschichte.<sup>95</sup> Und hier setzt die entscheidende Frage für die Gestaltung unseres Volkskörpers ein. Es ist gewiss richtig, wie ich schon im Anfang sagte, dass uns Deutschen noch der feste, gleichmäßige Rassecharakter fehlt, den Engländer und Franzosen besitzen. Hintze sagt: ‚Weil unsere Nationalität diese feste physische Grundlage noch entbehrt, weil sie nach dem Wort Lagardes nur im Gemüt und nicht auch im Geblüt steckt, ist der Deutsche im Ausland so leicht in Gefahr, sein Deutschtum zu verlieren, und behauptet er es nicht mit der Zähigkeit wie der Engländer und Franzose‘. Wir werden sehen, dass auch unsere Sprache und andere geistige Momente an dieser Frage beteiligt sind, aber ein tiefer Grund liegt gewiss in diesem fehlenden biologisch-einheitlichen Rassecharakter. Soll man nun diesen national-deutschen Typus, der uns mangelt, durch ‚Aufnordung‘ schaffen, – das heißt also durch bewusste bevölkerungspolitische Bevorzugung der nordischen Bestandteile in unserem Volk, ganz gleich, wie man sich das vorstellt – oder durch eine zunehmende Ausgleichung der in unserem Volke vorhandenen Rassen? In dem einen Fall steht der Typus am Anfang und muss wieder aus dem Gemenge rein herausgearbeitet werden; im andern Fall liegt er in der Zukunft, ist die deutsche Rasse überhaupt erst in der Bildung begriffen und wird fertig sein, wenn die deutschen Stämme, Bayern und Preußen, Schwaben und Sachsen sich zum nationaldeutschen amalgamiert haben. Unsere Kleinstaaterei, zum Teil gerade auf diesen Stammesgegensätzen beruhend, hat doch auch diesen Ausgleich gehindert. Die Schaffung des einen deutschen Volkes durch unsere nationale Revolution, diese geniale Sprengung uralter Grenzen, nicht bloß der Stammes- und Ländergrenzen, sondern auch die Herstellung eines einheitlichen deutschen Volksgefühls und -willens eröffnet auch ganz neue Möglichkeiten für unsere physische Einheit. Das Komplement solchen inneren Ausgleiches wäre eine Rassenpolitik mit der Front gegen den Osten, die das weitere Einströmen*

---

<sup>95</sup> Nohl nennt in der Fußnote als Quelle Otto Hintze: „Rasse und Nationalität in ihrer Bedeutung für die Geschichte“ (Deutsche Bücherei 100). Diese Schrift konnte nicht nachgewiesen werden. Otto Hintze gehört zu den bekannten deutschnationalen Historikern des Kaiserreiches und der Weimarer Republik. Seine jüdische Frau floh 1939 in die Niederlande. Otto Hintze starb 1940 in Deutschland (vgl. Jütte, Robert/Hirschfeld, Gerhard (Hrsg.): „Verzage nicht und lass nicht ab zu kämpfen...“. Die Korrespondenz 1925–1940. Otto Hintze und Hedwig Hintze, Essen 2004). Nach seinem Tod erschienen noch folgende Schriften in der NS-Zeit: Staat und Verfassung. Gesammelte Abhandlungen zur allgemeinen Verfassungsgeschichte, Band I: Staat und Verfassung, Leipzig 1941; Band II: Zur Theorie der Geschichte, Leipzig 1942.

*nicht bloß der jüdischen, sondern auch der slawischen Volkselemente, die den Prozess der deutschen Rassenbildung stören und die Festigkeit unserer Nationalität lockern, verhindert.“* (Nohl: Vorlesung, 1933/34, S. 23 ff., Hervorhebungen im Original)

Wer genau mitliest, spürt bei der Schilderung der Auffassungen dieser rassistischen Theoretiker gleichzeitig eine gewisse andere Akzentsetzung. Nohl favorisiert, wie im letzten Satz des Zitates deutlich wird, nicht die innerdeutsche „Aufordnung“ einer von anderen Rassisten angenommenen angeblich schon existierenden „deutschen Rasse“, sondern favorisiert den „Prozess der deutschen Rassenbildung“, den die Juden stören. Der Jude stört die deutsche Rassenbildung – das ist die Pointe des Antisemiten und Rassisten Nohl 1933/34. Er misstraut offensichtlich – ähnlich wie Ernst Krieck – einer rein biologischen Sichtweise der Rassentheorie im Kontext der Geschichte. Denn dann wäre ja für Pädagogen nichts mehr zu tun. Für die studentische Zuhörerschaft dieser Vorlesung wird sichtbar, dass Nohl – an Ernst Krieck angelehnt – eigene Akzente setzt, ohne die Rassentheorie überhaupt oder im Kern abzulehnen – im Gegenteil präsentiert er sich als der bessere Rassist.<sup>96</sup>

Auf den folgenden Seiten lässt sich Nohl über die Population und den Bevölkerungsrückgang in Deutschland mit Zahlen und Statistiken aus, wobei er warnend betont, „die Fruchtbarkeit der slawischen Frauen“ sei „rund doppelt so groß wie die der deutschen Frauen“ (Nohl: Vorlesung, 1933/34, S. 28) – ein Gedanke, den Nohl ja schon vor 1933 in seinen Aufsätzen zur „Osthilfe“ sehr deutlich herausgearbeitet hatte.

Der erste Abschnitt des ersten Kapitels endet mit Hinweis auf die Unterstützung kinderreicher Familien durch den NS-Innenminister Fricke, alles mit dem Ziel „die Familie als die biologische Zelle des Volkes mehr als bisher in den Mittelpunkt der Nationalpädagogik und Nationalpolitik“ (Nohl: Vorlesung, 1933/34, S. 29) zu rücken.

***Zum zweiten Kapitel „Stadt und Land“: „Deutsche Waldfreiheit“, „die Wurzel unserer mystischen Kraft“ und „der Intellektualismus der Städter“***

Nohl behandelt nun eine Frage, die ihn schon in der Zeit der Weimarer Republik beschäftigt hat und in einer ausgearbeiteten Tradition deutsch-reaktionärer Ablehnung

<sup>96</sup> „Der Nohl von 1933/34 und 1935/36 offenbart sich in seiner Vorlesung als Rassist und Antisemit.“ (Brumlik, Micha: „Dieses Problem, von dem wir bis zuletzt nichts geahnt hatten.“ Nohl, Spranger, der Antisemitismus und die Frauen, in: Sozialwissenschaftliche Literatur-Rundschau (SLR). Sozialarbeit, Sozialpädagogik, Sozialpolitik, soziale Probleme, 28. Jg. (2005), Heft 50, S. 10).

der Industriegesellschaft und der „Verstädterung“ steht, auf die schon Heinz-Joachim Heydorn in seiner Schrift „Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft“ (vor allem im Abschnitt „Industrielle Revolution: Fluchtversuche“) eingegangen ist.<sup>97</sup> Einleitend heißt es in diesem zweiten Kapitel, sich auf den Reichskanzler Adolf Hitler stützend:

*„Die biologische Krise eines Volkes ist immer schon zusammengebracht worden, vor allem seit Rousseau und der großen physiokratischen Bewegung des 18. Jahrhunderts, mit seiner Verstädterung.<sup>98</sup> In der Gegenwart tritt die Verbindung beider in der bekannten Formel von ‚Blut und Boden‘ auf. Unter den Maßnahmen zur Steigerung des Nachwuchses erscheint überall die Forderung einer neuen Berücksichtigung des Landes. So in der mehrfach genannten Ansprache Fricks, so in der programmatischen Erklärung des Reichskanzlers vom 10. Februar 1933: ‚Volk und Erde sind die Wurzeln unserer Kraft. Das Ziel unseres Kampfes: Die Erhaltung dieses Volkes, dieses Bodens.‘ ‚Blut und Boden‘ ist der Titel einer bekannten Zeitschrift. Am wirksamsten sind die Bücher des Reichsministers Darré geworden, schon wegen seiner politischen Stellung: ‚Das Bauerntum als Lebensquell der nordischen Rasse‘ 2. Auflage 1933. ‚Neuadel aus Blut und Boden‘ 1933. Dann das Buch von Böhmer ‚Das Erbe der Enterbten‘ 2. Auflage 1933.“ (Nohl: Vorlesung, 1933/34, S. 32)*

So wie bereits Platon zur Begründung der Eugenik herangezogen wurde, bemüht sich nun Nohl hier, Rousseau zum Vater der „Blut und Boden“-Mystik zu krönen. Auch ohne hier im Einzelnen die reduktionistische und Rousseau unterstellte Parole „Zurück zur Natur“ (in Wirklichkeit geht es Rousseau um die „Natur des Menschen“, im Sinne des eigentlichen Wesens der Menschen angesichts von Degenerierung durch Eigentumszivilisation) genauer zu behandeln, wird deutlich, dass Nohl den Reichskanzler Hitler und das „Blut und Boden“-Gerede mit Hinweis auf Rousseau akademisch adelt und für seine studentische Zuhörerschaft annehmbar aufbereitet.

Nachdem Nohl nun Zahlenmaterial über Stadt und Land vorträgt, folgert er ernsthaft:

*„Das heißt aber für Deutschland, das Gleichgewicht von Landwirtschaft und Industrierwirtschaft, das durch die Entwicklung der letzten 50 Jahre zerstört war, wieder in Ordnung zu bringen und sich zu reorganisieren.“ (Nohl: Vorlesung, 1933/34, S. 34)*

Daneben warnt er vor der Landflucht gerade in den Grenzgebieten im Osten:

*„Was das nationalpolitisch bedeutet, ist klar, denn ein menschenarmes Land neben einem stark wachsenden muss die Instinkte des Nachbarn reizen, und es ist fast un-*

---

<sup>97</sup> Heydorn, Heinz-Joachim: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft (Bildungstheoretische Schriften, Band 2), Frankfurt am Main 1979, S. 218 ff.

<sup>98</sup> Nohl nennt hier in einer Fußnote folgende Quelle: Eichler, Arthur: Die Landbewegung des 18. Jahrhunderts und ihre Pädagogik, Langensalza/Berlin/Leipzig 1933.

*„möglich, ein Recht auf einen Boden zu behaupten, wenn die Menschen ihn verlassen.“ (Nohl: Vorlesung, 1933/34, S. 35)*

Neben seinen Forderungen, das Leben auf dem Lande zu verbessern, um der Landflucht entgegenzuarbeiten, geht es Nohl im Folgenden vor allem um die „seelische und sittliche“ Bedeutung:

*„Die **geistige Bedeutung** ist seit Rousseau und Pestalozzi immer gesehen worden, am schönsten vielleicht von Friedrich Paulsen in seinem Aufsatz: Das Dorf als Bildungsstätte. Das Kind erfährt hier die ewigen Elemente des Lebens, sowohl seinen Inhalten wie seiner Technik nach. Es erfährt sie nicht abstrakt aus dem Buch, sondern konkret im lebendigen Ablauf des Jahres und seiner Arbeit, nicht nach der Willkür des Schulmeisters, sondern aus der Notwendigkeit der Natur mit Sonne und Regen, Sommer und Winter, Säen und Ernten, und nicht als Belieben der Menschen wie in allem Zivilisatorischen in der Stadt, sondern als organisches Wachsen und Vergehen: wie Pflanze und Tier, so auch der Mensch, schicksalgebunden an seinen Boden, an den Hof und sein Gesetz. Der rasche Intellektualismus der Städter verstummt hier vor einer tieferen Wirklichkeit, die einfacher, aber dauernder ist, einen längeren Lebensatem hat und redlicher ist. Der eigentliche Kern dieser Lebenshaltung ist aber das, was ich den ‚Idealismus des Landes‘ nenne.“ (Nohl: Vorlesung, 1933/34, S. 38 f., Hervorhebung im Original)*

In dieser Passage – nun auch Pestalozzi bemüht – wird die romantisierende Seite rassistischer, biologistischer und eben auch „naturverbundener“ Argumentationsfiguren deutlich, die vor und nach der NS-Zeit ebenfalls in Blüte standen und stehen. Dieser „Idealismus des Landes“ lappt ins Mystische, oft auch Religiöse; jedenfalls hat der Intellekt zu verstummen, das „Überwältigende“, ja „Erhabene“ der Natur lehrt in dieser Argumentationsfigur, sich „schicksalgebunden“ in das Organische hineinzubegeben, sich an „Blut und Boden“ zu binden.

Nohl – eben noch der Reagrarisierung und Naturbegeisterung verhaftet – warnt dann auch vor der Enge des bäuerlichen und ländlichen Lebens. Aber hier ist laut Nohl ja nun seit 1933 Abhilfe geschaffen. Nohl schreibt über die Abstinenz der bäuerlichen Jugend gegenüber der Wandervogelbewegung:

*„Man muss sich die Polarität dieses Zuges zu dem landwirtschaftlichen deutlich machen, um die Spannung zu sehen, die in der Geistigkeit der deutschen Bewegung an dieser Stelle enthalten ist. Die bäuerliche Jugend nahm an **dieser** Jugendbewegung nicht teil, sie wird erst heute von der Hitler-Jugend erfasst, die an ganz anderer Stelle angreift und die Landbevölkerung zu jenem Enthusiasmus für das Ganze erzieht, der ihr von Haus aus schwerfällt.“ (Nohl: Vorlesung, 1933/34, S. 41, Hervorhebung im Original)*

Von der als positiv eingeschätzten Rolle der Hitlerjugend geht Nohl nun zur Darstellung des „deutschen Waldes“ über. Der deutsche Wald, das ist für ihn deutsche Freiheit, die „deutsche Waldfreiheit“:

*„Denn aus dieser deutschen Waldfreiheit, die so fremdartig aus unseren übrigen modernen Zuständen herausieht, strömt ein tiefer Einfluss auf Sitte und Charakter aller Volksschichten. Kein Park oder Gartenanlage kann das ersetzen. Der Wald ist das großartigste Schutzgehege unserer eigensten volkstümlichen Gesittung, er ist uns heilig, weil er nicht gemacht ist, sondern gewachsen und weil er mehr gilt durch das, was er ist, als das, was er einträgt. Wir werden stumm in ihm, und die religiösen Kräfte erwachsen.“* (Nohl: Vorlesung, 1933/34, S. 43)

Der Wald ist, so Nohl, „die Wurzel unserer mystischen Kraft, ohne die sich das Leben nicht lohnt“. (Nohl: Vorlesung, 1933/34, S. 44) So endet dieses Kapitel und Nohl wendet sich im dritten Kapitel des Teils I der Familie zu.

***Zum dritten Kapitel „Die Familie“: „Autorität, Zucht und Gehorsam“ und „wo es kein richtiges Hausregiment gibt, gibt es auf die Dauer keinen gesunden Staat“***

Nachdem Nohl bisher Platon zur Eugenik bemüht hat, nimmt er nun beim Thema Familie eine kritische Haltung zu Platon ein und greift in einem Atemzug die „humanistische Bildung“ überhaupt an. Es heißt zu Beginn dieses Kapitels:

*„Auch die Familie hat in unserer humanistischen Bildung nur eine geringe Rolle gespielt. Auch das war ein Erbstück aus der griechischen Antike, insbesondere von Plato, weniger aus der römischen Welt. In dieser humanistischen Bildung besteht kein Lebenszusammenhang zwischen der idealen Welt von Kunst und Wissenschaft und der Arbeitswelt des Hauses und den Sorgen der Familie.“* (Nohl: Vorlesung, 1933/34, S. 44)

Neben der humanistischen Bildung und Platon werden aktuelle geistige Bewegungen als Hemmnis für den Familiengeist angesehen:

*„Aber die geistigen Bewegungen, die dann einsetzten, die sozialistische, die Frauenbewegung, die Jugendbewegung, standen ihr wieder negativ gegenüber, weil sie die Stellung der Frau und der Jugend verändern wollten und das zunächst nur auf Kosten der Familie erreichen konnten. Die Emanzipation der Frau musste ihren Blick und ihre Sehnsucht ebenso von der Familie weg richten wie die Emanzipation der Jugend (...).“* (Nohl: Vorlesung, 1933/34, S. 45 f.)

Dagegen führt Nohl nicht nur Pestalozzi und Fröbel ins Feld, sondern auch den NS-Frauenbund:

*„Die maßgebende Äußerung über das neue Frauenideal und die Stellung der Frau im öffentlichen Leben ist die Schrift der Referentin für Frauenfragen im Reichsministerium des Innern Paula Siber von Grote, ‚Die Frauenfrage und ihre Lösung durch*

den Nationalsozialismus', Wolfenbüttel-Berlin 1933.“ (Nohl: Vorlesung, 1933/34, S. 48)<sup>99</sup>

Nohl wendet sich gegen Frauenverachtung in der Männerschaft mit folgenden – im Kern gerade für die Frauen beleidigenden – Argumenten:

*„Sie ist die Trägerin der Sitte – Männer allein verwildern sehr schnell – sie bewahrt die äußere und innere Sauberkeit des Hauses – Männer haben merkwürdig geringen Sinn für Schmutz – sie hütet aber auch das Gemütsleben des Hauses. Nur die Festsitte bleibt erhalten, bei der die Frau mittun kann. Wo bliebe selbst Weihnachten ohne die Mütter (...).“* (Nohl: Vorlesung, 1933/34, S. 51, Hervorhebung im Original)

Nohl beschließt das Kapitel mit einigen zentralen Passagen über die Familie als Hort von Autorität, Zucht und Gehorsam:

*„Wir wissen heute wieder, dass die Einheit eines nationalen Willens und die Möglichkeit einer echten Führung nur da vorhanden sind, wo es Autorität, Zucht und Gehorsam gibt, machen uns aber selten klar, dass alle politische Autorität abstrakt, künstlich und zufällig bleibt, wenn sie nicht in der Tatsache der natürlichen Autorität, wie sie in den Bezügen des häuslichen Lebens enthalten ist, einen Wurzelgrund hat. Das Verhältnis ist hier dasselbe wie vorhin in dem von abstrakter Idealität zu der mütterlichen Gemütswelt: so hier von der politischen Autorität zu der väterlichen Zucht. Wo es kein richtiges Hausregiment gibt, gibt es auf die Dauer keinen gesunden Staat, wo das Kind nicht einen Fond von kindlicher Pietät und Gehorsamserfahrung bekommen hat und den Gehalt dieser Erfahrung bejahen kann, kennt es auch später keine soziale Festigkeit, keinen herrschaftlichen Willen und keine freie Unterordnung. Ein festes Haus verlangt, dass jeder einzelne Stein eine feste Form hat. Der positive Sinn dieser Gehorsamserfahrung des Kindes im Haus des Vaters ist, dass es das Glück eines festen Willens und eines durch solchen Willen geformten Lebens gespürt hat.“* (Nohl: Vorlesung, 1933/34, S. 53 f.)

Also die „Gehorsamserfahrung“ in der Familie als Basis des „nationalen Willens“ gipfelt in der Schlussfolgerung: „Wo es kein richtiges Hausregiment gibt, gibt es auf die Dauer keinen gesunden Staat“. Die Familie als „Hausregiment“ – diese Nohl'sche Idylle weist als Problem die Arbeiterfamilie auf:

*„In dieser Fabrikarbeit gibt es keine Würde des Altwerdens, keine Möglichkeit des Mannwerdens im eigensten Sinne durch verantwortungsvolle Arbeit, die Erfahrung und gesteigerten Willen fordert. Die kann der Fabrikarbeiter heute nur außerhalb der Arbeit finden in seiner politischen Tätigkeit, in seinem Schrebergarten, früher*

---

<sup>99</sup> Siber, Paula: Die Frauenfrage und ihre Lösung durch den Nationalsozialismus, Wolfenbüttel/Berlin 1933. Paula Siber, die einleitend „die weltgeschichtliche Tat der Übernahme des deutschen Reichskanzleramts durch Adolf Hitler“ (Siber, S. 5) begeistert begrüßt und feststellt: „im Schoß der Frau ruht die Zukunft eines Volkes“ (Siber, S. 10), beklagt dann die seelische „Verkümmerung der von ihrer Wesensbedingtheit losgelösten und wurzellos gewordenen Frau (...), die unter der Herrschaft des demokratischen Gedankens zu einem Großteil der jüdischen Lehre von der Geschlechtergleichheit und Geschlechterfreiheit als Ausgleich für den Verlust der Familie verfiel“ (Siber, S. 8). Die Tonart ist klar, auch hier gilt die NS-Parole „Der Jud ist schuld“.

*beim Militär, jetzt im SA-Dienst – und eben in seiner Familie.“ (Nohl: Vorlesung, 1933/34, S. 56)*

Die Lage in der Fabrik bleibt wie sie ist, der SA-Dienst, der Schrebergarten und die Familie sind das Nohl'sche Gegengewicht. Und mit vollem Ernst fügt Nohl hinzu:

*„Wie kann man in dem vierten Stock eines Hauses in der Großstadtstraße mit dem Blick auf den Hinterhof wirklich zu Hause sein?“ (Nohl: Vorlesung, 1933/34, S. 57)*

Nohl fordert im Zuge der Reagrarisierung das „Bauernhaus“ als wirkliches Zuhause und als Lebens favorisiert er den Osten als „Raum ohne Volk“.

### ***Zum zweiten Abschnitt der Vorlesung „Die Volksgeistigkeit“***

#### ***Zum vierten und fünften Kapitel „Die Sprache“ und „Die Heimat“: Die „germanische Kraft des Wanderns“ und „Mussolini“***

Die Stärkung des deutschen Volkes durch Vermehrung und Reagrarisierung im Osten soll im Sinne von Nohls nationalpädagogischem Bezug vor allem durch die Sprache gesichert und vertieft werden. In diesem vierten Kapitel definiert Nohl, an Fichte angelehnt, das Volk als „sprachverbundene Menschen“ und betont erneut, dass in Deutschland mehrere Rassen existieren und dass eine Definition des Volkes und der Nation, die sich allein auf einem Rassenbegriff stützt, ja bedeuten würde, die geschichtliche Zukunft des deutschen Volkes auf der Rassengemeinschaft mit anderen Völkern, Engländern, Schweden usw. aufzubauen. Diese Akzentuierung richtet sich gegen ausschließlich biologische Definitionen und favorisiert den ideellen Faktor, in diesem Kapitel eben die Sprache, damit der „nationaldeutsche Typus“ in der Zukunft wirklich geschaffen werden könne. Nohl schreibt:

*„Heute ist man auf den ersten Blick geneigt, die Blutsgemeinschaft oder vielmehr die Rassengleichheit als das Wesentliche anzusehen. Aber wir sahen: unser Volk enthält viele Rassen, und der nationaldeutsche Typus liegt eigentlich noch in der Zukunft. Umgekehrt finden sich gleiche Rassen in ganz verschiedenen Völkern, und die Hoffnung, die geschichtliche Zukunft unseres Volkes auf der Rassengemeinschaft mit anderen Völkern, Engländern, Schweden usw. aufzubauen, ist eine Utopie.“ (Nohl: Vorlesung, 1933/34, S. 59)*

Weiter wird durch die von Nohl wiederholt angeführten Auslandsdeutschen in seiner Argumentation klar, dass das deutsche Volk für ihn mehr ist als die Anzahl der in den damaligen Staatsgrenzen lebenden Menschen, dass „Volk nicht gleich Staat“ ist (Nohl: Vorlesung, 1933/34, S. 61). Hierbei beruft sich Nohl auf Tönnies' soziologisch moti-

vierte Unterscheidung von „Wesenwille und Kürwille“ und „Wesensgemeinschaft und Willensgemeinschaft“.

An dieser Stelle muss kurz innegehalten werden, denn eine der grundlegenden Methoden Nohls, die eine Auseinandersetzung mit ihm massiv erschwert, wird an dieser Stelle deutlich: Nohl gibt grobe Hinweise in Hülle und Fülle, die eigentlich genau auf den Prüfstand gestellt werden müssten. Die Unterscheidung von Gemeinschaft und Gesellschaft ist die eigentliche Pointe bei Tönnies, die Nohl allerdings überspringt, wobei seine Darstellung nicht direkt falsch ist. Indem aus dem „Gesellschaftsvertrag“ bei Nohl unter der Hand die „Willensgemeinschaft“ herauswächst, entfernt er sich nämlich schon wieder von Tönnies, den er kurz und eklektisch gestreift hat, und ist bei Schmidt-Rohr, der von ihm zustimmend über die Sprachgemeinschaft zitiert wird:

*„Sprachgemeinschaft ist nicht schon unter allen Umständen bewusste Willensgemeinschaft. Aber sie ist trotzdem im Stillen Weg- und Wesensgemeinschaft, Willensgemeinschaft im Sinn eines volkstümlichen Ethos. Sie ist da trotz Hochverrat und Schurkerei. Sie ist da, ohne dass wir uns dagegen wehren können, weil sie uns formt, ohne dass wir es merken. Sie umfängt uns als Schicksalsmacht, deren Wirkung wir ebenso wenig abwaschen können, wie der Mohr die Schwärze seiner Haut.“* (Nohl: Vorlesung, 1933/34, S. 61 f.)

Aus dieser Einschätzung der Rolle des Nichtbewussten für die Willensgemeinschaft folgert Nohl, an Lagarde und die deutsche Romantik anknüpfend, die Erziehung zur deutschen Sprache als wesentliche Grundform der Erziehung. Denn ein „deutsches Herz“, so Nohl, kann ja nicht vererbt werden, es muss unbewusst und bewusst erzogen werden (Nohl: Vorlesung, 1933/34, S. 62).

*„Der nationale Pädagoge, der heute unser Volk gestalten will, wird ein offenes Verständnis für die Spannung haben müssen, die hier besteht. Sein Aufbau der Nation wird nur gelingen, wenn er die volle Einsicht in diese unbewusste Wesensgemeinschaft eines Volkes, ihre Kräfte und Bindungen besitzt, die überall die Voraussetzung der bewussten Organisation sind und deren wichtigste eben die gemeinsame Sprache ist.“* (Nohl: Vorlesung, 1933/34, S. 62)

So betont er die Muttersprache, die Familie und eben die Mutter als Träger dieses für ihn entscheidenden Faktors für die Erziehung von Kindern im Alter bis zu vier Jahren. Daraus folgert Nohl die entscheidende Bedeutung der Kindergärten und der frühkindlichen Erziehung zum Deutschtum durch die Sprache. Um diesen Gedanken zu verdeutlichen, greift Nohl noch einmal zu einem Zitat von Schmidt-Rohr:

*„Schmidt-Rohr formuliert: ‚Die entscheidenden Siege der Weltgeschichte werden in den Ehebetten und auf den Kinderspielplätzen errungen. Das Ehebett entscheidet*

*darüber, ob die Körperzellen des Volksganzen auf natürlichem Wege ersetzt und vermehrt werden. Der Kinderspielplatz entscheidet, ob sie auf nachgeburtlichem Wege vermehrt oder vermindert werden, indem eine Sprache sich als stärker erweist als die andere und aus dem ursprünglichen Bereich fremde Volkstumszellen zu sich herüberziehen. Das Menschtier an sich ist neutral, kann als Körperzelle zu verschiedenem Volkstum gehören.*“ (Nohl: Vorlesung, 1933/34, S. 64)<sup>100</sup>

Nohl vermeidet trotz anderer Aktentsetzung die direkte Konfrontation mit rein rassenbiologischen Ansätzen und formuliert wieder die Gegensätze ausgleichend und synthetisierend: „Die Spracheinheit vollendet erst die biologische Rassenmischung zu dem nationaldeutschen Typus, den wir suchen.“ (Nohl: Vorlesung, 1933/34, S. 65)

Nachdem Nohl einige Ausführungen über das unterschiedliche Anwachsen der Sprachen in Europa dargestellt und das Verhältnis der Mundarten zur deutschen Hochsprache und der Rolle der Bibelübersetzung Luthers dabei referiert hat, mahnt er dennoch den Gebrauch der Volkssprache an und warnt vor dem Fremdwort. Nohl betätigt sich hier als „Warner“, als „Mahner“:

*„Es ist eine Lebensfrage unserer Bildung, dass sie mit ihrer Sprache in Dichtung, Wissenschaft und Predigt den Zusammenhang mit der Volkssprache nicht verliert, nicht bloß, weil sie sonst vom Volk nicht mehr verstanden wird und sich damit von ihm trennt, sondern weil sie auch selbst durch solche Abspaltung abstrakt wird. Das Blut kreist dann nicht mehr im geistigen Volkskörper. Das Überwuchern des **Fremdwortes** ist da nur die äußerste Zuspitzung.*“ (Nohl: Vorlesung, 1933/34, S. 71, Hervorhebung im Original)

So endet das vierte Kapitel im Trivialen, im deutschtümelerischen Jargon des Beginns des 19. Jahrhunderts.<sup>101</sup>

Im fünften Kapitel über die Heimat, dem vielleicht schwächsten der ganzen Vorlesung, erfährt man im Grunde nichts, was an Theorie oder Geisteswissenschaft anknüpft. Auffallend in diesem Loblied auf die Heimat sind lediglich zwei Punkte.

Behauptet wird eine „germanische Kraft des Wanderns“:

---

<sup>100</sup> Nohl nennt hier keine Quelle. Es handelt sich um: Schmidt-Rohr, Georg: Unsere Muttersprache als Waffe und Werkzeug des deutschen Gedankens (Tat-Flugschriften, Band 20), Jena 1917 und Schmidt-Rohr, Georg: Mutter Sprache. Vom Amt der Sprache bei der Volkswerdung (Schriften der Deutschen Akademie, Band 12), 2. Auflage, Jena 1933.

<sup>101</sup> Clemens Knobloch hat einen forschungsorientierten Überblick („Die deutsche Sprachwissenschaft im Nationalsozialismus“, in: Kritische Ausgabe. Zeitschrift für Germanistik und Literatur, Jg. 2004, Heft 2, S. 42–47) vorgestellt. Auch in seinem Vortrag „Sprache als Gewalt“, als Manuskript veröffentlicht von der Ludwig Maximilian-Universität München und dem Goethe-Institut (<http://www.goethe.de/mmo/priv/1510982-standard.pdf>, eingesehen am 11.12.06) beschreibt er die seit 1917 existierenden Anstrengungen von Schmidt-Rohr, eine mystische Bedeutung der deutschen Sprache im Kontext der diversen Sprachkampagnen seit Arndt und Fichte zu verankern.

*„Ich sage ausdrücklich germanische Kraft des Wanderns, denn sie ist bestimmend gewesen für unsere Geschichte seit der Völkerwanderung und den Wikingerfahrten bis zu den Kreuzzügen und den Italienfahrten.“ (Nohl: Vorlesung, 1933/34, S. 77)*

Hier wird sichtbar, was man etwas feuilletonistisch einen Hang zu sehr großen Bogen-schlägen bezeichnen könnte: Das Germanische am Wandern in der NS-Zeit in den Kontext der Völkerwanderung und der Kreuzzüge zu stellen, ist nun schwerlich wissenschaftlich zu kritisieren.

Die Vorliebe für Mussolini bei Nohl in der NS-Zeit zeigt sich auch hier:

*„Mussolini hat in Italien ein großes Vorbild gegeben. Im Jahre 1933 sind etwa 150 000 Kinder von Auslandsitalienern während ihrer Ferienzeit in Italien untergebracht worden. Je nach Anweisung der Ärzte kommen sie an die See oder ins Gebirge, auch in die Großstadt. Die Leitung dieser Arbeit liegt in den Händen eines General-Sekretariats der ausländischen faschistischen Organisation. Die Kosten bis an die Grenze trägt die Auslands-Kolonie selbst, die Kosten in Italien der italienische Staat. Von Deutschland reisen so etwa jährlich 400 Kinder nach Italien. Mussolini empfängt die Kinder selbst und sagt ihnen in immer neuen Variationen, dass die Weltmachtstellung einer großen Nation davon abhängt, inwieweit die junge Generation im Ausland von einem lebendigen Gefühl nationaler Heimatverbundenheit erfüllt sei. Hier werden wir zu lernen haben.“ (Nohl: Vorlesung, 1933/34, S. 79)*

Die „Auslandsdeutschen“ richtig an die Heimat zu binden, sie zur „Weltmachtstellung“ zu nutzen – das sind die an Mussolini angelehnten Überlegungen ganz praktisch-politischer Art, die Nohl hier seiner studentischen Zuhörerschaft anbietet.

**Zum sechsten Kapitel „Typus, Mythos und Symbol“: „soldatische Zuchtform“, „der Führer der nationalsozialistischen Bewegung“, der „heroische nationaler Ethos“ und „die Fahne, der Gruß und die Nationalhymne“**

Zu Beginn des Kapitels rekapituliert Nohl noch einmal das bisher gesagte:

*„Wir sprachen oben von der Aufgabe, den nationalen deutschen Typus aus der Rassenmischung unseres Volkes herauszuarbeiten, um ihm die Glaubwürdigkeit der biologischen Erscheinung zu geben, die andere, glücklichere Völker bereits haben. Es ist nun aber klar, dass ein solcher Typus nicht bloß rassenmäßig bedingt ist und gelingt, sondern auch geistig gegründet sein muss, und es ist auch weiter deutlich, dass Deutschland einen solchen Typus bisher noch nicht besaß.“ (Nohl: Vorlesung, 1933/34, S. 83)*

Auch wenn es heutigem Denken weitgehend fremd ist, in Feinheiten absurder Rassenlehren einzudringen, lässt sich diese Position Nohls nur im Kontext verschiedener rassentheoretischer Schulen und Positionen vor und in der NS-Zeit verstehen. Allein die Frage, wie viele Rassen es gibt und wie man sie (nicht nur nach der Hautfarbe) eigent-

lich wirklich definiert, führt zu unendlichen Publikationen und Polemiken im Rahmen des NS-Systems.

Die Nohl'sche Formel lautet: Wir sind noch keine einheitliche Rasse, wir müssen erst eine werden, auch durch geistige Zucht. Das entspricht in etwa auch den Positionen Ernst Kriecks und birgt – in sich logisch – auch ein Aufgabenfeld für die „geistige Zucht“, eben die Nationalpädagogik. Würde alles allein biologisch, auf Grund der schon vorhandenen arischen Rasseneigenschaften laufen, gäbe es etwa für den Bildungs- und Propagandaminister Goebbels, für die NSDAP etc. gar nichts mehr zu tun, allein die Biologen und Rassentheoretiker, die Mediziner hätten das Wort. Nohl greift nun erneut auf Platons „Politeia“ zurück. Nohl fasst Platon wie folgt zusammen:

*„(...) ein Typus erwächst nur, wo ein politischer Wille ist, der sich zur Führung erzieht, und er wächst immer nur von oben nach unten, nicht umgekehrt. Das hat am konsequentesten Plato in der großen Typenzucht seines Staates entwickelt. Er denkt nur an die Erziehung der Herrschicht, weil ihm selbstverständlich ist, dass dann das ganze Volk seine Form bekommt, so wie er mit aller Klarheit betont, dass auch die Verwahrlosung eines Volkes nicht von unten, sondern immer von oben beginnt, eben wenn die Zuchtform der führenden Schicht zerfällt. Gewiss ist ihm diese Herrschicht auch rassenmäßig begründet, aber die Zucht ist vor allem geistige Zucht, Disziplin, gründet in der richtigen Verfassung der Seele und ist das Erzeugnis des Hen Mega der Erziehung. Und diese Formung fordert Entsagung, Verzicht, insbesondere auch Verzicht auf die Freiheit des individuellen Willens in allen geistigen Richtungen, radikal aber bei ihm für Beruf, Eigentum und Ehe.“ (Nohl: Vorlesung, 1933/34, S. 84)*

Nohl referiert nun, an Lichtwark<sup>102</sup> orientiert, dass der eigentliche deutsche Typus der des gebildeten Offiziers sein müsse, die „Kombination von Offizier, Oberlehrer und Professor“ (Nohl: Vorlesung, 1933/34, S. 89), beklagt einseitige geistige Bildung und Missachtung des Körpers und hebt hervor, dass Ernst Krieck am energischsten auf die „Bedeutung der Zuchtform“ (Nohl: Vorlesung, 1933/34, S. 89) hingewiesen habe.

Von Platon über Lichtwark, Krieck bis zur Praxis der bündischen Jugendbewegung waren also die einzelnen theoretischen und praktischen Elemente vorhanden, aber eben nicht auf die rechte Art verbunden, „ihr fehlte das politische Knochengerüst“ (Nohl: Vorlesung, 1933/34, S. 90), um mit Nohl zu sprechen. Und nun kommt die eigentliche Pointe der gesamten Vorlesung:

---

<sup>102</sup> Nohl bezieht sich auf die Schrift Lichtwark, Alfred: Das Bild des Deutschen, Langensalza ohne Jahr (1930).

*„Und in der ganzen nationalen Breite entstand der neue Typus erst in der soldatischen Zuchtform, die Hitler unserem Volke vorgeschrieben hat, indem er es in die SA-Uniform und die Uniform des Arbeitsdienstes steckte, ihm Mythos und Symbol gab und das ‚schweifende Bildungsleben der Väter auf die elementaren Notwendigkeiten des Volksdaseins ausrichtete‘, es damit vereinfachte und zugleich konzentrierte.“ (Nohl: Vorlesung, 1933/34, S. 90)*

Hier wird deutlich, dass die NS-Bewegung und Adolf Hitler für Nohl so etwas wie Vollstrecker der Geschichte Deutschlands sind. Der Gedankengang Nohls ist in etwa folgender: Es existieren in der Geschichte Deutschlands, insbesondere in der „Deutschen Bewegung“, alle nötigen Zutaten, die nur noch als Ganzes zusammengefasst werden müssen, um mit Hilfe dieser nationalen ganzheitlichen Bewegung den deutschen Typus wirklich zu schaffen. Diese Zusammenfassung ist, so Nohl, trotz aller Bedenken, die historische Leistung des NS-Regimes.

Nohl lehnt das NS-Regime nicht nur nicht ab, nein, er begrüßt es ausdrücklich, bejaht diese Kraft (schon seit 1932), betätigt sich aber auch weiterhin als „Mahner“, der weiter in die Zukunft blickt und weiß, dass allein durch politische Mittel „der deutsche Typus“ nicht geschaffen werden kann, dass hier die nationale Pädagogik eingreifen, züchten, bilden, formen und in der Tiefe das vorher Gewonnene verankern müsse.

Ganz und gar keinen Zweifel will Nohl daran lassen, dass er diesen Aspekt nur als Zusatz, nicht als Widerspruch zur nationalsozialistischen Bewegung einbringen möchte. Um dies zu untermauern geht er so weit, ausgerechnet seinen erziehungswissenschaftlichen Kollegen Wilhelm Flitner der Verleugnung des Führerprinzips öffentlich vor der studentischen Zuhörerschaft und ihren mitschreibenden Teilen zu überführen:

*„Wir sagten, am Ende gehe die Typenbildung in einem Volk immer von oben nach unten, die verantwortliche Führerschicht schaffe den Typus und müsse ihn in sich erhalten. Flitner ist in dem genannten schönen Aufsatz für unsere heutige deutsche Situation anderer Meinung: ‚regierbares Volk gestalten, das die Regentschaft erträgt und produktiv trägt‘, das sei unser erstes Problem, die Bildung der Regentenschicht erst das sekundäre (717/18). Ich meine, der ganze Aufbau, wie ihn der Führer der nationalsozialistischen Bewegung geschaffen hat, widerspricht dem. Nur der Führer lebt den Typus vor. Auch hier geht die Bewegung der Typenbildung unerbittlich nur von oben nach unten, und nur wenn die Führerziehung gelingt, wird auch die Volkserziehung gelingen. Diese führende Schicht ist keine Kaste mehr, auch keine Kaste der Gebildeten, aber sie bleibt ein herausgehobener Kreis von Menschen, allen sichtbar in ihrem Tun und Lassen, Reden und Entscheiden, als Träger der Verantwortung in Ämtern jeder Art. Wie sie leben, sich benehmen, was sie schätzen und ablehnen, das gestaltet als Vorbild das Volk.“ (Nohl: Vorlesung, 1933/34, S. 91)*

Bei dem von Nohl gelobten und kritisierten Aufsatz Flitners<sup>103</sup> geht es in der Tat um so etwas wie demokratische Bildung, sozusagen ein Relikt aus längst vergangenen Tagen.<sup>104</sup> Der einfache Gedanke, dass die Regierten ja die Regierenden eigentlich im demokratischen Sinne tragen müssten (und nicht ertragen, wie Flitner noch halbherzig einschränkt), wird hier von Nohl aus antidemokratischen Grundpositionen heraus in der Kontinuität seiner Theorie der Pädagogik und seiner politischen Positionierung nicht nur abgelehnt, sondern an einem ihm nahestehenden Kollegen demonstrativ angegriffen und abgewertet. Das Geistige müsse hinzukommen, so Nohl:

*„Wir werden über diese Geistigkeit ja noch ausführlich reden, es bleibt aber dabei, dass der Typus mit seiner Zucht und Gebundenheit die Voraussetzung aller wahren geistigen Entwicklung sein muss. Der Schritt geht nicht vom geistigen Reichtum zum Typus, sondern immer umgekehrt.“* (Nohl: Vorlesung, 1933/34, S. 91)

Nohl ist also für diese Grundlegung und Reihenfolge. Seine Mahnung bezieht sich darauf, dass Goethe, Schiller, eben „das Geistige“ nicht wegfallen dürfe. Er schreibt weiter:

*„Was man nun aber weiter sehen muss, ist, dass ein solcher Typus nicht bloß ein festes System von normalen Gewohnheiten ist, wenn auch die Gewöhnung hier das entscheidende Bildungsmittel sein wird – auch das hat Plato schon gesehen, und unsere Militärerziehung hat das seit Jahrhunderten geübt –, sondern immer eine Geistigkeit voraussetzt, ein Ideal und einen Glauben. Gewohnheiten allein schaffen keine wahre Form.“* (Nohl: Vorlesung, 1933/34, S. 92)

Nohl wendet sich nun den Mythen und Symbolen zu. Hier bemüht er wieder die Großen der Geistesgeschichte. Nietzsches These, dass die großen Masseninstinkte die „eigentlichen Träger und Hebel der Weltgeschichte“ (Nohl: Vorlesung, 1933/34, S. 93) seien, ist nur eine Brücke zur angeblich notwendigen Mythenbildung als Teil des „heroischen nationalen Ethos“, den er im Spannungsverhältnis zur Wissenschaft bei Dilthey verortet (Nohl: Vorlesung, 1933/34, S. 94).<sup>105</sup> Nohl ruft Sokrates und Platon, Cato und Rousseau

---

<sup>103</sup> Dieser Aufsatz erschien in der Zeitschrift „Die Erziehung“, deren Mitherausgeber Flitner war: Flitner, Wilhelm: Gentleman-Ideal und Gentleman-Erziehung. Eine Besprechung von Hoylers gleichnamigem Buch (Leipzig 1933), in: Die Erziehung. Monatsschrift für den Zusammenhang von Kultur und Erziehung in Wissenschaft und Leben, 8. Jg. (1932/33), Heft 12, (September 1933), S. 711–718.

<sup>104</sup> Die Abrechnung Nohls mit Flitner aus der platonischen „Führerposition“ heraus und unter Berufung auf Adolf Hitler ist ein in den bisherigen Debatten über diese Vorlesung weitgehend übergangener Aspekt (mit Ausnahme von Michael Grans Studie, der am Rande darauf eingeht).

<sup>105</sup> Bereits 1932 im Vorwort zu dem Dilthey-Sammelband „Von Deutscher Dichtung und Musik“ schreibt Nohl über die Studien Diltheys zur Geschichte der Pädagogik: „Die Bildungsgeschichte der Völker wird dort verstanden aus dem polaren Verhältnis ihres nationalen Ethos und des Fortschritts der Wissenschaften, und Dilthey hat damals bereits den Versuch gemacht, die ‚Heroenzeit des germanischen Geistes‘, in

als Zeugen für die Notwendigkeit der Rede für das nationale Ethos und gegen die „Wurzellosgigkeit des Intellekts“ auf (Nohl: Vorlesung, 1933/34, S. 94).

Und wieder schildert er die Lage so: Alle Elemente sind vorhanden, aber sie müssen zusammengefasst werden. Und das habe für den Nationalsozialismus Arthur Rosenberg geschaffen:

*„In der Gegenwart hat der Faschismus die Bedeutung des Mythos wieder gewonnen. Sorel.<sup>106</sup> Für den Nationalsozialismus hat sie A. Rosenbergs Buch ‚Der Mythos [sic!] des 20. Jahrhunderts‘ zu formulieren gesucht. In dem dritten Buch ‚Das kommende Reich‘ überschreibt er das erste Kapitel ‚Mythos und Typus‘. ‚Die nicht fassbare Zusammenfassung aller Richtungen des Ich, des Volks, überhaupt einer Gemeinschaft macht seinen Mythos aus‘ (459). ‚Als natürliche Abwehr gegen die Weltgefahr des Chaos geht ein neues Erleben wie ein unfassbares Fluidum über den Erdball, welches die Idee des Volkstums und der Rassen instinktiv und bewusst ins Zentrum des Denkens stellt, verbunden mit den organisch gegebenen Höchstwerten einer jeden Nation, um welche ihr Fühlen kreist, welche ihren Charakter und die Farbigeit ihrer Kultur von jeher bestimmten. Als Aufgabe wird plötzlich von Millionen erfasst, was zum Teil vergessen, zum Teil vernachlässigt worden war: ein Mythos zu erleben und einen Typus zu schaffen und aus diesem Typus heraus Staat und Leben zu bauen. Jetzt fragt sich nur, wer inmitten eines Gesamtvolkes dazu berufen ist, die typenbildende Architektonik zu entwerfen und durchzusetzen?‘ (481)“ (Nohl: Vorlesung, 1933/34, S. 95 f.)*

Nohl lernt hier von Arthur Rosenbergs „Der Mythos des 20. Jahrhunderts“. Das gilt es zunächst festzuhalten.<sup>107</sup> Nohl sieht nicht nur sehr klar das Ziel des nationalen Mythos, er sieht auch die Wege und Methoden, nämlich das Symbol als Mittel der Ausrichtung:

*„Ein überwältigender Eindruck dieser neuen mythenbildenden Kraft ist das Wiedererscheinen des Symbolwillens. Das Symbol ist das sichtbare Zeichen eines unerschöpflichen höheren Gehalts, und es gehört keinem Einzelnen sondern immer einem Wir, – das sind seine zwei Wesenszüge. Seine Macht beruht auf einer Doppelheit, dass der Geist in ihm sichtbar wird, nicht mehr übersehbar, unmittelbar gegenwärtig und mahnend, und dass es Ausdruck und Bindung der Gemeinschaft ist. Die Fahne, der Gruß, die Nationalhymne, – das begrifflich nicht formulierbare Ziel der Gemeinschaft kommt hier in dem Medium der Phantasie fordernd und erinnernd zum Be-*

---

der sich sein nationales Ethos gestaltete, darzustellen.“ (Leipzig/Berlin 1933, hier zitiert nach der 2. unveränderten Auflage, Stuttgart 1957, S. III)

<sup>106</sup> Sorel mit seiner 1908 erschienenen Schrift „Les illusions du progrès“ (Paris 1908) gilt als von Mussolini ausgewerteter Theoretiker des (faschistischen) Mythos. Siehe dazu: Sternhell, Zeev/Sznajder Mario/Asheri Maia: Die Entstehung der faschistischen Ideologie. Von Sorel zu Mussolini, Hamburg 1999. Aktuell dazu erschienen ist: Lenk, Kurt: „Das Problem der Dekadenz seit Georges Sorel“, in: Heiko Kauffmann, Helmut Kellershohn, Jobst Paul (Hg.): Völkische Bande. Dekadenz und Wiedergeburt. Analysen rechter Ideologie, Münster 2005, S. 49–63.

<sup>107</sup> Die eigene Broschüre Litts 1938 gegen das Buch Rosenbergs spricht da eine ganz andere Sprache. Siehe Litt, Theodor: Der deutsche Geist und das Christentum. Vom Wesen geschichtlicher Begegnungen, Leipzig 1938.

*wusstsein, redet auch ohne Worte und wird wortlos verstanden.*“ (Nohl: Vorlesung, 1933/34, S. 96)

Die praktische Bedeutung des „Symbolwillens“ für den auch an der Militärpädagogik interessierten Nohl wird im nachfolgenden Absatz deutlich:

*„Die soldatische Existenz hat die führende Kraft des Symbols der Fahne nie vergessen, die Todesbereitschaft des Kriegers brauchte den metaphysischen Mythos zu notwendig.“* (Nohl: Vorlesung, 1933/34, S. 96 f.)

Es fällt schwer, Nohl hier nicht recht zu geben. Die Elemente der Analyse, selbst der Rückgriff auf Analysen Hegels über Symbole in dessen „Ästhetik“, sind stimmig. Das grundlegende Problem bleibt aber, dass Nohl derartige Methoden der Überwältigung nicht ablehnt, sondern den „metaphysischen Mythos“ unterstützt, fördert und fordert:

*„Wenn jetzt in der Morgenfrühe der Kreis junger Menschen um den Fahnenmast steht und mit dem Lied das Hissen der Flagge begrüßt, spürt jeder den Schauer der metaphysischen Wirklichkeit der Volksgemeinschaft und erfährt die formende Gewalt, die nur das Symbol besitzt.“* (Nohl: Vorlesung, 1933/34, S. 97 f.)

### **Zum dritten Abschnitt der Vorlesung: „Das bewusste Leben der Nation“**

#### **Zum siebten Kapitel „Das Selbstbewusstsein eines Volkes und seine Erziehungsmittel“: „Man denke an ‚Deutschland erwache‘“**

Auf den sieben Seiten dieses Kapitels begibt sich Nohl in den Bereich der Diskussion über Volk, Nation und Staat. Sein Ausgangspunkt ist:

*„Wir müssen nun heute einen dritten Schritt tun, nämlich den vom Volk zur Nation und zum Staat, denn nicht jedes Volk ist ja Nation, und jedes Volk ist auch nicht Staatsvolk. Ist doch unser eigenes Volk auf die verschiedensten Staaten in der Welt zerstreut.“* (Nohl: Vorlesung, 1933/34, S. 98)

Sein Material sind Fichtes „Reden an die Nation“, Renans Aufsatz „Was ist die Nation“ von 1882, die Materialien der „Völkerpsychologie“ in Deutschland (die er dann in „Charakter und Schicksal“ 1938 genauer vorstellt) und die Erfahrungen mit Nationalfesten im revolutionären Frankreich. Originell absurd und der Zeit mehr als der Semantik angepasst, ist die Behauptung Geburt sei gleich Rasse: „Ursprünglich ist natio (= nasci) die Rasse“ (Nohl: Vorlesung, 1933/34, S. 99).

Eher altbekannt ist dagegen die Feststellung, dass „vor allem Kriegstaaten das Selbstbewusstsein der Nation“ erzeugen (Nohl: Vorlesung, 1933/34, S. 103), und schon nicht mehr überraschend ist Nohls Lob der Arbeitsfront, der Bauernfront und des Fests des 1. Mai nach 1933 (Nohl: Vorlesung, 1933/34, S. 103). Auch wenn Nohl die wirklich wichtigen Fragen der Geschichte der Definitionen von Volk, Staat und Nation streift,

ohne diese Fragen soziologischer Art zu vertiefen, stehen sie nicht im Vordergrund. Im Grunde ist klar, so Nohl, dass Volk, Staat und Nation erst noch eins werden müssen, es geht eher um das „Wie“.

Nohl geht dann den Weg von der Pädagogik zur Propaganda eindeutig mit:

*„Damit ist nun schon ein Stück der pädagogischen Aufgaben sichtbar geworden, die sich nun auf dieser Stufe der Bewusstheit auftun. Das Ziel ist immer ein doppeltes: Wecken, – man denke an das ‚Deutschland erwache!‘ – und Formen. Die großen Mittel für das Wecken sind Propaganda, Nationalfeste und Nationalspiel. Die ungeheure pädagogische Bedeutung der **Propaganda** ist uns jetzt erst ganz bewusst geworden (...).“* (Nohl: Vorlesung, 1933/34, S. 104, Hervorhebung im Original)

Hier wird der „pädagogische Bezug“ großräumig hergestellt: Das doppelte Wecken und Formen des „Deutschland erwache“ werden fixiert, das nachfolgende „Juda verrecke“ bleibt hier unausgesprochen. Eher technisch begeistert resümiert Nohl dann:

*„(...) heute hat das Auto einerseits, Rundfunk und Volksempfänger andererseits die Möglichkeit gegeben, diese Propaganda auch auf das Land und in die kleinen Landstädte zu tragen und so wirklich auch den letzten Einzelnen in seiner Einsamkeit im Gebirge, im Moor in Hinterpommern und den Wäldern Masurens zu erregen und zu wecken.“* (Nohl: Vorlesung, 1933/34, S. 104)

Nohl, der genau Fest und Feier unterscheidet, sieht wohl die Olympischen Spiele in Berlin schon vor sich (Nohl: Vorlesung, 1933/34, S. 104), hebt auf die Fußball-Nationalmannschaft und deren objektiv nationalpädagogische Funktion ab und schreibt:

*„Eine analoge Bedeutung haben die Nationalspiele, nur dass hier durch den Wettkampf noch ein besonderes volksbildendes Element hineinkommt, weil er in der ganzen Breite des Volkes den Ehrgeiz für die Steigerung der Kraft wachruft, die in der nationalen Mannschaft sich dann wieder mit anderen Völkern misst.“*

*Es handelt sich da um eine nationalpädagogische Angelegenheit größten Stils, auch wenn das dem Einzelnen, der mitkämpft, gar nicht bewusst wird, und es kommt darum für die formende Wirkung solcher Untersuchungen alles darauf an, dass sie in richtiger Haltung und Gesinnung geschehen.“* (Nohl: Vorlesung, 1933/34, S. 106 f.)

Und am Ende des siebten Kapitels heißt es dann eher trivial:

*„Unsere öffentlichen Fußballspiele waren vor kurzem noch in der großen Gefahr, nur Schaustellungen von Berufsspielern zu werden, die den Sieg um jeden Preis erringen wollten und dem eine johlende und den Schiedsrichter verprügelnde Masse zusah. Auch hier hat die neue Zuchtform unseres Volkes augenscheinlich schon Wesentliches verändert und wird es immer mehr tun, je stärker die nationale Verantwortlichkeit im einzelnen Spieler mitwirkt.“* (Nohl: Vorlesung, 1933/34, S. 107)

Um nicht an dieser Stelle Fragen des Nationalsports in der Zeit des Nationalsozialismus vertiefend zu behandeln, wird zu den letzten beiden Kapiteln dieser Vorlesung übergegangen.

***Zum achten Kapitel „Die Willensform des Staates und die politische Erziehung“:  
Die „Erfahrung des Krieges“, „die neue Staatsjugend formen: Hitlerjugend und  
S. A.“ und die „Ausrichtung auf den höchsten Führer des Staates“***

Angesichts der deutschen Minderheiten im Ausland unterscheidet Nohl – sich auf Ullitz, einen Führer der Sudetendeutschen stützend – zwischen den „volksdeutschen“ Aufgaben und den staatspolitischen Aufgaben. Die drei Funktionen in der Hand des Staates – Macht, Recht und Kultur – werden angeführt und von den Theorien der englischen und französischen Soziologen mit ihrem „Gesellschaftsbegriff“ en passant abgegrenzt. Dagegen wird der Staat in die „deutsche Tradition“ gestellt: Die deutschen Staatsphilosophen haben dem Staat, so Nohl „eine ganz besondere Stellung und Heiligkeit“ (Nohl: Vorlesung, 1933/34, S. 111) gegeben.

Platons „Der Staat“ (Nohl: Vorlesung, 1933/34, 6. Buch) wird hier erneut von Nohl bemüht (Nohl: Vorlesung, 1933/34, S. 114), um den Staat als Zusammenkommen von Macht und Philosophie zu charakterisieren. Die politische Erziehung im Rahmen der nationalen Erziehung wird anknüpfend an Kerschensteiners staatsbürgerliche Erziehung nun von Nohl zunächst auf den Ersten Weltkrieg als Modell zurückgeführt:

*„Der Krieg brachte dann eine großartige Steigerung der herrschaftlichen Ordnung. Zucht, Unterordnung, Dienst waren die neuen Erfahrungen.“* (Nohl: Vorlesung, 1933/34, S. 116 f.)

Das war, so Nohl, jedoch nicht die einzige Erfahrung, da beim Ende des verlorenen Krieges Zucht und Führung wieder verloren gingen:

*„Diese Auflösung begann beim Militär, ergriff dann die Beamtenorganisation wie die Fabrik-Organisation, um schließlich jedes Zusammenwirken, in dem noch Herrschaftsverhältnisse bestanden, aufzuheben. Der Schülerstreik und das Komitee zur Revolutionierung der Jugend waren die letzten lächerlichen Konsequenzen, die Forderung eines Aufbaus der Schule ohne jede personale Autorität, rein genossenschaftlich aus den Lebensnotwendigkeiten der Gemeinschaft.“* (Nohl: Vorlesung, 1933/34, S. 117)

Doch die bündische Jugend hielt nach Nohl dagegen, entwickelte das „Verhältnis des Führers zu seinem Volk“, propagierte die „Autorität des Charisma“ (Nohl: Vorlesung,

1933/34, S. 117) und bereitete den Weg. Nun kommt der Nationalsozialismus und Nohl formuliert zum Abschluss des achten Kapitels:

*„Zu einer wirklich politischen Bedeutung konnte das aber erst kommen, wo diese Hinwendung auf den Führer nicht in seiner Person endigte, sondern in ihm der Vertreter – nicht bloß des objektiven Geistes, wie bei Wynecken –, sondern des lebendigen Volkes gefunden werden konnte, wo dann Autorität und personale Macht, Herrschaft und Dienst aus dem Ganzen her geweiht wurde. Das gelang aus den Erfahrungen des Krieges. Aus ihnen gingen dann folgerichtig die großen Jugendorganisationen hervor, die nun die neue Staatsjugend formen: Hitler-Jugend und S.A. mit ihrer Wertung des Wehrwillens und der Wehrkraft, ihrer Erziehung zu Befehl und Gehorsam, und der Arbeitsdienst mit seinem Wissen um das nationale Werk. Beide Formen geben dem Einzelnen die Uniform des Ganzen und damit auch die Ehre des Ganzen, lassen ihn die Charakterkräfte der Zucht, der Einordnung, des Dienstes erleben und richten jeden Einzelnen im Zusammenhang seiner Formation in die gemeinsame Front und zugleich auf den höchsten Führer des Staates aus.“* (Nohl: Vorlesung, 1933/34, S. 118)

„Folgerichtig“ ist hier ein Schlüsselwort. So wie Nohl die einzelnen Elemente aus der Geistesgeschichte aufbereitet, soll es nur „folgerichtig“ sein, dass nun die Formen des Erziehens „den Einzelnen auf den höchsten Führer des Staates“ ausrichten. So endet die Erziehung zu „Befehl und Gehorsam“. Diese Passagen lassen keinen Zweifel aufkommen, dass Nohl die SA und Hitler propagiert, „Befehl und Gehorsam“ akzeptiert und eben lediglich als Ergänzung mehr Geistigkeit fordert. Nohl fährt mit einer Definition des „neuen Sozialismus“ fort:

*„Was sie unterscheidet von den alten Formen des Militär- und Beamtenstandes, ist der neue Sozialismus, der den Aufstieg in die politisch herrschende Schicht, die den Staat trägt, aus allen Ständen ermöglicht, eine Auslese der Leistungsfähigen aus einer Gesamtheit des Volkes, die sich hier in einem Verantwortungsbereich tätig erwiesen haben.“* (Nohl: Vorlesung, 1933/34, S. 118)

Einzelnen „den Aufstieg in die politisch herrschende Schicht“ zu ermöglichen ist für Nohl der neue Sozialismus, der Nationalsozialismus. Ein Gefreiter kann Führer werden, darauf reduziert sich polemisch zugespitzt der Gerechtigkeitsinn des „neuen Sozialismus“.

***Zum neunten Kapitel „Die Schule“: „Jedenfalls hat der Staat die Überzeugung der pädagogischen Bewegung hinter sich, wenn er hier radikal zugreift“***

Im letzten Kapitel stellt Nohl im Grunde lediglich noch einmal die Notwendigkeit einer einheitlichen, nicht konfessionell oder anders zersplitterten deutschen Schule als sein Credo vor, zitiert aus seinen älteren Schriften, in denen er dies in Übereinstimmung mit dem seit 1848 aktiven „Allgemeinen Deutschen Lehrerverband“ schon gesagt habe.

Nohl stellt sich hier (sich selbst zitierend) sozusagen als Sprecher der „pädagogischen Bewegung“ in Deutschland vor, die er in der gleichnamigen Schrift (die 1935 neu erschien) konstruiert hatte:

*„(...) jedenfalls hat der Staat die Überzeugung der pädagogischen Bewegung hinter sich, wenn er hier radikal zugreift und die Ganzheit als die entscheidende Macht oberhalb aller dieser Gegensätze herausarbeitet. Er besitzt in dem nationalen Gehalt seiner Geschichte wie seiner Sendung auch den Fundus, der die einheitliche Schule zu tragen vermag.“* (Nohl: Vorlesung, 1933/34, S. 124)

Was den Gehalt dieser deutschen Schule angeht, so geht es Nohl um eine Zusammenfassung der „deutschen Bewegung“, wie sie sein Lehrer Dilthey angefangen, aber nicht zu Ende geführt habe: die „Geschichte der Deutschen Bewegung“, so realistisch wie möglich, an die aktuelle Sprache des Volkes angepasst, nicht als abstrakte Wahrheiten, sondern als Hilfen zur Gestaltung des Lebens. Dabei bezieht sich Nohl ausdrücklich auf Rudolf Hildebrandt, den großen „Erzieher zur Deutschheit“ (Nohl: Vorlesung, 1933/34, S. 128).<sup>108</sup>

Enden aber lässt Nohl seine Rede unter Berufung auf Heideggers Rede im Mai 1933, „Die Selbstbehauptung der Universität“.<sup>109</sup> Es heißt zunächst:

*„Wo einer nationalen Welt seine freie Geistigkeit versagt ist, weil sie gehemmt wird, wie in den Staaten der Inquisition, oder nicht gewertet wird wie in Sparta, oder weil die radikalen Köpfe fehlen, die immer wieder mutig zu den letzten Grundlagen der Existenz durchstoßen, da geht ein Volk zugrunde. Plato ist es gewesen, der in seinem Staat die staatengestaltende Kraft der freien Wissenschaft, d. h. der Wissenschaft, die nicht im Dienst der Praxis steht, sondern die Wahrheit um ihrer selbst willen sucht, ich sage Plato hat die staatengestaltende Kraft dieser freien Wissenschaft als erster ausgesprochen und so formuliert, dass sie bis heute fortwirkt: wahrhaft gebunden ist eine Überzeugung erst, wo sie nicht bloß im Enthusiasmus gründet, sondern gerechtfertigt ist durch ein wahrhaftes Denken. Der innerste Nerv jeder Schule, auch einer Kunstschule, ist darum die Erziehung zu diesem Willen zur Wahrheit im Sinn von Wahrhaftigkeit. Das letzte Ziel des Unterrichts von der Volksschule bis zur Universität sind nicht die einzelnen Kenntnisse als Resultate, auch nicht die Methodenbeherrschung als Mittel, sondern das Leben in einer Welt der Wahrheit, das einen Zusammenhang von Wahrheiten erarbeitet mit Hilfe der Zucht des Denkens. Solcher Objektivitätswille hat nichts zu tun mit auflösender Sophistik oder Gesinnungslosigkeit,*

---

<sup>108</sup> Siehe zu diesem Fragenkomplex genauer: Zimmer, Hasko: Pädagogik, Kultur und nationale Identität. Das Projekt einer „deutschen Bildung“ bei Rudolf Hildebrand und Herman Nohl, in: Auernheimer, Georg/Gstettner, Peter (Red.): Pädagogik in multikulturellen Gesellschaften (Jahrbuch für Pädagogik 1996), Frankfurt am Main/Berlin/Bern/New York/Paris/Wien 1996, S. 159–177.

<sup>109</sup> Diese Rede erschien zusammen mit einem Gespräch aus dem Jahre 1945 unter dem Titel Heidegger, Martin: Die Selbstbehauptung der deutschen Universität. Rede, gehalten bei der feierlichen Übernahme des Rektorats der Universität Freiburg i. Br. am 27.5.1933 (beigefügt: Das Rektorat 1933/34. Tatsachen und Gedanken), 2. Auflage, Frankfurt am Main 1990.

*sondern ist Dienst am Leben der Nation. Je tiefer ein Glaube geht, umso senkrechter sucht er die Wahrheit.*“ (Nohl: Vorlesung, 1933/34, S. 129 f.)

Es ist gerade dieser „Zusatz“, diese „Ergänzung“, mit der sich Nohl als loyaler Unterstützer des NS-Regimes vorstellt, der dennoch die „freie Geistigkeit“ im Rahmen dieser nationalen Loyalität einfordert. Und eher unvermittelt und überraschend angesichts der bisherigen Ausführungen Nohls im Kontrast zur Haltung Jaspers in der NS-Zeit endet die ganze Vorlesung unter Berufung auf Karl Jaspers:

*„Wie Jaspers in seinem stolzen Büchlein über Max Weber<sup>110</sup> und sein vorbildliches deutsches Wesen im Forschen und Philosophieren einmal sagt: ‚Der Boden der geschichtlichen Gegenwart, des Willens und Glaubens wird nur rein, wenn er sich im Feuer grenzenlosen Wissenwollens festigt zu Wahrheit und Vernünftigkeit.‘“* (Nohl: Vorlesung, 1933/34, S. 130)

Es ist realistisch zu vermuten, dass Nohl deutlich seine besondere Akzentsetzung der loyalen Unterstützung des NS-Regimes hier kontrastiert mit dem Anspruch, allumfassend die großen Denker von Max Weber über Martin Heidegger bis Karl Jaspers, alle mit dem „vorbildlichen deutschen Wesen“, mit einzubeziehen in dieses große nationalpädagogische Programm. Es ist die Einforderung des großen Bündnisses von deutschnationalen Teilen der deutschen Geisteswissenschaft mit den staatspolitischen nationalsozialistischen Praktikern.

### **3. „Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie“ (Vorwort und Nachwort 1935)**

Die im zweiten Teil der *Dokumentation ad fontes Nohl* abgedruckten Teile aus der zweiten Auflage der „Pädagogischen Bewegung in Deutschland“ (1935) enthalten das eine Seite umfassende Vorwort und das neunseitige Nachwort.<sup>111</sup> Die Schrift als Ganzes wurde 1932 („vor dem nationalen Umbruch“, wie Nohl im Vorwort 1935 formuliert) verfasst, aber 1933 als Band 1 des „Handbuches der Pädagogik“ (der so genannte „Pallat“) veröffentlicht. Eine zweite Auflage folgte 1935 sowie dann 1949 eine dritte Auflage, in der der gesamte Text von 1935 einschließlich Vor- und Nachwort unverändert nachgedruckt und ein weiteres Nachwort von Nohl angefügt wurde. Im Vorwort von 1935 heißt es:

<sup>110</sup> Jaspers, Karl: Max Weber. Rede bei der von der Heidelberger Studentenschaft am 17. Juli 1920 veranstalteten Trauerfeier, Tübingen 1921.

<sup>111</sup> [*Dokumentation ad fontes Nohl*: S. 369–378]

*„Wenn unser neuer Staat mit gutem Grund sein erstes und entscheidendes Mittel in einer diktatorischen Massenführung hat, die auch den Letzten noch national erweckt und bewusst macht und unserm Volk die Einheit seines Gefüges wiedergibt, wobei dann ganz neue pädagogische Aufgaben und Möglichkeiten erscheinen, so werden die wahren Einsichten der pädagogischen Bewegung in irgendeiner Gestalt doch in diese Arbeit eingehen müssen.“* (Nohl: Pädagogische Bewegung, 1935, ungezählte Seite)

Die „diktatorische Massenführung“ wird klar benannt, aber offensichtlich als Chance angesehen, „unserem Volk die Einheit seines Gefüges“ wiederzugeben. Aber, so die Botschaft, „ohne Pädagogik“ geht es nicht! Nohl beginnt sein Vorwort mit folgender Behauptung:

*„Es gibt zwei Wege, ein Volk zu gestalten: die Politik und die Pädagogik. Was in diesem Buch dargestellt wird, ist die Geschichte der leidenschaftlichen Anstrengung unserer Nation seit dem Wissen um die Kulturkrise, das Problem ihres neuen Volkwerdens auf dem pädagogischen Wege zu lösen. Dieser Versuch ist nicht geglückt – jeder Ansatz endete mit dem Zerfall in die Parteien, der gerade überwunden werden sollte, und die Politik nahm schließlich die Aufgabe in ihre Hände. Damit ist der große Sinn dieser Bewegung und ihr echter Wille aber nicht vergebens gewesen.“* (Nohl: Pädagogische Bewegung, 1935, ungezählte Seite)

Diese Passage ist der Schlüssel zur Denkweise Nohls. Die Pädagogik hat es nicht geschafft; gut dass die „Bewegung“ die Aufgaben in ihre Hände genommen hat. Das Streben Nohls ist, dass der NS-Staat, die NS-Bewegung nun die Tradition der „pädagogischen Bewegung“ in sich aufnimmt und zur Entfaltung bringt. Darum geht es, „die wahren Einsichten der pädagogischen Bewegung in irgendeiner Gestalt“ doch einbringen zu müssen. Nohl gibt sich in dieser Vorbemerkung selbstkritisch: „Was ich zugelehrt habe [seit der ersten Auflage 1933], wird aus dem Nachwort am Schluss des Bandes ersichtlich sein“, schrieb Nohl im September 1935.

Im Nachwort aus dem Jahr 1935 gibt es stellenweise Überschneidungen mit der im ersten Teil der *Dokumentation ad fontes Nohl* abgedruckten Einleitung des Vorlesungsmanuskripts „Die Grundlagen der nationalen Erziehung“.<sup>112</sup> Im Unterschied zu diesem Manuskript wurde jedoch das Nachwort in mehreren Auflagen bis heute veröffentlicht, so dass es im Gegensatz zu dem Vorlesungsmanuskript eine erhebliche Wirkung entfalten konnte.

---

<sup>112</sup> Nohl nahm folgende drei Änderungen gegenüber der Einleitung des Vorlesungsmanuskripts 1933/34 vor: Dem Text des Nachwortes 1935 wurden zwei Passagen hinzugefügt. Außerdem wurde eine Passage aus der Einleitung des Vorlesungsmanuskripts im Nachwort gestrichen. Zusätzlich wurde dem Nachwort am Ende eine Passage aus dem neunten Kapitel des Vorlesungsmanuskripts hinzugefügt.

Die Grundidee in seinem Nachwort, das er „Zwei Formen der Pädagogik“ nannte, besteht in der Gegenüberstellung der zwei Pole der Pädagogik, dem individuell-subjektiv-sokratischen und der am Ganzen, am Staat orientierten objektiv-platonischen Pädagogik. Hier ergeben sich zwei Fragen, da Nohl davon ausgeht, dass beide Aspekte immer zur Geltung kommen müssen. Die erste Frage ist die nach der prinzipiellen logischen Struktur und die zweite Frage betrifft den jeweiligen Akzent in bestimmten Zeitspannen. In diesem Nachwort wird klar, dass Nohl sowohl aus prinzipiellen Gründen als auch aus aktuellen Gründen der „geschichtlichen Stunde“ das Volk gegenüber dem Individuum favorisiert. Die typische NS-Parole „Du bist nichts, dein Volk ist alles“ würde Nohl in seiner Absolutheit nicht akzeptieren. Wohl aber schreibt er:

*„Wir leben für uns, jeder einzelne für sich, dass er zu dem Genuss seines Daseins komme, zu seiner Entfaltung und zu seiner Überzeugung – und wir leben für unser Volk und für Werte, die höher sind als wir selber und für die wir uns opfern.“* (Nohl: Pädagogische Bewegung, 1935, S. 280)

Es ist für Nohl die Schaffung des „nationaldeutschen Typus, der die solide Voraussetzung für jede klare Individualität abgibt“. Und er formuliert drastisch: „(...) so gewinnt der Einzelne den Stil seiner Bildung schließlich nur aus dem Lebensstil seines Volkes“ (Nohl: Pädagogische Bewegung, 1935, S. 281).

Nachdem Nohl eigentlich die Beziehungen der beiden polaren Aspekte prinzipiell geklärt hat, fügt er hinzu: „Welche dieser Betrachtungsweisen aber jeweilig als die entscheidende heraustritt, ist eine Frage des geschichtlichen Augenblicks“ (Nohl: Pädagogische Bewegung, 1935, S. 283). Klar ist für Nohl, der sich jetzt der Frage der pädagogischen Autonomie zuwendet, dass die geschichtliche Stunde die platonische Form der Pädagogik erfordert. Er schreibt direkt anschließend:

*„Im Frühling 1933 schlug bei uns in Deutschland die Sokratische Form der Pädagogik in die Platonische um. Das Schibboleth gewissermaßen des Umbruchs wurde der Begriff der pädagogischen Autonomie. Wie plötzlich das geschah, dafür ist charakteristisch, dass ein Hochschullehrer, der im vorangegangenen Wintersemester noch eine Übung über diese Autonomie abgehalten und ihre Tragweite, wie leider meist, übertrieben hatte, sie in der Eröffnungsrede des Sommersemesters kreuzigte. Dabei kann sie als Structureinsicht genau so wenig durch historische Entwicklungen unwahr gemacht werden, wie ein mathematischer Satz, wie sie ja auch kein Ergebnis der bloßen individuellen Überlegung ist, sondern eine Offenbarung des sich entfaltenden Lebens. Nur ihre politische Bedeutung hatte sich gewandelt! Wie die Reichswehr, so hatte sich auch die Erziehung dadurch aus dem Kampf der Gegensätze zu retten gesucht, dass sie sich konsequent an ihre eigenste Aufgabe hielt und **gerade***

*dadurch für das Ganze bewahren wollte.*“ (Nohl: Pädagogische Bewegung, 1935, S. 283, Hervorhebung im Original)

In dieser Passage zeigt sich, wie Nohl „Autonomie der Pädagogik“ versteht. Als Metapher verwendet er das Beispiel der Reichswehr. Die Reichswehr hat nicht dieser oder jener Partei zu dienen, also nicht einzelnen Teilen, sondern nur dem Staat und dem Volk als ganzem. Ist garantiert, dass es um das Ganze geht, ist auch klar, dass die Reichswehr keineswegs autonom ist, sondern sich absolut loyal in den Dienst des Ganzen stellt. Entscheidend für Nohl ist, dass dies jenseits des Parteiengezänks vor sich geht, jenseits konfessioneller Streitigkeiten usw. Der Begriff der „pädagogischen Autonomie“ bei Nohl muss analog verstanden werden. Die NSDAP an der Macht, das war für Nohl nicht mehr ein Teil, das war für Nohl jetzt das Ganze, der totale Staat, für den die „pädagogische Bewegung“ sich aufbewahrt hatte. Autonomie bedeutet bei Nohl autonom zu sein gegenüber den einzelnen Teilen, aber absolut untergeordnet zu sein gegenüber dem Ganzen, dem Volk, der Nation.

Ausdrücklich stellt sich Nohl hinter Ernst Kriek, den er als „führende(n) Kopf der neuen objektiven Pädagogik“ bezeichnet und warnt lediglich davor, dass seine soziologischen Einsichten von der Typenbildung „von den Nachfolgern übersteigert“ werden (Nohl: Pädagogische Bewegung, 1935, S. 283). Nohl wendet sich also gegen „Überspannungen“, die aber seiner Ansicht nach „schnell zurückgenommen“ werden (Nohl: Pädagogische Bewegung, 1935, S. 284). Nohl stellt sich also als kritischer Begleiter der NS-Bewegung vor, der vor Simplifizierungen warnt, aber auch den Optimismus ausstrahlt, dass diese oder jene kleine Übertreibung eigentlich kein Gewicht hat.

Nohl geht jedoch noch einen Schritt weiter und diskutiert in diesem Nachwort von 1935 bereits die Möglichkeit, dass die Parole „Du bist nichts, dein Volk ist alles“ doch ihre Berechtigung erhält, nämlich im Falle des Krieges:

*„(...) wo das Ganze in Gefahr ist, verschwindet der Einzelne: das großartigste Dokument solcher **kriegerischen Nationalpädagogik** bei uns sind Fichtes Reden und die Schriften seiner Schüler Arndt, Jahn, Jachmann, (...).“* (Nohl: Pädagogische Bewegung, 1935, S. 285, Hervorhebung im Original)

Was Herman Nohl „zugelernt“ hat, zeigt sich auch anhand der folgenden Passage über die „biologische Substanz“:

*„Wir suchen zunächst die Elemente des Aufbaus für unser Dasein als **Volk**: seine **biologische Substanz**, seine Gliederung in Stadt und Land, das Leben seiner Familien und das Verhältnis seiner Generationen, und seine **geistige Substanz** in Sprache,*

*Sitte, Kunst, Fest, und in allem, was man die Heimat nennt, in Typus, Mythos und Symbol.*“ (Nohl: Pädagogische Bewegung, 1935, S. 286, Hervorhebungen im Original)

Auch hier gilt wieder, dass Nohl betont, auf Biologie und Geist achten zu müssen, wobei unter der geistigen Substanz nun der „Mythos“, eben jener Mythos des 20. Jahrhunderts, den Arthur Rosenberg beschwört, seinen Platz erhält. Nohl selbst bezeichnet das als das „ganz Neue unserer Nationallage“, dass „die volkserzieherische Aufgabe (...) auf den neuen Volkstypus, den biologischen wie den geistigen Typus, gerichtet ist“ (Nohl: Pädagogische Bewegung, 1935, S. 287).

Weiter heißt es – direkt aus dem Vorlesungsmanuskript übernommen – bei Nohl in diesem Sinne, nun in aller Öffentlichkeit die „Typenbildung“ Ernst Kriecks herausstellend:

*„Man kann sich aber nicht denken, dass der Einheitswille unseres Volkes, der heute seine stärkste Sehnsucht ausdrückt, nicht auch mit dieser Trennung fertig werden sollte. Jedenfalls hat der nationalsozialistische Staat die Überzeugung der pädagogischen Bewegung hinter sich, wenn er hier radikal zugreift und die Ganzheit oberhalb aller dieser Gegensätze herausarbeitet. Er besitzt in dem nationalen Gehalt unserer Geschichte wie unserer Sendung auch den Fundus, der die einheitliche Schule zu tragen vermag.“* (Nohl: Pädagogische Bewegung, 1935, S. 287)

Nach so viel Unterstützung des NS-Regimes in theoretischer, politischer und praktischer Hinsicht geht Nohl – auch wieder aus dem Schlussteil des Vorlesungsmanuskripts übernommen – in seinem abschließenden Statement, sich auf Heidegger und Jaspers berufend, jedoch auch erneut 1935 deutlich ein Stück weit auf Distanz:

*„Die geistige Welt ist aber nicht bloß das bewusst-gemachte jeweilige historische Dasein, sondern greift darüber hinaus nach den ewigen Grundrechten der Idealität, die auch das höchste historische Dasein noch richten. Wo einem Volk solche freie Geistigkeit versagt ist, weil sie gehemmt wird wie in den Staaten der Inquisition, oder nicht gewertet wird wie in Sparta, oder weil die radikalen Köpfe fehlen, die immer wieder mutig zu den letzten Grundlagen der Existenz durchstoßen, da geht es zugrunde. Plato ist es gewesen, der in seinem Staat die staatengestaltende Kraft der freien Wissenschaft, d. h. der Wissenschaft, die nicht im Dienst der Praxis steht, sondern die Wahrheit um ihrer selbst willen sucht, als erster ausgesprochen und so formuliert hat, dass sie bis heute fortwirkt: wahrhaft gebunden ist eine Überzeugung erst, wo sie nicht bloß im Enthusiasmus gründet, sondern gerechtfertigt ist durch ein wahrhaftes Denken.“* (Nohl: Pädagogische Bewegung, 1935, S. 288)

In dieser abschließenden Passage, in der Nohl die freie Wissenschaft zu verteidigen beansprucht, bleibt ein Problem. Die Wahrheit, dass längst jede Freiheit der Wissenschaft beseitigt wurde, dass längst die „radikalen Köpfe“ fehlten, weil sie ermordet oder

vertrieben worden waren, kann Nohl natürlich nicht aussprechen, das heißt: Diese Wahrheit spricht er nicht aus. Es bleibt, dass die Unterstützung des NS-Regimes und biologistische und totalitäre Kernthesen trotz Warnungen vor Übertreibungen und Überspannungen unwiderlegbar auch dieses Nachwort Herman Nohls im Jahre 1935 kennzeichnen.

#### **4. „Charakter und Schicksal“: Zum Abschnitt „Die Rassen- und Völkerunterschiede“ (1938)**

In der *Dokumentation ad fontes Nohl* wurden aus Nohls umfassender und grundlegender Schrift „Charakter und Schicksal“<sup>113</sup> elf Seiten faksimiliert, nämlich das Kapitel „Die Rassen- und Völkerunterschiede“.<sup>114</sup> Beim Studium dieses Kapitels wird deutlich, dass Herman Nohl schon bemerkt, dass die rassistische und biologistische Basis ein sehr schwankender Boden ist. Im Grunde schildert Nohl die erheblichen Schwierigkeiten bei der Definition einer Rasse ebenso wie bei dem Versuch, „nationale Charakterform wissenschaftlich fest(zu)stellen“ (Nohl: Charakter und Schicksal, 1938, S. 159). Nohl beginnt mit einer phänomenologischen Selbstbeobachtung, die in das unfreiwillig Komische hineinreicht:

*„(...) und begegnen uns gar exotische Rassen, Mongolen, Neger, aber auch schon Inder oder Zigeuner, so unterliegt selbst der gebildete Mensch leicht dem Zwang, immer wieder hinsehen zu müssen; man steht wie erschrocken vor dieser andern Form des Menschseins.“* (Nohl: Charakter und Schicksal, 1938, S. 159)

Nohl schließt seine Einleitung mit folgender Fragestellung:

*„Die große Frage, die sich hier auftut, ist nun wieder dieselbe, die wir jedes Mal tun mussten und doch nie reinlich beantworten konnten: handelt es sich hier um geschichtliche Ergebnisse auf Grund von historischen Schicksalen und einer geistigen Produktivität oder um biologisch bedingte Erscheinungen, die Auswirkung einer im Erbstrom festgelegten seelischen Anlage?“* (Nohl: Charakter und Schicksal, 1938, S. 160)

Wer Nohls polare Herangehensweise, das „Sowohl-als-auch“, aus all seinen grundlegenden Schriften kennt, wird nicht fehlgehen in der Annahme, dass es auch bei dieser Fragestellung um eine Versöhnung und Harmonisierung von biologistisch-rassistischem und geisteswissenschaftlich-pädagogischem Denken geht. Nohl geht dann auch tatsächlich davon aus, dass sich „in der Sache geistesgeschichtliche und biologische Bedingt-

---

<sup>113</sup> Nohl, Herman: Charakter und Schicksal. Eine pädagogische Menschenkunde, Frankfurt am Main 1938.

<sup>114</sup> [*Dokumentation ad fontes Nohl: S. 379–390*]

heiten verweben“ (Nohl: Charakter und Schicksal, 1938, S. 162). Bei seinen Überlegungen beruft Nohl sich unter anderem auf N. Wegener und andere.<sup>115</sup>

Nohl betont in seinem zweiten Abschnitt den „modernen Rassebegriff“, der eben „eine letzte biologische Tiefe kennt, aus der unsere Geistigkeit emporsteigt, (...)“ (Nohl: Charakter und Schicksal, 1938, S. 162). Nohl führt diesen Gedanke wie folgt fort:

*„Die letzten Jahrzehnte haben eine leidenschaftliche Bewegung in fast allen Völkern geweckt, die darauf aus ist, die tiefste Schicht zum Bewusstsein zu bringen und in reinen Formen auszuprägen, die Eigenheiten eines Blutstammes dadurch gleichsam zu festigen, ja zu verdichten und schöpferisch zu steigern. Tiefe instinktive Mächte sind hier an der Arbeit.“* (Nohl: Charakter und Schicksal, 1938, S. 162)

Nohl zieht hier eine Parallele zur biologischen Tatsache, dass es Männer und Frauen gibt. So gebe es eben auch verschiedene Rassen. Die Untersuchung der Charaktereigenschaften sei ähnlich schwierig:

*„Amerika mit seinem Rassengemisch gibt den günstigen Boden für solche Untersuchungen ab. Man prüft verschiedene Rassen unter den gleichen Bedingungen und Angehörige der gleichen Rasse unter verschiedenen Bedingungen und kommt dabei zu interessanten Feststellungen.“* (Nohl: Charakter und Schicksal, 1938, S. 163)

Solche „interessanten Feststellungen“ folgen jedoch nicht. Nohl wendet sich seiner Betrachtungsweise zu, um Rassen zu beleuchten:

*„Damit wird die **geisteswissenschaftliche** Betrachtungsweise sichtbar, die nun hermeneutisch an die Lebensform der Rasse herangeht.“* (Nohl: Charakter und Schicksal, 1938, S. 164, Hervorhebung im Original)

Ob diese Methode ergiebig ist, sei hier dahingestellt. Das Ergebnis von Nohls Überlegungen lautet jedenfalls:

*„So stellt sie z. B. bei den Germanen die zweckfreie Kraftäußerung fest (...)“* (Nohl: Charakter und Schicksal, 1938, S. 164)

Die Schwierigkeit der Beurteilung solcher Ergebnisse löst Nohl mit dem Begriff des „Mythos“:

*„Solches Ethos und solcher Lebensstil ist dann aber nicht mehr in einer objektiven Schicht zu suchen, sondern auch hier sind wie in der Geschlechter-Psychologie Wirklichkeit und Ideal nicht trennbar, und auch hier wird man zurückgeführt bis in das ursprünglichste Erscheinen des rassischen Wesens in Mythos und Sage.“* (Nohl: Charakter und Schicksal, 1938, S. 164)

<sup>115</sup> Wegener, Richard N.: Volkslied, Tracht und Rasse. Bilder und alte Lieder deutscher Bauern (mit einer nur für dieses Werk hergestellten Schallplatte mit Stücken aus alten Liedern deutscher Rassen), München 1934; Lendvai-Dirksen, Erna: Das deutsche Volksgesicht, Berlin ohne Jahr (1932) und Wähler, Martin: Der deutsche Volkscharakter. Eine Wesenskunde der deutschen Volksstämme und Volksschläge, Jena 1937.

Nohl, der weiter feststellt, dass „Rasse ein biologischer Begriff ist, kein geschichtlicher“, betont in der ihm eigenen Art die untrennbare „Einheit von innen und außen, die mit Rasse gemeint ist“ (Nohl: Charakter und Schicksal, 1938, S. 164). Die zentrale Passage bei Nohl lautet dann:

*„Die entscheidende Ursache für die Rassebildung, d. h. die Wandlung der Anlagen selbst, ist nicht die Mutation, sondern nur die Auslese. Hier allein können auch Eugenik und Pädagogik einsetzen. Solche Auslese verlangt aber zugleich, wie der bekannte Rassenforscher F. Lenz auf der Naturforscherversammlung in Stuttgart (1938) sagte, ‚ein geistiges Klima worin Menschen von Einsicht, Initiative und Leistungsfähigkeit gedeihen‘.“* (Nohl: Charakter und Schicksal, 1938, S. 164 f.)<sup>116</sup>

Hier hat Nohl nun also die Rolle der Pädagogik eingesetzt: Pädagogik als Auslese.

Die im Folgenden vorgestellten Überlegungen von Nohl weisen wenig Systematik oder Logik auf. Seine Behauptungen über die „vergleichende Rassenphysiologie“ mit ihren Ergebnissen über „Drüsenfunktionen“ sowie „Kinn und Nase“ und der Behauptung, dass in der „nordischen Rasse der leptosome Typus häufiger“ sei (Nohl: Charakter und Schicksal, 1938, S. 165), bleiben hier unberücksichtigt.

Im dritten und letzten Abschnitt dieses Kapitels geht Nohl von den Rassenunterschieden zu den Völkern über, wobei er betont, welche große Rolle nationalpädagogische und volkspädagogische Anstrengungen faschistischer Art selbst bei einem Volk wie den Italienern spielen kann:

*„Oder man erinnere sich, wie Mussolini die **Italiener** in bewusster Formgebung umgestaltete: ‚Der Anblick, die Lebensweise und die Leistung und nicht zuletzt die Denkart‘ sind in den letzten 15 Jahren andere geworden. Vor dem Kriege konnte eine Gruppe Italiener keinen Eisenbahnwagen ohne Streit und Geschrei rangieren, jetzt gewinnen sie die Weltmeisterschaft in einem solchen Teamspiel wie dem Fußball und fliegen die schwierigsten Luftmanöver.“* (Nohl: Charakter und Schicksal, 1938, S. 166)

---

<sup>116</sup> Lenz, Fritz: Grundriss der menschlichen Erblchkeitslehre und Rassenhygiene. Band 1: Menschliche Erblchkeitslehre, 2. vermehrte und verbesserte Auflage, München 1923. Band 2: Menschliche Auslese und Rassenhygiene, 2. vermehrte und verbesserte Auflage, München 1923.

Fritz Lenz (1887–1976), einer der führenden Rassehygieniker und Eugeniker in der NS-Zeit, seit 1937 Mitglied der NSDAP. Hitler geht in „Mein Kampf“ ausführlich auf Lenz' Hauptwerk ein. Lenz, der an Zwangssterilisation farbiger deutscher Kinder („Rheinlandbastarde“) beteiligt war, verfasste zwei Denkschriften für das „Rasse- und Siedlungshauptamt der SS“ zur Ostkolonisation. Von 1946 bis 1955 wurde er Professor für menschliche Erblehre in Göttingen. Siehe dazu: Weingart/Peter, Kroll/Jürgen/Bayertz, Kurt: Rasse, Blut und Gene. Geschichte der Eugenik und Rassenhygiene in Deutschland, Frankfurt am Main 1988 und Becker, Heinrich/Dahms, Hans-Joachim, Wegeler, Cornelia (Hrsg.): Die Universität Göttingen unter dem Nationalsozialismus, 2. erweiterte Ausgabe, München 1998, S. 244 ff.

Bei dem Versuch, sich dem Wesen der Deutschen zu nähern, wählt Nohl den Pflichtbegriff. Auf die Frage, in welcher Idee „die Grundhaltung unseres nationalen Wesens, das System der deutschen Weltanschauung auszudrücken wäre, so müsste man sie wohl in dem Begriff der *Pflicht* finden.“ (Nohl: *Charakter und Schicksal*, 1938, S. 167 f., Hervorhebung im Original). Als ein Beleg verweist Nohl darauf, dass das Wort Pflicht weder in den antiken noch in den modernen Sprachen seine Entsprechung findet. So folgert Nohl, dass die „Kantische Ethik wirklich der vollkommene Ausdruck unseres Wesens“ (Nohl: *Charakter und Schicksal*, 1938, S. 168) sei, wenn auch nicht alles. Nohl schildert dies feststellend und nicht ohne Hinweis auf die Problematik einer fehlenden Ästhetik und Geistigkeit. Er verweist auf die Problematik der Unsicherheit, „wo die Pflicht nicht klar liegt“ (Nohl: *Charakter und Schicksal*, 1938, S. 168). Nohl betont, dass diese Pflichtauffassung protestantisch und norddeutsch sei, eine „kulturelle Grundeigenschaft des Christen“ (Nohl: *Charakter und Schicksal*, 1938, S. 169). Abschließend stellt er fest:

*„Die Charakterform des preußischen Staats hat dann von Heer und Verwaltung aus allmählich unser ganzes Volk durchdrungen und geformt. Schließlich aber kann man doch diese Haltung, die in einer so protestantischen und preußischen Figur wie Hindenburg gipfelte, schon in der Nibelungensage finden, bei Hagen, Rüdiger und Dietrich von Bern, ihr Heldentum gewann seine Opferkraft aus ihrer Bindung an ihre Pflicht.“* (Nohl: *Charakter und Schicksal*, 1938, S. 169)

Analytisch zeigt sich im Grunde, dass Nohl den Rassismus und Biologismus nicht ablehnt. „Sein“ Gebiet ist die Geistesgeschichte und seine Präferenz ist der deutsche Nationalismus. Gerade die Herausstellung von Hindenburg ist ein Schlüssel. Nohl ist für das Bündnis von Hindenburg und Hitler, für den NS-Staat, aber innerhalb dieses Bündnisses favorisiert er Hindenburg und das seiner Meinung nach geschichtlich gewachsene Deutschnationale.

### **5. Artikel und Aufsätze aus Zeitungen, Zeitschriften und Broschüren 1933–1944**

Aus der Betrachtung der siebzehn Artikel und Aufsätze aus Zeitungen, Zeitschriften und Broschüren aus den Jahren 1933 bis 1944, die in der *Dokumentation ad fontes Nohl* – nach aktuellem Stand lückenlos – zusammengetragen wurden, ergeben sich kaum gewichtige neue Gesichtspunkte. Wichtiger ist die Feststellung, dass Nohl bis 1944 in der Tagespresse des NS-Regimes publizieren konnte. Die Themenvielfalt ist eher eng: vier Mal über seinen Freund, den Maler Kuithan, einiges über Familie, Frauen und

Kinder, auch Biographisches, kleine Bemerkungen über die Großen der Pädagogik und Geistesgeschichte sowie drei Rezensionen zu aktuellen pädagogischen Publikationen. Zu diesen Beiträgen Nohls sei hier nur einiges kurz erwähnt:

In dem kleinen Aufsatz zu **Diltheys hundertstem Geburtstag**<sup>117</sup> lobt Nohl ausdrücklich Heideggers Buch „Sein und Zeit“, da er „den philosophischen Sinn der Dilthey-schen Arbeit erkannt und durch seine Radikalisierung aktualisiert hat“.

Im kurzen Aufsatz **„Die Bedeutung der Frau und Mutter für das Deutschtum im Ausland“**<sup>118</sup> definiert Nohl als Aufgabe der Kindergärten „dem Kinde Sprache, Mythos und Sitte unseres Volkes in den frühen Jahren zu lehren, wo sie noch seine unbewussten Instinkte gestalten“. Lobend hebt Nohl hervor, dass in dieser Hinsicht das „Grenzland-deutschtum“ vorangegangen sei und „den Kindergarten für seinen Kampf benutzt“. Der Gedanke der pädagogischen Autonomie findet sich hier nicht einmal im Ansatz. Für die Zusammenhänge zwischen Pädagogik und Psychologie in der NS-Zeit mag es von Gewicht sein, dass Nohl ausgerechnet ein Buch von Erich Jaensch in der zweiten Auflage von 1935 positiv bespricht.<sup>119</sup>

---

<sup>117</sup> Nohl, Herman: Zu Wilhelm Diltheys hundertstem Geburtstag, in: Forschungen und Fortschritte, Nachrichtenblatt der Deutschen Wissenschaft und Technik, 9. Jg. (1933), Heft 33, S. 479–480. [Dokumentation ad fontes Nohl: S. 395]

<sup>118</sup> Nohl, Herman: Die Bedeutung der Frau und Mutter für das Deutschtum im Ausland, in: Kindergarten, Zeitschrift des Deutschen Fröbel-Verbandes, des Deutschen Verbandes für Schulkinderpflege und der Berufsorganisation der Kindergärtnerinnen, Hortnerinnen und Jugendleiterinnen e.V., 74. Jg. (1933), S. 125–126. [Dokumentation ad fontes Nohl: S. 396–397]

<sup>119</sup> Nohl, Herman: Rezension von: Erich Jaensch: Neue Wege der Erziehungslehre und Jugendkunde und die deutsche Erneuerung, in: Zeitschrift für Kinderforschung, Jg. 1936, Band 45, S. 241. [Dokumentation ad fontes Nohl: S. 408] Jaensch plädiert in dieser Schrift unter anderem für die „rechte Gattenwahl“ als wichtigsten Vorgang für die „völkische und rassische Höherführung“ (Jaensch, S. 66).

Bereits 1933 erschien von Jaensch die Broschüre „Die Lage und die Aufgaben der Psychologie. Ihre Sendung in der deutschen Bewegung und an der Kulturwende“ (Leipzig 1933), wobei er an die Begrifflichkeit Nohls von der „deutschen Bewegung“ anknüpft. Jaensch betätigt sich als ausgesprochener Antisemit und beschuldigt die Weimarer Republik, sie habe angeblich dafür gesorgt, dass das Fach Psychologie „ja nirgends in arische Hände kam“. In einer Fußnote rechtfertigt er ausdrücklich die Vertreibung der jüdischen Hochschullehrer: „Zahlreiche deutsche Hochschullehrer erhalten jetzt Briefe aus dem Ausland, in denen zum Ausdruck gebracht wird, man verstehe dort den Antisemitismus an unseren Hochschulen nicht. Wir hätten ihn früher wohl selbst nicht verstanden; denn der Deutsche ist aufs äußerste friedfertig und gutmütig. Man weiß aber auch im Ausland anscheinend nicht, dass unsere Unterrichtsministerien 14 Jahre lang bemüht waren, das Judentum förmlich gegen uns auszuspielen, mit seiner Hilfe und durch seine starke Heranziehung in verschiedenen, namentlich in den für Weltanschauungsfragen wichtigen Fächern, alles niederzuhalten, was eigentümlich deutsch ist. Es gibt wohl in keinem anderen Lande ein entsprechendes Beispiel, und darum ist es begreiflich, dass man auswärts die Vorgänge in Deutschland nicht versteht“ (Jaensch 1933, S. 125).

Es ist ein an anderer Stelle auch im Zusammenhang mit Heinrich Roth zu behandelnder Fragenkomplex, wie fast alle nicht vertriebenen Vertreter der Psychologie in Deutschland trotz (oder angesichts des erzeugten „Personal Mangels“ wegen) des vorhandenen Antisemitismus in die Sparte der „Wehrmachtpsychologie“

1943 bescheinigt Nohl in seinem Artikel „**Der Maler Erich Kuithan (1875–1917)**“<sup>120</sup> der „Neuromantik“, dass sie „vorwärts dränge in eine neue völkische Zukunft“.

In der **Rezension** des Sammelbands „**Deutsche Frauen schreiben an Kinder**“<sup>121</sup> seiner Schülerin Erika Hoffmann hebt Nohl wohlwollend im Stil des Veteranen des Ersten Weltkriegs über eine Mutter hervor: „Sie schreibt aber auch den großen preußischen Satz: ‚Bloß durch strengen Gehorsam kann man Großes hervorbringen.‘“ Er zitiert weiter eine andere Mutter „die schon einen Sohn im Krieg verlor und nun an den zweiten schreibt, der als Torpedomatrose in See geht“. Wie kommentiert Nohl dies? Er bezeichnet sie bewundernd als „glaubensstarke deutsche Mutter, die zu Leben und Tod bereit ist“.

\* \* \*

Die Versuche, die Widersprüche in Herman Nohls Biographie aufzudecken und zu verstehen, spielen in der Rezeption der Werke Nohls eine nicht unwichtige Rolle. In der Tat hat Nohl selbst sehr ausführlich Einblicke in seine Familie geben wollen und gegeben. Seine beiden in die *Dokumentation ad fontes Nohl* aufgenommenen familiär-autobiographischen Aufsätze,<sup>122</sup> die nur in kleiner Auflage in der NS-Zeit (1939 und 1940) publiziert wurden, enthalten auch eine Schlüsselpassage zum Umgang Herman Nohls mit dem Antisemitismus. Nohl geht den Umweg über die Schilderung der als liebevoll vorgestellten antisemitischen Vorstellungen seines Vaters. Es heißt in dieser Schilderung:

---

übergewechselt sind. Siehe Ortmeier, Benjamin (Hrsg.): Heinrich Roths Veröffentlichungen in der NS-Zeit, Frankfurt am Main 2006.

<sup>120</sup> Nohl, Herman: Der Maler Erich Kuithan (1875–1917), in: Das XX. Jahrhundert, 5. Jg. (1943), Heft Juni/Juli, S. 229–230. [*Dokumentation ad fontes Nohl: S. 475–476*]

<sup>121</sup> Nohl, Herman: Rezension von: Erika Hoffmann: „Deutsche Frauen schreiben an Kinder“, in: Deutsche Allgemeine Zeitung, Nr. 234, 25.8.1944, Beiblatt. [*Dokumentation ad fontes Nohl: S. 480–481*]

Nohl druckte diesen Beitrag nach 1945 erneut ab und schreibt dazu in einer Fußnote: „Die Besprechung erschien gekürzt bereits in der DAZ. vom 25.8.1944. Ich drucke sie hier noch einmal voll ab, um unsere Leser auf diese wichtige Briefsammlung nachdrücklich hinzuweisen. Sie ist eine der wenigen Veröffentlichungen der letzten Jahre, die nicht in Vergessenheit geraten dürfen“ (in: Die Sammlung. Zeitschrift für Kultur und Erziehung, 1. Jg. (1945/46), Heft 5, S. 302–305, hier S. 302).

<sup>122</sup> Nohl, Herman: (Einleitung ohne Titel), in: Bertha Nohl und ihre Eltern Johann und Josephine Oser. Erinnerungen für ihre Kinder, als Manuskript gedruckt, ohne Ort 1939, S. 5–35 [*Dokumentation ad fontes Nohl: S. 410–425*] und Nohl, Herman: Mein Vater, in: Nohl, Herman (Hrsg.): Hermann Nohl 1850–1929 und die Geschichte seiner Familie. Erinnerungen für seine Enkel, als Manuskript gedruckt, ohne Ort 1940, S. 28–55. [*Dokumentation ad fontes Nohl: S. 426–455*]

*„Er las, so lange ich denken kann, die Tägliche Rundschau, die Zeitung der nationalliberalen und alldeutschen Oberlehrer, war auch nicht ganz frei von ihrem Antisemitismus. Wenn eins der Kinder schrie, schob er den Kinderwagen unter dem Gesang ‚Schmeißt ihn raus, den Juden Itzig‘<sup>123</sup> ins andere Zimmer. Wollte er einen auf das Judentum des anderen aufmerksam machen, zog er die Nase an und krümmte den Zeigefinger. Wenn einer der Schüler bei der Aufnahme des Nationalen seine Religion mit ‚mosaisch‘ angab, dann verbesserte er ihn ‚also jüdisch‘. Aber das alles doch ohne Schärfe, wie er denn auch gegen meine jüdischen Freunde immer freundlich und gerecht blieb.“<sup>124</sup>*

Diese Passage Nohls über seine „jüdischen Freunde“ nach dem Pogrom vom 9. November 1938 enthält einerseits eine klare Akzentsetzung gegen den aktuellen NS-Antisemitismus. Andererseits wird jedoch auch in bedrückender Weise sichtbar, mit welchem volksverhetzenden und diskriminierenden Alltagsantisemitismus die deutsch-nationalen Akademiker schon vor der NS-Zeit teilweise sicher auch mehr unbewusst als bewusst operierten. Herman Nohl selbst hätte nach 1938 eine Ahnung haben können und eine Gewissheit haben müssen, dass diese pseudohumoristische Verächtlichmachung, so harmlos sie im Alltag zu sein schien, schließlich in blutigen und mörderischen Pogromen vor aller Welt einen vorläufigen Höhepunkt fand.

Die in diesen beiden Aufsätzen veröffentlichten Einschätzungen Herman Nohls zu seiner Familie spielen auch in der Sekundärliteratur eine gewisse Rolle und erhellen auch jene Fragen, die insbesondere im Zusammenhang mit den im Anhang der *Dokumentation ad fontes Nohl* abgedruckten Archivdokumenten knapp vorgestellt werden sollen.

---

<sup>123</sup> Diese Textzeile stammt wohl aus der Zeitspanne antisemitischer Agitation um 1880 (siehe dazu: Hoffmann, Gerd: Der Prozess um den Brand der Synagoge in Neustettin. Antisemitismus in Deutschland ausgangs des 19. Jahrhunderts, Schifferstadt 1998), lässt sich aber auch in der „Kasperle“-Geschichte „Kasper und Abraham“ nachweisen, die im Ersten Weltkrieg im von Johannes Rabe herausgegebenen Sammelband „Sünd ji all dor? Althamburgische Kasperszenen“ (Hamburg 1915) erschien. In diesem antisemitischen Kinderstück erschlägt der „lustige“ Kasperle den Juden Abraham. Die Leiche wird mit dem Gesang „Schmeißt ihn raus, dem Juden Itzig“ beseitigt (Rabe 1915, S. 49). Das Lied, dann mit Noten, taucht auch in einem weiteren Sammelband von Rabe auf (Vivat Putschenelle! Alte Kaspereschwänke, Hamburg 1916) auf. Der Hamburger Erziehungswissenschaftler Matthias Heyl kommentierte: „Hier wurde der Judenmord gleichsam als Kinderspiel vorgeführt und eingeübt“ (Presseinformation der Forschungs- und Arbeitsstelle „Erziehung nach/über Auschwitz“ vom 21.5.2001, zitiert nach: <http://www.fasena.de/archiv/presse.htm>, eingesehen am 16.4.2008).

<sup>124</sup> Nohl, Herman: Mein Vater, in: Nohl, Herman (Hrsg.): Hermann Nohl 1850–1929 und die Geschichte seiner Familie. Erinnerungen für seine Enkel, als Manuskript gedruckt, ohne Ort 1940, S. 49 f.

## 6. Archivdokumente zu Herman Nohl

Aus dem umfangreichen und treffenden Werk Michael Grans über Herman Nohl<sup>125</sup> wurden für die *Dokumentation ad fontes Nohl* aus den 53 dort faksimilierten Dokumenten sieben ausgewählt, die biographische Fragen seines bis heute nicht umfassend geklärten Ausscheidens aus der Universität Göttingen 1937 betreffen sowie seine Denunziation als der KPD nahe stehend, die Kennzeichnung seiner Frau als „jüdischer Mischling“ und seine Mitgliedschaft in der SS.

Das **Dokument 1**, die Entlassungsurkunde Nohls von 1937,<sup>126</sup> belegt, dass Nohl sozusagen ehrenhaft im März 1937 aus der Universität Göttingen entlassen wurde. Der offizielle Grund ist hier wie folgt fixiert: „Aus Anlass des Neuaufbaus des deutschen Hochschulwesens“. Bei der Auswertung der vorhandenen Dokumente und Quellen zur Entlassung Nohls ergibt sich eine Gemengelage von Gründen und Ursachen. Unstrittig spielen Rivalitäten zwischen verschiedenen Erziehungswissenschaftlern in der NS-Zeit hierbei eine Rolle. Aber auch die formalen Begründungen der Reduzierung der Hochschullehrer in Göttingen sind von Bedeutung. Inwieweit Nohl selbst ein Jahr nach dem Tod seiner Frau hier aktiv war, weil er möglicherweise doch ernsthaft in England eine Professur annehmen wollte, bleibt als dritter Faktor ebenfalls unklar.

Das **Dokument 2**, ein Schreiben des Göttinger Kreispersonalamtsleiters von 1937,<sup>127</sup> beweist jedenfalls, dass noch 1937 die jüdische Mutter seiner Frau verschiedenen NS-Schergen ein Dorn im Auge war. Gerade in diesem Dokument vom 14.5.1937 wird seine Entlassung als „notwendige Folgerung seiner politisch völlig unzuverlässigen Haltung“ charakterisiert. Dabei griff der Berichterstatter zu dem völlig absurden und unhaltbaren Argument, „er gehörte vor der Machtübernahme zu den intellektuellen Anhängern der KPD und hat sich als solcher aktiv betätigt“.

---

<sup>125</sup> Gran, Michael: Das Verhältnis der Pädagogik Herman Nohls zum Nationalsozialismus, Hamburg 2005.

<sup>126</sup> Entlassungsurkunde Herman Nohls vom 30.3.1937 (unterzeichnet von Adolf Hitler und Hermann Göring), Niedersächsische Staats- und Universitätsbibliothek Göttingen, Abteilung Handschriften und alte Drucke (offizielle Schriftwechsel), Cod. Ms. H. Nohl 874/30. [*Dokumentation ad fontes Nohl*: S. 580]

<sup>127</sup> Schreiben des Kreispersonalamtsleiters Göttingen an die Gauleitung der NSDAP, Gaupersonalamt Hannover vom 14.5.1937, Bundesarchiv Berlin (ohne Kennung). [*Dokumentation ad fontes Nohl*., S. 581]

In **Dokument 3**, einer Einschätzung Nohls durch den Göttinger Kreispersonalamtsleiter von 1937,<sup>128</sup> wird diese Argumentation beibehalten und Nohls Entlassung aus dem Hochschuldienst als unbedingt notwendige Folgerung „aus der völlig unzuverlässigen Haltung dieses Professors“ dargestellt. In diesem Dokument wäre noch der Frage nachzugehen, aus welcher Ecke diese Denunziationen, Nohl sei „intellektueller Anhänger der KPD“ gewesen, kamen, insbesondere die Behauptung: „Die Ehefrau gehörte ebenfalls dem ISK-Kreis an.“ Mit ISK ist hier der „Internationale Sozialistische Kampfbund“ um Minna Specht gemeint, die in London im Exil aktiv war.

Aus **Dokument 4**, einem Bewerbungsschreiben Nohls von 1938,<sup>129</sup> geht hervor, wie ernsthaft Nohl sich um eine Professur in England bemüht hat. Sehr offen schreibt er: „Als 1933 die Pädagogik in Deutschland von der Politik abgelöst wurde und ich hier keine mögliche Arbeit mehr für mich sah, wandte ich mich wieder den Studien zu, die ich vor dem Krieg begonnen hatte.“ Hier fällt auf, dass im Grunde sein Rückzug aus der Hochschule als seine Entscheidung dargestellt wird. Andererseits formuliert er: „Ostern 1937 wurde ich auf Grund des § 4 des Gesetzes zur Umformung der Universität (Einsparung von Lehrstühlen) von meinen Amtspflichten entbunden.“ Nohl fügt hinzu: „Ich habe diese Emeritierung, die in allen Ehren erfolgte, so verstanden, dass meine Art die Dinge zu sehen nicht mehr in die weltanschaulich begründete Universität des Nationalsozialismus passt.“

In den **Dokumenten 5 und 6**, zwei Einschätzungen Nohls durch die NSDAP aus dem Jahr 1944,<sup>130</sup> sind folgende Aspekte von Bedeutung: Der NSDAP-Kreisleitung Göttingen war offensichtlich nicht bekannt, dass Nohl Mitglied der SS war, da in der Rubrik „Zugehörigkeit“ ein „Nein“ eingetragen war. Im Unterschied zu den 1937 erstellten Einschätzungen enthalten beide NS-Dokumente sehr wohlwollende Charakterisierungen Nohls. Es sei „nichts Nachteiliges“ zu melden. Im Jargon des Ortsgruppenleiters der

---

<sup>128</sup> Einschätzung Nohls durch den Kreispersonalamtsleiter Göttingen vom 29.6.1937, Bundesarchiv Berlin, Vorgänge PK und NSLB (ehem. BDC). [*Dokumentation ad fontes Nohl.*, S. 582]

<sup>129</sup> Bewerbungsschreiben Nohls bezüglich der „Taylor Professorship of German Language and Literature“ vom Sommer 1938, Niedersächsische Staats- und Universitätsbibliothek Göttingen, Abteilung Handschriften und alte Drucke (offizielle Schriftwechsel), Cod. Ms. H. Nohl 874/93. [*Dokumentation ad fontes Nohl.*, S. 583–586]

<sup>130</sup> Einschätzung Nohls durch den Ortsgruppenleiter der NSDAP vom 28.10.1944, Bundesarchiv Berlin, Vorgänge PK und NSLB (ehem. BDC). [*Dokumentation ad fontes Nohl.*, S. 587–588]

Einschätzung Nohls durch den Abschnittsleiter der NSDAP vom 13.11.1944, Bundesarchiv Berlin, Vorgänge PK und NSLB (ehem. BDC). [*Dokumentation ad fontes Nohl.*, S. 589–590]

NSDAP heißt es, Nohl stehe jetzt „auf dem Boden der Tatsachen“ und weiter: „Versammlungen der NSDAP werden von ihm besucht und seine Opferwilligkeit wird als gut beurteilt.“ In dem schwer lesbaren Dokument vom 28.10.1944 heißt es nun über die Ehefrau Nohl, es sei „bei Gelegenheit ihres Gesuchs um Aufnahme in d. R.-Musikkammer vom Rassenpol. Reichsamt die arische Abstammung festgestellt worden“.

Zu den Merkwürdigkeiten solcher internen Berichte gehört auch, dass 1944 die Einschätzungen Herman Nohls von 1937 (Dokument 6) erneut vorgetragen und noch verstärkt wurden („aus hier vorliegenden Unterlagen aus dem Jahr 1937 geht hervor, dass Professor N. als Mitglied des ISK zu den stärksten Anhängern der KPD über seine demokratische Einstellung hinaus gerechnet werden konnte“), gleichzeitig aber die Behauptung aufgestellt wurde, seine verstorbene Ehefrau sei nicht „Jüdin oder Mischling ersten Grades“ gewesen. Dies habe sich „nicht aufrecht erhalten lassen“. Die wiederholte Behauptung, Herman Nohl sei Anhänger der KPD gewesen, könnte möglicherweise auf eine Verwechslung mit seinem Bruder Johannes Nohl zurückgehen. Peter Dudek hat in einer Studie die politisch weit links stehende Position von Johannes Nohl im Kontakt mit Erich Mühsam detailliert nachgezeichnet.<sup>131</sup>

Das **Dokument 7**, der Entnazifizierungsfragebogen Nohls vom Mai 1945,<sup>132</sup> bietet nun die Überraschung, dass er „eine zeitlang zahlendes Mitglied der SS“ war. Im Fragebogen selbst hat Nohl bei der Frage nach der Mitgliedschaft in der SS „nein“ eingetragen, mit dem Hinweis „vergleiche beiliegendes Blatt“. Auf diesem Beiblatt bleibt offen, wie lange Nohl („eine zeitlang“) Mitglied in der SS war und was er mit der Unterstreichung „zahlendes Mitglied“ aussagen wollte. Der Eintritt in die SS muss nach dieser Darstellung vor 1936 erfolgt sein, da Nohls Frau 1936 verstorben war, seine Darstellung aber lautet: „In meiner Abwesenheit hatte man meiner Frau durch Drohungen die Einzeichnung in die Liste abgepresst, weil sie ‚nicht arisch‘ sei und wir unseren Sohn seit 1933 in England erziehen ließen.“ Nohl hatte diese Erklärung den englischen Entnazifizierungsbehörden übergeben.

<sup>131</sup> Dudek, Peter: Ein Leben im Schatten. Johannes und Herman Nohl – zwei deutsche Karrieren im Kontrast. Heinz-Elmar Tenorth zum 60. Geburtstag, Bad Heilbrunn 2004.

<sup>132</sup> Entnazifizierungsfragebogen Nohls vom 26.5.1945, Niedersächsisches Hauptstaatsarchiv Hannover, Signatur NdS. 171 Hildesheim, Nr. 311. [*Dokumentation ad fontes Nohl*], S. 591–594]

Auch in seinen späteren Ausführungen über die NS-Zeit hat er nicht die Gelegenheit ergriffen, diesen Vorgang umfassend aufzuklären, obwohl sich eine Reihe von Fragen geradezu aufdrängen: War es wirklich möglich, Mitglied der SS zu werden durch eine Eintragung durch die eigene Frau? Gab es vor 1936 die Praxis der SS, durch Drohungen Einzeichnungen in die Mitgliedschaft zu erpressen? Gab es wirklich ein Interesse der SS, jemanden als Mitglied aufzunehmen, dessen Frau zunächst als „nichtarisch“ eingeschätzt wurde? Hypothetisch wahrscheinlicher ist die Hypothese, dass Nohl doch sehr bewusst und selbständig in die SS eingetreten ist, in einer Mischung aus damaliger Zustimmung zu den Kerngedanken des Nationalsozialismus und möglicherweise eben auch einem Schutzgedanken angesichts der Diffamierungen seiner Frau und seiner sich in England aufhaltenden Kinder.

\* \* \*

So oder so: Nach 1945 und auch nach abgewickelter Entnazifizierung haben Personen wie Nohl nirgends wirklich die Gelegenheit gesucht und genutzt, systematisch und wissenschaftlich, moralisch und selbstkritisch die eigenen Anteile an der Unterstützung des NS-Regimes in den verschiedenen Phasen und aus unterschiedlichsten Motivationen heraus klarzustellen.

### III. Nach 1945: Das „Wühlen im Schmutz und Blut der Vergangenheit“<sup>133</sup>

Nach 1945 hat Herman Nohl eine ganze Reihe von Aufsätzen und Artikeln veröffentlicht (sein Bibliograph Offermann führt über fünfzig an),<sup>134</sup> von denen nur wenige zu dem Problem Stellung nehmen, wie die NS-Diktatur entstehen konnte und welche Rolle Erziehungswissenschaft und Pädagogik in dieser Hinsicht haben.

#### 1. Das Geleitwort aus der ersten Ausgabe der Zeitschrift „Die Sammlung“ (1945)<sup>135</sup>

Als Herausgeber der Zeitschrift „Die Sammlung“ eröffnete er im Geleitwort zum ersten Heft die Diskussionsbeiträge dieser Zeitschrift mit der polaren Auffassung über Rückblick und Zukunft, wobei der durch die „geschichtliche Stunde“ bedingte Akzent (ähnlich wie Bechers Anfang der DDR-Nationalhymne) eindeutig nicht auf dem Blick in Vergangenheit liegt, sondern auf der Vorausschau in die Zukunft.<sup>136</sup> Nohl schreibt:

*„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 nach vorwärts gerichtet in den grauen Morgen unserer Zukunft. Unser Kompass ist die einfache Sittlichkeit, ein standhafter Glaube an die Ewigkeit der geistigen Welt, Liebe zum Nächsten und die lebendige Hoffnung, dass auch uns einmal wieder die Sonne der Ehre und des Glücks scheinen werde. Wurde bisher sehr laut gesprochen, so wollen wir still und sachlich reden, und wurden Phantasie und Gedanken unseres Volkes zu lange*

<sup>133</sup> Nohl in einem Brief an Elisabeth Blochmann vom 10.3.1946, zitiert nach Blochmann, Elisabeth: Herman Nohl in der pädagogischen Bewegung seiner Zeit 1879–1960, Göttingen 1969, S. 200.

<sup>134</sup> Offermann, Joseph: Bibliographie Herman Nohls, in: Nohl, Herman: Ausgewählte pädagogische Abhandlungen (Schöninghs Sammlung pädagogischer Schriften: Quellen zur Geschichte der Pädagogik), Paderborn 1967, S. 142–150.

<sup>135</sup> Nohl, Herman: (Geleitwort ohne Titel), in: Die Sammlung. Zeitschrift für Kultur und Erziehung, 1. Jg. (1945/46), Heft 1, S. 2.

<sup>136</sup> Nohl wurde von der englischen Besatzungsmacht überprüft. In einem Brief von 1946 schreibt Nohl: „Dass man mich tatsächlich vor den Denazifizierungsausschuss gestellt hat und ich um ein Haar auch abgeschossen worden wäre, hat mich nur unterhalten“ (Brief von Nohl an Ebstein vom 2.6.1946, Niedersächsische Staats- und Universitätsbibliothek Göttingen, Cod. Ms. H. Nohl 643/24, zitiert nach: Matthes, Eva: Geisteswissenschaftliche Pädagogik nach der NS-Zeit. Politische und pädagogische Verarbeitungsversuche, Bad Heilbrunn 1998, S. 72). Nohl wurde offensichtlich von der englischen Besatzungsbehörde vorgeschlagen, dass er in die Redaktion seiner Zeitschrift „Die Sammlung“ (deren Autoren nun ja nicht alle ohne Berührungspunkte zum Nationalsozialismus waren) möglichst jemand aufnehmen solle, „der im KZ gesessen hatte“ (Matthes, S. 200). Elisabeth Blochmann interpretiert das in ihrer Schrift „Herman Nohl in der pädagogischen Bewegung seiner Zeit 1879–1960“ (Göttingen 1969) als „Unverständnis der Besatzungsmächte“ (Blochmann, S. 200). Nohl wiederum notierte laut Blochmann am 23.6.1946: „Ich kann mich auch nicht entschließen, wen ich als den geforderten radikalen Kompagnon hineinnehmen soll. (...) Was so schwer für die Menschen zu verstehen ist, dass man heute bei uns möglichst still vorwärts gehen muss, wenn man nur richtig geht! Dann weckt man keine Opposition, und die Leser schlucken, was sie hören sollen und ohne Widerstand“ (Blochmann, S. 201 f.).

*einseitig nach außen gewiesen, so wollen wir sie wieder nach innen lenken und zur Sammlung führen, aus der allein neue Kräfte kommen können. Wir wenden uns vor allem an die Lehrer, die heute eine Mission bekamen, wie zu keiner anderen Zeit in der Geschichte unserer Nation, und wollen ihnen die Mittel für die neue Arbeit bereitstellen, darüber hinaus aber alle Menschen sammeln, die guten Willens sind und der gewaltlosen Macht des Geistes vertrauen.“ (Nohl: Geleitwort, 1945, S. 2)*

Analysiert man diese Zeilen, so sind folgende Gesichtspunkte festzuhalten: Erstens ergibt sich die Frage, wer „unser Volk“ ist. Der ganze Text, insbesondere die Passage, „dass auch uns einmal wieder die Sonne der Ehre und des Glücks scheinen werde“, geht nach wie vor von der Einheitlichkeit dieses deutschen Volkes aus. Es ist keinesfalls eine Spitzfindigkeit, hier die Fortsetzung der Idee der Volksgemeinschaft zu sehen und die einfache Frage zu stellen, ob die Überlebenden des Völkermords, ob die Überlebenden des politischen Widerstands gegen den Nationalsozialismus sich in solchen Formulierungen wiederfinden können oder nicht. Der „graue Morgen unserer Zukunft“ beschwört ebenfalls dieses falsche Wir-Gefühl und die Frage bleibt, ob der Morgen in seiner Färbung nicht doch recht verschieden ist, für die NS-Verbrecher einerseits und für die Gegner, die Verfolgten des NS-Regimes andererseits. Jene im Widerstand, die nicht nur vom „Kompass der einfachen Sittlichkeit“ redeten, wie die Geschwister Scholl, Adolf Reichwein und manche andere, können zu Nohl nicht mehr Stellung nehmen.

Die Pointe dieses Absatzes mit seiner pathetisch-primitiven Inhaltsleere (selbst die Phrase, dass die Lehrer wieder eine „Mission“ bekommen, durfte nicht fehlen) ist zweifellos die Art und Weise, wie der Rückblick ins Auge gefasst wird:

*„Der Rückblick auf die Vergangenheit wird sich nicht vermeiden lassen (...)“*

In dieser Formulierung schwingt einerseits eine Kritik an jenen Zeitgenossen mit, die diesen Rückblick überhaupt ablehnen. So weit, so gut. An sie wendet sich Nohl und versucht, diesen Rückblick als zwar unangenehm, aber unvermeidbar darzustellen, wie eine unangenehme Pflicht, eine lästige Notwendigkeit, die man hinter sich bringen muss:

*„(...) aber unser Wille ist entschlossen nach vorwärts gerichtet (...)“*

Noch ein Wort zu der „Mission der Lehrer“: 1932 hat Nohl ohne Not die Erzieher dazu aufgefordert, einen positiven Kern im Nationalsozialismus zu bejahen, statt die Situation demokratischer Verhältnisse in der Weimarer Republik zu nutzen, um mit pädagogi-

schem und politischem Verantwortungsbewusstsein zum Widerstand gegen die NS-Mordbanden aufzurufen. Der bereits vorgenommene Rückblick auf die Positionen Nohls kurz vor und in der NS-Zeit lässt deutlich werden, warum er keinesfalls mit Energie und Begeisterung die Analyse der Erziehungswissenschaft und Pädagogik in der NS-Zeit als eine zentrale Aufgabe nach 1945 ansehen kann.

## 2. Das „Hildesheimer Manuskript“ (1946)

Es ist Elisabeth Blochmanns Verdienst, ausführliche Zitate aus einem **Hildesheimer Manuskript**<sup>137</sup> Nohls von 1946 vorgelegt zu haben. Dieses Redemanuskript eines Vortrags vor Lehrern in Hildesheim ist nach Auffassung Blochmanns ursprünglich nicht für die Veröffentlichung vorgesehen gewesen, da es gründlicher Überarbeitung bedurft hätte. Dass Blochmann in ihrem Buch „Herman Nohl in der pädagogischen Bewegung seiner Zeit“ (Göttingen 1969) längere Passagen zitiert, begründet sie damit, dass dem Text „ein biographisches und ein zeitgeschichtliches Interesse zukommt“ (Nohl: Hildesheimer Manuskript, 1946, S. 185). Als Hauptgedanke hebt sie hervor:

*„Ein jahrtausendalter Kampf um unsere deutsche Weltstellung hat ein tragisches Ende gefunden, außenpolitisch sind wir auf Generationen tot, ein zerbrochenes Volk, dem sein Machtwille genommen ist. Innenpolitisch geht es um unsere nackte leibliche und wirtschaftliche Existenz. Unsere Industrie ist zerstört, unsere Häuser, unsere Wohnmittel, Werkzeuge, die meisten unserer Kulturgüter und Erinnerungen, in denen die Gefühle unserer eigenen Jugend groß geworden sind – alles liegt an der Erde. Deutschland ist wie ausgebrannte Asche. Und dieser äußeren Vernichtung entspricht die innere. Auch da stehen wir vor einem Trümmerhaufen, einem Zusammenbruch unserer moralischen und intellektuellen Kultur, und bevor wir uns darüber nicht ganz klar geworden sind, und bevor wir auch hier die Trümmer einer Vergangenheit nicht sauber weggeräumt haben, wird auch im Geistigen der Neubau nicht gelingen.“* (Nohl: Hildesheimer Manuskript, 1946, S. 185)

Wie ist es möglich, dass Nohl ernsthaft schreibt: „Ein jahrtausendalter Kampf um unsere deutsche Weltstellung hat ein tragisches Ende gefunden“? Was will Nohl damit sagen? Dass das zwölf Jahre dauernde „Tausendjährige Reich“ sein Ende gefunden hat, war ja nun nicht tragisch, sondern höchst erfreulich.

Auch die Phrase „unsere deutsche Weltstellung“ impliziert ja keinesfalls eine Ablehnung imperialer deutscher Ambitionen. Gleichzeitig ist in diesem Satz die absurde

<sup>137</sup> Nohl, Herman: Manuskript zu einem Vortrag in Hildesheim 1946 ohne Titel (Auszüge), in: Blochmann, Elisabeth: Herman Nohl in der pädagogischen Bewegung seiner Zeit 1879–1960, Göttingen 1969, S. 185–188.

Vorstellung eines „jahrtausendalten Kampfes“ enthalten, eine Phrase des deutschen Nationalismus, mit der alle geschichtlichen Großereignisse als Vorläufer des Zweiten Weltkriegs eingeordnet werden: die Kreuzzüge und die Bauernkriege, der Dreißigjährige Krieg und die Revolution von 1848, der deutsch-französischen Krieg von 1871 und der Erste Weltkrieg.<sup>138</sup>

Nohl, der angesichts der Gräueltaten in den KZs, die er kurz anschnidet, sagt, dass die „satanische Führung der Partei“ die „Ehre unseres Volkes“ beschmutzt habe, und als Nationalist von „dem heißen Schmerz über das, was jetzt den deutschen Menschen geschieht“, spricht (vom Schmerz über das, was nichtdeutschen Menschen und den vom NS-Regime verfolgten deutschen Menschen angetan wurde, ist bei Nohl nicht die Rede). Dennoch stellt Nohl zu diesem Zeitpunkt 1946 noch die völlig richtige Frage:

*„Wenn man nun aber fragt, wie war es überhaupt möglich, dass es so weit bei uns kommen konnte, dann wird sichtbar, dass der Nationalsozialismus mit seinen Methoden doch nur eine letzte entsetzliche Folge einer längeren geschichtlichen Entwicklung ist, in der wir alle mehr oder minder mitgemacht haben, ohne zu ahnen, wohin der Weg führte. Diese Entwicklung hier heute darzustellen, würde zu weit führen, ich will in dieser Stunde nur von der falschen Idealbildung sprechen, die wir uns angewöhnt hatten und ihren sittlichen Konsequenzen, deren Extrem der Nationalsozialismus dann brachte.“* (Nohl: Hildesheimer Manuskript, 1946, S. 186)

Immerhin, so führt Blochmann an, war Nohl bewusst, dass an dieser vorbereitenden Entwicklung die „nationale Bewegung seit Fichte bis Lagarde, der Machtstaat seit Hegel und Bismarck“ (Nohl: Hildesheimer Manuskript, 1946, S. 186) beteiligt waren. Dies alles jedoch, so Blochmann, führt bei Nohl dazu, programmatisch einen „höheren Nationalismus“ auf der Basis der Sorge „für die Volksgesundheit, der Heimatliebe und des Sinnes für die Muttersprache“ (Nohl: Hildesheimer Manuskript, 1946, S. 187) zu fordern.

Da Nohls Manuskript nicht vollständig vorliegt, ist es nicht möglich, zu einer Gesamteinschätzung zu kommen, aber es könnte immerhin auch gute Gründe geben – in die eine oder in die andere Richtung –, warum Nohl dieses Manuskript nicht in später erschienenen Sammelbänden aufgenommen hat.

---

<sup>138</sup> Ausgesprochen unangenehm berührt in der Darstellung Nohls das jammernde, völlig überzogene und unrealistische Bild der Lage. Warum ist ein Volk „zerbrochen, dem sein Machtwille genommen ist“? Auch die Metapher „Deutschland ist wie ausgebrannte Asche“ ist nicht nur völlig unangebracht, sondern angesichts der Millionen verbrannten Leichen in den Vernichtungslagern ausgesprochen absurd. Wahr ist gewiss, dass es einen moralischen Trümmerhaufen gab, vor dem nicht nur die Intellektuellen standen, sondern den gerade jene Intellektuelle, die am NS-System mitgearbeitet hatten, selbst repräsentierten.

### 3. Die geistige Lage des akademischen Nachwuchses (1946)<sup>139</sup>

In diesem Aufsatz sind zwei Gesichtspunkte hervorzuheben. Zunächst greift Nohl Platons Elitegedanken wieder auf und formuliert als Ausgangspunkt seiner Überlegungen:

*„Wir brauchen eine neue Elite. Keine Gesellschaft kann ohne eine gewisse Hierarchie, ohne die Herrschaft der Besten auskommen.“* (Nohl: Geistige Lage, 1946, S. 274)

Nohl ist schon bewusst, dass nun, nach dem 8. Mai 1945, die Frage der Demokratie wieder an Bedeutung gewinnt, und er warnt davor,

*„(...) mit dem neuen Freiheitsideal auch die Verantwortlichkeit los zu sein und bloß noch Kritik üben zu müssen. Der hohe Sinn der wahren Demokratie ist aber die freiwillige Verantwortlichkeit der Besten.“* (Nohl: Geistige Lage, 1946, S. 276)

Die ganze antidemokratische Grundgesinnung, die Tatsache, dass Nohl in keiner einzigen seiner Publikationen Gedanken über Demokratie und Pädagogik entwickelt hat, schlägt sich in dieser Auffassung von Demokratie für die Elite nieder. Somit ist man bei einer zentralen Frage der Geschichte der Pädagogik überhaupt angelangt, nämlich bei der Definition und Ausführung demokratischer Pädagogik.

In einem zweiten Gedanken in diesem Aufsatz befasst sich Nohl mit dem Pflichtgefühl. Nohl referiert Pflichtgefühl und Pflichtethik seit dem Nibelungenlied über Luther bis Kant und den preußischen Staat und fasst zusammen:

*„Wir wissen alle, welche Größe in der Hingabe an eine Pflicht enthalten ist und was sie im Leben bedeutet. Sie ermöglichte den eisernen Charakter der deutschen Disziplin, auf den wir so stolz waren (...).“* (Nohl: Geistige Lage, 1946, S. 277)

Es wird beim genauen Lesen spürbar, dass Nohl so ganz im Sinne seiner polaren Herangehensweise von dieser Pflichtethik nicht abgehen will, sondern lediglich bei der Übertreibung mit seiner Kritik ansetzt.

*„Die Gefahr dieser Haltung ist aber eine Unselbständigkeit, die auf den Befehl wartet. Im Nationalsozialismus wurde daraus die bedingungslose Einordnung und Unterwerfung unter das Parteigebot, um schließlich bei der willenslosen Vollstreckung selbst verbrecherischer Befehle zu enden.“* (Nohl: Geistige Lage, 1946, S. 277)

Diese Passage ist in gewisser Hinsicht eine der wenigen, die für eine vertiefende Diskussion Ansatzpunkte der Auseinandersetzung mit den NS-Verbrechen, mit der

<sup>139</sup> Nohl, Herman: Die geistige Lage des akademischen Nachwuchses, in: Pädagogik aus dreißig Jahren, Frankfurt am Main 1949, S. 272–278. Zuerst abgedruckt in: Die Sammlung. Zeitschrift für Kultur und Erziehung, 2. Jg. (1947), Heft 1, S. 1–6.

Funktion von Befehl und Gehorsam bei diesen Verbrechen bietet. Wenngleich auch hier das Problem angelegt ist, die Teilnahme an Verbrechen lediglich aus „Befehlsnotstand“ und „übertriebenem Pflichtgefühl“ zu erklären. Der Frage nach den „willigen Vollstreckern“, den Denunzianten aus Überzeugung, den Antisemiten aus Überzeugung, den Antibolschewisten aus Überzeugung usw., kann so, wie oft genug geschehen, relativ bequem aus dem Weg gegangen werden.

#### **4. Die geistige Lage im gegenwärtigen Deutschland (1947)<sup>140</sup>**

In seinem 1947 geschriebenen Aufsatz gibt es einige bemerkenswerte Passagen zur Einschätzung der Lage mit noch bemerkenswerteren Schlussfolgerungen.

1947 hat Nohl eine Rede vor Studenten über die damals aktuelle Lage gehalten. Dieses Dokument von Nohl ist in mehrfacher Hinsicht bedeutsam. Einer wirklichen Analyse der Verbrechen des NS-Systems und ihrer Auswirkungen auf die geistige Lage der Jugendlichen ist Nohl aus dem Weg gegangen:

*„So schlug auch die große demokratische Welle, die wir nach dem ersten Weltkrieg hatten, in eine nationale um. Dem Nationalsozialismus gelang es damit, zum ersten Mal in Deutschland eine wirkliche Massenorganisation, die alle Schichten des Volkes umfasste, zu schaffen. Und auch heute ist das Grundgefühl in den Massen und insbesondere in der Jugend nicht primär das soziale, sondern das nationale.“* (Nohl: Gegenwärtiges Deutschland, 1947, S. 258)

Nicht erwähnt wird hier, dass diese sogenannte „wirkliche Massenorganisation“, die angeblich „alle Schichten des Volkes umfasste“, die jüdische Bevölkerung in Deutschland brutal ausgesondert, diskriminiert und keinesfalls „umfasst“ hat. Dass die Gefühle der Jugendlichen, die dem NS-System folgten, national gewesen sein sollen, stimmt nur in einem sehr eingeschränkten und begrenzten Sinne, da wesentlich für die NS-Ideologie die Nutzung nationaler Gefühle für imperialistische, überhebliche und kriegsrische Zielsetzungen war. Auch davon ist bei Nohl keine Rede. Nohl hat viel Verständnis für den Nationalismus nach 1945 und formuliert:

*„Wo der nationale Ton angeschlagen wird, nehmen sie [die jungen Menschen] ihn sofort begeistert auf, sie leiden unter dem ständigen Beschimpftwerden ihres Volkes und sind in ihrem innersten Selbstgefühl verletzt.“* (Nohl: Gegenwärtiges Deutschland, 1947, S. 258)

---

<sup>140</sup> Nohl, Herman: Die geistige Lage im gegenwärtigen Deutschland, in: Pädagogik aus dreißig Jahren, Frankfurt am Main 1949, S. 257–264. Zuerst abgedruckt in: Die Sammlung. Zeitschrift für Kultur und Erziehung, 2. Jg. (1947), Heft 11, S. 601–606.

Dass es nicht um ein „Beschimpftwerden ihres Volkes“ geht, sondern um die Analyse der Verbrechen der NS-Herrschaft, die dazu führte, dass die deutsche Bevölkerung in ihrer großen Mehrheit auf Verachtung und Ablehnung stieß, ist ein Aspekt, den zu analysieren Nohl für nicht nötig hält.

Nohl folgert über die Rolle des Pädagogen:

*„Der Pädagoge steht hier vor einer schwierigen Aufgabe. Predigt er die Demokratie, den Pazifismus, den Internationalismus, so findet er taube Ohren und geheime leidenschaftliche Abneigung. Er wird für eine gesunde Entwicklung dieses Nationalgefühls sorgen müssen, wird ihm, wo das noch nötig ist, die Giftzähne des Egoismus ausziehen müssen und ihn nach **innen** wenden, auf die **Höherbildung** des deutschen Geistes, wird Liebe zu unserem schönen Land, seiner Sprache, seiner Musik, seiner Dichtung und Philosophie lehren und alle Kräfte aufrufen, um unser Volk wieder aufzubauen in Treue zu allem Großen und Edelen in der Vergangenheit. Das wird sich dann von selbst verbinden mit einem echten Humanismus, der jedem fremden Volk mit Ehrfurcht begegnet und für das Wohl der Menschheit arbeitet.“* (Nohl: Gegenwärtiges Deutschland, 1947, S. 259, Hervorhebungen im Original)

Hierbei sind folgende Gesichtspunkte bemerkenswert: Es soll nicht bestritten werden, dass Nohl vermutlich doch realistisch das Ausmaß der NS-Indoktrination der Jugend in seinen Worten erfasst hat. Seine Schlussfolgerung jedoch, als gelte es nur hier und da einige Giftzähne auszuziehen, verkennt den Zustand des sogenannten „Nationalgefühls“ direkt nach 1945. Auch die Metapher von der „gesunden Entwicklung“ erinnert mehr an das „gesunde Volksempfinden“, als dass mit ihr rational erklärt werden könnte, dass es eigentlich nicht um „Nationalgefühl“, sondern um Nationalbewusstsein gehen müsste im Sinne eines wirklichen Bewusstseins: eines gebildeten Bewusstseins über Geschichte und Gegenwart Deutschlands.

Zudem: Apodiktisch wird hier von Nohl ein Automatismus zwischen „Nationalgefühl“ und „Humanismus“ konstruiert, für den es weder in der Geschichte noch in der damaligen Gegenwart einen einzigen Anhaltspunkt argumentativer Art geben konnte und kann.

Von Interesse ist auch, wie Nohl auf den Prozess der notwendigen Entnazifizierung eingeht. Für Nohl ist die Entnazifizierung keine Notwendigkeit, sondern eins von mehreren „Inferno(s) des Alltags“ (Nohl: Gegenwärtiges Deutschland, 1947, S. 260). Drei Infernos beschreibt er: „Hunger und Kälte“, „das moralische Unglück des schwarzen Marktes mit seinen gefährlichen Verlockungen“ und „die Entnazifizierung“ (Nohl: Gegenwärtiges Deutschland, 1947, S. 261).

Er schreibt über diesen dritten Punkt:

*„(...) da ist weiter das andere moralische Unglück der Entnazifizierung mit ihrem seelischen Druck, ihrer Verführung zur Lüge und zu jeder Charakterlosigkeit.“*  
(Nohl: Gegenwärtiges Deutschland, 1947, S. 261)

Nohl legt damit offensichtlich nahe, dass dies ein Vorgang ist, der bekämpft werden müsse. Dass jene, deren Entnazifizierung zwingend geboten war, gar nicht erst zur „Lüge und zu jeder Charakterlosigkeit“ verführt werden mussten, sondern Lüge und Charakterlosigkeit Wesensmerkmale des Nazismus waren, kommt Nohl gar nicht in den Sinn.<sup>141</sup>

Von einer wirklich selbstkritischen Einstimmung<sup>142</sup> auf eine tiefgehende Reflexion über die NS-Erziehungsideologie kann bei Nohl hier eindeutig nicht die Rede sein.

### **5. Die heutige Aufgabe der Frau (1947)<sup>143</sup>**

Dieser 1947 verfasste Beitrag beginnt mit Goethe und endet beim Arbeitsdienst. Er enthält neben einer Fülle von Peinlichkeiten über die angeblichen Tugenden und Untugenden der deutschen Frau und ihren Sinn dafür, „sonntags die Blumen auf den

---

<sup>141</sup> Elisabeth Blochmann schildert in ihrer Monographie „Herman Nohl in der pädagogischen Bewegung seiner Zeit 1879–1960“ (Göttingen 1969), dass Nohl nach 1945 „ein öffentliches Wirken im großen Stil“ (Blochmann, S. 189) ermöglicht wurde. Sie hebt seine Rolle bei der Entnazifizierung hervor: „Die rasche Entschiedenheit gegen die wirklichen Nazis und die Großzügigkeit gegen die, die sich nur hatten einfangen lassen.“ (Blochmann, S. 190) Es sei hier angemerkt, dass für diese „rasche Entschiedenheit“ des Vorgehens gegen die wirklichen Nazis von Blochmann keine Belege angeführt werden und solche auch nicht bekannt sind, während die „Großzügigkeit“ gegenüber den Befürwortern des Nationalsozialismus in der Tat charakteristisch für Nohl ist.

Eva Matthes verweist auf ein Memorandum Nohls für die britische Militärverwaltung aus dem Jahr, in dem Nohl fordert: „Anständige N[ational]S[ozialisten], die ihre Stellung nicht missbraucht haben und von denen die Leute nur Gutes zu sagen wissen, sind unbedingt in ihren Stellungen zu belassen.“ (Niedersächsische Staats- und Universitätsbibliothek Göttingen, Cod. Ms. H. Nohl 804, Blatt 2, zitiert in: Matthes, Eva: Geisteswissenschaftliche Pädagogik nach der NS-Zeit. Politische und pädagogische Verarbeitungsversuche, Bad Heilbrunn 1998)

<sup>142</sup> Nicht übergangen werden soll an dieser Stelle, dass Nohl sich in diesem Aufsatz dafür stark macht, die Volkslehrerbildung nicht an der Universität stattfinden zu lassen, sondern in selbständigen pädagogischen Hochschulen. Das habe „(...) den Sinn, sie vor der abstrakten Geistigkeit zu bewahren und in dem neuen Volkslehrer die Volksgeistigkeit wiederzugewinnen, eine Steigerung der musischen Kräfte und ein lebendiges Wissen, konkrete Kunde statt abstrakte Theorie. So begann der letzte Jahrgang der Göttinger Pädagogischen Hochschule mit einem vierzehntägigen Gemeinschaftslager der hundertzwanzig Studenten, einem gemeinsamen Leben, das von der Hauswirtschaft bis zur religiösen Feier reichte und den ganzen Menschen in Anspruch nahm.“ (Nohl: Gegenwärtiges Deutschland, 1947, S. 263) Es ist nicht bekannt, wie viele Studentinnen und Studenten sich gegen diese Fortsetzung einer antiakademischen Erziehung im „Gemeinschaftslager“ mit Geschirrspülen, Essenfassen, Gitarrespielen und dem Singen christlicher Choräle gewehrt haben.

<sup>143</sup> Nohl, Herman: Die heutige Aufgabe der Frau, in: Pädagogik aus dreißig Jahren, Frankfurt am Main 1949, S. 265–271. Zuerst abgedruckt in: Die Sammlung. Zeitschrift für Kultur und Erziehung, 2. Jg. (1947), Heft 7, S. 353–358.

Tisch“ (Nohl: Aufgabe der Frau, 1947, S. 269) zu stellen, einen Rückgriff auf die „deutsche Bewegung“:

*„Die Deutsche Bewegung seit dem Sturm und Drang hat in der Frau wieder ein Heiliges gesehen, das mit Scheu verehrt wurde – ‚das Ewig-Weibliche zieht uns hinan‘, heißt es am Schluss des Faust.“* (Nohl: Aufgabe der Frau, 1947, S. 267)

Die eigentliche Problematik in diesem Beitrag – neben solchen Phrasen – ist jedoch Nohls Haltung zu den NS-Mütterkursen und dem weiblichen Arbeitsdienst.

*„Man ist geneigt, jede nationalsozialistische Einrichtung abzulehnen, aber diese Mütterkurse [der NS-Frauenschaft] waren eine gute Sache. Vor allem in Württemberg waren sie vorbildlich und wurden von klugen und mütterlich starken Frauen geleitet.“* (Nohl: Aufgabe der Frau, 1947, S. 267)

Noch deutlichere Worte findet Nohl zum weiblichen Arbeitsdienst, jener Organisation, bei der der NS-Reichsarbeitsdienst ab 4. September 1939, also mit dem Überfall auf Polen, auf die weibliche Bevölkerung ausgedehnt wurde; ca. 100.000 „Arbeitsmädchen“ wurden dienstverpflichtet. Die Aufgabe des Reichsarbeitsdienstes war gesetzlich wie folgt festgelegt:

*„Der Reichsarbeitsdienst soll die deutsche Jugend im Geiste des Nationalsozialismus zur Volksgemeinschaft und zur wahren Arbeitsauffassung, vor allem zur gebührenden Achtung der Handarbeit erziehen.“*<sup>144</sup>

Bei Nohl findet sich hierzu folgende Ausführung über den weiblichen Arbeitsdienst:

*„Die Jugendbewegung hatte mit ihrem freiwilligen Arbeitsdienst den Anfang gemacht, der Nationalsozialismus hat dann hier, wie auch sonst so oft, den guten Gedanken aufgegriffen und als seine Erfindung ins Große gesteigert und zwangsmäßig eingerichtet, und so sehen heute manche noch mit Misstrauen auf ihn. Bei der hastigen Schaffung dieser Riesenorganisation – es gab zuletzt 10.000 Führerinnen – musste gewiss auch manches missglücken, aber es gelang selbst da noch den weiblichen Kräften in der Leitung, den echten fraulichen und pädagogischen Sinn des Arbeitsdienstes festzuhalten und sauber zu bewahren, bis am Ende des Krieges die Männer die Führung übernahmen und auch die Mädchen zu Kampfzwecken missbrauchten. Wo der Weibliche Arbeitsdienst richtig und gesund arbeitete, vor allem in den Dörfern des Ostens, hat er segensvoll gewirkt und war eine aufbauende Kraft für die ganze Umgebung, und die Mädchen gewannen in der Gemeinschaft ihres Lagers und seiner guten Sitte eine Ausbildung für alle ihre künftigen Aufgaben als Frau und Mutter.“* (Nohl: Aufgabe der Frau, 1947, S. 270 f.)

Der erste entscheidende Gedanke Nohls zum weiblichen Arbeitsdienst ist hier: „so sehen heute manche noch mit Misstrauen auf ihn“. Dieses Misstrauen erscheint ihm, trotz einiger Kleinigkeiten, im Großen und Ganzen unangebracht. Das beinhaltet auch

<sup>144</sup> § 1 des Gesetzes für den Reichsarbeitsdienst vom 26. Juni 1935.

die Einschätzung, dass es in Ordnung war, dass der weibliche Arbeitsdienst „zwangsmäßig“ eingerichtet wurde. Nohl schreibt über den weiblichen Arbeitsdienst,<sup>145</sup> als wäre er dessen Vater und Schöpfer. Indem Nohl die NS-Indoktrinierung und indirekte Kriegsunterstützung ignoriert und vom pädagogischen Sinn fabuliert, bagatellisiert er die gewaltige Bedeutung der Massenorganisationen des NS-Systems für die Durchführung aller seiner Verbrechen. Neben diesem Aspekt wird im Detail auch eine Auffassung von Pädagogik sichtbar, die in keiner Weise am Individuum und an demokratischen Gedanken und Organisationen orientiert ist.

### **6. Die pädagogische Aufgabe der Gegenwart (1947)<sup>146</sup>**

In der 1947 gehaltenen Rede beruft Nohl sich zunächst ausdrücklich auf die Reden von Fichte, die angeblich „in einer ähnlichen Situation“ wie der heutigen gehalten worden wären, und schreibt: „Man muss diese Reden, vor allem die erste, heute noch einmal lesen, sie ist wie für unsere Gegenwart geschrieben.“ (Nohl: Aufgabe der Gegenwart, 1947, S. 290) Dass Nohl ausgerechnet auf den idealistischen Nationalismus Fichtes mit seinen antisemitischen Implikationen<sup>147</sup> zurückgreift und ihn als adäquate pädagogische Orientierung nach zwölf Jahren NS-Erziehung ausgibt, zeigt, dass eine tiefgehende Auseinandersetzung mit Wurzeln der Ideologie des Nationalsozialismus bei Nohl nicht in Frage kommt. Nohl verbleibt auch in der Terminologie des reaktionären deutschen Nationalismus und im NS-Jargon, so zum Beispiel, wenn er die Äußerung einer Lehrerin zustimmend zitiert, dass die Ausbildung der Lehrer „zum Erzieher als Kinderführer und Menschenbildner“ (Nohl: Aufgabe der Gegenwart, 1947, S. 297) erfolgen müsse.

Nohl wehrt sich dagegen, dass der Arbeitsdienst „durch den Nationalsozialismus und seinen politischen Missbrauch in Verruf gekommen“ sei (Nohl: Aufgabe der Gegenwart, 1947, S. 298)<sup>148</sup> und folgert nun, angesichts der Lage der „dumpfe(n) Verlorenheit

---

<sup>145</sup> Gegen die Legendenbildung über den weiblichen Arbeitsdienst gerichtet erschien 1999 die Studie „Ich war ein einsatzbereites Glied in der Gemeinschaft ...“ Vorgehensweise und Wirkungsmechanismen nationalsozialistischer Erziehung am Beispiel des weiblichen Arbeitsdienstes“ (Frankfurt am Main/Berlin/Bern/New York/Paris/Wien 1999) von Susanne Watzke-Otte.

<sup>146</sup> Nohl, Herman: Die pädagogische Aufgabe der Gegenwart, in: Pädagogik aus dreißig Jahren, Frankfurt am Main 1949, S. 290–298. Zuerst abgedruckt in: Die Sammlung. Zeitschrift für Kultur und Erziehung, 2. Jg. (1947), Heft 12, S. 694–701.

<sup>147</sup> Vgl. dazu Brumlik, Micha: Deutscher Geist und Judenhass, München 2000.

<sup>148</sup> Da Adolf Reichwein von den Nazis ermordet wurde, konnte er nicht mehr dazu Stellung nehmen, wie Nohl ihn als Zeuge für die positive Rolle des weiblichen Arbeitsdienstes heranzieht. Nohl schreibt: „(...) ein Mann wie Adolf Reichwein hat noch in den letzten Kriegsjahren vor seiner Ermordung eifrig [sic!]

der Burschen und Mädchen“ („die Mädchen (...) verlieren jede Freude an der Hausarbeit“ (Nohl: Aufgabe der Gegenwart, 1947, S. 299), dass ein neuer Arbeitsdienst notwendig ist:

*„Wir brauchen eine Einrichtung, in der diese Jugend durch gemeinnützige Arbeit den Sinn ihres Lebens erkennt und bewusst zu einem tätigen Mitglied des Volks heranreift. Diese letzte erzieherische Zusammenfassung, die früher das Militär gab, wo aber den Frauen das Dienstjahr fehlte, wird jetzt für beide Geschlechter der Arbeitsdienst bringen müssen. Ein halbes Jahr würde dafür genügen. In der Lebensform des Lagers lernt der junge Mensch, wie ein einfaches, anständiges, geordnetes und vergeistigtes Gemeinschaftsleben aussieht. In der praktischen Arbeit erfährt er die Freude des Zupackens und fürchtet den Schmutz nicht mehr, und im hauswirtschaftlichen und staatsbürgerlichen Unterricht bekommt er auch die theoretischen Mittel, die ihm später helfen werden, sein Leben einzurichten, kein abstraktes Gerede, sondern die gedankliche Läuterung des wirklich Erlebten. Das Lagerleben mit allen seinen Aufgaben und Problemen gibt das anschaulichste Lehrmittel auch für alle sittlichen Fragen. Sport, gemeinsames Singen und die Vergeistigung des Feierabends entwickeln die musischen Kräfte. Man hat gesagt: ‚Die richtige Verwendung der Muße sei das große soziale Problem.‘ Solche Verwendung seiner Muße wird der junge Mensch im Lager lernen und wird sie dann später auch in der Volkshochschule suchen. Vor allem aber wird ihm erlebensmäßig klar werden, dass die gesunde Entwicklung einer Volksgemeinschaft nur auf der Grundlage einer unbedingten sozialen und politischen Gerechtigkeit gelingen kann.“* (Nohl: Aufgabe der Gegenwart, 1947, S. 299)

durch Vorträge im weiblichen Arbeitsdienst mitgearbeitet und sah in den Führerinnen des Arbeitsdienstes die besten Kräfte für die Zeit nach der Katastrophe, um unser Volksleben wieder aufzubauen.“ (Nohl: Aufgabe der Gegenwart, 1947, S. 298) Der entscheidende Unterschied zwischen Reichwein und Nohl liegt eigentlich auf der Hand. Es geht um zwei Fragen: Während Reichwein aktiv und subversiv in der Widerstandsbewegung zum Sturz des NS-Regimes mitgearbeitet hat, diente der Eifer Reichweins im weiblichen Arbeitsdienst teils der Deckung seiner Widerstandstätigkeit, teils der subversiv durchgeführten Aufklärung.

Siehe dazu: Amlung, Ullrich: Adolf Reichwein 1898–1944. Ein Lebensbild des Reformpädagogen, Volkskundlers und Widerstandskämpfers, Frankfurt am Main 1999; Amlung, Ullrich/Lingelbach, Karl-Christoph: Adolf Reichwein (1898–1944), in: Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik. Band 2: Von John Dewey bis Paul Freire, München 2003, S. 203–216 und Pallat, Gabriele Cantate/Reichwein, Roland/Kunz, Lothar (Hrsg.): Adolf Reichwein. Pädagoge und Widerstandskämpfer. Ein Lebensbild in Briefen und Dokumenten (1914–1944), Paderborn/München/Wien/Zürich 1999.

Allerdings muss hinzugefügt werden, dass es sich in der Tat um späten Widerstand handelte, wie Christine Hohmann in ihrer umfangreichen Studie „Dienstbares Begleiten und später Widerstand. Der nationale Sozialist Adolf Reichwein im Nationalsozialismus“ (Bad Heilbrunn 2007) nicht nur durch sprachkritische Studien nachgewiesen hat. Am gravierendsten ist dabei sicherlich die Haltung Reichweins zum Widerstand in Dänemark. Reichwein schrieb am 6.2.1944 an seine Frau über die Dänen: „Dass auch Russland für sie eine ‚Gefahr‘ werden könnte, sehen sie nicht oder wollen sie nicht sehen, so blind macht sie der Hass gegenüber den Deutschen. (...) Und so knallen weiter die Schüsse, die der Reihe nach Personen treffen, die mit den Deutschen zusammenarbeiten oder sympathisierende Erklärungen abgegeben haben. (...) Und die Polizei? Sie sieht zu, denn sie sympathisiert zu erheblichem Teil mit den Terroristen, hat Verbindung zu ihnen, deckt sie und tut offenbar mit Absicht nichts, um Spuren zu finden“ (Hohmann, S. 194).

Das ist die Antwort Nohls auf die „Not unseres zerschlagenen Volkes“ (Nohl: Aufgabe der Gegenwart, 1947, S. 299). Es wurde deshalb so ausführlich zitiert, weil hier im Grunde das Kernproblem einer ganzen Generation enthalten ist, nämlich die Vorstellung, dass der Nationalsozialismus doch auch seine guten Seiten gehabt habe, gerade in pädagogischer Hinsicht, die nicht verworfen, sondern übernommen und ausgebaut werden müssten. Dabei geht das Militär als „Schule der Nation“, als Erziehungseinrichtung, bei Männern wie Nohl gewiss bis auf die Erlebnisse des Ersten Weltkriegs zurück. Der notwendige Bruch, tiefgehend und genau, mit allen reaktionären und autoritären Formen deutscher Pädagogik war für Männer wie Nohl völlig undenkbar. Das NS-System wird in dieser Denkweise zu einer eigentlich unerklärlichen Abweichung, zu einer Wucherung am „deutschen Volkskörper“ und der „deutschen Bewegung“.

### **7. Vom Wesen der Erziehung (1948)<sup>149</sup>**

1948 hielt Nohl diesen Vortrag auf einer englisch-deutschen Konferenz. Hier, vor den Alliierten, plädiert Nohl vehement dagegen, „ein fremdes Erziehungssystem“ (Nohl: Wesen der Erziehung, 1948, S. 279) nach Deutschland zu übertragen. Entsprechend der nun existierenden „geschichtlichen Stunde“ ist es für Nohl kein Problem, den englischen Pädagogen Nunn zu zitieren: „Individualität ist die Schlüsselposition für alles. Wenn diese Position verloren ist, ist alles verloren.“ (Nohl: Wesen der Erziehung, 1948, S. 281).

Nohl, der im Folgenden Gedanken über Pflicht und Gehorsam wiederholt, die er bereits in dem Aufsatz „Die geistige Lage des akademischen Nachwuchses“ (1946) in großen Teilen so schon wortwörtlich formuliert hatte, geht hier noch einen Schritt weiter:

*„So entstand im Deutschen eine Dienstwilligkeit und ein Bedürfnis, dienendes Glied in einem Ganzen zu sein, die ihn subaltern machten. Wer das deutsche Schicksal, die deutsche Kraft und das deutsche Verbrechen verstehen will, wird sich vor allem diese innere Verbindung von Leistungsforderung, Pflichtbewusstsein und Gehorsamshaltung deutlich machen müssen, die eine so hohe Idealität enthält und unsere Jugend begeisterte und die doch letztlich in eine Entseelung der Individuen mündet (...).“* (Nohl: Wesen der Erziehung, 1948, S. 285)

Hier wird im Grunde ein Programm der notwendigen kritischen Sichtung der Pädagogik in Deutschland in Theorie und Praxis aufgestellt. Nohl hätte sicherlich aus eigenem

---

<sup>149</sup> Nohl, Herman: Vom Wesen der Erziehung, in: Pädagogik aus dreißig Jahren, Frankfurt am Main 1949, S. 279–289. Zuerst abgedruckt in: Die Sammlung. Zeitschrift für Kultur und Erziehung, 3. Jg. (1948), S. 325–332.

Erleben und mit der Kenntnis der Geschichte der Pädagogik in Deutschland hier im Einzelnen, wenn er denn gewollt hätte, viel beitragen können. Das hätte aber erfordert, anstatt allgemeiner Forderungen konkret in den Schriften der führenden Köpfe der „deutschen Bewegung“ und der „pädagogischen Bewegung“ alle Fehler, Halbheiten und Einseitigkeiten aufzudecken, die dazu führen konnten und es erleichterten, dass ihre Namen von der NS-Pädagogik missbraucht und einzelne ihrer Ideen sehr gekonnt genutzt und gebraucht wurden. Stattdessen bleibt es bei diesen allgemein richtigen Worten Nohls vor den zuhörenden englischen Pädagogen und er wendet sich „angeichts der Volkszerstörung“ wieder der elementaren Geistigkeit, den Seelen zu: „Sitte und Kunstfreude, Frömmigkeit und Lebenskunde“ (Nohl: *Wesen der Erziehung*, 1948, S. 289).

### **8. Schuld und Aufgabe der Pädagogik (1954)<sup>150</sup>**

Noch 1954, im Aufsatz „Schuld und Aufgabe der Pädagogik“, fragt Nohl, „wie es möglich war, dass 1933 die ganze ideal gestimmte Jugend mit geringen Ausnahmen sich vom Nationalsozialismus begeistern ließ“ (Nohl: *Schuld und Aufgabe*, 1954, S. 447). Wenn Nohl weiter als einen von vielen Gründen die „Schuld der Pädagogik“ (Nohl: *Schuld und Aufgabe*, 1954, S. 447) angibt, schreibt er eigentlich über sich selbst, ohne dies ausdrücklich zu sagen, da er ja der Bejahung des Nationalsozialismus nicht nur nicht entgegengetreten ist, sondern sie den Erziehern trotz einzelner Einwände sehr deutlich schon 1932 empfohlen hat.

Nohl betont ausdrücklich – im Jahr 1954 –, was für ihn das Beste der pädagogischen Reformbewegung war, nämlich der Wille „zu einer neuen Volksgemeinschaft“ (Nohl: *Schuld und Aufgabe*, 1954, S. 447). Von Schuld der Pädagogik, die gerade noch das Thema war, ist nun nicht mehr die Rede, denn ohne Einschränkung behauptet Nohl:

*„Die Pädagogik selbst wurde vom Nationalsozialismus kaltgestellt und hatte kein eigenes Wort mehr zu sagen, alle ihre Erfindungen wurden von ihm übernommen, aber in seine politische Form gebracht, wenn auch in der Verborgenheit an vielen Stellen das pädagogische Gewissen wach blieb und echt pädagogisch gearbeitet wurde, sogar in nationalsozialistischen Formationen wie in dem Weiblichen Arbeitsdienst oder im Landjahr.“* (Nohl: *Schuld und Aufgabe*, 1954, S. 447)

<sup>150</sup> Nohl, Herman: *Schuld und Aufgabe der Pädagogik*. Erich Weniger zum 11.9.1954 in Freundschaft gewidmet, in: *Die Sammlung. Zeitschrift für Kultur und Erziehung*, 9. Jg. (1954), S. 446–449.

Hier wird deutlich, dass die Pädagogik als Ganzes für Nohl „das Gute“ ist, insofern kann von einer Schuld der Pädagogik für Nohl nicht die Rede sein. Welche Aufgaben die Pädagogik nicht erfüllt hat, bleibt völlig offen, die sogenannte „echt pädagogische“ Arbeit in den NS-Formationen wird ihrer objektiven Funktion völlig entkleidet.

Nach der Rehabilitierung der deutschen Pädagogik als solcher – fünf Jahre nach Gründung der BRD – gibt Nohl seine Zurückhaltung auf. Er polemisiert nun ungehemmt gegen Psychoanalyse und Reeducation, nachdem er – oft zitiert – festgestellt hat:

*„Die Pädagogik steht immer vor der Polarität des Lebens. Zwischen den Gegensätzen die feine Linie zu finden, die dem Augenblick angemessen ist, ist das eigentliche Geheimnis der pädagogischen Arbeit. (...) Das feine Gefühl für das richtige Maß nennen wir den Takt. Der Takt ist das eigentlich pädagogische Werkzeug.“* (Nohl: Schuld und Aufgabe, 1954, S. 449)

Mit diesem feinen Taktgefühl schreibt Nohl über die Reeducation:

*„Der wunderliche Versuch der Besatzungsmächte mit einer Reeducation unseres Volkes konnte nur Widerstand oder ein trauriges Lächeln hervorrufen, brachte auch mit seinen methodischen Forderungen wie dem Gruppenunterricht, dem Teamwork und der Erziehungsberatung nur pädagogische Mittel, die in der pädagogischen Bewegung bei uns längst entwickelt worden waren.“* (Nohl: Schuld und Aufgabe, 1954, S. 447)

Die Pose, in der Nohl hier auftritt, spricht Bände. Er war wieder ganz oben, der deutschen Pädagogik konnte niemand das Wasser reichen, es gehe, so Nohl, nur darum, die deutsche Bewegung, die pädagogische Bewegung im Sinne Nohls zu reaktivieren.

Hatte Nohl in der Weimarer Republik Freud und Adler noch diesen oder jenen positiven Aspekt abgewinnen können, auch wenn seine Ablehnung damals schon überwogen hat, so fallen jetzt alle Hemmungen: „Die Schule möchte man am liebsten in ein psychotherapeutisches Krankenhaus verwandeln.“ (Nohl: Schuld und Aufgabe, 1954, S. 448) Und ganz allgemein heißt es:

*„Und das Überwuchern der Psychoanalyse droht alle Freiheit des Geistes zu überwachsen. Man hat nicht ohne Grund gesagt, dass sie selbst die Krankheit sei, die sie zu heilen vorgibt.“* (Nohl: Schuld und Aufgabe, 1954, S. 448)

\* \* \*

Betrachtet man zusammenfassend die hier behandelten Aufsätze und Artikel Herman Nohls nach dem Mai 1945, so ergibt sich auch für diese Periode ein durchaus widersprüchliches Bild: Während es für eine kurze Zeit eine Bereitschaft zu geben scheint, kritisch auch die geistigen Köpfe des deutschen Nationalismus und der deutschen

Pädagogik auf den Prüfstand zu stellen, überwiegt mit der Zeit die Vereinfachung einer sich ausschließenden Gegenüberstellung von nationaler Bewegung und deutscher Pädagogik einerseits und Nationalsozialismus andererseits ohne Schnittmenge.

Die Fähigkeit der Anpassung an die jeweilige „geschichtliche Stunde“ ist Maxime seines Schaffens. Die ihr innewohnende Charakterlosigkeit und Erbärmlichkeit wird dann deutlich, wenn Nohl sich mit Seinesgleichen und der großen Masse des deutschen Volkes identifiziert, nach wie vor ohne Scham den Gedanken der „Volksgemeinschaft“ propagiert, ohne auch nur im Ansatz darüber zu reflektieren, dass die moralisch wünschenswerte Pädagogik während der NS-Zeit bei der Solidarität mit den Verfolgten, bei der Zivilcourage und bei dem Widerstandswillen lag, eben bei den Geschwistern Scholl, bei Adolf Reichwein und anderen, bei den wenigen, denen die Humanität theoretisch und praktisch der wichtigste Gesichtspunkt im Leben war.

Nohl selbst hat an keiner Stelle seine eigenen Publikationen kritisch unter die Lupe genommen, hat niemals seine rassistischen und pronationalsozialistischen Passagen hinterfragt oder zum Gegenstand von Diskussionen gemacht. Das entsprach einer Mentalität, die das „Wühlen im Schmutz und Blut der Vergangenheit“ (Nohl in einem Brief an Elisabeth Blochmann vom 10.3.1946)<sup>151</sup> als gänzlich unfruchtbar ansah. So hat er selbst einen maßgeblichen Anteil daran, dass seine Apologeten und Anhänger nach seinem Tod den Zusammenhang zwischen seiner partiellen Kollaboration mit dem NS-Regime und dem Eklektizismus seiner theoretischen Grundannahmen an keiner Stelle problematisiert haben.<sup>152</sup>

---

<sup>151</sup> Blochmann, Elisabeth: Herman Nohl in der pädagogischen Bewegung seiner Zeit 1879–1960, Göttingen 1969, S. 200.

<sup>152</sup> In der „Rede bei der akademischen Gedenkfeier am 4. Februar 1961“ für Herman Nohl (Göttingen 1961, S. 14) hebt Erich Weniger als einen zentralen Gedanken Nohls folgendes Zitat Nohls von 1954 hervor: „Wer (so wie ich) diese hohen Jahre bis zum Ersten Weltkrieg voll miterlebt hat, wird nicht wagen, von ‚Schuld‘ zu reden, sondern von ‚Verhängnis‘.“

## IV. Zum Forschungsstand über Herman Nohl

Der Diskurs über Herman Nohl von 1945 bis heute kennt gewichtige Debatten. In einer knappen Zusammenfassung über die Zeit bis 1989 lässt sich feststellen, dass die Auseinandersetzung mit und um Herman Nohl in der Historiographie der Erziehungswissenschaft nicht nur die kontroverse Einschätzung der Rolle Nohls in der NS-Zeit betrifft, sondern auch als Diskurs über die Rekonstruktion der Geschichte der Erziehungswissenschaft in Deutschland, über das Prinzip von „pädagogischer Autonomie“ und über den Begriff des „Pädagogischen Bezugs“ in Theorie und Praxis kaum überschätzt werden kann.

### 1. Die 1950er und 1960er Jahre

**Fritz Blättners** in den 1950er Jahren verfasste „Geschichte der Pädagogik“<sup>153</sup> gibt in gewisser Hinsicht den Startschuss in der Darstellung Herman Nohls als großen Historiographen der deutschen Erziehungsgeschichte, als der „wissenschaftliche Wortführer“ der Reformbewegung (Blättner 1955, S. 206). Blättner, selbst in der NS-Zeit keinesfalls unbelastet,<sup>154</sup> rechnet es Nohl dabei ausdrücklich positiv an, dass er der allgemeinen Schelte auf Herbart in einer Feierstunde 1948 entgegengetreten sei. Nohl habe vielmehr darauf hingewiesen, dass die Idee der Autonomie der Pädagogik auf Herbart zurückgeführt werden könne. Blättner konstatiert außerdem positiv, dass Nohl Herbarts „Formalstufen“ verteidigt habe (Blättner 1955, S. 197).

**Erich Weniger** schreibt 1954 in seiner Einführung zur „Bibliographie Herman Nohl“<sup>155</sup> anlässlich des 75. Geburtstags seines akademischen Lehrers eine Art Skizze für nach-

---

<sup>153</sup> Blättner, Fritz: Geschichte der Pädagogik, 3. Auflage, Heidelberg 1955.

<sup>154</sup> Fritz Blättner veröffentlichte in der NS-Zeit drei Monographien: Der Humanismus im deutschen Bildungswesen, Leipzig 1937; Die Methoden der Jugendführung durch Unterricht. Kritische Untersuchungen zur Didaktik der deutschen Jugendschule, Langensalza/Berlin/Leipzig 1937 und Geist und Tat im Wechsel der Generationen. Kulturphilosophische Untersuchungen über die Bildung, Leipzig 1943. Zur Rolle Blättners im Kontext der Zeitschrift „Die Erziehung“ in der NS-Zeit siehe: Horn, Klaus-Peter: Pädagogische Zeitschriften im Nationalsozialismus. Selbstbehauptung, Anpassung, Funktionalisierung (Bibliothek für Bildungsforschung, Band 3), Weinheim 1996, S. 215 ff. Siehe auch den eher apologetischen, positive Motive unterstellenden Beitrag von Klaus Prange: Vergessen – verschweigen – verarbeiten. Zur pädagogischen Reaktion auf die Erfahrung der Hitlerzeit bei Fritz Blättner, Otto Friedrich Bollnow und Theodor Wilhelm in: Horn, Klaus-Peter/Ogasawara, Michio/Sakakoshi, Masaki/Tenorth, Heinz-Elmar/Yamana, Jun/Zimmer, Hasko (Hrsg.): Pädagogik im Militarismus und im Nationalsozialismus. Japan und Deutschland im Vergleich, Bad Heilbrunn 2006.

<sup>155</sup> Weniger, Erich: Einführung, in: Weniger, Erich/Ahrens, Elisabeth/Wedemeyer, Irmgard: Bibliographie Herman Nohl zu seinem 75. Geburtstag am 7. Oktober 1954, Weinheim 1954, S. 3–13.

folgende Apologien. Hier finden sich Phrasen wie: „Ritterlich stand Nohl vor allem den pädagogischen Bemühungen der Frauen zur Seite.“ (S. 5) Weniger verteidigt ausdrücklich Nohls „Pädagogisierung der Osthilfe“ (S. 6) und redet von den „Verirrungen und Übersteigerungen des Nationalsozialismus“ – von Verbrechen ist keine Rede. Insbesondere benennt Weniger nicht, dass nach 1933 die aus ihren Ämtern entfernten akademischen Schüler Nohls wegen des staatlichen Antisemitismus entfernt wurden und nicht, weil sie Schüler Nohls waren. Nohls Methoden definiert Weniger als „seine historisch-systematischen und dialektischen Methoden der Hermeneutik der Erziehungswirklichkeit“ (S. 11) und verweist ausdrücklich auf das theoretische Wirken von Nohls Lehrer Wilhelm Dilthey.

1959 erschien als Beiheft der „Zeitschrift für Pädagogik“ mit dem Titel „Beiträge zur Menschenbildung“<sup>156</sup> eine Ausgabe, die Herman Nohls 80. Geburtstag gewidmet war. **Elisabeth Blochmann**<sup>157</sup> stellt hier zunächst den neu entstandenen Sammelband „Erziehergestalten“ von Herman Nohl vor, eine Aufsatzzusammenstellung quer durch die Jahrzehnte. Der Erziehungswissenschaftler und Militärpädagoge **Erich Weniger**<sup>158</sup> lenkt in seiner Festrede „Herman Nohl und die sozialpädagogische Bewegung“ die Aufmerksamkeit auf Nohls Abhandlung über den Sinn der Strafe, um dann aber im Schlussteil, nach Bemerkungen über die „Jugendwohlfahrt“, auf Nohls Schrift zur „Osthilfe“ erneut in apologetischer Weise einzugehen. Über die Zeitspanne „kurz vor dem Einbruch des Nationalsozialismus 1933“ heißt es bei Weniger:

*„Es handelte sich damals um die große Bedrohung des deutschen Ostens, insbesondere des Landes im Osten durch Entvölkerung, Unterwanderung und soziale Missstände. Heute hat das Schicksal durch die falsche Entscheidung des Nationalsozialismus gegen uns entschieden.“* (S. 18)

Es spiegelt die Situation 1959 wider, dass Aggressionskrieg und Massenmord unwidersprochen als „falsche Entscheidung“ bezeichnet werden konnten und der Begriff der „Unterwanderung“ (nach Nohls Vorlesung, die Weniger kannte, durch Slawen und

<sup>156</sup> Beiträge zur Menschenbildung. Herman Nohl zum 80. Geburtstag (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 1), Weinheim/Düsseldorf 1959.

<sup>157</sup> Blochmann, Elisabeth: Pädagogische Gedanken in Herman Nohls „Erziehergestalten“, in: Beiträge zur Menschenbildung. Herman Nohl zum 80. Geburtstag (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 1), Weinheim/Düsseldorf 1959, S. 1–4.

<sup>158</sup> Weniger, Erich: Herman Nohl und die sozialpädagogische Bewegung, in: Beiträge zur Menschenbildung. Herman Nohl zum 80. Geburtstag (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 1), Weinheim/Düsseldorf 1959, S. 5–20.

Juden) bei Weniger unbeschadet die NS-Zeit überlebte. Die eigentliche Pointe von Wenigers Aufsatz ist jedoch, dass Nohl „nach dem Zusammenbruch“ neue Akzente gesetzt habe: „Das Eigentliche in der Erziehung ist eben nicht mehr die Bildung, sondern die Lebenshilfe.“ (S. 20)

Größere Schwierigkeiten bereitet in der Folge den Apologeten Nohls die grundlegende Kritik von **Klaus Mollenhauer**<sup>159</sup> an der Theorie des „Pädagogischen Bezugs“. Er insistiert darauf, dass mit Nohls Ansatz durch zu enge Bindung der sozialkritische Gedankengang verloren gehe. Mollenhauer entwickelt daher als wesentlichen Aspekt den Terminus „Beratung“, die er ausdrücklich als außerhalb des Kontinuums erzieherischer Einwirkung befindlich vorschlägt. Anders als Nohl setzt Mollenhauer den pädagogischen Bezug weder als Ausgangspunkt noch als Zentrum von Erziehung.

In der „Rede bei der akademischen Gedenkfeier am 4. Februar 1961“<sup>160</sup> hebt **Erich Weniger** als einen zentralen Gedanken Nohls folgendes Zitat von 1954 hervor:

*„Wer (so wie ich) diese hohen Jahre bis zum Ersten Weltkrieg voll miterlebt hat, wird nicht wagen, von ‚Schuld‘ zu reden, sondern von ‚Verhängnis‘.“* (S. 14)

Weniger setzt hier wohl auch das Gerücht in die Welt, man habe vor 1933 vom „roten Nohl“ (S. 21) gesprochen – offensichtlich, um von Nohls deutschnationaler und reaktionärer Grundausrichtung schon vor der NS-Zeit abzulenken. Jeder Ansatz von kritischen Überlegungen war in dieser Zeitspanne im Umfeld Wenigers undenkbar.<sup>161</sup>

In der von **Hans-Jochen Gamm** 1964 verfassten – in anderer Hinsicht wegweisenden – Studie „Führung und Verführung. Pädagogik des Nationalsozialismus“<sup>162</sup> wird Nohl, gemeinsam mit Eduard Spranger und Wilhelm Flitner ausschließlich positiv erwähnt. In

---

<sup>159</sup> Mollenhauer, Klaus: Die Ursprünge der Sozialpädagogik in der industriellen Gesellschaft. Eine Untersuchung zur Struktur sozialpädagogischen Denkens und Handelns, Weinheim/Berlin 1959.

<sup>160</sup> Weniger, Erich: Herman Nohl. Rede bei der akademischen Gedenkfeier am 4. Februar 1961, Göttingen 1961.

<sup>161</sup> Weniger verweist außerdem auf folgende apologetischen Beiträge zu Nohl (S. 32): Bibliographie Herman Nohl zu seinem 75. Geburtstag am 7. Oktober 1954, Weinheim 1954, Einführung von Erich Weniger; Erich Weniger: Herman Nohl und die sozialpädagogische Bewegung, in: Beiträge zur Menschenbildung, Zeitschrift für Pädagogik, 1. Beiheft, Weinheim 1959; Rudolf Joerden: Herman Nohl zum 80. Geburtstag am 7. Oktober 1959, in: Bücherei und Bildung, 1959, Heft 11; Otto Friedrich Bollnow: Herman Nohl zum Gedächtnis, in: Pädagogische Arbeitsblätter, Dezember 1960; Erich Weniger: Dank an Herman Nohl, gesprochen bei der Trauerfeier auf dem Friedhof am 1. Oktober 1960, in: Die Sammlung, 1960, Heft 10; Rudolf Lennert: Eine Selbstbiographie Herman Nohls, in: Die Sammlung, 1960/61, Heft 12; Hermann Heimpel: Worte des Gedenkens an Herman Nohl, gesprochen im Norddeutschen Rundfunk am 31. Januar 1961, in: Neue Sammlung, 1961, Heft 1/2.

<sup>162</sup> Gamm, Hans-Jochen: Führung und Verführung. Pädagogik des Nationalsozialismus, München 1964.

einer der ersten gründlichen Studien aus Westdeutschland, die „Professor Flitner in dankbarer Verbundenheit“ gewidmet ist, wird von Gamm auch nicht im Ansatz versucht, Schnittmengen zwischen reaktionärer deutschnationaler Erziehungswissenschaft in der Weimarer Republik bei Nohl und Spranger mit der NS-Erziehung zu analysieren. Dies ist umso verwunderlicher, da Gamm einleitend erklärt: „Die erzieherischen Ansätze des totalen Staates erschienen nicht zufällig, sondern waren durch klingende Vorspiele vaterländischer Erziehung und staatsfrommer Bildung eingeleitet, und die Grenze ist schwer zu ziehen, wo nationales Pathos in nationalsozialistische Hemmungslosigkeit umschlug.“ (S. 7) Gamm, der sich auch in späteren Veröffentlichungen eher einer linken und emanzipatorischen Pädagogik zugehörig fühlt, macht offensichtlich ohne plausible Begründung bei seinen akademischen Lehrern mehr als nur Zugeständnisse:

*„Freilich darf hier festgestellt werden, dass wir es für unergiebig halten, diese zum Teil noch heute wirkenden Erzieher und Erziehungswissenschaftler auf damalige Äußerungen hin festzulegen. Ihre Gedanken waren oftmals ideologisch durchtränkt, und nur wenige hatten, durch familiäre Umstände, durch mangelnde Anerkennung als ‚Volksgenossen‘ oder ähnliches bedingt, die Möglichkeit, eine nicht ‚gleichgeschaltete‘ Pädagogik zu vertreten.“* (S. 8)

**Waltraut von Hackewitz'** Arbeit „Das Gesellschaftskonzept in der Theorie der ‚Pädagogischen Bewegung‘. Ein ideologiekritischer Versuch am Werk Herman Nohls“<sup>163</sup> von 1966 begann in einer (sicher nur wenig verbreiteten Dissertation) erste Ansätze von Kritik am Irrationalismus Nohls zu entwickeln. Auch wenn vorsichtig festgehalten wird: „Es ging in dieser Untersuchung nicht darum, den Pädagogen Herman Nohl zu kritisieren“ (S. 225) und von „Tragik“ die Rede ist, werden doch, von Adorno und Walter Benjamin ausgehend, die pädagogische Bewegung und die Theorien Nohls als eine Kritik an der Industriegesellschaft in der Weimarer Republik eingeschätzt, die als „Kritik von rechts“ (S. 222) eingestuft wird.

In dem von **Josef Offermann** 1967 herausgegebenen Nohl-Sammelband „Ausgewählte pädagogische Abhandlungen“ findet sich auch der fünfundzwanzigseitige Text „Nohls Leben und Werk“.<sup>164</sup> Über Nohls Haltung zum NS-Regime heißt es dort in der von Nohl

<sup>163</sup> Hackewitz, Waltraut von: Das Gesellschaftskonzept in der Theorie der „Pädagogischen Bewegung“. Ein ideologiekritischer Versuch am Werk Herman Nohls, Berlin 1966.

<sup>164</sup> Offermann, Joseph: Nohls Leben und Werk, in: Nohl, Herman: Ausgewählte pädagogische Abhandlungen (Schöninghs Sammlung pädagogischer Schriften: Quellen zur Geschichte der Pädagogik), Paderborn 1967, S. 112–138.

selbst und seinem Verlag sozusagen verabredeten Sprachregelung: „Schon früh erkannte Nohl die drohenden Gefahren, die durch den Nationalsozialismus heraufbeschworen wurden. Im Jahre 1937 wurde er auf Grund seiner Haltung aus Lehrtätigkeit und Amt entfernt.“ (S. 113) Mit einem gewissen Geschick zitiert Offermann, der „geschichtlichen Stunde“ entsprechend und im Rahmen der „polaren Gegensätze“, insbesondere jene Passagen Nohls, in denen dieser Individualität, Spontaneität und Autonomie betont, stellt aber wenigstens teilweise die Dopplung dar:

„ ‚Liebe und Autorität‘ von Seiten des Erziehers und ‚Liebe und Gehorsam‘ von Seiten der Kinder sind das Fundament.“ (S. 127)

Offermann endet im Nohlschen Diktum, dass ohne Glaube wahre Bildung nicht möglich sei (S. 128). Somit setzt Offermann nicht nur die Nohl-Bibliographie Wenigers fort, sondern auch dessen Tradition der Nohl-Apologie.

1968 erschien die Studie „Deutschlands Bekenner. Professoren zwischen Kaiserreich und Diktatur“<sup>165</sup> von **Hans Peter Bleuel**. Der Ansatz war hier, ausgehend von Bismarcks Professoren die massive Unterstützung für den Ersten Weltkrieg herauszuarbeiten. Dabei wird der Zusammenhang zwischen deutschem Nationalismus und Antisemitismus sowie dem irrationalen Volksbegriff herausgearbeitet, um zur folgenden zusammenfassenden Schlussfolgerung zu kommen: „Das Versagen der deutschen Professoren in der Bewährungsprobe von 1933 ist erklärlich; aber es ist nicht schuldlos.“ (S. 225) War auch die Auswahl der behandelten Professoren in dieser Studie noch nicht systematisch, schien das Urteil auch zu allgemein ausgefallen, so kann der Schlusssatz gewiss nicht bestritten werden, dass die Universität 1933 ihre Würde verloren hat (S. 225).

In der Dissertation „Die Pädagogik Herman Nohls in ihrem Verhältnis zum Werk Wilhelm Diltheys und zur heutigen Erziehungswissenschaft“<sup>166</sup>, 1968 von **Klaus Bartels** verfasst, heißt es abschließend, dass in Nohls Wissenschaftsbegriff „ein wichtiges, zukunftsweisendes Strukturmoment der pädagogischen Anthropologie Nohls wie seines pädagogischen Denkens überhaupt“ (S. 226) liege. Im ersten Teil zur „pädagogischen Menschenkunde Herman Nohls“ läuft alles, einschließlich der Darstellung dieser

---

<sup>165</sup> Bleuel, Hans Peter: Deutschlands Bekenner. Professoren zwischen Kaiserreich und Diktatur, Bern/München/Wien 1968.

<sup>166</sup> Bartels, Klaus: Die Pädagogik Herman Nohls in ihrem Verhältnis zum Werk Wilhelm Diltheys und zur heutigen Erziehungswissenschaft (Göttinger Studien zur Pädagogik, Neue Folge, Band 15, herausgegeben von Heinrich Roth und Hartmut von Hentig), Weinheim/Berlin 1968.

oder jener untergeordneten Kritiken an Nohl, darauf hinaus, sämtliche theoretischen Fortsetzungen Nohls in Heinrich Roths pädagogischer Anthropologie münden zu lassen.<sup>167</sup> Kennzeichnend für den zweiten Teil über die pädagogischen Theorien Nohls ist der Widerspruch, einerseits Hermeneutik für die Pädagogik im Allgemeinen fruchtbar machen zu wollen, andererseits aber in der Darstellung der Kategorien und Begriffe Nohls abstrakt zu bleiben und den konkreten politischen Zusammenhang seiner Akzentsetzung, die von Nohl beschworene „geschichtliche Stunde“ fein säuberlich außen vor zu lassen. Knapp wird die als produktive Kritik vorgestellte Ansicht Klafkis vorgetragen, dass doch bei Nohl die Rolle des Rationalen etwas zu kurz komme und die planmäßige schrittweise Auflösung des „persönlichen Bezugs“ in den Überlegungen Nohls eine zu geringe Rolle spiele (S. 193 ff).

Probleme bereitet Bartels offensichtlich die bereits vorgestellte Kritik Mollenhauers<sup>168</sup> an Nohls Vorstellung vom Pädagogischen Bezug. Diese Kritik wird als nicht ganz unberechtigt, aber doch den Kern Nohls nicht treffend bezeichnet (S. 196 f).

Als dritter Kritiker wird Brezinka<sup>169</sup> angeführt, der, aus konservativer Position heraus schon gegen Keime emanzipatorischer Ideen eingestellt, die Erziehung von oben, insbesondere durch die jeweilige Institution stärken will. Bartels verneigt sich vor der „imponierenden Geschlossenheit des Ganzen bei Brezinka“ und sieht es als „ein heilsames und notwendiges Korrektiv für all jene, die die Autonomie der Pädagogik übertreiben“ (S. 200). Nohl selbst sei aber dank seiner Theorie des Polaren von dieser Kritik nicht betroffen, zumal Brezinka ja selbst betone, dass ein Kind zum Lehrer Vertrauen haben müsse, also eben auch pädagogische Bezüge nicht ablehnt.

Als vierter kritischer Gesichtspunkt wird von Bartels die Problematik nicht ausgearbeiteter Schulpädagogik bei Nohl angeschnitten. Die Vernachlässigung der erzieherischen Rolle der Schülergruppe habe aber Peter Petersen, der der Konzeption Nohls sehr nahe gestanden habe, ausführlich berücksichtigt und begründet (S. 208 f).

---

<sup>167</sup> Bartels schreibt: „Erst in letzter Zeit wird der Ansatz Nohls in seiner Breite wieder aufgenommen, nun freilich methodisch erheblich verfeinert, erweitert und um die Erkenntnis der Wissenschaft vom Menschen aus den letzten Jahrzehnten bereichert: in H. Roths Pädagogischer Anthropologie.“ (S. 101) Nun sei sichergestellt, dass „der Nohlsche Ansatz nicht wieder verloren geht“ (S. 101).

<sup>168</sup> Mollenhauer, Klaus: Die Ursprünge der Sozialpädagogik in der industriellen Gesellschaft. Eine Untersuchung zur Struktur sozialpädagogischen Denkens und Handelns, Weinheim/Berlin 1959.

<sup>169</sup> Brezinka, Wolfgang: Erziehung als Lebenshilfe. Eine Einführung in die pädagogische Situation 3. verbesserte Auflage, Stuttgart 1963.

Nohl selbst, so die abschließende Pointe Bartels', habe dann 1952 in seinem Vortrag „Erziehung als Lebenshilfe“<sup>170</sup> seinen pädagogischen Bezug relativiert und die Bedeutung der Kräfte in den Kindern angesichts einer neuen Stellung des Lehrers im Unterricht klarer akzentuiert (S. 212 f).

Alles in allem ist in dieser Dissertation ohne Frage sehr systematisch der Zusammenhang zwischen Diltheys und Nohls theoretischen Ansätzen, vor allem mit genauen Quellen (anders als bei Nohl selbst), herausgearbeitet und belegt worden. Deutlich zeichnet sich nun schon ab – trotz aller Bemühungen, jegliche Kritik an Nohl durch Nohls allgemein gehaltene Gegensatzpaare einfach in der Konzeption Nohls aufzuheben und so zu entschärfen –, dass zunehmend alle Versuche einer übergeschichtlichen und entpolitisierenden Darstellung der Theorien Nohls zu wanken beginnen.<sup>171</sup>

In **Wolfgang Scheibes** 1969 erstmalig erschienenem Werk „Die reformpädagogische Bewegung 1900–1932. Eine einführende Darstellung“<sup>172</sup> findet sich die bemerkenswert eindeutige Zuordnung Nohls zur Reformpädagogik. Scheibe konstruiert diesen Zusammenhang insofern, dass die geisteswissenschaftliche Richtung Nohls den Intentionen der Reformbewegung entsprochen habe (S. 387). Gerade die Zusammenfassung der „deutschen pädagogischen Bewegung“ (S. 388), insbesondere auch durch die Arbeiten Nohls in der Zeitschrift „Die Erziehung“ rücke ihn als Theoretiker der Reformpädagogik an die erste Stelle, wobei Scheibe inhaltlich neben der „Autonomie der Pädagogik“ und dem „pädagogischen Bezug“ als dritten Punkt die „Aufhebung der humanistischen Trennung von Bildung und Wirklichkeit“ (S. 391) als entscheidende Leistung Nohls herausgestellt. Nohl habe eben immer (sic!) die Übereinstimmung mit lebendigen Tendenzen einer deutschen Gegenwart (S. 387) gefunden.

---

<sup>170</sup> Nohl, Herman: Erziehung als Lebenshilfe, in: Aufgaben und Wege der Sozialpädagogik. Vorträge und Aufsätze, herausgegeben von Elisabeth Blochmann, Weinheim 1965.

<sup>171</sup> Auch in dem zehn Jahre später erschienenen lexikalischen Beitrag „Herman Nohl“ nimmt Bartels die schon vorhandene Kritik an Nationalismus und teilweiser Unterstützung des Nationalsozialismus durch Nohl nicht auf, obwohl in der von Bartels genannten Sekundärliteratur Schonig und Lingelbach enthalten sind (Bartels, Klaus: Herman Nohl, in: Speck, Josef (Hrsg.): Geschichte der Pädagogik des 20. Jahrhunderts. Von der Jahrhundertwende bis zum Ausgang der geisteswissenschaftlichen Epoche, Band 2, Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1978, S. 35–50).

<sup>172</sup> Scheibe, Wolfgang: Die reformpädagogische Bewegung 1900–1932. Eine einführende Darstellung, (1. Auflage 1969), 10. erweiterte und neu ausgestattete Auflage, Weinheim/Basel 1994.

Im Nachwort zur hier zitierten 10. Auflage von 1994 weist Heinz-Elmar Tenorth ausdrücklich darauf hin, dass Scheibe im Wesentlichen der Perspektive Nohls auf die Reformpädagogik folgt (S. 440), dass aber seit Kritiken von Niklas Luhmann und Karl-Eberhard Schnorr sowie Jürgen Oelkers die Periodisierung der Reformpädagogik von 1890–1932 umstritten sei.

Die Nohl-Schülerin **Elisabeth Blochmann** veröffentlicht 1969 ihre ausgesprochen lesenswerte und informative Monographie „Herman Nohl in der pädagogischen Bewegung seiner Zeit“<sup>173</sup>. Auf 230 Seiten gibt Blochmann nicht nur einen Überblick über die Umstände der Entstehung von Nohls grundlegenden Schriften, sondern schildert dabei auch die zeitgeschichtlichen Umstände unter Hinzuziehung nicht veröffentlichter Briefe und Dokumente. Blochmann, selbst vom NS-Regime aus rassistischen Gründen verfolgt, steht in einem ihn in jeder Hinsicht verteidigenden Verhältnis zu Nohl. Er wird als „gutgläubig“ dargestellt und somit auch seine Unterstützung des deutschen Kaisers und der deutschen Armee im Ersten Weltkrieg gerechtfertigt (Blochmann 1969, S. 71).

So gibt Blochmann unfreiwillig eine Fülle von Hinweisen, die bei genauerem Hinsehen auf die grundlegende Problematik Nohls aufmerksam machen. Sie verweist darauf, dass in seinen nachgelassenen Papieren auch ein besonderes Interesse für die Militärpädagogik deutlich wird, ein Themenbereich, der vor allem von Nohls Schüler Erich Weniger aufgegriffen wurde.

Blochmann betont auch die Methodik Nohls, bei späterem Abdruck von pädagogischen und politischen Aufsätzen nichts zu verändern, damit die Leser, wie sie Nohl zitiert, „Vertrauen zu dem haben“ (Blochmann 1969, S. 86), was er nun sagen werde. In seinem Vorwort zu den pädagogischen und politischen Aufsätzen schrieb Nohl ausdrücklich, dass jede Änderung „wie eine Fälschung meiner Vergangenheit aussehen würde“ (Blochmann 1969, S. 86).<sup>174</sup>

Blochmann verwendet den Ausdruck von der „realistischen Wendung“ (Blochmann 1969, S. 113), die Nohls Bemühungen um die Pädagogik genommen habe. Von ihr stammt hier auch eine Interpretation der Schrift Nohls zur Osthilfe als „nationalpolitische Aufgabe“, in der angeblich der Begriff „völkisch“ nirgends vorkomme. Zielgenau formulierte Blochmann, die die Texte Nohls sehr genau kannte, zu seiner Verteidigung:

*„Das von Nohl in diesen Jahren Gewollte ist unzweideutig vom Nationalsozialismus unterschieden, durch die wache Humanität, die seinen sozialpädagogischen Willen beseelte. Der Begriff ‚völkisch‘ kommt dabei nirgends vor.“* (Blochmann 1969, S. 125)

---

<sup>173</sup> Blochmann, Elisabeth: Herman Nohl in der pädagogischen Bewegung seiner Zeit 1879–1960, Göttingen 1969.

<sup>174</sup> Nohl, Herman: Pädagogische und politische Aufsätze, Jena 1919 bzw. Nohl, Herman: Pädagogische Aufsätze, 2. vermehrte Auflage, Langensalza/Berlin/Leipzig 1929, dort: Vorwort zur ersten Auflage (ohne Seitenzahl).

Blochmann weiß sicherlich schon, dass das Geschriebene und Dokumentierte eine solche Apologie nicht ermöglicht und weicht daher auf das „Gewollte“ aus. Die Wendung Nohls zum Nationalpädagogischen, auch das weiß Blochmann sicherlich genau, ist eine Wendung hin zum Völkischen, auch wenn in dieser einen Schrift der Begriff „völkisch“ nicht vorkommen mag.

Blochmann kennt offensichtlich auch die Passage Nohls über die Bejahung des Nationalsozialismus und polemisiert vorbeugend gegen mögliche Kritiken, die

*„jede Bejahung des Nationalen in der damaligen Zeit als wegbereitend für das Böse (...) verdammen. Man wird aber erkennen müssen, dass in den letzten Jahren der Weimarer Republik der Nationalsozialismus unter der Jugend auch deshalb so rasch Boden gewann, weil für sie kaum irgendwo sonst ein klares Ziel zu erkennen war, das positive Aufgaben stellte, die ihren Aufbauwillen wachriefen und in die Zukunft wiesen.“* (Blochmann 1969, S. 129)

Indem Blochmann das bekannte „Bejahungs-Zitat“ Nohls aus dem Jahr 1932 hier allein auf die Jugend (und nur auf den Nationalismus, nicht den Nationalsozialismus) bezieht<sup>175</sup> und wegoperiert, dass es Nohl darum ging, was „jeder Erzieher“ im Nationalsozialismus bejahen müsse, hat sie auch hier das verantwortungslose öffentliche Programm der Annäherung Nohls an den Nationalsozialismus doppelt kaschiert und vertuscht.

Ihre Ausführungen über „Göttingen 1933–1945“ sind die Blaupause aller nachfolgenden Rechtfertigungen des Verhaltens Nohls überhaupt. Als Argument gegen eine Emigration nach dem Tod seiner Frau (Nohls Kinder lebten in Großbritannien und Nohl hatte sich immerhin um eine Professur in England beworben), behauptet Blochmann, Nohl habe durch seine Emigration anderen Menschen keinen „Arbeitsplatz“ wegnehmen wollen (Blochmann 1969, S. 163).

Blochmann schildert sehr genau, dass Nohl über die antisemitische Verfolgung seiner akademischen Schülerinnen und Schüler bis ins Detail informiert war, einschließlich der KZ-Haft C. Bondys in Buchenwald 1938. Offensichtlich ohne die Problematik der

---

<sup>175</sup> „Was die Jugend heute am Nationalsozialismus begeistert und jeder Erzieher in ihm bejahen muss, auch wo er seiner agitatorischen Praxis, seiner Methode der Gewalt und seiner materialistischen Rasse-theorie ablehnend gegenübersteht, ist, dass jenseits des politischen Tageskampfes auch er die seelischen und geistigen Kräfte als die entscheidenden gegenüber Wirtschaft und Politik erkennt und die Aufgabe der Zeit wieder als eine große Erziehungsaufgabe sieht: die Form des Menschen und des Volkes muss zuerst von innen her eine andere werden.“ (Nohl, Herman: Landbewegung, Osthilfe und die Aufgabe der Pädagogik, Leipzig 1933, S. 75)

nachfolgenden Passage zu verstehen, zitiert Blochmann aus einem Brief Nohls an seinen akademischen Schüler Hermann Ebstein von 1936, der sich entschlossen hatte, nach Palästina auszuwandern: „Der Mensch muss eine Heimat haben und ein Volk, das im Guten wie im Bösen das seine ist.“ (Nohl, in: Blochmann 1969, S. 164) Es ist einerseits ein Dokument der Hinwendung Nohls zu seinem jüdischen Doktoranden, andererseits enthält es als reale Möglichkeit aber auch den völkischen Gedanken, dass Nohl die deutschen Juden nicht als Teil des deutschen Volkes ansieht, so wie auch Ernst Krieck den Juden 1933 die Ausreise nach Palästina empfohlen hatte.<sup>176</sup>

Blochmann kannte sehr genau das Vorlesungsmanuskript Nohls von 1933/34. Nohl hatte mit dieser Vorlesung<sup>177</sup> ihrer Ansicht nach versucht, seinen Studenten „zu zeigen, wie sie auch unter den veränderten Umständen und unter Anerkennung bestimmter neuer Prinzipien pädagogisch verantwortlich und sinnvoll arbeiten könnten“ (Blochmann 1969, S. 170). An Stelle einer Kritik dieses Versuchs trägt Blochmann das bemerkenswerte, teilweise auch bemerkenswert unkritische Lob von Theodor Litt vor, dem Nohl das Manuskript 1940 zur Kritik übersandt hatte. Litt antwortete Ende 1940, Nohl sei es in dieser Vorlesung gelungen, seine „eigene Haltung zu wahren und dabei doch das Anerkennenswerte in dem Neuen zu würdigen und einzubauen“ (Blochmann 1969, S. 171). Litt kritisierte allerdings auch in äußerst höflicher, ja galanter Form, wie Blochmann darstellt, nicht zu Unrecht dieses zu große Vertrauen Nohls „in das Neue“, sprich in den Nationalsozialismus.

An Erika Hoffmann, so dokumentiert Blochmann, schrieb Nohl kurz vor Ausbruch des Zweiten Weltkriegs (27.8.1939):

*„Wenn der Krieg wirklich kommt (...), dann kann man nur an seiner Stelle still sein und seine Pflicht tun und mit dem nächsten Menschen so freundlich und innig sein, wie es einem möglich ist.“* (Nohl, in: Blochmann 1969, S. 182)

Hier wird von Nohl im Keim ein Programm des Stillhaltens und der Pflichterfüllung vorgestellt, das eine fundamentale Absage an Widerstand und humanitäres Handeln enthält. Gerechterweise soll an dieser Stelle jedoch vermerkt werden, dass Herman

---

<sup>176</sup> Vgl. Krieck, Ernst: Die Judenfrage, in: Volk im Werden. Zeitschrift für Kulturpolitik, 1. Jg. (1933), S. 57–63, abgedruckt in: Brumlik, Micha/Ortmeyer, Benjamin (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Pädagogik in Frankfurt – eine Geschichte in Portraits. 90 Jahre Johann Wolfgang Goethe-Universität, Frankfurt am Main 2006, S. 61–66.

<sup>177</sup> Nohl, Herman: Die Grundlagen der nationalen Erziehung. Eine Vorlesung zum Wintersemester 1933/34 (Typoskript), ohne Ort, ohne Jahr (Göttingen 1940).

Nohl – anders als Peter Petersen oder Erich Weniger – niemals von sich auch nur im Ansatz behauptet hätte, im Widerstand gewesen zu sein.

Blochmanns Darstellung der letzten fünfzehn Lebensjahre Nohls beginnt mit ausführlichen Zitaten aus dem bereits erwähnten Hildesheimer Manuskript und schildert, dass Nohl jetzt „ein öffentliches Wirken im großen Stil“ (Blochmann 1969, S. 189) möglich gewesen sei. Sie hebt seine Rolle bei der Entnazifizierung hervor: „Die rasche Entschiedenheit gegen die wirklichen Nazis und die Großzügigkeit gegen die, die sich nur hatten einfangen lassen.“ (Blochmann 1969, S. 190) Es sei hier angemerkt, dass von Blochmann für diese „rasche Entschiedenheit“ gegen die wirklichen Nazis keine Belege angeführt werden und solche Belege auch nicht bekannt sind, während die „Großzügigkeit“ gegenüber den Befürwortern des Nationalsozialismus in der Tat charakteristisch für Nohl ist.<sup>178</sup>

Eine eigenständige biographische Untersuchung zu diesem Thema, die Haltung Nohls zu den aktiven Widerstandskämpfern, auf die Blochmann indirekt aufmerksam macht, wurde bisher nicht durchgeführt. Blochmann gibt hier nur zwei Hinweise in der ihr eigenen Art. Als Nohl selbst von der britischen Besatzungsmacht überprüft wurde, wurde ihm offensichtlich vorgeschlagen, dass er in die Redaktion seiner Zeitschrift „Die Sammlung“ (deren Autoren ja nicht alle ohne Berührungspunkte zum Nationalsozialismus waren<sup>179</sup>) möglichst jemand aufnehmen solle, „der im KZ gesessen hat“ (Blochmann 1969, S. 200). Blochmann interpretiert das als „Unverständnis der Besatzungsmächte“ (Blochmann 1969, S. 200). Nohl wiederum notierte laut Blochmann am 23.6.1946:

*„Ich kann mich auch nicht entschließen, wen ich als den geforderten radikalen Kompagnon hineinnehmen soll. (...) Was so schwer für die Menschen zu verstehen ist, dass man heute bei uns möglichst still vorwärts gehen muss, wenn man nur richtig*

---

<sup>178</sup> Hasko Zimmer zitiert in seinem Beitrag „Pädagogische Intelligenz und Neuanfang 1945. ‚Die Sammlung‘ im Kontext der Faschismus- und Neuordnungsdiskussion 1945–1949 (in: Keim, Wolfgang (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Nationalsozialismus – Eine kritische Positionsbestimmung, Marburg 1990) aus einem Memorandum Nohls für die britische Militärverwaltung vom 11.4.1945. Nohl fordert dort: „Anständige Nationalsozialisten, die ihre Stellung nicht missbraucht haben, und von denen die Leute nur Gutes zu sagen wissen, sind unbedingt in ihrer Stellung zu belassen.“ (Niedersächsische Staats- und Universitätsbibliothek Göttingen, Cod. Ms. H. Nohl 804, Blatt 2, zitiert nach Zimmer 1990, S. 120)

<sup>179</sup> Siehe dazu genauer den Abschnitt „Der Nationalsozialismus im Spiegel der ‚Sammlung‘ und der ‚Frankfurter Hefte‘“, in: Dudek, Peter, „Der Rückblick auf die Vergangenheit wird sich nicht vermeiden lassen“. Zur pädagogischen Verarbeitung des Nationalsozialismus in Deutschland (1945–1990), Opladen 1995. S. 116 ff. Interessant ist hier insbesondere auch die Problematik des Verhaltens Weinstocks nach 1945 (S. 115).

*geht! Dann weckt man keine Opposition, und die Leser schlucken, was sie hören sollen, ohne Widerstand.“* (Nohl, in: Blochmann 1969, S. 202)

Blochmann schildert Nohl als „the grand old man“, der sich immer treu geblieben sei, auch als er bei der Umbenennung einer Schule in Göttingen in „Herman-Nohl-Schule“ mit Kant als Aufgabe der Pädagogik daran festhielt, „aus dem krummen Holz der Menschen ein gerades zu machen“ (Blochmann 1969, S. 210).

## **2. Die 1970er und 1980er Jahre**

In **Karl Christoph Lingelbachs** 1970 erschienenen wegweisenden Studie „Erziehung und Erziehungstheorien im nationalsozialistischen Deutschland“<sup>180</sup> wird vor allem im Kapitel „Das Problem der ‚pädagogischen Autonomie‘ und die Ideologie der ‚konservativen Revolution‘“ (Lingelbach 1979, S. 34 ff) erstmals kritisch zu Herman Nohl und dessen Haltung zum NS-Regime Stellung genommen. Dabei ist zunächst hervorzuheben, dass Lingelbach anhand der Lage der Erziehungswissenschaft in der NS-Zeit sehr deutlich herausarbeitet, was damals auch auf anderen Gebieten keinesfalls selbstverständlich war. Lingelbach stellt klar, dass das NS-Regime eben kein homogenes, hierarchisch strukturiertes Herrschaftssystem war, und es auch falsch sei, „von der Existenz einer einheitlichen nationalsozialistischen Pädagogik auszugehen“. Gerade hier stimme das „Bild eines pyramidenförmig aufgebauten Herrschaftssystems“ nicht (Lingelbach 1979, S. 13 f).

In Bezug auf Nohl arbeitet Lingelbach zunächst den Begriff der „relativen Autonomie der Erziehung“ gegenüber Kirche und Staat heraus. Die Pointe Lingelbachs ist, dass Nohl die Pädagogik durch eine Entpolitisierung an den NS-Staat ausgeliefert habe. Gleichzeitig konstatiert er, dass Nohl, anders als in den 1920er Jahren, nun in den 1930er Jahren den Akzent vom Kind und vom Individuum weg auf das Ganze, das Volk und den Dienst verschiebt. Lingelbach erklärt die Möglichkeit dieser Verschiebung nicht nur auf der Ebene der Anpassung an das Anwachsen der Rechten, sondern sieht die nationalistische, vom Ersten Weltkrieg geprägte These Nohls, es gehe um die „neue

---

<sup>180</sup> Lingelbach, Karl Christoph: Erziehung und Erziehungstheorien im nationalsozialistischen Deutschland. Ursprünge und Wandlungen der 1933–1945 in Deutschland vorherrschenden erziehungstheoretischen Strömungen, ihre politischen Funktionen und ihr Verhältnis zur außerschulischen Erziehungspraxis des „Dritten Reiches“ (Marburger Forschungen zur Pädagogik, Band 3). Überarbeitete Zweitausgabe mit drei neueren Studien und einem Diskussionsbericht (1. Auflage 1970), Frankfurt am Main 1987.

Form des deutschen Menschentums“, als Wurzel dieser Akzentverschiebung (Lingelbach 1979, S. 43 f).

Lingelbach war 1970 wohl der erste, der das Zitat Nohls aus dem Jahr 1932 („Was die Jugend heute am Nationalsozialismus begeistert und jeder Erzieher in ihm bejahen muss...“) aufgegriffen hat und auf die pro-nationalsozialistischen Formulierungen im Nachwort der 1935 erschienenen „Pädagogischen Bewegung“ hingewiesen hat (Lingelbach 1979, S. 44). Für Lingelbach bestand „kein Zweifel, dass Nohl den Charakter des politischen Regimes, dem die Erziehung nun ausgeliefert war, in der Frühphase des ‚Dritten Reiches‘ noch völlig verkannte“ (Lingelbach 1979, S. 45). Lingelbach ordnet Nohl politisch in die Gruppe der Konservativen um Armin Mohler ein, in die Gruppe der Freikorps und rechts stehenden bürgerliche Parteien und belegt dies anhand der von Nohl als Vorbild zitierten Autoren (Lingelbach 1979, S. 45 ff).

1973 geht **Bruno Schonig** in seiner Dissertation „Irrationalismus als pädagogische Tradition“<sup>181</sup> im Rahmen seiner Kritik des Irrationalismus insgesamt auch auf die pädagogische Theorie Herman Nohls ein. Von Adornos „Erziehung nach Auschwitz“ beeinflusst (S. 12) kritisiert Schonig Nohls Theorien als im Kern irrational. Nohls historische Darstellung der Reformpädagogik bezeichnet Schonig als „Enthistorisierung“ (S. 46), da das Schema eines Drei-Phasen-Verlaufs an Stelle konkreter Untersuchungen der Geschichte übergestülpt würde (S. 46 f). Insbesondere kritisiert er Nohls Aussage, dass „eine allgemeingültige Theorie der Bildung“ möglich sei, „die für alle Zeiten und alle Völker“<sup>182</sup> gelte (S. 48). Sehr genau erkennt Schonig die „Ideologisierung der Nationalpädagogik“ (S. 57) und klärt auf, dass Nohls weitertreibende Frage nach dem Gehalt der Reformpädagogik sich auf das „neue Ideal vom deutschen Menschen“ (S. 63),<sup>183</sup> also auf Nationalismus konzentriert. Eine wirkliche Auseinandersetzung mit Nohls Verhältnis zum Nationalsozialismus wird in dieser ansonsten Nohl erstmals scharf kritisierenden Dissertation nicht durchgeführt.<sup>184</sup>

---

<sup>181</sup> Schonig, Bruno: Irrationalismus als pädagogische Tradition. Die Darstellung der Reformpädagogik in der pädagogischen Geschichtsschreibung, Weinheim/Basel 1973.

<sup>182</sup> Nohl, Herman: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, Frankfurt am Main 1935, S. 125.

<sup>183</sup> Nohl, Herman: Pädagogik aus dreißig Jahren, Frankfurt am Main 1949, S. 21.

<sup>184</sup> In der 1973 von **Gertrud Schiess** veröffentlichten Dissertation „Die Diskussion über die Autonomie der Pädagogik“ (Weinheim/Basel 1973) wird im Anschluss an die Dissertation von Bartels, die Schiess ausdrücklich lobend erwähnt, ein Überblick in drei Etappen über die Debatte zum Thema Autonomie der

In der 1975 erschienenen Dissertation „Die Vermittlung zwischen Theorie und Praxis in der deutschen Pädagogik von Kant bis Nohl“<sup>185</sup> von **Jürgen Oelkers** wird nach Litt und Spranger auch Herman Nohls Verhältnis von Theorie und Praxis im Kontext philosophiegeschichtlicher Überlegungen von Kant und Schleiermacher, aber auch Herbart und Dilthey vorgestellt. Auf knapp 40 Seiten referiert Oelkers hauptsächlich Nohls Habilitationsschrift von 1908, aber auch dessen weitere grundlegende philosophisch-theoretische Schriften als Anwendung von Diltheys Philosophie auf das Gebiet der Pädagogik. Der Begriff des Lebens bei Nohl (in philosophischer Hinsicht) wird, so Oelkers, auf das Paradigma der „Deutschen Bewegung“ übertragen. In deren „Leben“ finden sich pädagogische Grundeinsichten wieder. Nohl sei „der erste bedeutende Geschichtsschreiber der Reformpädagogik“ (S. 323). Oelkers arbeitet Nohls Distanz, ja Ablehnung zu Einzelwissenschaften heraus und betont, bei allem Verständnis für „Nohls Warnung vor der Hybris der Wissenschaft“ (S. 335), dass Nohl im schulischen Bereich die „Kunde“ in den Gegensatz zur Theorie der Wissenschaft stelle (S. 327). Trotz gewisser kritischer Distanz bewegt sich diese Schrift Oelkers’ durchaus noch im Rahmen der üblichen Nohl-Rezeption dieser Zeitspanne. Insbesondere ist charakteristisch, dass mit einer gewissen Systematik die Zeitpunkte der Abfassung der Schriften Nohls und ihr politischer Kontext konsequent ausgeblendet werden.

In Hans Jürgen Finckhs Dissertation „Der Begriff der ‚Deutschen Bewegung‘ und seine Bedeutung für die Pädagogik Herman Nohls“<sup>186</sup> von 1977 sticht zunächst das Vorwort

---

Pädagogik gegeben: die Ursprünge der Debatte vor und in der Weimarer Republik, die Ablehnung der pädagogischen Autonomie in der NS-Zeit und die Fortsetzung der Debatte nach 1945. Gerade widersprüchliche Äußerungen Nohls in der Frage der pädagogischen Autonomie gegenüber dem Staat (nicht Parteien) und gegenüber der Religion (nicht Konfession) werden nicht auf den Prüfstand gestellt und im Detail diskutiert. Die reale Bedeutung der pro-nationalsozialistischen Schriften Nohls spielt in dieser Publikation keine Rolle.

In die selbe Kategorie ist auch die im selben Jahr erschienene Dissertation „Die Bedeutung der religiösen Dimension im Denken Herman Nohls unter besonderer Berücksichtigung seiner Pädagogik“ (München 1974) von **Michael Lang** einzustufen, die Nohls Gedanken der pädagogischen Autonomie zwar politisch vertritt, andererseits aber nicht zu Unrecht darauf hinweist, dass Nohls pädagogische Autonomie keine Autonomie von der Religion ist, auch wenn eingeschränkt wird, dass ihm „der Zugang zur christlichen Offenbarung“ (S. 367) nicht so recht gelungen sei.

<sup>185</sup> Oelkers, Jürgen: Die Vermittlung zwischen Theorie und Praxis in der deutschen Pädagogik von Kant bis Nohl. Eine ideengeschichtliche Untersuchung, Hamburg 1975.

<sup>186</sup> Finckh, Hans Jürgen: Der Begriff der „Deutschen Bewegung“ und seine Bedeutung für die Pädagogik Herman Nohls (Europäische Hochschulschriften, Reihe 11: Pädagogik, Band 41), Frankfurt am Main/Bern/Las Vegas 1977.

von **Wolfgang Klafki**<sup>187</sup> ins Auge. Klafki beklagt sich über „gängige Klischees über die angebliche Aufklärungsfeindlichkeit der Nohl'schen Deutung der Deutschen Bewegung“ (S. 8). Das offensichtlich ausgesprochen enge Verhältnis von Klafki zu Herman Nohl, das sich auch fünfundzwanzig Jahre später in mehr oder minder missglückten Versuchen, Nohl gegen „gängige Klischees“ zu verteidigen, äußert, ist hier angedeutet. Klafki hebt im Vorwort zu Finckhs Arbeit hervor, dass die angeblich ungerechten Kritiker das „polaristisch-dialektische Denkprinzip“ (S. 9) bei Nohl nicht erkannt hätten und die Fehlinterpretationen Nohls eben auf der Verkennung dieser Denkstrukturen beruhen würden. So ist es nicht verwunderlich, dass die eigentliche Problematik der „Deutschen Bewegung“, der tiefsitzende irrationale und religiös verklärte Nationalismus, in dieser Dissertation nicht aufgeklärt wird.

Im Gegenteil. **Hans Jürgen Finckh** erklärt nach gründlicher Durchsicht aller diese Frage betreffenden Publikationen Nohls sogar noch, dass der „Begriff der ‚Deutschen Bewegung‘ (...) sich als der Zentralbegriff in Nohls Pädagogik“ (S. 251) erwiesen habe. Auch wenn im guten Nohlschen Stil Kritiken zugestanden werden, ist die überraschende Schlussfolgerung Finckhs dann doch, dass von diesem Begriff der „Deutschen Bewegung“ abgesehen werden müsse, da ihn der Nationalsozialismus als „ein Etikett benutzt“ habe, „mit dem ganz andere Inhalte und Intentionen versehen werden sollen“ (S. 253). Auch in dieser eigentlich als Verteidigungsschrift gedachten Dissertation bleibt am Schluss stehen, dass Nohl selbst nicht immer Gefahren der nationalistischen Verengung gesehen habe. Deutlich wird durch diese Arbeit, dass doch schon eine erhebliche Bresche im Selbstverständnis der Nohl-Schule geschlagen wurde.

Zum hundertsten Geburtstag Herman Nohls 1979 erschienen ausführliche Beiträge anlässlich der Feierstunde in der Universität Göttingen – sämtlich abgedruckt in einem Heft der Zeitschrift „Neue Sammlung“.<sup>188</sup> Der Erziehungswissenschaftler **Theodor Schulze** hatte die offensichtlich unangenehme Aufgabe, auch kritische Fragen und Einwände vorzutragen. Er hält den Eröffnungsvortrag mit dem Titel „Der Sinn des Lebens liegt im Leben selbst...“. Ein neugieriger Rückblick auf die geisteswissenschaft-

---

<sup>187</sup> Klafki, Wolfgang: Vorwort, in: Finckh, Hans Jürgen: Der Begriff der „Deutschen Bewegung“ und seine Bedeutung für die Pädagogik Herman Nohls (Europäische Hochschulschriften, Reihe 11: Pädagogik, Band 41), Frankfurt am Main/Bern/Las Vegas 1977, S. 5–9.

<sup>188</sup> Die neue Sammlung. Vierteljahres-Zeitschrift für Erziehung und Gesellschaft, 19. Jg. (1979), S. 539–582.

liche Pädagogik zum 100. Geburtstag von Herman Nohl“.<sup>189</sup> Durch das gründliche Studium Nohls früher Schriften, vor, im und direkt nach dem Ersten Weltkrieg (insbesondere Nohls Sammelbände mit pädagogischen und politischen Aufsätzen) formuliert Schulze vorsichtig, aber vor allem beweiskräftig, dass man „sich des Eindrucks nicht erwehren (kann), dass er völkisch und monarchisch eingestellt war, als er sich der Pädagogik zuwandte“. Schulze belegt das mit einer Passage, in der Nohl erklärt, dass in diesem Krieg klar geworden sei, dass Militarismus und konstitutionelle Monarchie „keine Stufen der Verfassungsentwicklung“ seien, die überwunden werden müssen, sondern „eine geographisch-historische Notwendigkeit“ (Schulze 1979, S. 546).<sup>190</sup> Um einen Eindruck von der Atmosphäre dieser Feier zu erhalten, ist die Fußnote Schulzes zu dieser Stelle ausgesprochen hilfreich:

*„In meinem Vortrag hatte ich an dieser Stelle statt ‚völkisch‘ den Ausdruck ‚deutsch-national‘ gebraucht. Diese Kennzeichnung hat bei vielen älteren Zuhörern Verärgerung und Widerspruch hervorgerufen. Die Einwände erscheinen mir insofern berechtigt, als man bei diesem Etikett zuerst an die ‚Deutschnationale Partei‘ der Weimarer Republik denkt, und dieser Partei hat Nohl sicher nicht nahegestanden, eher einer liberalen oder sozialdemokratischen Richtung. Ich wollte damit lediglich anmerken, dass er der am Anfang des Jahrhunderts in Deutschland vorherrschenden Überschätzung des nationalen Gedankens verhaftet war. In diesem weiteren, geistesgeschichtlichen Sinne, in dem etwa auch Joel König in seiner Autobiographie ‚David‘ (1979, S. 32) von seinen ‚deutsch-nationalen Gefühlen‘ spricht, scheint mir meine Kennzeichnung zutreffend zu sein.“* (Schulze 1979, S. 546)

Nun ist aus heutiger Sicht sicher die Veränderung des Ausdrucks „deutsch-national“ in „völkisch“ eher eine Verschärfung der Kritik, insbesondere da Elisabeth Blochmann größten Wert darauf legt, dass bei Nohl – zumindest in den Schriften zur „Osthilfe“ – der Begriff „völkisch“ nirgends vorkomme. Gewichtiger ist jedoch, dass Schulze hier zurückrudert, obwohl er völlig recht hat. Nohl selbst hatte sich vor 1933 in den höchsten Tönen für Hindenburg ausgesprochen. Hinweise für eine „liberale“ oder gar „sozialdemokratische“ Ausrichtung Nohls gibt es dagegen unserer Kenntnis nach an keiner Stelle. So oder so, der am Volk orientierte Nationalismus bei Nohl im Kaiserreich, in der Weimarer Republik und in der NS-Zeit ist, wie alle Analysen zeigen, ein entscheidendes Element seiner Kontinuität. In der Fußnote heißt es weiter:

<sup>189</sup> Schulze, Theodor: „Der Sinn des Lebens liegt im Leben selbst...“. Ein neugieriger Rückblick auf die geisteswissenschaftliche Pädagogik zum 100. Geburtstag von Herman Nohl, in: Die Sammlung, 19. Jg. (1979), S. 542–564.

<sup>190</sup> Nohl, Herman: Pädagogische und politische Aufsätze, Jena 1919, S. 83.

*„Im übrigen geht es mir in diesem ganzen Abschnitt weder darum, Herman Nohl herabzusetzen oder zu kritisieren, noch darum, sein Verhalten biographisch und historisch zu deuten, sondern lediglich darum, zu erklären, warum es heute schwierig ist, unmittelbar auf seine Schriften zurückzugreifen. Ich beziehe mich daher auch bewusst nur auf seine wissenschaftlichen Veröffentlichungen und nicht auf Briefe oder persönliche Aussagen. So ist auch der Ausdruck ‚Versagen‘ von mir nicht als ein Vorwurf oder Werturteil gemeint, sondern – wie man beispielsweise von ‚Herzversagen‘ spricht – als eine wirkungsgeschichtliche Feststellung. Meine Ausführungen insgesamt sollten eher zeigen, dass mir Nohl nach wie vor viel bedeutet.“* (Schulze 1979, S. 546)

In dieser Passage kann jeder herauslesen, welchem Druck Schulze während und nach der Veranstaltung offensichtlich ausgesetzt war. Ohne Frage hat Schulze Nohl kritisiert, und ohne Frage enthält seine richtige Kritik auch ein Werturteil, denn das Versagen Nohls war kein medizinisches Problem, sondern ein moralisches. Auch die Aussage, „dass mir Nohl nach wie vor viel bedeutet“ wirkt wie ein abgepresstes Zugeständnis.

Zweierlei wird anhand dieser Hundertjahrfeier, von der leider kein Tonbandmitschnitt vorliegt, sehr deutlich: Herman Nohl als „Säulenheiligen“<sup>191</sup> zu verehren, war in dieser Zeitspanne für ernste Erziehungswissenschaftler nicht mehr möglich. Zweitens gab es einen sehr massiven, letztlich antiwissenschaftlichen Druck von jenen Kräften, die sich von ihrem eigenen „pädagogischen Bezug“ zu Herman Nohl offensichtlich nicht lösen konnten.

Schulze, der in der weiteren Analyse über die Sprachkritik an Nohls Häufung von Adjektiven wie „froh, fröhlich, frohmütig, adlig“ etc. die weitere Entwicklung Nohls nach 1918 verfolgt, konstatiert Nohls „Abneigung gegen Revolution, Demokratie und Parteien“ (Schulze 1979, S. 547) als offensichtlich. Schärfer noch deckt er auf, dass Nohl hinter der Attitüde, auf der Höhe der Wissenschaft zu stehen, in Wahrheit Denker wie Karl Marx, Sigmund Freud und Max Weber nur nebenbei oder gar nicht behandelt und einen Pädagogen wie Siegfried Bernfeld lediglich im Literaturverzeichnis zum „Handbuch der Pädagogik“ (1933) anführt, aber bei der Darstellung emanzipatorischer Pädagogik und Reformpädagogik nicht einmal erwähnt. Schulze fragt ins Auditorium:

---

<sup>191</sup> Dieser Ausdruck stammt von Hans-Georg Herrlitz. Herrlitz wendet sich im Kontext der Debatte um Erich Weniger im Stil der fünfziger Jahre dagegen, dass die historische Analyse zur angeblich „politisch-moralischen Abrechnung“ mit den „Säulenheiligen der Disziplin, z. B. Erich Weniger“ führe (Herrlitz, Hans-Georg: Vergangenheitsbewältigungen, in: Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis, 89. Jg. (1997), Heft 2, S. 135).

„An welchem Haus wird man 1992 für Siegfried Bernfeld eine Tafel anbringen?“ (Schulze 1979, S. 548)

Schulze, der konstatiert, dass Nohl kein Nationalsozialist war, geht aber aufgrund seiner Studien davon aus, dass Nohl „anfällig für Missverständnisse und Zugeständnisse“ (Schulze 1979, S. 547) gewesen sei. Hier intervenierten offensichtlich auch Elisabeth Siegel und Erika Hoffmann, wie aus einer weiteren Fußnote hervorgeht. Nohl sei „von der Hoffnung geleitet, man könne die nationalsozialistische Bewegung pädagogisch unterwandern und verwandeln“ (Schulze 1979, S. 548). Auch Schulze war aufgefallen, dass die „pädagogische Autonomie“ Nohls sehr relativ war, dass sie zwar neutral gegenüber Parteien und Konfessionen war, aber ausdrücklich die Erziehung „zum Staat“ und „zur Religion“ beinhaltete, wie Nohl selbst formulierte (Schulze 1979, S. 552).

Auch vor einer Kritik des „pädagogischen Bezugs“ und dem Prozess der Bildung bei Nohl macht Schulze nicht halt und endet sogar mit einer kritischen Bemerkung über den Lebensbegriff bei Nohl, den er als einen „der häufigsten, aber auch unschärfsten und widersprüchlichsten Begriffe bei Nohl“ (Schulze 1979, S. 560) bezeichnet. So bot dieser kritische Beitrag wahrlich Stoff für Diskussionen.

In kürzeren Beiträgen auf der Festveranstaltung reagieren nun die der „Göttinger Schule“ zuzurechnenden Otto Friedrich Bollnow, Elisabeth Siegel und Erika Hoffmann, sowie Wolfgang Klafki. Klaus Mollenhauer sprach das Schlusswort.

**Otto Friedrich Bollnow**<sup>192</sup> antwortet: „Am Anfang steht natürlich der Begriff des Lebens. (...) Es ist ein Kampfbegriff.“ Er sei „mehr Nietzsche verwandt als Dilthey. (...) Solche Grundbegriffe sind nicht definierbar.“ (S. 565) In diesem Stil geht es weiter: „Seine ganze Pädagogik ist von einem solchen, stolzen und männlichen, sich seiner Kraft sicher fühlenden Leben bestimmt.“ (S. 567). **Elisabeth Siegel**<sup>193</sup> kontert, Nohl habe die Schriften Freuds angeschafft und auch über Freud und Adler in seinen Seminarübungen gesprochen. Man müsse „nachsichtiger sein mit einem Mann, der

---

<sup>192</sup> Bollnow, Otto Friedrich: Diskussionsbeitrag beim Kolloquium zur wissenschaftsgeschichtlichen und aktuellen Bedeutung der Pädagogik Herman Nohls, in: Die neue Sammlung. Vierteljahres-Zeitschrift für Erziehung und Gesellschaft, 19. Jg. (1979), S. 565–569.

<sup>193</sup> Siegel, Elisabeth: Diskussionsbeitrag beim Kolloquium zur wissenschaftsgeschichtlichen und aktuellen Bedeutung der Pädagogik Herman Nohls, in: Die neue Sammlung. Vierteljahres-Zeitschrift für Erziehung und Gesellschaft, 19. Jg. (1979), S. 575–579.

seine Grundprägung um die Jahrhundertwende erhielt“ (S. 578) und verwahrt sich nachdrücklich gegen Schulzes „Unterstellungen“, denn, so Siegel, es gebe eine „völlige Unvereinbarkeit der pädagogischen Autonomie mit den Erziehungszielen des Nationalsozialismus“ (S. 579). Im Beitrag von **Erika Hoffmann**<sup>194</sup> wird auf Adolf Reichwein verwiesen und eine Verbindung mit Nohl angedeutet. Gemeinsam sei beiden jedenfalls, auch an die damaligen Weggefährten von Nohl gerichtet, „das Aushalten in unseren Positionen“ (S. 580). **Wolfgang Klafki**<sup>195</sup> referiert mehr die von uns bereits vorgestellten Dissertationen, als dass er selbst Stellung bezieht. Er mahnt eine kritische Überprüfung Nohls an und betont besonders die Möglichkeit der Integration aktueller Anregungen und Diskussionen in Nohls „Polaritätsprinzip“. **Klaus Mollenhauer**<sup>196</sup> hat sich in seiner Nachbemerkung aus den Kontroversen erstaunlich weit herausgehalten. Er konstatiert Irritationen und fordert immerhin dazu auf, sich Traditionen „nicht ungebrochen“ (S. 582) anzueignen und führt weiter aus, dass bloße Rechtfertigungen unangemessen seien. Schulze habe eine kritische Aneignung der Tradition „versucht – wenn gleich freilich mit den Risiken, die in jeder Produktivität liegen“ (S. 582).

Es bleibt noch anzumerken, dass die Einleitung (S. 540 f) zu dieser Ausgabe der „Neuen Sammlung“, die Herman Nohl gewidmet ist, von Hartmut von Hentig verfasst wurde.

**Bernd Weber** beschäftigt sich 1979 in seinem Werk „Politik und Pädagogik vom Kaiserreich zum Faschismus“<sup>197</sup> mit den politischen Optionen von Pädagogikhochschullehrern von 1914–1933. Dabei geht es auch um die Optionen Nohls im Ersten Weltkrieg. Hier verortet Weber die antidemokratische und nationalistische Grundposition Nohls. Weber zitiert ausführlich aus der Aufsatzsammlung „Politisch-pädagogische Aufsätze“ (1919), insbesondere aus dem Artikel „Die Ideen der auswärtigen Politik“.

---

<sup>194</sup> Hoffmann, Erika: Diskussionsbeitrag beim Kolloquium zur wissenschaftsgeschichtlichen und aktuellen Bedeutung der Pädagogik Herman Nohls, in: Die neue Sammlung. Vierteljahres-Zeitschrift für Erziehung und Gesellschaft, 19. Jg. (1979), S. 579–581.

<sup>195</sup> Klafki, Wolfgang: Diskussionsbeitrag beim Kolloquium zur wissenschaftsgeschichtlichen und aktuellen Bedeutung der Pädagogik Herman Nohls, in: Die neue Sammlung. Vierteljahres-Zeitschrift für Erziehung und Gesellschaft, 19. Jg. (1979), S. 569–575.

<sup>196</sup> Mollenhauer, Klaus: Nachwort zu den Diskussionsbeiträgen beim Kolloquium zur wissenschaftsgeschichtlichen und aktuellen Bedeutung der Pädagogik Herman Nohls, in: Die neue Sammlung. Vierteljahres-Zeitschrift für Erziehung und Gesellschaft, 19. Jg. (1979), S. 581–582.

<sup>197</sup> Weber, Bernd: Pädagogik und Politik vom Kaiserreich zum Faschismus. Zur Analyse politischer Optionen von Pädagogikhochschullehrern von 1914–1933, Königstein/Ts. 1979.

Für Nohl geht es um „Selbstbehauptung als Großmacht“ (Nohl, in: Weber 1979, S. 119).<sup>198</sup> Er geht davon aus, dass

„die Behauptung unseres deutschen Wesens als einer Großmacht in der Welt ihr unerschütterliches Recht hat in dem Kulturwert des deutschen Geistes.“ (Nohl, in: Weber 1979, S. 119)<sup>199</sup>

Weber ordnet Nohl hier in jene „Ideen von 1914“ ein, deren Grundthese es ist, dass der Erste Weltkrieg um Ideen Willen geführt würde, „für die sich wahrhaft zu sterben lohnt“ (Nohl, in: Weber 1979, S. 120)<sup>200</sup>.

Weber führt die inzwischen bekannten Passagen Nohls, in denen er sich direkt positiv zum Nationalsozialismus äußert, relativ vollständig an und kritisiert auch die „verstehende Hermeneutik“ dieser Passagen als Apologie (Weber 1979, S. 338).<sup>201</sup> Festzuhalten gilt an dieser Stelle jedoch auch, dass Bernd Weber Nohl im Kontext mit Eduard Spranger analysiert, wobei Sprangers Positionen, insbesondere auch nach 1945, aus Sicht Webers der NS-Ideologie noch näher standen.<sup>202</sup>

<sup>198</sup> Nohl, Herman: Die Ideen in der auswärtigen Politik (1915), in: Nohl, Herman: Pädagogische Aufsätze, 2. vermehrte Auflage, Langensalza/Berlin/Leipzig 1929, S. 140.

<sup>199</sup> Nohl, Herman: Die Ideen in der auswärtigen Politik (1915), in: Nohl, Herman: Pädagogische Aufsätze, 2. vermehrte Auflage, Langensalza/Berlin/Leipzig 1929, S. 140.

<sup>200</sup> Nohl, Herman: Pädagogische und politische Aufsätze, Jena 1919. S. 80.

<sup>201</sup> Weber erklärt die zustimmenden Zitate zum NS-Regime nicht nur aus Anpassung, sondern geht davon aus, dass Nohls Einschätzung lautete, „dass sein pädagogischer Impuls die Überwindung der ‚Parteiungen‘ in einer ‚neuen Volksgemeinschaft‘ durch die Politik des NS-Faschismus seiner Verwirklichung näher gekommen sei“ (S. 338).

<sup>202</sup> In der die Grundfragen Nohlscher Wissenschaftlichkeit betreffenden Studie „Das Wissenschaftsverständnis in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Dilthey, Litt, Nohl, Spranger“ (Stuttgart 1979) von **Rolf Bernhard Huschke-Rhein** ist die Ausgangsthese: „Die geisteswissenschaftliche Pädagogik ist die klassische deutsche Pädagogik der letzten hundert Jahre.“ (S. 18) Unter Verweis auf den hundertsten Geburtstag Nohls begründet die Arbeit ausführlich, dass der eigentliche und erste Schüler, der „Nachfolger“ Diltheys nicht Nohl, sondern Litt sei. Dahinter steht die Einschätzung, dass die Unterschiedlichkeit der Positionen der im Titel genannten vier Personen so groß ist, dass „dadurch sogar die Konsistenz des Begriffs einer geisteswissenschaftlichen Pädagogik gefährdet scheint“. Die in Abgrenzung zu anderen Wissenschaftsansätzen, dem empirisch-analytischen Ansatz, der kritischen Theorie und der transzendental-normativen Position vorgenommene Positionierung der geisteswissenschaftlichen Richtung, versucht Huschke-Rhein sich auf ein „lebenspraktisch vermitteltes ‚Verstehen‘“ (S. 401) zu konzentrieren. Hier nun konzentriert sich die Studie auf Nohl: „Niemand in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik hat mit solcher Konsequenz wissenschaftliche Erkenntnis auf lebenspraktische Interessen zurückgeführt wie Nohl. (...) Nohl ist mehr noch als Spranger der eigentliche Mahner der geisteswissenschaftlichen Pädagogik vor einer Überschätzung der wissenschaftlichen Möglichkeiten des Menschen.“ (S. 407 f). Mehr als problematisch, hier aber nicht weiter zu verfolgen, ist die Einschätzung, dass Nohl mit seinem reduzierten Erkenntnisinteresse als Vorläufer etwa von Jürgen Habermas eingeschätzt werden könne (S. 408).

Die 1980 erschienene Dissertation „Dialektik und Pädagogik. Das stillschweigend Vorausgesetzte des dialektischen Denkens in der pädagogischen Theorie Herman Nohls“ (Frankfurt am Main/Bern/Cirencester 1980) von **Klaus Luttringer** stellt einen Rückschritt dar: eine Qualifikationsarbeit, die

Mit seinem 1982 erschienenen Überblick „Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart“<sup>203</sup> hat sich **Herwig Blankertz** eine große Aufgabe gestellt. Er beginnt ganz bewusst mit der Aufklärung, mit jener Aufklärung, die der Französischen Revolution vorausging, den französischen Enzyklopädisten und stellt klar, dass Kant hier nur nachfolgt. Am Ende des dritten Kapitels und im vierten Kapitel behandelt Blankertz die Frage der Geisteswissenschaften nach Hegels Tod, wobei er Wilhelm Dilthey aus gutem Grund zunächst in den Mittelpunkt rückt.

Der nächste große Einschnitt ist für Blankertz die „Pädagogik in nationalistischer Verstrickung“ (Blankertz 1982, S. 224 ff). Die uneingeschränkte Unterstützung des Nationalismus durch den Großteil der Pädagogen und Erziehungswissenschaftler der damaligen Zeit beruht laut Blankertz auf einer „Frontstellung der deutschen Kultur gegen die westliche Zivilisation“ (Blankertz 1982, S. 227). Hier nennt er neben Spranger und Litt auch Nohl. Diese konformistische Haltung – keinesfalls auf die Pädagogik begrenzt (Blankertz erinnert an Thomas Mann: „Betrachtungen eines Unpolitischen“) – stellte er den politischen Nonkonformisten Friedrich Wilhelm Foerster gegenüber, einen der ganz wenigen geistig Wachgebliebenen, die auch im chauvinistischen Taumel des Ersten Weltkriegs „keinen Augenblick lang dem Nationalismus verfielen“ (Blankertz 1982, S. 227). Mit anderer Geschichtsschreibung brechend erinnert Blankertz nachdrücklich daran, dass Förster wegen seiner Kritik an Kaiser Wilhelm II. eine dreimonatige Haftstrafe wegen Majestätsbeleidigung verbüßen musste; er wurde 1933 von der NS-Regierung ausgebürgert, nachdem er nicht aufgehört hatte, an die Mitschuld der deutschen Intellektuellen am Ersten Weltkrieg zu erinnern.

---

losgelöst von der aktuellen Debatte und losgelöst vom Entstehungskontext der Schriften Nohls den Begriff des Lebens, die Dialektik von Theorie und Praxis in allgemeiner Form vorstellt.

Selbst **Helmut Seiffert**, der Herman Nohl durchaus wohlwollend gegenübersteht, kommt in seinem 1980 erschienenen Beitrag „Herman Nohl oder Kritik aus dreißig Jahren“ (in: Neue Sammlung, 20. Jg. (1980), Heft 3, S. 280–283) nicht umhin festzustellen, dass „Nohls Schriften in wissenschaftsmethodischer Hinsicht in der Tat recht anspruchslos waren: ohne genaue Zitate, ohne sichtbar umfassende Materialverarbeitung. Und von seinen großartigen geistesgeschichtlichen Durchblicken wusste man im Grunde auch nie genau, wie weit sie wirklich seinem Kopfe entsprungen – oder nicht viel mehr Diltheysches Gedankengut waren.“ (S. 282) Seiffert, der in einer Fußnote auch darauf hinweist, dass Theo Schulze mit seiner Ersetzung des Begriffs „deutsch-national“ durch den Begriff „völkisch“ Nohl eher noch härter angeht, bemerkte, dass Nohl vor 1933 „nur durch seine persönliche Erscheinung gewirkt haben kann, denn seine großen systematischen Bücher waren ja erst nach 1933 erschienen – bis dahin gab es eigentlich nur Aufsätze und kleine Schriften.“ (S. 281)

<sup>203</sup> Blankertz, Herwig: Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart, Wetzlar 1982.

Auf diesen Voraussetzungen aufbauend entwirft Blankertz im Kapitel „Von Weimar nach Bonn“ auch die Geschichte der wissenschaftlichen Pädagogik, für die er als herrschende Richtung zu Recht die geisteswissenschaftliche Pädagogik diagnostiziert. In diesem Kontext stellt er Herman Nohl als Fortsetzer Diltheys vor und beginnt dann auch, trotz der schon vorliegenden kritischen Studien, Nohl in einen prinzipiellen Gegensatz zum NS-Regime zu stellen: „Nohl und seine Schüler fielen 1933 in Ungnade.“ (Blankertz 1982, S. 260) Dennoch stellt Blankertz richtigerweise fest, dass weder Nohl noch seine Schüler, „eine grundlegende Auseinandersetzung mit der nationalsozialistischen Erziehungstheorie und deren Verbindungslinien zur pädagogischen Bewegung und geisteswissenschaftlichen Pädagogik geführt“ (Blankertz 1982, S. 261) haben. Nach einer Darstellung geisteswissenschaftlicher und Nohlscher Vorstellungen von Theorie und Praxis der Erziehung fasst Blankertz Nohls Theorie des pädagogischen Bezugs in die Kategorien „Liebe, Autorität, Gehorsam, Geltung und Gemeinschaft“ (Blankertz 1982, S. 270) zusammen. Im Abschnitt „Die dritte Phase der pädagogischen Bewegung“ erläutert Blankertz dann, dass Nohl den von Dilthey geprägten Begriff der „Deutschen Bewegung“ zu seiner Sache machte und bis in die pädagogische Bewegung in Deutschland verlängerte. Angesichts der Theorie der drei Phasen der pädagogischen Bewegung zitiert Blankertz Nohl, dass die dritte Phase durch „Dienst“ gekennzeichnet sei. Erschrocken schreibt Blankertz:

*„Das war 1933! Die den ‚Dienst‘ erheischende ‚dritte Phase‘ derjenigen pädagogischen Bewegung, der sich Nohl selbst zurechnete und die die primäre ‚Erziehungswirklichkeit‘ der geisteswissenschaftlichen Pädagogik darstellte, war, kein Zweifel ist daran möglich, der NS.“* (Blankertz 1982, S. 271)

Blankertz ist ratlos, angesichts des Einerseits – Andererseits bei Herman Nohl, insbesondere wegen der These, dass „der nationalsozialistische Staat die Überzeugung der pädagogischen Bewegung hinter sich“ (Blankertz 1982, S. 272) habe. Nach Blankertz hätte es Nohl doch klar sein müssen, dass diese dritte Phase der Bewegung auf keinen Fall die erste Phase („Persönlichkeit“) und die zweite Phase („Gemeinschaft“) dialektisch in sich aufnimmt. Er fragt abschließend:

*„War es für den liberalen Nohl unmöglich, diesen Tatbestand bereits 1933/35 zu erfassen? Oder suchte er sich mit der Macht zu arrangieren? Oder musste er als geisteswissenschaftlicher Pädagoge, wenn er von seinem Göttinger Schreibtisch aufblickte und durch das Fenster auf der Straße die Hitler-Jugend (HJ) mit Fahnen, Trommeln und Fanfaren vorbeimarschieren sah, eben dies als die zu interpretierenden ‚Erziehungswirklichkeit‘ akzeptieren?“* (Blankertz 1982, S. 272)

Es sei die Frage hinzugefügt, ob nicht mehrere der angeführten Möglichkeiten gleichzeitig zutreffen und ob Nohls Liberalität nicht bei Kriegsbegeisterung, Trommeln, Staatsgläubigkeit und Religion sehr enge Grenzen hatte.

Blankertz geht nun auf die wichtige Diskussion über die NS-Pädagogik als negative Form der Pädagogik oder Unpädagogik ein, eine Diskussion, die wir hier nicht weiter verfolgen können.<sup>204</sup>

**Heinrich Kupffer** untersucht 1984, inwieweit „Der Faschismus und das Menschenbild der deutschen Pädagogik“<sup>205</sup> zusammenhängen und geht im Kapitel „Hitler und Nohl“ (Kupffer 1984, S. 124 ff.) vor allem auf Nohls Haltung in den Jahren nach dem Ersten Weltkrieg bis zum Beginn der NS-Herrschaft ein. Es ist verständlich, dass sich Kupffer weder mit der Kapitelüberschrift noch mit seinen sehr kritischen Ausführungen über Nohl in der sogenannten Göttinger Schule allzu viele Freunde gemacht hat.<sup>206</sup> Diese zweihundert Seiten umfassende Schrift erschien zudem als Fischer Taschenbuch und entfaltete eine entsprechende Wirkungsgeschichte. Kupffers Grundthese ist:

*„Die Hauptströmung der deutschen Pädagogik verfährt unkritisch, weil sie im Grunde eine Pädagogik für Untertanen ist.“* (Kupffer 1984, S. 129)

---

<sup>204</sup> Siehe hierzu genauer: Ortmeier, Benjamin: Schicksale jüdischer Schülerinnen und Schüler in der NS-Zeit – Leerstellen deutscher Erziehungswissenschaft? Bundesrepublikanische Erziehungswissenschaften (1945/49–1995) und die Erforschung der nazistischen Schule, Witterschlick/Bonn 1998, Teil B III: NS-Pädagogik und „Unpädagogik“, S. 499 ff. Zu Blankertz siehe auch S. 426 ff.

<sup>205</sup> Kupffer, Heinrich: Der Faschismus und das Menschenbild der deutschen Pädagogik, Frankfurt am Main 1984.

<sup>206</sup> Das trifft auch auf **Heinz-Elmar Tenorth** zu, der Kupffer vorwirft „gerade am Beispiel Nohls“ unter anderem „die Differenz zwischen Faschismus und bürgerlicher Tradition“ wieder zugedeckt zu haben (Tenorth, Heinz-Elmar: Zur deutschen Bildungsgeschichte 1918–1945. Probleme, Analysen und politisch-pädagogische Perspektiven, Köln/Wien 1985, S. 218). Ausgangspunkt von Tenorths Studie ist, dass sich „über Erziehung und ihre Theorie vor 1933 nur noch mit Nohls großer Analyse diskutieren“ (Tenorth 1985, S. 18) lasse. Gemeint ist hier Nohls Schrift zur Pädagogischen Bewegung in Deutschland.

Offensichtlich ebenfalls als Reaktion auf das Buch Kupffers schreibt **Helmut Richter**, ohne jedoch direkt auf Kupffer einzugehen: „Dass Nohl ein Faschist in Perspektive Auschwitz gewesen sei, das kann ihm so wenig wie Litt unterstellt werden.“ (Richter, Helmut: (Sozial-)Pädagogik und Faschismus. Anfragen zu Kontinuität und Diskontinuität, in: Otto, Hans-Uwe/Sünker, Heinz (Hrsg.): Soziale Arbeit und Faschismus. Volkspflege und Pädagogik im Nationalsozialismus, Bielefeld 1986, S. 94) In einem Abschnitt mit der Überschrift „Zur Kontinuität der Nationalerziehung“ betonte Richter ausdrücklich, dass es in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik Nohls eine Mischung aus Rassismus und Sozialdarwinismus sicherlich nicht gegeben habe (Richter 1986, S. 102). Man muss Richter hier jedoch zugute halten, dass er Nohls Vorlesungsmanuskript von 1933/34 offensichtlich nicht kannte. Unakzeptabel ist jedoch, dass er auch einen solchen Zusammenhang selbst in Kenntnis von Nohls Buch „Charakter und Schicksal“ (1938) verneint. Dennoch sieht Richter, dass die geisteswissenschaftliche Pädagogik Nohls in den Begriffen von Volksgemeinschaft und Volkskultur „die Implikation des Rassebegriffs“ (Richter 1986, S. 112) vorwegnahm. Der Sammelband „Soziale Arbeit und Faschismus“ insgesamt ist trotz der genannten Schwächen von großer Bedeutung, insbesondere für die Sozialpädagogik.

Die Qualität der Analyse liegt darin, dass er ideologiekritisch bestimmte Denkfiguren als typisch für diese deutsche Pädagogik herauschält. Eine dieser Denkfiguren ist die „Not“. So führt Kupffer die Phrase Nohls von 1947, „in der Not unseres zerschlagenen Volkes“, an und stellt sie in den Kontext der Äußerungen Nohls über die Not nach dem Ersten Weltkrieg. Abgesehen davon, dass die Frage nach der eigenen Verursachung dieser Not, so Kupffer, konsequent von Nohl ausgeklammert wird, ist der entscheidende Mechanismus, dass jetzt die Pädagogik als Retter in der Not auf dem Posten zu stehen habe (Kupffer 1984, S. 134). Als eine zweite Denkfigur enttarnt Kupffer die Nohl'sche Phrase „Pädagogik ist *nicht Staat, Politik, Partei*“ (Kupffer 1984, S. 135, Hervorhebung im Original), die nur zur Verschleierung der Zielsetzung dient, doch im platonischen Sinne zumindest dazu, für Staat und Religion zu erziehen.

Durch einen Vergleich der Zeitschrift „Die Erziehung“ mit der Zeitschrift „Die Weltbühne“ legt Kupffer, wenn auch oft in feuilletonistischer Zuspitzung, Hohlheiten solcher Denkfiguren bei den Herausgebern der Zeitschrift „Die Erziehung“ im folgenden Kapitel über „Moral und Norm“ offen.

Im von **Hans Scheuerl** 1985 publizierten Überblick „Geschichte der Erziehung. Ein Grundriss“<sup>207</sup> geht der Autor im neunten Kapitel in einem Abschnitt um die „deutsche Sonderentwicklung: Reformpädagogik, Nationalsozialismus und Vergangenheitsbewältigung“ (Scheuerl 1985, S. 130 ff) ein. Ausgangspunkt von Scheuerl ist zunächst, dass seiner Einschätzung nach ab Mitte der 1920er Jahre eine autoritäre Gegenbewegung zur eher liberalen Reformpädagogik einsetzte, die unter anderem von Eduard Spranger angeführt wurde. In gewissem Widerspruch zu dieser Einschätzung wird die Gründung der Zeitschrift „Die Erziehung“ als ein Organ zum Schutz der neu angegriffenen Reformideen eingeordnet. Die Linie dieser Schutzbewegung war es, so Scheuerl, die Reformpädagogik in die Identifikations-Leitlinie der großen deutschen pädagogischen Vorkämpfer einzubetten, also in die Linie von „Herder, Pestalozzi, Fröbel, Fichte, Ernst Moritz Arndt und den Turnvater Jahn als Vorväter und Klassiker dieser Bewegung“ (Scheuerl 1985, S. 132). Zurecht vermerkt Scheuerl, dass so von der Nohlschen Schule das internationale Reformspektrum logischerweise nicht aufgenommen werden konnte,

---

<sup>207</sup> Scheuerl, Hans: Geschichte der Erziehung. Ein Grundriss, Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1985.

zumal gleichzeitig mit dieser Methode und in diesem Kanon auch Paul Oestreich und Siegfried Bernfeld mit „isolierendem Effekt“ ausgegrenzt wurden.

Scheuerl kritisiert die Vorstellung, dass Jugendbewegung und Hitlerjugend wie Feuer und Wasser gewesen seien, wie Heinrich Roth behauptete (Scheuerl 1985, S. 133). Er polemisiert gegen diese Vorstellung einer „böartigen Unterbrechung der deutschen Geschichte“ (Scheuerl 1985, S. 134), erinnert an Adornos Appell von 1959, dass alles getan werden müsse, damit Auschwitz sich nicht wiederhole, um dann den Akzent seiner Polemik gegen jene zu wenden, die nur die Kontinuität sehen: „Die ganze Reformpädagogik, zumindest die deutsche, kam auf die Anklagebank und wurde obsolet.“ (Scheuerl 1985, S. 135) In einer dritten Phase sieht Scheuerl jedoch die Möglichkeit, mit „zunehmender Differenzierung der Quellenkenntnis zu präziseren Diagnosen zu kommen“ (Scheuerl 1985, S. 136).

Scheuerl, der auch auf Blankertz „Geschichte der Pädagogik“ eingeht, liefert leider einen rechnerischen Schluss, der von einem großen Unverständnis des Ausmaßes der Verbrechen der NS-Erziehung zeugt. Er fragt: „Was hat sich unter dem Konglomerat ‚nationalsozialistische Erziehung‘ im Erziehungsleben unseres Jahrhunderts nun wirklich verändert?“ Scheuerl rechnet vor, dass von den zwölf Jahren des „Dritten Reichs“ allein fünfeinhalb in den Krieg gefallen sind, so dass ja nur sechseinhalb Jahre für Umorientierung, neue Strukturen und längerfristige Planungen geblieben seien. Und er bemerkt mathematisch korrekt: „Sechseinhalb Jahre in einem Jahrhundert!“ Er beendet den Abschnitt damit, dass entgegen der NS-Pädagogik doch schließlich eine „skeptische Generation“ entstanden sei (Scheuerl 1985, S. 137). Mit dieser Grundposition ist eine wirkliche Vertiefung der Zusammenhänge zwischen Nohlscher Geisteswissenschaft und der NS-Erziehungswirklichkeit 1933–1945 nicht zu erwarten.

Bei der Durchsicht der verschiedenen Auflagen der „Geschichte der Erziehung“, die in der DDR unter der Leitung von **Karl-Heinz Günther** erschien, ergab sich folgendes Bild: In der letzten erschienenen Auflage 1988<sup>208</sup> heißt es über Herman Nohl, er „prägte den Begriff der ‚Deutschen Bewegung‘ und verstand darunter ein ‚Lebenssystem‘, das alle Seiten der geistigen Welt entwickelte, eine neue Kunst zunächst und eine neue Ästhetik, dann eine neue Ethik, eine neue Religiosität, eine neue Natur- und Geisteswis-

---

<sup>208</sup> Günther, Karl-Heinz/Hofmann, Franz u. a. (Red.): Geschichte der Erziehung, 16. Auflage (durchgesehener Nachdruck der in Neufassung erschienenen 14. Auflage), Berlin 1988.

senschaft, (...) eine neue Pädagogik.“<sup>209</sup> Als Quelle wird auf die Studie von Finckh 1977 verwiesen. Die Autoren fahren fort:

*„Diese Orientierung des pädagogisch-philosophischen Denkens in der ‚Deutschen Bewegung‘ führte zwangsläufig zum Faschismus.“ (S. 637)*

Der Begriff der Zwangsläufigkeit wirkt an dieser Stelle wie eine Karikatur auf die marxistische Analyse und verdunkelt das entscheidende Problem bei Nohl, nämlich welche Zwischenschritte auch bei einer Orientierung an der „Deutschen Bewegung“ noch nötig waren, bis hin zum NS-Faschismus, und welche Möglichkeiten es real gab, sich nicht auf den NS-Faschismus einzulassen.

Der nachfolgende Absatz kritisiert dann zutreffend die 1932 gehaltenen Vorträge über die Osthilfe und verweist auf Nohls Chauvinismus gegenüber dem „polnischen Bazillus“ und Nohls Auffassung von der „gesunden Expansion unseres Volkes“. Das Fazit der drei Absätze lautet, dass Nohl sich der „faschistischen Politik“ unterworfen habe und zwar im Unterschied zu seinen Thesen von der „Autonomie der Pädagogik“ (S. 637). Einige Seiten vorher war sehr wohl vermerkt worden, dass Nohl als Schüler Diltheys durch das mit Pallat zusammen herausgegebene „Handbuch der Pädagogik“ und sein weiteres Wirken für die Pädagogik auch nach 1945 prägend gewesen sei (S. 635).<sup>209</sup>

**Hans Proll** Dissertation „Die Fröbel-Rezeption in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Nohl, Petersen, Spranger, E. Hoffmann“<sup>210</sup> von 1988 geht in einem Teil auch auf Herman Nohl ein. Im Abschnitt über die „Deutsche Bewegung“ spitzt Proll, deutlicher als andere Autoren, die Ablehnung der Aufklärung und damit von Wissenschaft als Kern der Nohlschen Interpretation der „Deutschen Bewegung“ zu (S. 12). Proll greift dabei den Gedanken Nohls auf, dass sich die deutsche geistige Welt gegen die westli-

<sup>209</sup> In den seit 1957 erschienenen Auflagen der „Geschichte der Pädagogik“ wurde Nohl zwar als reaktionärer Pädagoge bezeichnet, die detaillierten Kritiken an Nohl waren aber offensichtlich in den späteren Auflagen erst durch die Debatte in der BRD in das Bewusstsein der Autoren gelangt.

1993 formulierte der Leiter des Autorenkollektivs, Karl-Heinz Günther: „Im Grund genommen hat bei uns eine dezidiertere Forschung über Pädagogik im Nationalsozialismus eigentlich erst als ein Reflex auf die Untersuchungen begonnen, die nach 1968 in ziemlicher Breite in der BRD erschienen sind.“ (Cloer, Ernst/Wernstedt, Rolf (Hrsg.): Pädagogik in der DDR. Eröffnung einer notwendigen Bilanzierung, Weinheim 1994, S. 131)

<sup>210</sup> Proll, Hans: Die Fröbel-Rezeption in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Nohl, Petersen, Spranger, E. Hoffmann (Pädagogik, Band 4; Berichte der Forschungsstelle für Schulgeschichte an der Universität –Gesamthochschule –Duisburg, Band 4), Bochum 1988.

che, sprich französische Aufklärung selbständig gemacht habe und ihre eigene Struktur und Gestalt gewonnen habe. (S. 12)

Diese Abgrenzung einer sozusagen „deutschen Wissenschaft“ als Geisteswissenschaft vom Wissenschaftsbegriff Kants, auf die Proll hinweist, beinhaltet, dass der Kern der Nohlschen Theorie nicht so sehr der Idealismus und der Geist, sondern der „deutsche Geist“ ist.

**Heinz-Elmar Tenorth**, einer der wesentlichen Mitstreiter in der Debatte über den Zusammenhang von Kontinuität und Diskontinuität der Erziehungswissenschaftler insbesondere in der Zeitspanne der Weimarer Republik und des NS-Regimes,<sup>211</sup> legte 1988 eine umfangreiche „Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung“<sup>212</sup> vor. Nohl, zunächst in die Tradition der „Deutschen Bewegung“ gestellt (S. 205), wird von Tenorth im Kontext einer fünfseitigen Vorstellung der geisteswissenschaftlichen Pädagogik knapp als Mitverfasser des „Handbuch der Pädagogik“ genannt. Nohl habe der pädagogischen Reformbewegung eine „eigenständige Deutung“ gegeben (S. 222). Tenorth versucht eine sozusagen wissenschaftstheoretische und soziologische Deutung und formuliert:

*„Die Herausbildung eines eigenen Kultursystems für Erziehung ist integrales Moment dieser (es geht um die Einschätzung der „Deutschen Bewegung“, A. d. V.) historischen Entwicklung, das Prinzip der Autonomie der Erziehung – gleichgeordnet der relativen Eigenständigkeit von Kunst und Wissenschaft, Recht und Ökonomie – wird für Nohl und seine Schule zum theoretischen Ausdruck der Struktur moderner Gesellschaften.“ (S. 222)*

Die schon vorhandenen Diskussionen über Herman Nohl finden auch in der hier zitierten zweiten Auflage von 1999 keinen Platz.<sup>213</sup>

---

<sup>211</sup> Zur Problematik der Grundrichtung Tenorths siehe: Ortmeier, Benjamin: Schicksale jüdischer Schülerinnen und Schüler in der NS-Zeit – Leerstellen deutscher Erziehungswissenschaft? Bundesrepublikanische Erziehungswissenschaften (1945/49–1995) und die Erforschung der nazistischen Schule, Witterschlick/Bonn 1998, S. 522 ff, S. 545 ff und S. 572 ff.

<sup>212</sup> Tenorth, Heinz-Elmar: Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung, 2. durchgesehene Auflage (1. Auflage 1988), Weinheim/München 1992.

<sup>213</sup> In den 1980er Jahren sind noch eine Reihe weiterer Arbeiten zu einzelnen Aspekten der Theorie Herman Nohls erschienen, die für unser Thema nur von untergeordneter Bedeutung sind, u. a.:

**Wolf, Norbert:** Die Bedeutung des Humors für das ästhetisch-sittliche Bewusstsein des Erziehers. Eine anthropologische Studie in Orientierung an den Schriften von H. Nohl und O. F. Bollnow, Weinheim/Basel 1986. Diese Schrift geht nur am Rande auf Herman Nohl ein und ist in erster Linie für eine theoretisierende Vertiefung des Problems des Humors hilfreich.

**Sauer, Karl:** Begegnung und Erlebnis Herman Nohl und das Landheim des Pädagogischen Seminars der Universität Göttingen. Ein Beispiel universitärer Erlebnispädagogik (Wegbereiter der modernen Erleb-

### 3. Die 1990er Jahre bis heute

Zum Verständnis des nachfolgenden Teils des Literaturberichts gehört, dass in den 1990er Jahren keinesfalls in erster Linie über Herman Nohl gestritten wurde. Die entscheidende Schärfe der Debatte, vor allem zwischen Heinz-Elmar Tenorth auf der einen und Wolfgang Keim auf der anderen Seite, entstand durch die Diskussion der Frage, inwieweit an den Nationalsozialismus, an das NS-Regime, eher systemtheoretisch an Niklas Luhmann orientiert herangegangen werden muss und so mehr erklärend als anklagend die Geschichte der deutschen Erziehungswissenschaft aufgearbeitet wird (Tenorth) oder aber ob einer wissenschaftlichen Aufarbeitung zwangsläufig eine Anklage innewohnt, so dass keinesfalls wertfrei die positive Haltung vieler deutscher Erziehungswissenschaftler zum Nationalsozialismus analysiert werden kann (Keim). Im Einzelnen ergibt sich folgendes Bild für die Zeit nach 1990:

In dieser Zeitspanne erschienen außerdem noch folgende Arbeiten: In dem 1991 in zweiter überarbeiteter Auflage erschienenen Sammelband „Klassiker der Pädagogik“ fasst **Georg Geißler**<sup>214</sup> in seinem Beitrag über Herman Nohl die Hauptaspekte in dessen Schriften knapp zusammen. Der für die vorliegende Studie besonders interessante Teil betrifft die Grundeinstellung, dass Pädagogik immer das Gute sucht einerseits, und die Anwendung dieses Leitsatzes auf die Situation 1933 andererseits. Die Errichtung der

---

nispädagogik, Heft 10), Lüneburg 1988. In dieser nur sechzehnseitigen Schrift wird, anknüpfend an die Lebensphilosophie und den Begriff des Lebens bei Nohl, ein theoretischer Rahmen für die Richtung der Erlebnispädagogik gesucht.

**Lee, Jong-Seo:** Der pädagogische Bezug. Eine systematische Rekonstruktion der Theorie des pädagogischen Bezugs bei H. Nohl unter Berücksichtigung der Kritiken und neuerer Ansätze (Pädagogische Versuche, Band 15), Frankfurt am Main 1989. Diese Dissertation besteht im Wesentlichen darin, Kritiken an Nohls Begriff des „pädagogischen Bezugs“, insbesondere durch Klaus Mollenhauer, zurückzuweisen und Nohls eigenständige Leistung gegenüber Dilthey zu entfalten. Geschichtliche und zeitgeschichtliche Zusammenhänge finden sich in dieser begriffsorientierten Qualifikationsarbeit nicht.

**Lee, Jong-Seo/Jourdan, Manfred:** Herman Nohl und die Jugendbewegung. Einige Überlegungen vor dem Hintergrund der Diskussion über das Verhältnis von Pädagogik und Nationalsozialismus, in: Neue Sammlung, 30. Jg. (1990), Heft 2, S. 267–275. In diesem Artikel wird die Frage des „pädagogischen Bezugs“ in folgender Hinsicht neu beleuchtet. Martin Buber habe ausdrücklich gegen Nohls „pädagogischen Bezug“ polemisiert, dass er eben doch ein erotisches Verhältnis sei (Buber, Martin: Reden über Erziehung, 7. Auflage, Heidelberg 1986., S. 30 f). Nohl selbst, so die Autoren, habe in „Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie“ darauf hingewiesen, dass der sinnliche Moment im pädagogischen Bezug „viel mehr als das sexuelle“ sei, aber nicht als pathologische Sexualerscheinung zwischen Erwachsenen und Kindern, auch wenn Nohl von einem „besonderen Verhältnis der pädagogischen Freundschaft junger Männer zu jüngeren Knaben“ ausgeht. (Nohl, Herman: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, Frankfurt am Main 1949, S. 135)

<sup>214</sup> Geißler, Georg: Herman Nohl (1879–1960), in: Scheuerl, Hans (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik, Band 2: Von Karl Marx bis Jean Piaget, 2. überarbeitete und um ein Nachwort ergänzte Auflage, München 1991, S. 225–240.

NS-Diktatur, hier formuliert als „die politische Wende des Jahres 1933“, wird vom Autor bei Nohl nicht ganz zu Unrecht als „natürlicher Pendelausschlag im polaren Spannungsgefüge der Erziehung“ (Geißler 1991, S. 230) eingeschätzt. Die Lesart ist: Nohl habe den Nationalsozialismus scharf abgelehnt, aber hinter ihm positive Kräfte und Motive gesehen, wie die „selbstlose Hingabe an die Sache, zum Dienst an einer großen Idee“. Nohl sei auch in der NS-Zeit als „Pädagoge immer bereit“ gewesen, „das Positive zu sehen“ (Geißler 1991, S. 230). In dieser verqueren Formel ist nicht nur eine unrealistisch-idealisierte Vorstellung des Pädagogen enthalten, sondern wird auch die faule Formel von den guten und den schlechten Seiten des Nationalsozialismus indirekt, aber wirkungsvoll reanimiert.

**Stefan Schnurr**<sup>215</sup> weist in seinem Beitrag in dem vor allem für die Sozialpädagogik gewichtigen Sammelband „Politische Formierung und soziale Erziehung im Nationalsozialismus“ von 1991 prinzipiell und im Detail darauf hin, wie die NS-Funktionalisierung sozialer Arbeit initiiert wurde. Er zitiert aus der Aussage einer Teilnehmerin der Mütterschulung des Reichsmütterdienstes:

*„Nohl hatte ja gesagt, der siebenunddreißig erst ausgeschieden ist, dass er gern wollte, dass seine Schüler in die Bewegung reingingen, dass aus der Bewegung was würde, nicht? Und diesen Ruf hatte ich auch vernommen...“* (Schnurr 1991, S. 118)

Die 1992 in Zürich von **Giosua Thöny-Schwyn**<sup>216</sup> verfasste Studie „Philosophie und Pädagogik bei Wilhelm Dilthey und Herman Nohl“ entfernt sich weit von zeitgeschichtlichen Fragen und behandelt, streng nach den Regeln formallogischer Begrifflichkeiten, systematisch die philosophischen und pädagogischen Kategorien in abstracto. Sein forschungsmethodologisches Konzept der Wirkungsgeschichte besondere Aufmerksamkeit zu schenken, wendet Thöny-Schwyn auch in einer zweiten Schrift im Dreischritt Dilthey – Nohl – Pestalozzi in seiner Studie „Geisteswissenschaftliche Studien zu Dilthey und zur Pestalozzi-Rezeption Nohls“<sup>217</sup> von 1997 an.

---

<sup>215</sup> Schnurr, Stefan: Die nationalsozialistische Funktionalisierung sozialer Arbeit. Zur Kontinuität und Diskontinuität der Praxis sozialer Berufe, in: Otto, Hans-Uwe/Sünker, Heinz (Hrsg.): Politische Formierung und soziale Erziehung im Nationalsozialismus, Frankfurt am Main 1991, S. 106–140.

<sup>216</sup> Thöny, Giosua: Philosophie und Pädagogik bei Wilhelm Dilthey und Herman Nohl. Eine geisteswissenschaftliche Studie als historisch-systematische, komparative Problem-, Wirkungs- und Entstehungsgeschichte (Studien zur Geschichte der Pädagogik und Philosophie der Erziehung, Band 14), Bern/Stuttgart 1992.

<sup>217</sup> Thöny-Schwyn, Giosua: Geisteswissenschaftliche Studien zu Dilthey und zur Pestalozzi-Rezeption Nohls (Studien zur Geschichte der Pädagogik und Philosophie der Erziehung, Band 20), Bern/Stuttgart/Wien 1997.

Auch **Robert E. Maier**<sup>218</sup> geht in seiner Dissertation „Pädagogik des Dialogs. Ein historisch-systematischer Beitrag zur Klärung des pädagogischen Verhältnisses bei Nohl, Buber, Rosenzweig und Grisebach“, an Klafki orientiert, eher Begriff an Begriff reihend vor, als dass er die entscheidenden Probleme der bisherigen Debatte über Nohl zusammenfasst. Das gilt insbesondere im Hinblick auf den pädagogischen Bezug, das pädagogische Verhältnis und die Pädagogik des Dialogs bei Nohl, auch wenn er in einer kurzen Passage auf Kritiken an Nohl eingeht (Maier, S. 93 ff.).

Mit der Arbeit „Pädagogik als Politikersatz. Herman Nohls Osthilfeprogramm in lebensgeschichtlicher Perspektive“ von 1993 weist **Stephan Pfeiffer**<sup>219</sup> in dem später weitgehend unterschätzten Beitrag darauf hin, wie dieser scheinbare Ersatz der Politik durch Sozialpädagogik in der Realität zumindest „ein Stück nationalsozialistischer Ideologie und Politik“ (Pfeiffer 1993, S. 6) befördert hat. Mit einer ausführlichen Zusammenfassung des Forschungsstands über Nohl konzentriert Pfeiffer sich auch darauf, wie der „pädagogische Bezug“ bei Nohl in einer „männlich-väterlichen Form des Generationenverhältnisses“ (Pfeiffer 1993, S. 109) hergestellt wird. Dabei wird deutlich, dass zwischen dieser allgemeinen Formel und der Verherrlichung der Familie durch Nohl als Modell der Pädagogik ein innerer Zusammenhang besteht, der auch kurz und treffend als „patriarchalisch“ bezeichnet werden kann. Im Abschnitt über das Osthilfeprogramm Nohls wird greifbar, dass der vorgeblich pädagogische Politikersatz bei Nohl darin besteht, ohne Skrupel soziales Engagement staatspolitisch zu mobilisieren. Im abschließenden Kapitel „Pädagogik gegen die Arbeitslosigkeit“ wird von Pfeiffer sehr klar die Ablenkung von den Ursachen der Arbeitslosigkeit durch sozialpädagogische Aktivitäten, die an diese Ursachen nicht herankommen, deutlich gemacht. Dabei ist insgesamt positiv hervorzuheben, dass diese Arbeit auch ideologiekritisch das scheinbar Gemütliche und Idyllische als Blendwerk für real gegen die Aufklärung gerichtete Positionen aufzeigt.

---

<sup>218</sup> Maier, Robert E.: Pädagogik des Dialogs. Ein historisch-systematischer Beitrag zur Klärung des pädagogischen Verhältnisses bei Nohl, Buber, Rosenzweig und Grisebach (Europäische Hochschulschriften, Reihe 11: Pädagogik, Band 349), Frankfurt am Main/Berlin/Bern/New York/Paris/Wien 1992.

<sup>219</sup> Pfeiffer, Stephan: Pädagogik als Politikersatz. Herman Nohls Osthilfeprogramm in lebensgeschichtlicher Perspektive, Tübingen 1993.

Philosophiegeschichtlich ordnet **Gabriele Schulp-Hirsch**<sup>220</sup> in ihrer Arbeit „Hermeneutische Pädagogik. Pädagogische Theorie im Primat erzieherischer Praxis. Studien zum Zusammenhang von Erkenntnis- und Handlungstheorie“ die Hermeneutik Diltheys in die Tradition der Erkenntnistheorie Schleiermachers, Hegels und Kants ein. So soll die Frage der Akzentsetzung in der Erziehungswissenschaft über die Rolle empirischer Forschung einerseits und philosophiegeschichtlich fundierter, begrifflich-kategorialer Orientierung andererseits neu analysiert werden. Dabei stehen Fragen der Erziehungswirklichkeit und des Handelns als Folge von theoretischer Vernunft und empirischer Forschung auf dem Prüfstand. Zeitgeschichtliche und geschichtliche Einordnungen in die heftigsten Auseinandersetzungen der letzten zwei Jahrhunderte bleiben weitgehend außen vor.

1995 erscheint die Studie „Der Rückblick auf die Vergangenheit wird sich nicht vermeiden lassen“<sup>221</sup> von **Peter Dudek**, der sich mit einer sowohl quantitativen als auch qualitativen Methode unter Auswertung der Publikationen der erziehungswissenschaftlichen Profession der pädagogischen Aufarbeitung des Nationalsozialismus in Deutschland nähert. Neben vielen wertvollen Hinweisen und Anregungen, die auch die Analyse Nohls betreffen,<sup>222</sup> ist diese Schrift gleichzeitig auch eine Art Kampfansage an die von Wolfgang Keim begonnene, aus Sicht Dudeks nur moralisierende und politisierende Debatte, die auch der „unmittelbare Anlass“ für das Verfassen des Buchs war (Dudek 1995, S. 21).<sup>223</sup>

Dudek hebt hervor, dass die Hinterfragung der Rolle der geisteswissenschaftlichen Pädagogen im Nationalsozialismus angesichts der „Verbrechen singulären Ausmaßes“ (Dudek 1995, S. 32), angesichts eines Systems, das Auschwitz hervorgebracht hat, sehr berechtigt ist. Dudek versteht seine Position „zwischen blinder Apologetik der pädago-

---

<sup>220</sup> Schulp-Hirsch, Gabriele: Hermeneutische Pädagogik. Pädagogische Theorie im Primat erzieherischer Praxis. Studien zum Zusammenhang von Erkenntnis- und Handlungstheorie (Paideia. Studien zur systematischen Pädagogik, Band 10), Frankfurt am Main/Berlin/Bern/New York/Paris/Wien 1994.

<sup>221</sup> Dudek, Peter: „Der Rückblick auf die Vergangenheit wird sich nicht vermeiden lassen“. Zur pädagogischen Verarbeitung des Nationalsozialismus in Deutschland (1945–1990), Opladen 1995.

<sup>222</sup> Siehe dazu auch: Dudek, Peter/Rauch, Thilo: Nationalsozialismus als Thema der deutschen Nachkriegspädagogik. Dargestellt am Beispiel der „Sammlung“, in: Paedagogica historica. International Journal of the History of Education, 28. Jg. (1992), S. 551–578.

<sup>223</sup> Dudek beginnt mit einer Kritik an Ralph Giordano (vgl. Dudek, S. 14). Zur Kritik des gesamten Buchs von Dudek siehe: Ortmeier, Benjamin: Schicksale jüdischer Schülerinnen und Schüler in der NS-Zeit – Leerstellen deutscher Erziehungswissenschaft? Bundesrepublikanische Erziehungswissenschaften (1945/49–1995) und die Erforschung der nazistischen Schule, Witterschlick/Bonn 1998, S. 700 ff.

gischen Tradition und ihrer fundamentalen Kritik“ (Dudek 1995, S. 46) und orientiert sich dabei an Tenorth. Er warnt vor einem „Verzicht auf Forschung“ durch bloße Aburteilung (Dudek 1995, S. 56). Die vielleicht entscheidende theoretische Leistung Dudeks, die er insbesondere an der Analyse der Lehrbücher zur Geschichte der Pädagogik nach 1945 entwickelt, ist, dass er die Denkfigur des Verführten, Geblendeten und Missgeleiteten identifiziert und als „Missbrauch-Theorem“ (Dudek 1995, S. 58) kennzeichnet.

Dudek zitiert die bekannten Passagen Nohls zur NS-Zeit nach 1945, erinnert aber auch daran, dass es vor allem Nohl und Weniger in Göttingen gewesen sein sollen, die den Rücktritt des niedersächsischen Erziehungsministers Schlüter erzwangen. Schlüter war zunächst rechtsextremer Verleger und Aktivist der Deutschen Rechtspartei und ab 1955 Mitglied der FDP (Dudek 1995, S. 73 f.). Als Konsequenz aus den Erfahrungen mit dem NS-Regime sieht Dudek bei Nohl den Rückgriff auf Pestalozzi und seine „Wohnstubenerziehung“, orientiert an der Familienidylle (Dudek 1995, S. 107 f.). Eine Konfrontation der Nachkriegspublikationen Nohls mit seinen entscheidenden Werken aus der NS-Zeit findet dagegen bei Dudek nicht wirklich statt – das ist ein entscheidender Kritikpunkt.

**Hasko Zimmer** hat in den 1990er Jahren drei Beiträge zur Einschätzung Herman Nohls verfasst. In seinem Aufsatz „Die Hypothek der Nationalpädagogik“<sup>224</sup> aus dem Jahr 1995 analysiert Zimmer nicht nur die bekannten Passagen Nohls aus der Weimarer Republik und den ersten Jahren des NS-Regimes sowie die Passagen nach 1945, sondern geht erstmals auf die Vorlesung Nohls von 1933/34 ein. Nun steht bei der Debatte um den Geisteswissenschaftler Nohl seine Positionierung als Rassentheoretiker und Eugeniker an, wobei Zimmer hervorhebt, dass Nohl mit seinen rassistischen Tiraden durchaus an rassistische Diskurse in der Weimarer Republik anknüpft.

In dem ein Jahr später erschienenen Beitrag „Pädagogik, Kultur und nationale Identität“<sup>225</sup> geht es vor allem um das Projekt einer „deutschen Bildung“ bei Herman Nohl,

---

<sup>224</sup> Zimmer, Hasko: Die Hypothek der Nationalpädagogik. Herman Nohl, der Nationalsozialismus und die Pädagogik nach Auschwitz, in: Beutler, Kurt/Wiegmann, Ulrich (Red.): Auschwitz und die Pädagogik (Jahrbuch für Pädagogik 1995), Frankfurt am Main/Berlin/Bern/New York/Paris/Wien 1995, S. 87–114.

<sup>225</sup> Zimmer, Hasko: Pädagogik, Kultur und nationale Identität. Das Projekt einer „deutschen Bildung“ bei Rudolf Hildebrand und Herman Nohl, in: Auernheimer, Georg/Gstettner, Peter (Red.): Pädagogik in

der sich in dieser Frage in vielen seiner Schriften immer wieder auf Rudolf Hildebrand beruft, welcher vor allem über die deutsche Sprache „deutsch-nationale Vergeistigung“ erreichen wollte.

Im 1998 erschienenen Aufsatz „Von der Volksbildung zur Rassenhygiene“<sup>226</sup> fasst Zimmer schließlich die bisherigen Ergebnisse seiner Studien noch einmal zusammen und konzentriert sich erneut auf Nohls Wendung hin zur „Rassenhygiene“ in der Vorlesung 1933/34. Zimmer folgert, dass auch mancher „nahezu oppositionell anmutende Akzent“ bei Nohl in der NS-Zeit im Kontext gesehen nicht als „Distanzierung vom Nationalsozialismus gedeutet werden“ könne (Zimmer 1998, S. 537).

Von besonderem Interesse ist die neunzigseitige Analyse der Zeitschrift „Die Erziehung“ innerhalb der 1996 als Dissertation vorgelegten voluminösen Arbeit „Pädagogische Zeitschriften im Nationalsozialismus“<sup>227</sup> von **Klaus-Peter Horn**. Horn zeichnet minutiös den Vorfall der Ablehnung von Nohls Aufsatz „Der Bürger“ durch die Redaktion im Jahr 1937 nach. Er arbeitet aufgrund seines Aktenstudiums jedoch heraus, dass die Ablehnung dieses Beitrags eng mit Nohls vorzeitiger Beendigung seines Hochschuldienstes zusammenhing, wobei auch Horn letztlich konstatieren muss, dass nicht zu klären ist, wie diese Emeritierung im Einzelnen zustande kam (Horn 1996, S. 257 f.). Gleichzeitig zitiert Horn ein Dokument der NSDAP vom 28.10.1944 zur Ehefrau Nohls, es sei „bei Geleg[en]heit ihres Gesuchs um Aufnahme in d. R.-Musikkammer vom Rassenpol. Reichsamt die arische Abstammung festgestellt worden“ (Horn 1996, S. 258).

In seinem achtzehnteiligen Beitrag „Das Pädagogische Institut der Universität Göttingen. Ein Überblick für seine Entwicklung in den Jahren 1923–1949“<sup>228</sup> im Sammelband „Die Universität Göttingen unter dem Nationalsozialismus“ fasst **Erwin Ratzke** 1998

---

multikulturellen Gesellschaften (Jahrbuch für Pädagogik 1996), Frankfurt am Main/Berlin/Bern/New York/Paris/Wien 1996, S. 159–177.

<sup>226</sup> Zimmer, Hasko: Von der Volksbildung zur Rassenhygiene: Herman Nohl, in: Rülcker, Tobias/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Politische Reformpädagogik, Bern/Berlin/Frankfurt am Main/New York/Paris/Wien 1998, S. 515–540.

<sup>227</sup> Horn, Klaus-Peter: Pädagogische Zeitschriften im Nationalsozialismus. Selbstbehauptung, Anpassung, Funktionalisierung (Bibliothek für Bildungsforschung, Band 3), Weinheim 1996.

<sup>228</sup> Ratzke, Erwin: Das Pädagogische Institut der Universität Göttingen. Ein Überblick für seine Entwicklung in den Jahren 1923–1949, in: Becker, Heinrich/Dahms, Hans-Joachim/Wegeler, Cornelia (Hrsg.): Die Universität Göttingen unter dem Nationalsozialismus, 2. erweiterte Ausgabe, München 1998, S. 318–336.

zusammen, was er anhand der Archivakten und seiner bisherigen Recherchen über das Pädagogische Institut der Universität Göttingen in Erfahrung bringen konnte. Ein Kernpunkt ist, dass Ratzke den Gegensatz zwischen Leonhard Nelson vom Internationalen Sozialistischen Kampfbund (ISK) und der Nohl-Richtung in Göttingen aufzeigt. Während die Gruppe um Nelson, auf die linken Teile der SPD orientiert, als „Partei der Vernunft“ Pädagogik nutzen wollte, damit Menschen besser emanzipatorische Politik, eine Politik des Widerstands, durchführen können, grenzte sich Nohl beständig von solchen Konzeptionen und Aktivitäten ab. Seit 1929/30 (Nelson selbst war 1927 gestorben) hatte der ISK massiv die Auseinandersetzung mit der anwachsenden NS-Bewegung aufgenommen und setzte sich für die Einheitsfront von SPD und KPD ein. Manche indirekten Polemiken Nohls lesen sich vor diesem Hintergrund gewiss verständlicher. Gleichzeitig steht als Aufgabe an, die Erinnerungen der Mitglieder der Nelson-Gruppe aus dieser Zeit und ihre Erfahrungen mit der Nohl-Schule gründlich auszuwerten.

Außerdem legt Ratzke das Gewicht auf die beiden engen Mitarbeiter Nohls, Friedrich Wilhelm Bollnow und Jürgen Brake, die er aufgrund einer Reihe von Belegen deutlich in das NS-Lager einordnet. Ratzke sieht durchaus, dass Nohl bei seiner öffentlichen Unterstützung des NS-Regimes auch öffentlich Einwände vorgetragen hat. Ratzke sieht auch die Problematik des familiären Hintergrunds Nohls und analysiert genauer die vorliegenden Dokumente zu Nohls Entlassung 1937. Formal wurde die Planstelle Nohls für das Fach der Volkswirtschaft und Finanzwissenschaft verwendet, da die Lehrerausbildung an die Hochschule für Lehrerbildung verlegt wurde. Das ganze Pädagogische Institut wurde geschlossen. Inwieweit diese „günstige Gelegenheit“ genutzt wurde, um Nohl aus anderen Gründen loszuwerden, ist in der Forschung umstritten. Fest steht, dass Alfred Baeumler in einem 1936 veröffentlichten Aufsatz mit dem Titel „Die Grenzen der formalen Bildung“<sup>229</sup> Nohls Pädagogik kritisierte und „als ungeeignet für die nationalsozialistische Bildungspolitik“ beurteilte (Baeumler, in: Ratzke 1998, S. 372). An dieser Stelle kann hinzugefügt werden, dass im Machtkampf zwischen Rosenberg und Baeumler auf der einen Seite und Kriek auf der anderen Seite in dieser Zeitspanne eindeutig Rosenberg und Baeumler ihre Position ausbauen konnten.

---

<sup>229</sup> Baeumler, Alfred: Die Grenzen der formalen Bildung, in: Baeumler, Alfred: Politik und Erziehung. Reden und Aufsätze, Berlin 1937, S. 67–91.

In **Jürg Blickenstorfers** Studie „Pädagogik in der Krise. Hermeneutische Studie, mit Schwerpunkt Nohl, Spranger, Litt zur Zeit der Weimarer Republik“<sup>230</sup> von 1998 wird neben Spranger und Litt auch ausführlich Herman Nohl behandelt. Während die biographische Skizze Nohls ganz und gar Blochmanns Positionen folgt, zielt die Auseinandersetzung mit der Theorie Nohls in doppelter Hinsicht auf eine Demontage der Nohl'schen Mythen ab: der Mythos der „Deutschen Bewegung“ und der Mythos von den drei Schichten der Seele. Blickenstorfer zeichnet tiefgehend nach, dass das Ausgehen vom „Leben des Volkes“ und das Ausgehen von der „Bewegung des Volkes“ die theoretische Basis für den Mythos der „Deutschen Bewegung“ ist: „Der Mythos einer deutschen Bewegung“ ziele nicht auf Einheit unter den gegenwärtigen Strömungen allein ab, sondern „bezieht *Vergangenheit und Zukunft* mit ein“ (Blickenstorfer 1998, S. 65, Hervorhebung im Original). In der Tat ist die philosophische, politische und pädagogische Vorstellung einer Einheitlichkeit, einer Harmonie eine grundlegende Denkfigur Nohls, die auch dabei eine Rolle gespielt hat, eine Einheit mit der NS-Bewegung auf mythologischer Grundlage herzustellen. Die Inhaltsleere der Nohl'schen Vorstellung „Bewegung ist alles“ endet daher nicht zufällig in der NS-Bewegung. Der Mythos der Seele, der um Ausgleich bemühten harmonischen Dreischichtung nach Platon, wird von Blickenstorfer als „einheitstiftende Ordnung“ (Blickenstorfer 1998, S. 74) kritisiert. Nicht die reale Entwicklung mit ihren Konflikten und Gegensätzen sei bei Nohl der Ausgangspunkt, sondern im Grunde eine nicht begründete normative Festlegung.

Von großem Gewicht ist die 1998 verfasste Habilitationsschrift „Geisteswissenschaftliche Pädagogik nach der NS-Zeit. Politische und pädagogische Verarbeitungsversuche“<sup>231</sup> von **Eva Matthes**. Auch wenn das Thema zunächst nur die Nachkriegsgeschichte in den Mittelpunkt stellt, ist die Analyse der Haltung Flitners, Litts, Nohls, Sprangers und Wenigers vor und während der NS-Zeit impliziert. Ausgangspunkt ist – ähnlich wie bei Dudek – die vehemente Ablehnung von Giordanos Analyse der „zweiten Schuld“<sup>232</sup>,

---

<sup>230</sup> Blickenstorfer, Jürg: Pädagogik in der Krise. Hermeneutische Studie, mit Schwerpunkt Nohl, Spranger, Litt zur Zeit der Weimarer Republik, Bad Heilbrunn 1998.

<sup>231</sup> Matthes, Eva: Geisteswissenschaftliche Pädagogik nach der NS-Zeit. Politische und pädagogische Verarbeitungsversuche, Bad Heilbrunn 1998.

<sup>232</sup> Giordano, Ralph: Die zweite Schuld oder von der Last ein Deutscher zu sein, Hamburg/Zürich 1987.

wobei sich Matthes im Unterschied zu Dudek gar auf Manfred Kittel<sup>233</sup> beruft. Zu den fünf genannten Personen wird weitgehend eine Positionierung nach der anderen aneinandergereiht, um deren grundlegende Bedeutung für die Entwicklung der Pädagogik nach 1945 zu unterstreichen. Dabei werden auch die bisherigen Kritiken an diesen fünf „Säulenheiligen“ vehement zurückgewiesen. Der entscheidende methodologische Hebel für eine solche Apologie liegt auf der Hand: Der Analyse der Schriften aus der NS-Zeit wird zwar nicht vollständig, aber im Kern doch aus dem Weg gegangen.

Als übergeordneter Gesichtspunkt zur Einschätzung der Geschichte der Pädagogik wird der Streit der Historiker (ohne den „Historiker-Streit“ zu erwähnen) genutzt, um eine Relativierung der Bedeutung der Analyse der NS-Zeit zu erreichen. Eine zweite, methodologisch nicht unbekanntere Denkfigur ist es, reaktionäre Positionen, wie die pauschale Verurteilung der Reeducation, aus dem Mund einzelner jüdischer Emigranten vorzutragen, um sich dahinter zu verstecken. So werden Nohl, Spranger und andere mit taktischen Mitteln vor der direkten Kritik bewahrt, die Positionen vereinzelter jüdischer Emigranten wie ein Schutzschild aufgestellt.

Durch eine Einordnung der Geschichte der Pädagogik in die Positionierung der BRD-Historiker zur NS-Zeit wird zudem eine Flucht- und Schutzbewegung vorgenommen. Es wird zur Geschichtswissenschaft gewechselt und hier jene Richtung als Zeuge aufgerufen, die dem rechtskonservativen Relativieren der NS-Zeit das Wort redet.

Matthes, die inzwischen als Mitglied des wissenschaftlichen Rats der Katholischen Akademie und als stellvertretende Vorsitzende der Sektion Historische Bildungsforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft gewichtige Funktionen innehat, stellt abschließend zu Flitner, Litt, aber auch Nohl, Spranger und Weniger fest, dass deutlich gemacht werden konnte,

*„dass die fünf Pädagogen in der Nachkriegszeit **nicht** das konservative, reaktionäre, militaristische Establishment verkörperten, wie es ihnen von einer Reihe von Erziehungswissenschaftlern unterstellt wird.“* (Matthes 1998, S. 252, Hervorhebung im Original)

Für Nohls extremen völkischen Nationalismus findet Matthes die vornehme Formulierung: „Generell neigt Nohl – wie viele Wissenschaftler seiner Zeit – zu volksontologi-

---

<sup>233</sup> Kittel, Manfred: Die Legende von der „zweiten Schuld“. Vergangenheitsbewältigung in der Ära Adenauer, Berlin/Frankfurt am Main 1993.

schem Denken“ (Matthes 1998, S. 69). Der Auseinandersetzung mit der auch von Matthes als problematisch eingeschätzten Aussage über „Rassenunterschiede“ bei Nohl (in „Charakter und Schicksal“) geht sie verständlicherweise aus dem Weg und behauptet, der Schrift fehlte

*„völlig die rassistische Ausrichtung der damals herrschenden Ideologie, so dass diese Ausführungen von Nohl auch unverändert in die von der amerikanischen Militärregierung zugelassenen dritten Auflage von 1947 übernommen werden konnten.“* (Matthes 1998, S. 69)

An die Stelle wissenschaftlicher Auseinandersetzung tritt hier die Obrigkeitstgläubigkeit an die amerikanischen Zensurbehörden von 1947, der nachweisbar noch viel härtere Passagen als die Nohls bewusst oder unbewusst entgangen sind.

Unter den von Matthes zusammengestellten Aussagen Nohls nach 1945 hebt sie jene hervor, in denen Nohl 1954 als Ursache für das NS-Regime benennt, „dass entscheidende Aufgaben, wie die Bildung der Elite, aus dem Ideal verloren gingen“ (Nohl, in: Matthes 1998, S. 70). Ebenfalls wird hervorgehoben, dass Nohl 1947 zum Erlernen der Demokratie die Tätigkeit in kleinen Gruppen vorschlägt, „in denen sich die Elite bildet“ (Nohl, in: Matthes 1998, S. 78). Zusätzlich verweist Matthes darauf, dass diese Vorstellung Nohls auch Theodor Wilhelms Partnerschaftskonzeption von 1951 entspricht, wobei die extrem antisemitische und nazistische Ausrichtung Wilhelms in der NS-Zeit nicht erwähnt wird.<sup>234</sup>

Zur Entnazifizierung wird Nohl mit einem Brief vom 22.1.1948 zitiert, in dem es heißt: „Diese Entnazifizierung ist ein entsetzlicher Quatsch“ (Nohl, in: Matthes 1998, S. 74). Als pädagogisch-didaktische Akzentsetzung Nohls wird festgehalten: „Nicht ‚Bildung‘ vermitteln soll die Erziehung, sondern leben lernen“ (Nohl, in: Matthes 1998, S. 77). Und weiter:

*„Damit wird die Vermittlung der geistigen Objektivationen unserer Geschichte und die Tradition der großen Schöpfungen unserer Genies als Lehraufgabe nicht abge-*

---

<sup>234</sup> 1934 behauptet Wilhelm schon, dass die „deutsche Ariergesetzgebung“ „kein Akt des Hasses, sondern der Notwehr“ sei, und zwar gegen das „Ostjudentum“ (Wilhelm, Theodor: Deutschland wie es wirklich ist. Ein Wort an das Ausland, Berlin 1934, S. 36). Wilhelm steigerte bis 1944 seinen Antisemitismus zum antisemitischen Rassen- und Vernichtungswahn, wie aus den folgenden Passagen hervorgeht: „Kann der Jude sich nicht von sich selbst befreien, so bleibt den Völkern nichts übrig, als sich vom Juden zu befreien“ (Wilhelm, Theodor: Kulturpolitische Umschau, in: Monatshefte für Auswärtige Politik, 8. Jg. (1941), Heft 7, S. 639). Zu Theodor Wilhelm siehe: Ortmeier, Benjamin: Schicksale jüdischer Schülerinnen und Schüler in der NS-Zeit – Leerstellen deutscher Erziehungswissenschaft? Bundesrepublikanische Erziehungswissenschaften (1945/49–1995) und die Erforschung der nazistischen Schule, Witterschlick/Bonn 1998, S. 92 ff., 267 ff. und 718 ff.

*wiesen, aber sie rückt an die zweite Stelle. Die Ausbildung der sozialen Gefühle und der elementaren Gemüts- und Willenskräfte haben den Vorrang.*“ (Nohl, in: Matthes 1998, S. 77)<sup>235</sup>

Diesem Vorrang der Erziehung vor der Bildung begegnet Matthes offensichtlich mit Sympathie begleitet. Matthes kommt zu dem Gesamtbefund, dass bei Nohl „nach 1945 die Kontinuität“ überwiegt. So ist „nach wie vor das Volk für ihn die Grundeinheit des geschichtlichen Lebens“ (Matthes 1998, S. 81), was in der Tat in sich stimmig ist, aber eben nicht die Qualität, sondern die Problematik Herman Nohls ausmacht. Wenn Matthes im letzten Absatz ihrer Nohl-Analyse zur Schlussfolgerung kommt, das Nohls „Demokratieverständnis jedoch schwammig“ ist (Matthes 1998, S. 83), kann angemerkt werden, dass auch diese Einsicht wenig präzise und eher schwammig ist.

So oder so wird angesichts der Bemühungen, Erziehung vor Bildung zu favorisieren, Demokratie als Elitenaufgabe anzusehen und erneut eine „Deutsche Bewegung“, heute „deutsche Leitkultur“, zu beschwören, die restaurative Tendenz in der deutschen Pädagogik einschließlich dieser Publikation von Eva Matthes Gegenstand gründlicher Auseinandersetzung bleiben.

Das im Jahr 2000 erschienene „Jahrbuch für Pädagogik 1999“ enthält den die bisherige Debatte vertiefenden Beitrag „Das Kind im Widerspruch ‚Pädagogischen Denkens‘“<sup>236</sup> von **Karl Christoph Lingelbach**. Lingelbachs Ausgangspunkt ist hier, dass der selektiv gelesene Nohl eine bedeutende und durchaus positive Wirkung der Hinwendung zum Subjekt, zur Eigenständigkeit des Kindes, zum Anwalt des Kindes bewirkt habe. In diesem Sinne, so Lingelbach, seien diese Gedanken insbesondere auch von Wolfgang Klafki (Lingelbach verweist auf das „Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft“<sup>237</sup>) seit den 1960er Jahren verbreitet worden. Der Gedanke der Zuwendung zum Subjekt bei Nohl, mit seiner polaren Argumentation, sei aber „ständig mit nationalpädagogischen Überlegungen verschränkt“ (Lingelbach 2000, S. 134). Lingelbach arbeitet nun heraus, dass Nohl zwar von „nationalpädagogisch“ spricht, dieser Strang aber im Grunde aus der

<sup>235</sup> Nohl, Herman: Die Erziehung in der Kulturkrise, in: Die Sammlung. Zeitschrift für Kultur und Erziehung, 3. Jg. (1948), S. 648.

<sup>236</sup> Lingelbach, Karl Christoph: Das Kind im Widerspruch „Pädagogischen Denkens“, in: Lingelbach, Karl Christoph/Zimmer, Hasko (Red.): Das Jahrhundert des Kindes? (Jahrbuch für Pädagogik 1999), Frankfurt am Main/Berlin/Bern/Brüssel/New York/Wien 2000, S. 133–159.

<sup>237</sup> Klafki, Wolfgang/Lingelbach, Karl-Christoph u. a.: Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in drei Bänden, Frankfurt am Main 1970.

wissenschaftlichen Begrifflichkeit der Erziehungswissenschaft heraus nicht der Pädagogik zugerechnet werden könne: „In Wirklichkeit war die nationalpädagogische ‚Aufgabe‘ ein politisches Programm, das lediglich über vage Analogiebildung als pädagogisches etikettiert werden konnte.“ (Lingelbach 2000, S. 143) Lingelbach verifiziert diese These anhand der politischen Entscheidungen in den Jahren 1930/31. Während Adolf Reichwein bewusst 1930, nach den Wahlerfolgen der NSDAP im September, in die SPD eingetreten war, habe Nohl sich politisch spätestens im Juli 1931, bei der Vorstellung seines Programms der „Osthilfe“, der sich abzeichnenden Hitler-Hugenberg-Koalition angeschlossen und sich damit „zum antidemokratischen Lager“ (Lingelbach 2000, S. 145) hin orientiert.

Als eine Art Etikettenschwindel sieht Lingelbach auch die Theorie der drei Phasen der pädagogischen Bewegung als angeblich eigenlogisches Entwicklungsgesetz. So wird von Nohl mehr oder minder bewusst die Analyse der gesellschaftspolitischen Entwicklung ausgeklammert. Lingelbach, der im Folgenden Punkt für Punkt die eugenischen und rassentheoretischen Positionen Nohls im Vorlesungsmanuskript 1933/34 im Anschluss an Hasko Zimmer zusammenfasst und kritisiert, hält es auch für wahrscheinlich, dass Nohl 1937 in der verschärften Rivalität zwischen Krieck und Baeumler durch seine Hinwendung zu Krieck an Baeumler und Rosenberg scheiterte. So diagnostiziert Lingelbach bei Nohl nicht nur eine Verschleierung der Grenzverschiebung zwischen Pädagogik und Politik, sondern problematisiert abschließend auch die idyllische Darstellung von Volksgemeinschaft einerseits und pädagogischem Bezug andererseits als „Verschleierung tatsächlicher Abhängigkeitsverhältnisse“ (Lingelbach 2000, S. 155).

Das Thema von **Dorle Klika** 2000 erschienener Habilitationsschrift „Herman Nohl“<sup>238</sup> ist dessen „Pädagogischer Bezug“ in Theorie, Biographie und Handlungspraxis. Die Besonderheit dieser Untersuchung liegt zweifellos im Anliegen eines besseren „Verstehens“ der Theorie Herman Nohls über den pädagogischen Bezug durch eine Annäherung an seine Biographie, wie sie sich auch in Briefen, Berichten und insbesondere auch in der Spurensuche in seinem Domizil Lippoldsberg niederschlagen. Ein besonderes Augenmerk richtet Klika dabei auf das Thema Nohl und die Frauen.

---

<sup>238</sup> Klika, Dorle: Herman Nohl. Sein „Pädagogischer Bezug“ in Theorie, Biographie und Handlungspraxis (Beiträge zur historischen Bildungsforschung, Band 25), Köln/Weimar/Wien 2000.

Die in weiten Teilen psychologische oder auch psychologisierende Darstellung „geschlechtsspezifisch gefärbter Verhältnisse“ Nohls durch Klika sei konstatiert, es soll aber hier nicht weiter darauf eingegangen werden. Deutlich wird im Verlauf der Arbeit Klikas schon, dass Nohl überhaupt, insbesondere aber zu seinen weiblichen Doktorandinnen, eine „asymmetrische“ Beziehung entwickelte, die immerhin praktisch der Theorie widersprach, dass jeder pädagogische Bezug zwischen den Generationen eigentlich auf seine Auflösung drängt und nicht verfestigt werden darf.

Im ausführlich theoretischen Teil fasst Klika die bisherige Rezeption einschließlich der Kritiken zum Thema „pädagogischer Bezug“ fundiert zusammen, wobei sie, an Tenorth anschließend, die kritischen Einwände weitgehend zurückweist. Dabei sollte strittig bleiben, ob ihre Feststellung wirklich hilfreich ist, dass es sich beim pädagogischen Bezug „von der Struktur her um eine bi-subjektive Beziehung, in der sich beide Partner gegenseitig als zurechnungsfähige Subjekte betrachten“ (Klika 2000, S. 92) handelt.<sup>239</sup>

In ihrem Beitrag zu Tenorths Sammelband „Klassiker der Pädagogik“<sup>240</sup> fasst Klika kenntnisreich die Biographie und Kernpunkte der Theorie Herman Nohls zusammen, wobei der „Disput über Pädagogik im Nationalsozialismus“ in Bezug auf Nohl lediglich in zwei Zeilen erwähnt, die eigentliche Problematik aber vollständig ausgeblendet wird (Klika 2003, S. 132).

In dieser Zeitspanne erschienen außerdem noch folgende Arbeiten:

**Joachim Henslers**<sup>241</sup> Arbeit „Wie das Soziale in die Pädagogik kam. Zur Theoriegeschichte universitärer Sozialpädagogik am Beispiel Paul Natorps und Herman Nohls“ beleuchtet zwar an einigen Stellen den Kontext des Nationalen mit dem Individuellen und vermutet dabei einen Zusammenhang zum NS-Regime, bleibt aber ansonsten strikt bei der Fragestellung, wie soziale Fragen sowohl bei Natorp als auch bei Nohl ihren

---

<sup>239</sup> Im ihrem Beitrag „Selbstzeugnisse eines Wissenschaftlers – Das Beispiel Herman Nohl“ (in: Häder, Sonja/Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): *Der Bildungsgang des Subjekts. Bildungstheoretische Analysen* (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 48), Weinheim/Basel 2004, S. 124–136) geht Klika auf die methodologische Kritik ihres biographischen Ansatzes ein und betont nochmals ausdrücklich, welche Bedeutung die „biographischen Zusammenhänge“ (Klika, S. 128) für das Verständnis von Herman Nohl haben. Insbesondere die Betreuung des kleinen Herman durch seine Tante Hermine und dann auch Tante Anna wird anhand eines umfangreichen Briefwechsels (208 Briefe) thematisiert.

<sup>240</sup> Klika, Dorle: *Herman Nohl (1879–1960)*, in: Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): *Klassiker der Pädagogik. Band 2: Von John Dewey bis Paulo Freire*, München 2003, S. 123–151.

<sup>241</sup> Hensler, Joachim: *Wie das Soziale in die Pädagogik kam. Zur Theoriegeschichte universitärer Sozialpädagogik am Beispiel Paul Natorps und Herman Nohls*, Weinheim/München 2000.

Platz in der Pädagogik fanden und inwiefern. In diesem Kontext wird die Auswertung oder auch Nutzung Pestalozzis als Autorität genauer unter die Lupe genommen, ohne dass wirklich ein zeitgeschichtlicher Kontext systematisch hergestellt wird.

Im Rahmen des 2001 erschienenen hochinteressanten Sammelbands „Klassiker und Außenseiter. Pädagogische Veröffentlichungen des 20. Jahrhunderts“ erschien **Margarete Krauls**<sup>242</sup> Aufsatz „Herman Nohl. Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Annäherung, Geschichte und Rezeption“. Kraul hat Nohls Buch „Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie“ ohne zu zögern als eines der zehn wichtigsten, vor allem aber wirkungsmächtigsten Bücher des 20. Jahrhunderts eingeschätzt, mit der Pointe, dass sie detailliert die negative Wirkung des Buchs aufzeigt. Ähnlich wie Oelkers kritisiert sie das Dogma von der Stufenabfolge der pädagogischen Bewegung und die affirmative Akzeptanz der jeweiligen Gegenwart, aber auch die nebulös überhöhte Sprache Nohls.

Die Studie „Geisteswissenschaftliche Pädagogik und Nationalsozialismus. Herman Nohl und seine ‚Göttinger Schule‘ 1932–1937. Eine individual- und gruppenbiografische, mentalitäts- und theoriegeschichtliche Untersuchung“<sup>243</sup> von **Wolfgang Klafki und Johanna-Luise Brockmann** aus dem Jahr 2002 untersucht Herman Nohl und seine „Göttinger Schule“. In der Einleitung wird diese Forschungsarbeit in den Kontext der Debatte über Kontinuität und Diskontinuität gestellt und innerhalb der Nohl-Schule insbesondere Erich Weniger hervorgehoben. Neben der Auswertung umfangreicher Archivquellen, insbesondere von Briefen und Rundbriefen, wird nun zu Nohls Vorlesungsmanuskript 1933/34 Stellung genommen.

Im zweiten bis sechsten Kapitel werden die Konflikte innerhalb der sogenannten Nohl-Schule umfassend deutlich, wobei eine Beurteilung der Vorgänge insgesamt ein Studium aller Dokumente und nicht nur der ausgewählten Zitate notwendig machen würde. Eingeschoben ist mit einem Fragezeichen eine Kontroverse mit Hasko Zimmer über die Einschätzung von Nohls „Osthilfe“, unter der Überschrift „Wendung Nohls von der

---

<sup>242</sup> Kraul, Margarete: Herman Nohl. Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Annäherung, Geschichte und Rezeption, in: Horn, Klaus-Peter/Ritzi, Christian (Hrsg.): Klassiker und Außenseiter. Pädagogische Veröffentlichungen des 20. Jahrhunderts, Baltmannsweiler 2001, S. 105–126.

<sup>243</sup> Klafki, Wolfgang/Brockmann, Johanna-Luise: Geisteswissenschaftliche Pädagogik und Nationalsozialismus. Herman Nohl und seine „Göttinger Schule“ 1932–1937. Eine individual- und gruppenbiografische, mentalitäts- und theoriegeschichtliche Untersuchung, Weinheim/Basel 2002.

„Sozialpädagogik“ zur „Nationalpädagogik“ (Klafki/Brockmann 2002, S. 31 ff.). Im Grunde ist keines der Gegenargumente von Klafki und Brockmann stichhaltig, wie selbst Tenorth in einer Sammelbesprechung feststellte.<sup>244</sup> Als Thema der Tagung vom 19.7.1931 im Lippoldsberger Landheim formuliert Nohl: „Die Aufgabe einer Nationalpädagogik, die jetzt die einseitige Sozialpädagogik ablöst“ (Nohl, in: Klafki/Brockmann 2002, S. 34). Das auf Seite 33 vorgebrachte Argument, dass Hitlers „Mein Kampf“ von den „Kreisen der Intellektuellen“ nicht gelesen worden sei und dass so die Rigorosität der NSDAP und Hitlers eben nicht bekannt gewesen sei, ist nicht haltbar.<sup>245</sup> Abgesehen davon, dass sich Nohl in seiner Vorlesung 1933/34 direkt auf Hitlers „Mein Kampf“ bezieht, ist das Argument der Autoren insbesondere deshalb dürftig und schäbig, da das Programm des „Deutschland erwache – Juda verrecke“ tagtäglich in der Propaganda der NSDAP für jedermann ersichtlich und das 25-Punkte-Programm der NSDAP allgemein bekannt war. Ebenfalls völlig unverständlich, angesichts der ja vorliegenden Dokumente Nohls, ist die Behauptung, es gäbe keine Belege für „Affinitäten“ zwischen Nohl und der späteren aggressiven, rassistischen und imperialistischen Eroberungspolitik des nationalsozialistischen Deutschlands (Klafki/Brockmann 2002, S. 37).

Die ausführlich dargestellten Debatten im Kreis der Nohl-Schüler konzentrierten sich im Grunde auf die Art und Weise, wie Nohl mit dem engagierten NS-Gegner Döring umgeht, der in einem ausführlichen Brief Diskussionen zusammengefasst hat. Nohl schrieb daraufhin am 26.5.1933: „Döring hat mir tatsächlich einen entsetzlichen Brief geschrieben. Seiten um Seiten mit seinem Wort gefüllt – krankhaft!“ (Nohl, in: Klafki/Brockmann 2002, S. 98).<sup>246</sup> In einem schwer begreiflichen Hang, Nohl in Schutz

<sup>244</sup> Tenorth schreibt: „Doch Zimmers zentrale These der lange vorbereiteten, aber systematisch um 1933 vollzogenen Veränderung von Nohls Denken wird eher bestätigt als widerlegt (...).“ Tenorth hebt außerdem besonders hervor, dass die von Klafki und Brockmann zusammengestellten Briefe beweisen, dass es eben keine einheitliche „Nohl-Schule“ gab: „Es gab hier engagierte Nazis, von H. Netzer zu G. Geißler, O. F. Bollnow und W. Scheibe, aber eben auch scharfe Kritiker“ (Tenorth, Heinz-Elmar: Gefangen in der eigenen Tradition – Erziehungswissenschaft angesichts des Nationalsozialismus. Eine Sammelbesprechung neuerer Veröffentlichungen, in: Zeitschrift für Pädagogik, 49. Jg. (2003), Heft 5, S. 747 bzw. S. 742).

<sup>245</sup> Das ist umso unverständlicher, da die Autoren selbst zitieren, dass Nohl zu Beginn des Jahres 1933 für weitere Ausgaben der Zeitschrift „Die Erziehung“ festhält: „Hitlers ‚Kampf‘ hätte z. B. unbedingt besprochen werden müssen“ (Nohl, in: Klafki/Brockmann, S. 274).

<sup>246</sup> Klafki und Brockmann folgern, dass auch eine solche Äußerung „Nohls besonders ausgeprägte Wertschätzung Dörings letztlich nicht beeinträchtigt.“ Es gehört zu den vielen Peinlichkeiten dieses Buches, wie diese Behauptung u. a. begründet wird: „Das wird eindrücklich deutlich in Nohls Kondolenzbrief an Dörings Mutter, nachdem ihr Sohn 1940 an der Ostfront gefallen war (...)“ (Klafki/Brockmann 2002, S. 292).

nehmen zu wollen, wird dieser zutiefst bösartige Brief Nohls im positiven Sinne interpretiert, da Nohl gleichzeitig Dörings Dissertation lobt. Die ganze Bedeutung Nohls, seine Schüler dazu zu bewegen, mitzumachen, statt Widerstand zu leisten, wird in folgender Passage deutlich, die Nohl an Döring schrieb:

*„Man muss als junger Mensch selbstverständlich heute positiv dabei sein, mitarbeiten am Aufbau – ohne rückwärts zu sehen oder zu grübeln.“* (Nohl, in: Klafki/Brockmann 2002, S. 98)

Eine ausführliche Darstellung der Konflikte zwischen den Nohl-Schülern durch Döring findet sich im Abdruck eines vierseitigen Briefes (Klafki/Brockmann 2002, S. 130 ff.), den auch Klafki und Brockmann als „inhaltlich wichtigste Quelle“ (Klafki/Brockmann 2002, S. 140) bezeichnen. Die Versuche der beiden Autoren, die politisch reaktionäre Bedeutung sowohl des weiblichen Arbeitsdiensts als auch der Osthilfe zu bestreiten, weil sie ja noch nicht von der NS-Regierung getragen waren, hält keiner genauen Prüfung stand und kann hier nur konstatiert werden.

Die im siebenten Kapitel vorgenommene Analyse des Vorlesungsmanuskripts Nohls 1933/34 ergibt keinen neuen inhaltlichen Ertrag über Hasko Zimmers Analyse hinaus. Zwischen Erschrockensein und Suche nach Entlastung liest sich der Text doch wie eine „Ja, aber“-Apologie. Da die Beweislage so eindeutig ist, bleibt Klafki und Brockmann nicht viel mehr übrig, als eine Mehrdeutigkeit eindeutiger Aussagen Nohls zu behaupten.

Die Interpretation der Autoren Punkt für Punkt im Einzelnen zu behandeln, ist hier nicht möglich. Die Kritik setzt gerade dort an, wo bestimmte Passagen Nohls nicht zitiert und nicht kritisiert werden. Aber die von Edgar Weiß in seiner Rezension als „Ja, aber“ charakterisierte Haltung Klafkis und Brockmanns ist auf einer gewissen Ebene nur eine Wiederholung der mentalen Position Herman Nohls zum Nationalsozialismus.<sup>247</sup>

Die Schwächen der Analyse werden besonders in einem zweiten Exkurs deutlich, in dem Klafki und Brockmann erneut auf Hasko Zimmer eingehen und behaupten:

---

<sup>247</sup> Die Rezension von Edgar Weiß befindet sich in: Gamm, Hans-Jochen/Keim, Wolfgang (Red.): *Erinnern – Bildung – Identität* (Jahrbuch für Pädagogik 2003), Frankfurt am Main/Berlin/Bern/Brüssel/New York/Oxford/Wien 2004, S. 364–367. Weitere Rezensionen zu diesem Buch erschienen u. a. von U. Steckmann (*Zeitschrift für Sozialpädagogik* 3/2005, S. 99–103) und von D. Dröhler (*Zeitschrift für pädagogische Historiographie*, 2/2003, S. 120–122) sowie von H.-E. Tenorth (*Zeitschrift für Pädagogik*, 5/2003, S. 734–755 im Rahmen einer Sammelbesprechung).

„Man kann Nohls Position, unter politischer Perspektive, ‚naiv‘ nennen. Indessen: **‚konservativ‘** war sie nicht.“ (Klafki/Brockmann 2002, S. 254, Hervorhebung im Original)

Ein weiteres Beispiel: Klafki und Brockmann, die die antipolnische Volksverhetzung Nohls als „antipolnische(n) Invektive“ bezeichnen (Klafki/Brockmann 2002, S. 256), meinen jedoch „nachdrücklich“ betonen zu müssen, „dass Nohls Äußerungen, wie kritikbedürftig sie auch sind, durchgehend *defensiven* Charakter tragen“ (Klafki/Brockmann 2002, S. 257, Hervorhebung im Original), da Nohl ja nicht zum aggressiven Raubüberfall auf Polen aufgerufen habe. Es ist im Grunde immer dasselbe Argumentationsmuster: Es wird Nohl 1933/34 positiv angerechnet, dass er nicht zur Ermordung behinderter Kinder aufgerufen habe, sondern nur zur Zwangssterilisation (Klafki/Brockmann 2002, S. 301). Die Autoren argumentieren hier wider besseren Wissens, da in beiden Fällen auch der NS-Staat weder zum Überfall auf Polen noch zur Tötung Behinderter öffentlich aufgerufen hat. Die vorgenommene Differenzierung zwischen Eugenik und Rassenhygiene durch die Autoren wirkt angesichts der menschenverachtenden Ausführungen Nohls ebenfalls beklemmend.

Dass Klafki und Brockmann Nohls Haupttexte falsch einschätzen, wird in folgender Passage deutlich. Über die in der NS-Zeit veröffentlichten Grundschriften Nohls heißt es:

„Soweit es sich um Werke handelt, die **vor** 1945 publiziert wurden, sind sie **nach** der NS-Zeit unverändert oder erweitert wieder aufgelegt worden. **Ausdrückliche Bezüge auf den Nationalsozialismus tauchen in diesen Büchern nicht auf.**“ (Klafki/Brockmann 2002, S. 311, Hervorhebungen im Original)

Dass dies unwahr ist, zeigt allein schon das Foto der Hitlerjugend als der dritten Etappe der pädagogischen Bewegung, das in „Charakter und Schicksal“ 1938 enthalten war.

Möglicherweise gegen die eigene Intention hat aber Klafki mit seiner Autorität innerhalb der Erziehungswissenschaft in Deutschland und durch sein sehr ausführliches Zitieren der rassistischen und pronationalsozialistischen Passagen Nohls eine Rückkehr zur bloßen Nohl-Apologie weitgehend erschwert. Da sichtbar wird, wie schwer Klafki angesichts seines Erschreckens über Nohl dieser Schritt gefallen ist, soll dies trotz kritischer Distanz zu den Inhalten durchaus positiv festgehalten werden.

In der 2002 vorgelegten, sehr gründlichen Studie „Herman Nohls ‚Theorie‘ des pädagogischen Bezugs. Eine Werkanalyse“<sup>248</sup> von **Damian Miller** wird eine im Kern vernichtende Kritik an dem als Pseudotheorie eingeschätzten „pädagogischen Bezug“ Nohls vorgenommen.

**Jürgen Oelkers** fasst den Ertrag dieser Dissertation in seinem „Geleitwort“<sup>249</sup> so zusammen, dass Miller bewiesen habe, „dass von einer eigentlichen Theorie keine Rede sein kann“ (Oelkers Geleitwort 2002, S. 8) und es sich im Grunde, so die Pointe der Arbeit, um eine „ästhetische Sprachregelung“ handelt:

*„Nohls Bild ist **harmonisch**, und das entspricht seiner allgemeinen Ästhetik, die nahelegt, auch den ‚pädagogischen Bezug‘ **schön** darzustellen. Was damit **nicht** möglich ist, hat mit realen Kindern zu tun, also die Erfassung von Widerständigkeit oder Streit um die Ausdeutung sowohl der Beziehung als auch der pädagogischen Ambition, die im übrigen keineswegs, wie Nohl suggeriert, auf ‚Reife‘ festgelegt sein muss. Und wenn auch Kinder erziehen können, nicht nur sich, sondern auch ihre Eltern und Erzieher, dann bricht das schöne Bild schnell einmal zusammen.“* (Oelkers Geleitwort 2002, S. 9, Hervorhebungen im Original)

Dass Oelkers nicht nur als Theoretiker seinen Beitrag leistet, die Theorien Nohls und sein Werk zu demontieren, hat möglicherweise doch etwas damit zu tun, dass er reale Kinder nicht aus dem Auge verliert.

**Damian Miller** geht zunächst chronologisch sämtliche wesentlichen Passagen Nohls zum „pädagogischen Bezug“ in Jahrzehnte gegliedert durch und dokumentiert und kommentiert sie. In einem zweiten großen Schritt stellt er die ihm wesentlich erscheinenden Rezeptionen des „pädagogischen Bezugs“ Nohls von 1932 bis 2000 dar, wobei auch einige Schriften von Autorinnen und Autoren wie Peter Brozio, Hermann Giesecke, Norbert Kluge, Friedrich Wilhelm Kron und Panagiotis Xochellis<sup>250</sup> vorge-

---

<sup>248</sup> Miller, Damian: Herman Nohls „Theorie“ des pädagogischen Bezugs. Eine Werkanalyse (Explorationen, Band 33), Bern 2002.

<sup>249</sup> Oelkers, Jürgen: Geleitwort, in: Miller, Damian: Herman Nohls „Theorie“ des pädagogischen Bezugs. Eine Werkanalyse (Explorationen, Band 33), Bern 2002, S. 7–9.

<sup>250</sup> Brozio, Peter: Vom pädagogischen Bezug zur pädagogischen Beziehung. Soziologische Grundlagen einer Erziehungstheorie (Erziehung, Schule, Gesellschaft, Band 5), Würzburg 1995.

Giesecke, Hermann: Die pädagogische Beziehung. Pädagogische Professionalität und die Emanzipation des Kindes, 2. Auflage, Weinheim/München 1997.

Kluge, Norbert: Pädagogisches Verhältnis und Erziehungswirklichkeit. Kritische Überlegungen zur Theorie des pädagogischen Bezuges (Neue pädagogische Bemühungen, Band 48), Essen 1972.

Kron, Friedrich Wilhelm: Theorie des erzieherischen Verhältnisses, Bad Heilbrunn 1971.

Xochellis, Panagiotis: Erziehung am Wendepunkt? Grundstrukturen des pädagogischen Bezuges in heutiger Sicht, München 1974.

stellt werden, die in unserem Literaturbericht nicht gesondert behandelt werden. Zusätzlich wird im Kapitel „Der pädagogische Bezug und die Psychoanalyse“ Nohls Rezeption der Psychoanalyse untersucht. Ein gesonderter Abschnitt wird zudem der Überblicksliteratur und den Lexika gewidmet. Keineswegs nur als Anhang, sondern als bewusster Schlusspunkt wird im Kapitel „Die Macht der Ästhetik“ der „pädagogische Bezug“ Nohls mit dem Dreiklang von Einfachheit, Schönheit und Einheit sowie Harmonie und Liebe in Beziehung gesetzt, um das ästhetische Motiv bei Nohl als wirklichen Kern seiner nur vordergründig als Theorie ausgestatteten Formulierung vom „pädagogischen Bezug“ herauszuarbeiten.

**Peter Dudek** untersucht in dem 2004 erschienenen Band „Ein Leben im Schatten“<sup>251</sup> das Verhältnis von Herman Nohl zu seinem Bruder Johannes. In dieser überaus lesenswerten Studie wird deutlich, wie selektiv Nohl selbst, aber auch seine Biographen seine Familiengeschichte wahrnehmen. Dass Nohls Bruder Johannes eine erotische Beziehung mit dem kommunistisch orientierten Anarchisten Erich Mühsam hatte, erklärt vielleicht die ansonsten völlig unverständliche Behauptung der NSDAP-Beurteilungen, Herman Nohl habe zu Beginn der Weimarer Republik der KPD nahegestanden.

Dudek behandelt im siebenten Abschnitt, „Johannes und Herman Nohl – lebensgeschichtliche Erfahrungen als Basis pädagogischer Theoriebildung?“, genauer die von Herman Nohl selbst herausgegebenen Familienschriften und dokumentiert zudem das ambivalente Verhältnis der beiden Brüder anhand der noch existierenden Briefe. Auch Johannes Nohl, so zeigt Dudek, hat sich trotz seiner anarcho-kommunistischen Vergangenheit in der NS-Zeit zunächst positiv über das NS-Regime geäußert, sich nach 1945 aber dann bewusst der Entwicklung in der DDR zugewandt. Dudeks Studie schließt mit der These: „Herman Nohls intensive Beschäftigung mit Fragen der Sozialpädagogik war durchaus biographisch motiviert“ (Dudek 2004, S. 196).

Ebenfalls 2004 erschien der von Thomas Gatzemann und Anja-Silvia Göing herausgegebene Sammelband „Geisteswissenschaftliche Pädagogik, Krieg und Nationalsozialismus“<sup>252</sup>, in dem **Alexander Stühmer** „Das Verhältnis von Politik und Pädagogik im

<sup>251</sup> Dudek, Peter: Ein Leben im Schatten. Johannes und Herman Nohl – zwei deutsche Karrieren im Kontrast. Heinz-Elmar Tenorth zum 60. Geburtstag, Bad Heilbrunn 2004.

<sup>252</sup> Gatzemann, Thomas/Göing, Anja Silvia (Hrsg.): Geisteswissenschaftliche Pädagogik, Krieg und Nationalsozialismus. Kritische Fragen nach der Verbindung von Pädagogik, Politik und Militär, Frankfurt am Main/Berlin/Bern/Brüssel/New York/Oxford/Wien 2004.

Werk Herman Nohls<sup>253</sup> unter die Lupe nimmt. Stühmer übernimmt nun die Aufgabe, vor allem an Matthes, aber auch an Klafki und Brockmann orientiert, Hasko Zimmers Kritik an Nohls Rassismus zurückzuweisen. Dabei versteigt sich Stühmer zu Sätzen wie: „Selbst Nohl erkannte, dass aus biologischer Sicht die Erstarrung eines Volkes gleichzeitig die wahrscheinliche Zerstörung des Volkes und seiner Kultur bedeutet.“ (Stühmer 2004, S. 157) Das Wörtchen „selbst“ weist darauf hin, dass er nicht nur Nohl referiert, sondern dieser vorgeblichen Erkenntnis zustimmt, so dass der von Klafki gegen Zimmer erhobene Vorwurf einer „selektiven Begradigung“ widersprüchlicher und mehrdeutiger Aussagen Nohls gegen Stühmer selbst verwendet werden kann, insbesondere bei Stühmers Bagatellisierung der rassistischen Positionen Nohls in dessen Vorlesungsmanuskript 1933/34: „Er grenzt sich aber gegen die Rassenhygieniker seiner Zeit ab (...)“ (Stühmer 2004, S. 155). Stühmer begründet seine Position nicht mit einer Analyse der Vorlesung, sondern verweist lediglich auf Matthes.

Eine besondere Form deutsch-nationalistischer Verherrlichung der Person Herman Nohls bildet die von **Walter Thys** herausgegebene und kommentierte Zusammenstellung „Ein Landsturmmann im Himmel. Flandern und der Erste Weltkrieg in den Briefen von Herman Nohl an seine Frau“<sup>254</sup> von 2005, in der über sechshundert Briefe dokumentiert werden. Ohne auf die ganz besonderen Gräuelpunkte der deutschen Soldateska in Belgien während des Ersten Weltkriegs einzugehen, wird die Idylle Belgiens zur Zeit der deutschen Besatzung als Naturereignis geschildert.<sup>255</sup> Die deutsche Besatzungsarmee in Belgien, einschließlich Herman Nohl, hat es sich auf Kosten der Bevölkerung gut gehen lassen, wie die schwärmerischen Briefe Nohls an seine Frau beweisen. Wie es konkret einzuschätzen ist, dass im Jahr 2005 ausgerechnet eine so umfangreiche Edition dieser Kriegsbriefe Herman Nohls erscheinen konnte, ist eine andere Frage.

---

<sup>253</sup> Stühmer, Alexander: Das Verhältnis von Politik und Pädagogik im Werk Herman Nohls, in: Gatzemann, Thomas/Göing, Anja Silvia (Hrsg.): Geisteswissenschaftliche Pädagogik, Krieg und Nationalsozialismus. Kritische Fragen nach der Verbindung von Pädagogik, Politik und Militär, Frankfurt am Main/Berlin/Bern/Brüssel/New York/Oxford/Wien 2004, S. 141–163.

<sup>254</sup> Thys, Walter (Hrsg.): Ein Landsturmmann im Himmel. Flandern und der Erste Weltkrieg in den Briefen von Herman Nohl an seine Frau, Leipzig 2005.

<sup>255</sup> Aber es war die vierte Armee und nicht Neckermann, die Herman Nohl seine Naturerlebnisse in Belgien ermöglichte. Wenn die Bedienung in einem Restaurant von Nohl zitiert wird mit „Die Deutschen haben zwei Mägen und kein Herz“ (Thys, S. 8), erhält der Titel „Ein Landsturmmann im Himmel“ dann doch eine andere Färbung.

2005 geht **Jürgen Oelkers** in seiner Arbeit „Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte“<sup>256</sup> erneut auf Herman Nohl ein.<sup>257</sup> Oelkers geht davon aus, dass nicht die wirkliche Geschichte der Pädagogik in Deutschland und im internationalen Maßstab, insbesondere in den Publikationen Nohls, rekonstruiert und beschrieben wird, sondern dass gerade Nohls „Pädagogische Bewegung in Deutschland“ Ausgangspunkt einer „Dogmengeschichte“ ist. Er zitiert Nohl: „Die gesunde Dogmatik der Pädagogen beginnt mit einer radikalen Gläubigkeit an das Gesetz seiner Lebensarbeit“ (Nohl, in: Oelkers 2005, S. 21).<sup>258</sup>

Als erstes grundlegendes und falsches Dogma bezeichnet Oelkers die Epochenbestimmung Nohls, „der die Zeit zwischen 1890 und 1930 als Einheit pädagogischer Bewegungen versteht“ (Oelkers 2005, S. 19). Zweitens wäre dadurch sowie durch die Konstruktion eines Vorläufers in der „Deutschen Bewegung“ die gesamte internationale Pädagogik ausgeklammert und ausgegrenzt. Die Kronzeugen, die Nohl als geistvollste Vertreter der Bildung anführt, „waren allesamt Deutsche“ (Oelkers 2005, S. 76). Dieses Dogma sei sowohl durch die Zeitschrift „Die Erziehung“ als auch durch eine Fülle von Zusammenfassungen und Lexika massiv stabilisiert worden (Oelkers 2005, S. 14). Oelkers weist darauf hin, wie massiv Nohl Richtungen, die ihm nicht ins Konzept passen, unter den Tisch fallen lässt, etwa die scharfe Schulkritik von Ludwig Börne, der einen „Aufstand der Schuljugend“ forderte und die obrigkeitsstaatliche Pädagogisierung der Gesellschaft einer scharfen Kritik unterzog (Oelkers 2005, S. 17 f.). Auch Karl Gutzkow und später vor allem die sozialistischen Pädagogen seien von Nohl ausgegrenzt worden.

Der große Wert der Arbeit Oelkers' liegt gerade darin, dass er eine sehr große Fülle an Hinweisen und Materialien zur Geschichte der Pädagogik anführt, die die Nohl'schen Dogmen Punkt für Punkt widerlegen.

Der Erziehungswissenschaftler **Christian Niemeyer** hat in seiner 2005 erschienenen Schrift „Klassiker der Sozialpädagogik. Einführung in die Theoriegeschichte einer

---

<sup>256</sup> Oelkers, Jürgen: Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte, 4. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage, Weinheim/München 2005.

<sup>257</sup> Die Schrift entstand ursprünglich 1989, im Folgenden wird jedoch die vierte, „vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage“ 2005 behandelt.

<sup>258</sup> Nohl, Herman: Die Pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, Frankfurt am Main 1935, S. 130.

Wissenschaft“<sup>259</sup> mit weiteren Hintergrundinformationen die Überschneidungen der Thesen Nohls mit den Thesen des Nationalsozialismus sowohl in Nohls Texten über die „Osthilfe“ als auch über die Vorlesung 1933/34 nachgezeichnet. Die Ausgangsannahme Niemeyers ist, dass das Wichtigste an Aufschluss über den Nationalsozialismus möglicherweise erst noch kommen wird, wenn die jetzige Generation von Erziehungswissenschaftlern sich nicht durch falsch verstandene Pietät in ihrem Aufklärungsdrang hemmen lässt, wobei er auf die Intervention Klaus Mollenhauers<sup>260</sup> zur Verteidigung seines Doktorvaters Weniger gegen Barbara Siemsen verweist.<sup>261</sup>

Eine in gewissem Sinne anachronistische Arbeit legt **Christian Hoch** 2005 mit seiner Schrift „Zur Bedeutung des ‚Pädagogischen Bezuges‘ von Herman Nohl für die Identitätsbildung von Jugendlichen in der Postmoderne. Eine erziehungsphilosophische Reflexion“<sup>262</sup> vor. In einem gesonderten Teil über den „pädagogischen Bezug“ bei Nohl werden eng und apodiktisch an Nohl angelehnt nun zum wiederholten Mal in einer Dissertation Nohls Passagen zu diesem Thema referiert. Bei der Vorstellung der Kritiken werden jedoch weder die neueren Kritiken Lingelbachs und Klafkis, noch die Kritiken Kupffers und Zimmers überhaupt mit einbezogen. Hoch sieht Nohls Theorem als „fruchtbare Anregung“ und „einen wichtigen Beitrag für die pädagogische Diskussion um die Identitätsbildung von Jugendlichen in der Postmoderne“ (Hoch 2005, S. 176).

Die umfangreiche und treffendste Analyse von Biographie, Werk und Sekundärliteratur über Herman Nohl legt 2005 **Michael Gran** mit seinem Buch „Das Verhältnis der Pädagogik Herman Nohls zum Nationalsozialismus“<sup>263</sup> vor. Ein wesentlicher Ausgangspunkt Grans besteht darin, Geistesgeschichte in eine ausführliche Darstellung geschichtlicher Umstände ihrer Entstehung und ihres Wirkens zu stellen und so Elemen-

---

<sup>259</sup> Niemeyer, Christian: *Klassiker der Sozialpädagogik. Einführung in die Theoriegeschichte einer Wissenschaft*, 2. überarbeitete und erweiterte Auflage, Weinheim/München 2005. Methodologisch weist Niemeyer darauf hin, dass ein Urteil über die Verarbeitung der NS-Zeit ohne Hinzuziehung der Texte Nohls aus der NS-Zeit selbst ein Unding sei und verifiziert dies an der Habilitationsschrift von Eva Matthes (1998).

<sup>260</sup> Mollenhauer, Klaus: *Legenden und Gegenlegenden*, in: *Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis*, 80. Jg. (1989), S. 158–159.

<sup>261</sup> Siehe auch Niemeyer, Christian: *Einführung in die Sozialpädagogik*, Dresden 2005, [http://www.tu-dresden.de/erzwiss/SEB/Diverse\\_Dokumente/buch2006spwbgneu.pdf](http://www.tu-dresden.de/erzwiss/SEB/Diverse_Dokumente/buch2006spwbgneu.pdf), eingesehen am 11.12.06.

<sup>262</sup> Hoch, Christian: *Zur Bedeutung des ‚Pädagogischen Bezuges‘ von Herman Nohl für die Identitätsbildung von Jugendlichen in der Postmoderne. Eine erziehungsphilosophische Reflexion* (Erziehung, Schule, Gesellschaft, Band 37), Würzburg 2005.

<sup>263</sup> Gran, Michael: *Das Verhältnis der Pädagogik Herman Nohls zum Nationalsozialismus*, Hamburg 2005.

te der Eigendynamik der Geisteswissenschaft in die gesamtgeschichtlichen Umstände einzubetten. Das ist besonders in der NS-Zeit notwendig, so Gran, in der allzu leicht in der bisherigen Literatur über geisteswissenschaftliche Pädagogik die Realität der Verbrechen nebenan ausgeblendet wird. Deswegen berichtet Gran nicht nur über Herman Nohl und Seinesgleichen, sondern auch über die bereits 1932 von der SA Erschlagenen und nach 1933 systematisch Ermordeten. Er berichtet über die Kriegsvorbereitungen, die Wannsee-Konferenz und die rassistische Realität des Massenmords an Menschen allein wegen ihrer vom NS-Regime definierten Herkunft. Das ist ungewöhnlich, aber durchaus nötig und geradezu ein Schlüssel, um hermeneutisch gerecht Nohls inhumane und antidemokratischen Grundpositionen einordnen zu können. Das bedeutet nicht, dass Gran der innertheoretischen Auseinandersetzung mit den geistigen Bezugspunkten Nohls, insbesondere mit Dilthey und Platon, aus dem Weg geht.

In einem ersten Teil analysiert Gran als Kern der „Deutschen Bewegung“ die Nohl'sche Interpretation der Entwicklung des deutschen Idealismus als gegen die Aufklärung gerichtet. In einem zweiten Teil stellt er Biographie und Schrifttum Herman Nohls im Überblick dar, das er nun Schritt für Schritt chronologisch einordnet und bewertet.

In einem dritten Teil über Nohls theoretische Entwicklung von 1918 bis 1933 fokussiert Gran sich gerade auch auf Nohl als Geschichtsschreiber und Theoretiker der Reformbewegung, wobei er sich deutlich Oelkers' Ansicht anschließt, dass Nohl (aber eben auch Flitner, Weniger bis hin zu Blankertz und Klafki) nicht wirklich die Reformbewegung beschreibt und analysiert, sondern vor allem eine für die eigenen Ambitionen nützliche Geschichte konstruiert.

Im vierten Teil zur NS-Zeit analysiert Gran ausführlicher als Zimmer und Klafki auf fünfundsiebzig Seiten das Vorlesungsmanuskript Nohls von 1933/34. Dabei sticht neben einer treffenden Ideologiekritik, oft an Adorno orientiert, auch hervor, dass Hintergründe über von Nohl angeführte Personen und zeitgeschichtliche Umstände kenntnisreich dargelegt werden. Die Kritik an der Vorlesung Nohls wird dabei im Rückgriff auf die vor 1933 von Nohl verfassten Schriften einerseits, aber auch im Kontext der in der NS-Zeit erschienenen Schriften Nohls andererseits entfaltet. Dabei wertet Gran auch Briefe und Rundbriefe an den Personenkreis der sogenannten Nohl-Schule aus.

Im abschließenden fünften Teil werden wichtige Beiträge Nohls nach 1945, aber auch das unveröffentlichte Memorandum an Major Wilson chronologisch vorgestellt und analysiert sowie mit den bisherigen Schriften Nohls konfrontiert. Gran lässt seine Arbeit mit einem Überblick über die aktuelle Diskussion um Herman Nohl ausklingen, wobei er insbesondere der Analyse des Vorlesungsmanuskripts 1933/34 von Klafki und Brockmann detailliert widerspricht.

Durch das umfangreiche Quellenmaterial, das Gran auswertet, kann diese Dissertation als eine Arbeit eingeschätzt werden, an der keine weitere Analyse über Herman Nohl vorbeigehen kann und deren logischer und empirischer Beweisführung sich die Erziehungswissenschaft in Deutschland nur schwer wird entziehen können.

Im 2006 erschienenen Sammelband „Pädagogik im Militarismus und im Nationalsozialismus. Japan und Deutschland im Vergleich“<sup>264</sup> sind für die vorliegende Studie vor allem die Beiträge von Heinz-Elmar Tenorth und Hasko Zimmer von Interesse. **Heinz-Elmar Tenorth** schildert in seinem Aufsatz mit wichtigen Literaturhinweisen die „Eugenik im pädagogischen Denken des nationalsozialistischen Deutschland – oder: Rassismus als Grenzbegriff der Pädagogik“<sup>265</sup>, geht aber trotz der Debatte über die Vorlesung Nohls von 1933/34 mit keinem Wort auf dieses Manuskript ein. Das ist umso bedauerlicher, da auch **Hasko Zimmer**, der bereits in den 1990er Jahren mehrere gewichtige Aufsätze zu Herman Nohl publiziert hat, in seinem Beitrag „Geisteswissenschaftliche Pädagogik und Nationalsozialismus: Herman Nohl“<sup>266</sup> die Vorlesung Nohls bewusst nicht in den Mittelpunkt seiner Betrachtungen stellt.<sup>267</sup>

---

<sup>264</sup> Horn, Klaus-Peter/Ogasawara, Michio/Sakakoshi, Masaki/Tenorth, Heinz-Elmar/Yamana, Jun/Zimmer, Hasko (Hrsg.): Pädagogik im Militarismus und im Nationalsozialismus. Japan und Deutschland im Vergleich, Bad Heilbrunn 2006.

<sup>265</sup> Tenorth, Heinz-Elmar: Eugenik im pädagogischen Denken des nationalsozialistischen Deutschland – oder: Rassismus als Grenzbegriff der Pädagogik, in: Horn, Klaus-Peter/Ogasawara, Michio/Sakakoshi, Masaki/Tenorth, Heinz-Elmar/Yamana, Jun/Zimmer, Hasko (Hrsg.): Pädagogik im Militarismus und im Nationalsozialismus. Japan und Deutschland im Vergleich, Bad Heilbrunn 2006, S. 33–44.

<sup>266</sup> Zimmer, Hasko: Geisteswissenschaftliche Pädagogik und Nationalsozialismus: Herman Nohl, in: Horn, Klaus-Peter/Ogasawara, Michio/Sakakoshi, Masaki/Tenorth, Heinz-Elmar/Yamana, Jun/Zimmer, Hasko (Hrsg.): Pädagogik im Militarismus und im Nationalsozialismus. Japan und Deutschland im Vergleich, Bad Heilbrunn 2006, S. 83–98.

<sup>267</sup> Verwunderlich ist, dass bei der Darstellung der Konzeption Nohls von 1933, insbesondere bei der Darstellung von Nohls Konstrukt der „Deutschen Bewegung“, festgestellt wird: „Dieses Konzept als Ausdruck nationalistischen Denkens zu verstehen, wäre allerdings verfehlt.“ Das von Zimmer vorgebrachte Argument, dass Nohl „nationale stets als kulturelle Fragen“ verstanden habe (Zimmer 2000, S. 89), ist zwar richtig, stimmt aber auch in der Umkehrung. Kulturelle Fragen, ja selbst ästhetische Fragen waren für Nohl stets nationale Fragen, und daher ist seine Konzeption sehr wohl Ausdruck seines

Im 2006 von **Bernd Dollinger** herausgegebenen Band „Klassiker der Pädagogik“, in dem der Herausgeber selbst den Beitrag über Herman Nohl verfasste,<sup>268</sup> schildert Dollinger die Darstellung der Kontroverse über Nohls Haltung zum Nationalsozialismus und schreibt:

*„Am deutlichsten zeigten sich fehlende Kritikpotenziale gegenüber der Erziehungswirklichkeit in der unterbleibenden expliziten Distanzierung Nohls von den nationalsozialistischen Machthabern und ihrer Erziehungspropaganda.“* (Dollinger 2006, S. 261)

Die bisherige Debatte zusammenfassend und auch auf die Studie von Michael Gran eingehend, konstatiert Dollinger, dass Nohl trotz Einwänden dem NS-Staat „die Überzeugung der pädagogischen Bewegung“ zugesichert habe. Die 1933/34 in Göttingen gehaltene Vorlesung wird als „weiteres Beispiel für einen Bedarf kritischer Nachfrage“ angeführt (Dollinger 2006, S. 249 f.).

\* \* \*

In gewisser Weise ist diese neueste Publikation zu Herman Nohl ein Beweis dafür, dass die Methode des Totschweigens, Vertuschens und Bagatellisierens der Nohl'schen Haltung zum NS-Regime und dessen Ideologie nicht durchgehalten werden konnte. Abgeschlossen ist diese Debatte ganz und gar nicht.

---

nationalistischen Denkens, wie es die Tradition des deutschen Bildungsbürgertums überhaupt kennzeichnet (siehe dazu: Nohl, Herman: Die ästhetische Wirklichkeit. Eine Einführung, Frankfurt am Main 1935, S. 215 f.).

<sup>268</sup> Dollinger, Bernd: Herman Nohl, in: Dollinger, Bernd (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik. Die Bildung der modernen Gesellschaft, Wiesbaden 2006, S. 247–264.

## Literaturverzeichnis

Die Bibliographie als Hilfswissenschaft:

*„Und zwar steigt deren Wichtigkeit mit dem Steigen der Buchproduktion. Nun gibt es Weniges, was für die kritische Lage der Wissenschaft so durchaus charakteristisch ist wie der Umstand, dass dieser steigenden Wichtigkeit der Bibliographie ihre sinkende Beachtung seit Jahren parallel geht. (...) Gegenständliche Arbeit in allen Ehren. Die Bibliographie ist gewiss nicht der geistige Teil einer Wissenschaft. Jedoch sie spielt in ihrer Physiologie eine zentrale Rolle, ist nicht ihr Nervengeflecht, aber das System ihrer Gefäße. Mit Bibliographie ist die Wissenschaft groß geworden, und eines Tages wird sich zeigen, dass sogar ihre heutige Krisis zum guten Teile bibliographischer Art ist.“*

(Walter Benjamin: Gesammelte Schriften, Band III, Frankfurt am Main 1972, S. 121)

### Schriften von Herman Nohl von Februar 1933 bis Mai 1945<sup>269</sup>

#### 1933

1. **Landbewegung, Osthilfe und die Aufgabe der Pädagogik**, Leipzig 1933.<sup>270</sup>
2. **Zu Wilhelm Diltheys hundertstem Geburtstag**, in: Forschungen und Fortschritte, Nachrichtenblatt der Deutschen Wissenschaft und Technik, 9. Jg. (1933), Heft 33, S. 479–480.
3. **Die Bedeutung der Frau und Mutter für das Deutschtum im Ausland**, in: Kindergarten, Zeitschrift des Deutschen Fröbel-Verbandes, des Deutschen Verbandes für Schulkinderpflege und der Berufsorganisation der Kindergärtnerinnen, Hortnerinnen und Jugendleiterinnen e.V., 74. Jg. (1933), S. 125–126.
4. **Rezension: Zwei Jahre Lehrerbildung**, in: Zentralblatt für die gesamte Unterrichts-Verwaltung in Preußen, 75. Jg. (1933), S. 40–41.

#### 1934

5. **Die Grundlagen der nationalen Erziehung. Eine Vorlesung zum Wintersemester 1933/34** (Typoskript), ohne Ort, ohne Jahr (Göttingen 1940).
6. **Der junge Dilthey**, in: Germanisch-romanische Monatsschrift, 22. Jg. (1934), Heft 3/4, S. 139–144.

---

<sup>269</sup> Erstellt auf der Grundlage von: Weniger, Erich/Ahrens, Elisabeth/Wedemeyer, Irmgard: Bibliographie Herman Nohl zu seinem 75. Geburtstag am 7. Oktober 1954, Weinheim 1954 und Offermann, Joseph: Bibliographie Herman Nohls, in: Nohl, Herman: Ausgewählte pädagogische Abhandlungen. (Schöninghs Sammlung pädagogischer Schriften: Quellen zur Geschichte der Pädagogik), Paderborn 1967, S. 142–150.

<sup>270</sup> Die in diesem Sammelband abgedruckten sieben Aufsätze sind allesamt vor der NS-Zeit verfasst und publiziert worden. Lediglich das Nachwort des Sammelbands (S. 93–96) wurde in der und für die NS-Zeit verfasst. Die Aufsätze sind einzeln im Abschnitt „Schriften Herman Nohls vor Februar 1933 und nach Mai 1945“ in dieser Bibliographie aufgeführt.

**1935**

7. **Einführung in die Philosophie**, Frankfurt am Main 1935.
8. **Die ästhetische Wirklichkeit. Eine Einführung**, Frankfurt am Main 1935.
9. **Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie**, 2., durchgesehene und mit einem Nachwort versehene Auflage, Frankfurt am Main 1935.
10. **Vergeistigung der Wirklichkeit. Über die Schaffensbedingungen der darstellenden Kunst**, in: Frankfurter Zeitung und Handelsblatt (Reichsausgabe), Nr. 644–645, 18.12.1935.<sup>271</sup>
11. **Rezension: Johannes Ludolf Müller: Die Erziehungsanstalt Schnepfenthal 1784–1934**, in: Zeitschrift für Kinderforschung, Band 44, 1935, S. 53–54.

**1936**

12. **Rezension: Erich Jaensch: Neue Wege der Erziehungslehre und Jugendkunde und die deutsche Erneuerung**, in: Zeitschrift für Kinderforschung, 1936, Band 45, S. 241.

**1938**<sup>272</sup>

13. **Charakter und Schicksal. Eine pädagogische Menschenkunde**, Frankfurt am Main 1938.
14. **Wilhelm Dilthey**, in: Deutsche Männer, 200 Bildnisse und Lebensbeschreibungen, Berlin 1938, S. 370.

**1939**

15. **Die sittlichen Grunderfahrungen. Eine Einführung in die Ethik**, Frankfurt am Main 1939.
16. **Einleitung**, in: Bertha Nohl und ihre Eltern Johann und Josephine Oser. Erinnerungen für ihre Kinder, als Manuskript gedruckt, ohne Ort 1939, S. 5–35.

<sup>271</sup> Dieser 1935 erschiene Artikel ist eine Auszug aus: Die ästhetische Wirklichkeit, Frankfurt am Main 1935, S. 168–172.

<sup>272</sup> Der in der Bibliographie von Weniger, Ahrens und Wedemeyer (1954) verzeichnete Titel: „Erziehungsgedanken für die Erziehungstätigkeit des Einzelnen mit besonderer Berücksichtigung der Erfahrungen von Freud und Adler“ konnte in der Fassung von 1938 (angeblich in: Schriftenreihe der Vereinigung für Jugendgerichte und Jugendgerichtshilfen, Deutsche Zentrale für Jugendfürsorge, 1938, Heft 9, S. 3 ff.) nicht nachgewiesen werden. Die genannte Zeitschrift erschien laut der Zeitschriftendatenbank der Deutschen Nationalbibliothek lediglich in den Jahren 1926–1932 und wieder ab 1952. In der Bibliographie von Offermann (1967) findet sich ebenfalls kein Hinweis auf eine Fassung von 1938. Unter dem fast gleichlautenden Titel „Gedanken für die Erziehungstätigkeit des Einzelnen mit besonderer Berücksichtigung der Erfahrungen von Freud und Adler“ erschien der Artikel in den Nohl-Sammelbänden „Jugendwohlfahrt. Sozialpädagogische Vorträge“ (Leipzig 1927), S. 71–83 und „Pädagogik aus dreißig Jahren (Frankfurt am Main 1949), S. 151–160.

## 1940

17. **Charakter und Schicksal. Eine pädagogische Menschenkunde**, 2. verbesserte Auflage, Frankfurt am Main 1940.
18. **Mein Vater**, in: Nohl, Herman (Hrsg.): Hermann Nohl 1850–1929 und die Geschichte seiner Familie. Erinnerungen für seine Enkel, als Manuskript gedruckt, ohne Ort 1940, S. 28–55.

## 1942

19. **Comenius, Pädagoge in einer Zeitenwende. Zu seinem 350. Geburtstag am 23. März**, in: Hannoverscher Anzeiger (Stadttausgabe), Nr. 72, 26.3.1942.
20. **Der Maler Erich Kuithan**, in: Kölnische Zeitung (mit Wirtschafts- und Handelsblatt), Nr. 611, 30.11.1942.
21. **Der Maler Erich Kuithan, 1875–1917**, in: Thüringer Volksbildungsarbeit, Neue Folge, 14. Jg. (1942), Heft 1 (fälschlicherweise als Heft 3 bezeichnet), S. 57–68.
22. **Ein vergessener Maler. Begegnungen mit Erich Kuithan**, in: Deutsche Allgemeine Zeitung (Reichsausgabe), 28.12.1942.

## 1943

23. **Der Maler Erich Kuithan (1875–1917)**, in: Das XX. Jahrhundert, 5. Jg. (1943), Heft Juni/Juli, S. 229–230.

## 1944

24. **Christian Gotthilf Salzmann zum 200. Geburtstag, 1. Juni**, in: Hannoverscher Kurier. Hannoversches Tageblatt, Nr. 149, 1.6.1944.
25. **Rezension: Erika Hoffmann: Deutsche Frauen schreiben an Kinder**, in: Deutsche Allgemeine Zeitung, Nr. 234, 25.8.1944, Beiblatt. Wieder abgedruckt in: Die Sammlung, 1. Jg. (1945), Heft 5, S. 302–305.

**In dieser Arbeit verwendete Schriften von Herman Nohl  
vor Februar 1933 bzw. nach Mai 1945**

**Sokrates und die Ethik**, Kapitel I–IV, Freiburg i. Br. 1904.

**Sokrates und die Ethik** (vollständige Fassung), Tübingen/Leipzig 1904.

**Die Weltanschauungen der Malerei**, Mit einem Anhang über die Gedankenmalerei, Jena 1908.

**Die Deutsche Bewegung und die idealistischen Systeme**, in: Logos. Zeitschrift für systematische Philosophie, 2. Jg. (1911/12), S. 350–359.<sup>273</sup>

**Pädagogische und politische Aufsätze**, Jena 1919.

**Stil und Weltanschauung**, Jena 1920.

**Die Philosophie in der Schule**, in: Pädagogisches Zentralblatt, 3. Jg. (1922), S. 417–425.<sup>274</sup>

**Die Geschichte in der Schule**, in: Pädagogisches Zentralblatt, 4. Jg. (1924), S. 97–108.<sup>275</sup>

**Die Pädagogik der Verwahrlosten**, in: Bericht über die dritte Tagung über Psychopathenfürsorge (Heidelberg, 17.–19. September 1924), Berlin 1925, S. 23–31.<sup>276</sup>

**Der Sinn der Strafe**, in: Die Erziehung. Monatsschrift für den Zusammenhang von Kultur und Erziehung in Wissenschaft und Leben, 1. Jg. (1925/26), S. 27–38.<sup>277</sup>

**Die Deutsche Bewegung in der Schule**, in: Die Erziehung. Monatsschrift für den Zusammenhang von Kultur und Erziehung in Wissenschaft und Leben, 1. Jg. (1925/26), Heft 3, S. 136–145.<sup>278</sup>

**Die geistigen Energien der Jugendwohlfahrtsarbeit**, in: Die Erziehung. Monatsschrift für den Zusammenhang von Kultur und Erziehung in Wissenschaft und Leben, 1. Jg. (1925/26), S. 321–329.<sup>279</sup>

**Die Einheit der pädagogischen Bewegung**, in: Die Erziehung. Monatsschrift für den Zusammenhang von Kultur und Erziehung in Wissenschaft und Leben, 1. Jg. (1926/27), Heft 1, S. 57–61.<sup>280</sup>

**Jugendwohlfahrt**. Sozialpädagogische Vorträge, Leipzig 1927.

**Der männliche Sozialbeamte und die Sozialpädagogik in der Wohlfahrtspflege**, in: Jugendwohlfahrt. Sozialpädagogische Vorträge, Leipzig 1927, S. 14–24.<sup>281</sup>

<sup>273</sup> Wieder abgedruckt in: Pädagogik aus dreißig Jahren, Frankfurt am Main 1949, S. 28–38.

<sup>274</sup> Wieder abgedruckt in: Pädagogik aus dreißig Jahren, Frankfurt am Main 1949, S. 75–85.

<sup>275</sup> Wieder abgedruckt in: Pädagogik aus dreißig Jahren, Frankfurt am Main 1949, S. 62–74.

<sup>276</sup> Wieder abgedruckt in: Pädagogik aus dreißig Jahren, Frankfurt am Main 1949, S. 173–181.

<sup>277</sup> Wieder abgedruckt in: Pädagogik aus dreißig Jahren, Frankfurt am Main 1949, S. 161–172.

<sup>278</sup> Wieder abgedruckt in: Pädagogik aus dreißig Jahren, Frankfurt am Main 1949, S. 39–49.

<sup>279</sup> Wieder abgedruckt in: Pädagogik aus dreißig Jahren, Frankfurt am Main 1949, S. 133–142.

<sup>280</sup> Wieder abgedruckt in: Pädagogik aus dreißig Jahren, Frankfurt am Main 1949, S. 21–27.

<sup>281</sup> Wieder abgedruckt in: Pädagogik aus dreißig Jahren, Frankfurt am Main 1949, S. 143–150.

**Gedanken für die Erziehungstätigkeit des Einzelnen unter besonderer Berücksichtigung der Erfahrungen von Freud und Adler**, in: Jugendwohlfahrt. Sozialpädagogische Vorträge, Leipzig 1927, S. 71–83.<sup>282</sup>

**Die geistige Welt Pestalozzis** (1927), in: Die Erziehung. Monatsschrift für den Zusammenhang von Kultur und Erziehung in Wissenschaft und Leben, 2. Jg. (1927), S. 647–659.<sup>283</sup>

**Der Reichsschulgesetzentwurf**, in: Die Erziehung. Monatsschrift für den Zusammenhang von Kultur und Erziehung in Wissenschaft und Leben, 3. Jg. (1927/28), S. 40–49.<sup>284</sup>

**Die Jugend und der Alltag**, in: Die Erziehung. Monatsschrift für den Zusammenhang von Kultur und Erziehung in Wissenschaft und Leben, 3. Jg. (1927/28), S. 213–225.<sup>285</sup>

**Der Bildungswert fremder Kulturen**, in: Die Erziehung. Monatsschrift für den Zusammenhang von Kultur und Erziehung in Wissenschaft und Leben, 3. Jg. (1927/28), S. 524–532.<sup>286</sup>

**Schule und Alltag**, in: Die Erziehung. Monatsschrift für den Zusammenhang von Kultur und Erziehung in Wissenschaft und Leben, 4. Jg. (1928/29), S. 592–601.<sup>287</sup>

**Pädagogische Aufsätze**, 2. vermehrte Auflage, Langensalza/Berlin/Leipzig 1929.

**Pädagogische Menschenkunde**, in: Nohl, Herman/Pallat, Ludwig (Hrsg.): Handbuch der Pädagogik, Band 2: Die biologischen, psychologischen und soziologischen Grundlagen der Pädagogik, Langensalza 1929, S. 47–75.

**Bildung und Alltag**, in: Die Volksschule. Halbmonatsschrift für Wissenschaft und Praxis der Erziehung, Lehrerbildung und Kulturpolitik, 25. Jg. (1929), Heft 16, S. 1–6.<sup>288</sup>

**Die Polarität in der Didaktik**, in: Die Erziehung. Monatsschrift für den Zusammenhang von Kultur und Erziehung in Wissenschaft und Leben, 6. Jg. (1930/31), S. 277–287.<sup>289</sup>

**Konfessionalität und Erziehung**, in: Die Deutsche Schule, 35. Jg. (1931), S. 68–70.<sup>290</sup>

**Landbewegung, Osthilfe und die nationale Aufgabe der Pädagogik**, in: Die Erziehung. Monatsschrift für den Zusammenhang von Kultur und Erziehung in Wissenschaft und Leben, 7. Jg. (1931/32), S. 65–76.<sup>291</sup>

---

<sup>282</sup> Wieder abgedruckt in: Pädagogik aus dreißig Jahren, Frankfurt am Main 1949, S. 151–160.

<sup>283</sup> Wieder abgedruckt in: Erziehergestalten (Kleine Vandenhoeck-Reihe 55), 3. Auflage, Göttingen 1963, S. 12–23.

<sup>284</sup> Wieder abgedruckt in: Pädagogik aus dreißig Jahren, Frankfurt am Main 1949, S. 222–232.

<sup>285</sup> Wieder abgedruckt in: Pädagogik aus dreißig Jahren, Frankfurt am Main 1949, S. 98–111.

<sup>286</sup> Wieder abgedruckt in: Pädagogik aus dreißig Jahren, Frankfurt am Main 1949, S. 50–59.

<sup>287</sup> Wieder abgedruckt in: Pädagogik aus dreißig Jahren, Frankfurt am Main 1949, S. 112–123.

<sup>288</sup> Wieder abgedruckt in: Pädagogik aus dreißig Jahren, Frankfurt am Main 1949, S. 124–132.

<sup>289</sup> Wieder abgedruckt in: Pädagogik aus dreißig Jahren, Frankfurt am Main 1949, S. 86–97.

<sup>290</sup> Wieder abgedruckt in: Pädagogik aus dreißig Jahren, Frankfurt am Main 1949, S. 233–236.

<sup>291</sup> Wieder abgedruckt in: Landbewegung, Osthilfe und die Aufgabe der Pädagogik, Leipzig 1933, S. 1–16.

**Die pädagogische Osthilfe**, in: Die Erziehung. Monatsschrift für den Zusammenhang von Kultur und Erziehung in Wissenschaft und Leben, 7. Jg. (1931/32), S. 449–461.<sup>292</sup>

**Die Siedlungshelferin**, in: Soziale Berufsarbeit, 12. Jg. (1932), Heft 6, S. 57–60.<sup>293</sup>

**Die sozialpädagogische und nationalpolitische Bedeutung der Kinderfürsorge auf dem Lande**, in: Kindergarten, Zeitschrift des Deutschen Fröbel-Verbandes, des Deutschen Verbandes für Schulkinderpflege und der Berufsorganisation der Kindergärtnerinnen, Hortnerinnen und Jugendleiterinnen e.V. (Kindergarten in Dorf und Siedlung, Sonderdruck), 73. Jg. (1932), S. 168–171.<sup>294</sup>

**Die Erziehungs- und Bildungsarbeit auf dem Lande und insbesondere im Osten**, in: Landschulausbau und Landvolkbildung, ein Tagungsbericht aus Jablonken vom 28. und 29. Oktober 1932 (Schriften des Ostpreußischen Arbeitskreises für Landschulausbau und Landvolkbildung, Heft 1), Königsberg ohne Jahr (1933), S. 16–22.<sup>295</sup>

**Die zweifache deutsche Geistigkeit und ihre pädagogische Bedeutung**, in: Die Erziehung. Monatsschrift für den Zusammenhang von Kultur und Erziehung in Wissenschaft und Leben, 8. Jg. (1932/33), Heft 1 (Oktober 1932), S. 4–16.<sup>296</sup>

**Die volkserzieherische Arbeit innerhalb der pädagogischen Bewegung**, in: Die Erziehung. Monatsschrift für den Zusammenhang von Kultur und Erziehung in Wissenschaft und Leben, 8. Jg. (1932/33), Heft 6 (März 1933), S. 337–346.<sup>297</sup>

**Zur Gegenwartsaufgabe der deutschen Landpädagogik**, in: Zeitschrift für das ländliche Fortbildungsschulwesen in Preußen, 24. Jg. (Januar 1933), Heft 1, S. 1–6.

**Pädagogische Bewegung oder pädagogische Reaktion?**, in: Die Deutsche Schule, 37. Jg. (1933), Heft 1, S. 1–6.<sup>298</sup>

**Die Theorie der Bildung**, in: Herman Nohl/Ludwig Pallat (Hrsg.): Handbuch der Pädagogik, Band 1: Die Theorie und die Entwicklung des Bildungswesens, Langensalza 1933, S. 3–80.

**Die pädagogische Bewegung in Deutschland**, in: Herman Nohl/Ludwig Pallat (Hrsg.): Handbuch der Pädagogik, Band 1: Die Theorie und die Entwicklung des Bildungswesens, Langensalza 1933, S. 302–374.

\* \* \*

<sup>292</sup> Wieder abgedruckt in: Landbewegung, Osthilfe und die Aufgabe der Pädagogik, Leipzig 1933, S. 17–34.

<sup>293</sup> Wieder abgedruckt in: Landbewegung, Osthilfe und die Aufgabe der Pädagogik, Leipzig 1933, S. 17–34.

<sup>294</sup> Wieder abgedruckt in: Landbewegung, Osthilfe und die Aufgabe der Pädagogik, Leipzig 1933, S. 43–50.

<sup>295</sup> Wieder abgedruckt in: Wohlfahrt, Mitteilungsblatt für Volksbildung und Wohlfahrtspflege, 26. Jg. (1933), Heft 1, S. 1–2 und in: Landbewegung, Osthilfe und die Aufgabe der Pädagogik, Leipzig 1933, 83–93.

<sup>296</sup> Wieder abgedruckt in: Landbewegung, Osthilfe und die Aufgabe der Pädagogik, Leipzig 1933, S. 51–68 und in: Pädagogik aus dreißig Jahren, Frankfurt am Main 1949, S. 190–203.

<sup>297</sup> Wieder abgedruckt in: Landbewegung, Osthilfe und die Aufgabe der Pädagogik, Leipzig 1933, S. 69–82 und in: Pädagogik aus dreißig Jahren, Frankfurt am Main 1949, S. 211–221.

<sup>298</sup> Wieder abgedruckt in: Pädagogik aus dreißig Jahren, Frankfurt am Main 1949, S. 237–244.

**Geleitwort**, in: Die Sammlung. Zeitschrift für Kultur und Erziehung, 1. Jg. (1945/46), Heft 1, S. 2.

**Der Bürger** (verfasst 1937), in: Die Sammlung. Zeitschrift für Kultur und Erziehung, 1. Jg. (1945/46), Heft 2, S. 85–95.<sup>299</sup>

**Manuskript zu einem Vortrag in Hildesheim 1946** ohne Titel (Auszüge), in: Blochmann, Elisabeth: Herman Nohl in der pädagogischen Bewegung seiner Zeit 1879–1960, Göttingen 1969, S. 185–188.<sup>300</sup>

**Einführung in die Philosophie**, 2. Auflage, Frankfurt am Main 1946.

**Vorwort**, in: Dilthey, Wilhelm: Die Philosophie des Lebens. Eine Auswahl aus seinen Schriften 1867–1910, herausgegeben von Herman Nohl, Heppenheim 1946, S. 4.

**Einführung in die Philosophie**, 3. Auflage, Frankfurt am Main 1947.

**Die sittlichen Grunderfahrungen**. Eine Einführung in die Ethik, 2. Auflage, Frankfurt am Main 1947.

**Charakter und Schicksal**. Eine pädagogische Menschenkunde, 3., vermehrte Auflage, Frankfurt am Main 1947.

**Die geistige Lage des akademischen Nachwuchses**, in: Die Sammlung. Zeitschrift für Kultur und Erziehung, 2. Jg. (1947), Heft 1, S. 1–6.<sup>301</sup>

**Die heutige Aufgabe der Frau**, in: Die Sammlung. Zeitschrift für Kultur und Erziehung, 2. Jg. (1947), Heft 7, S. 353–358.<sup>302</sup>

**Lebende Sprachen**, in: Die Sammlung. Zeitschrift für Kultur und Erziehung, 2. Jg. (1946/47), Heft 10 (Oktober 1974), S. 592–593.<sup>303</sup>

**Die geistige Lage im gegenwärtigen Deutschland**, in: Die Sammlung. Zeitschrift für Kultur und Erziehung, 2. Jg. (1947), Heft 11, S. 601–606.<sup>304</sup>

**Die pädagogische Aufgabe der Gegenwart**, in: Die Sammlung. Zeitschrift für Kultur und Erziehung, 2. Jg. (1947), Heft 12, S. 694–701.<sup>305</sup>

**Vom Wesen der Erziehung**, in: Die Sammlung. Zeitschrift für Kultur und Erziehung, 3. Jg. (1948), S. 325–332.<sup>306</sup>

**Die Erziehung in der Kulturkrise**, in Die Sammlung. Zeitschrift für Kultur und Erziehung, 3. Jg. (1948), S. 645–652.

**Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie**, 3. unveränderte Auflage, Frankfurt am Main 1949.

---

<sup>299</sup> Wieder abgedruckt in: Pädagogik aus dreißig Jahren, Frankfurt am Main 1949, S. 245–256.

<sup>300</sup> Vortrag am 24. Febr. 1946 vor Lehrern in Hildesheim über ethisch-pädagogische Grundlagen der Zeit, unveröffentlichtes Manuskript, 10 Seiten, Niedersächsische Staats- und Universitätsbibliothek Göttingen, Cod. Ms. H. Nohl 859.

<sup>301</sup> Wieder abgedruckt in: Pädagogik aus dreißig Jahren, Frankfurt am Main 1949, S. 272–278.

<sup>302</sup> Wieder abgedruckt in: Pädagogik aus dreißig Jahren, Frankfurt am Main 1949, S. 265–271.

<sup>303</sup> Wieder abgedruckt in: Pädagogik aus dreißig Jahren, Frankfurt am Main 1949, S. 60–61.

<sup>304</sup> Wieder abgedruckt in: Pädagogik aus dreißig Jahren, Frankfurt am Main 1949, S. 257–264.

<sup>305</sup> Wieder abgedruckt in: Pädagogik aus dreißig Jahren, Frankfurt am Main 1949, S. 290–298.

<sup>306</sup> Wieder abgedruckt in: Pädagogik aus dreißig Jahren, Frankfurt am Main 1949, S. 279–289.

- Pädagogik aus dreißig Jahren**, Frankfurt am Main 1949.
- Die Pädagogik Herbarts** (Kleine pädagogische Texte, Band 25), Weinheim ohne Jahr (ca. 1950).
- Einführung in die Philosophie**, 5. Auflage, Frankfurt am Main 1953.
- Friedrich Schiller**. Eine Vorlesung, Frankfurt am Main, 1954.
- Die ästhetische Wirklichkeit**. Eine Einführung, 2. unveränderte Auflage, Frankfurt am Main 1954.
- Schuld und Aufgabe der Pädagogik**. Erich Weniger zum 11.9.1954 in Freundschaft gewidmet, in: Die Sammlung. Zeitschrift für Kultur und Erziehung, 9. Jg. (1954), S. 446–449.
- Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie**, 4. unveränderte Auflage, Frankfurt am Main 1957.
- Nohl, Herman/Misch, Georg: **Vorwort**, in: Dilthey, Wilhelm: Von deutscher Dichtung und Musik. Aus den Studien zur Geschichte des deutschen Geistes. 2. unveränderte Auflage, Stuttgart/Göttingen 1957, S. III–X.
- Charakter und Schicksal**. Eine pädagogische Menschenkunde, 5. Auflage, Frankfurt am Main 1959.
- Einführung in die Philosophie**, 6. Auflage, Frankfurt am Main 1960.
- Vom Sinn der Kunst**, mit einem Vorwort von Elisabeth Blochmann (Kleine Vandenhoeck-Reihe, Band 103/104), Göttingen 1961.
- Schuld und Aufgabe der Pädagogik**, mit einer Einleitung von Ludwig Mester, Schorndorf bei Stuttgart 1962.
- Charakter und Schicksal**. Eine pädagogische Menschenkunde, 6. Auflage, Frankfurt am Main 1963.
- Erziehergestalten** (Kleine Vandenhoeck-Reihe 55), 3. Auflage, Göttingen 1963.
- Aufgaben und Wege der Sozialpädagogik**. Vorträge und Aufsätze, mit einem Vorwort von Elisabeth Blochmann (Kleine Pädagogische Texte, Band 35), Weinheim 1965.
- Ausgewählte pädagogische Abhandlungen**, besorgt von Josef Offermann (Schöninghs Sammlung pädagogischer Schriften: Quellen zur Geschichte der Pädagogik), Paderborn 1967.
- Eine Auswahl schulpädagogischer Schriften**, besorgt und eingeleitet von Dozent Walter Popp (Grundlagen und Grundfragen der Erziehung, Band 21), Heidelberg 1967.
- Die Deutsche Bewegung**. Vorlesungen und Aufsätze zur Geistesgeschichte von 1770–1830, herausgegeben von Otto Friedrich Bollnow und Frithjof Rodi, Göttingen 1970.
- Charakter und Schicksal**. Eine pädagogische Menschenkunde, 7. Auflage, Frankfurt am Main 1970.
- Das historische Bewusstsein**, herausgegeben von Erika Hoffmann und Rudolf Joerden, mit einem Nachwort von Otto Friedrich Bollnow, Göttingen/Frankfurt am Main/Zürich 1979.

**Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie**, 10. Auflage, Frankfurt am Main 1988.

**Einführung in die Philosophie**, 9. Auflage, Frankfurt am Main 1998.

## Verwendete und weiterführende Literatur

**Adorno, Theodor W.:** Was bedeutet: Aufarbeitung der Vergangenheit?, in: Eingriffe. Neun kritische Modelle, Frankfurt am Main 1968, S. 125–146.

**Amlung, Ullrich/Lingelbach, Karl-Christoph:** Adolf Reichwein (1898–1944), in: Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik. Band 2: Von John Dewey bis Paulo Freire, München 2003, S. 203–216.

**Amlung, Ullrich:** Adolf Reichwein 1898–1944. Ein Lebensbild des Reformpädagogen, Volkskundlers und Widerstandskämpfers, Frankfurt am Main 1999.

**Aristoteles:** Politik, 7. Auflage, München 1996.

**Auernheimer, Georg/Gstettner, Peter (Red.):** Pädagogik in multikulturellen Gesellschaften (Jahrbuch für Pädagogik 1996), Frankfurt am Main/Berlin/Bern/New York/Paris/Wien 1996.

**Baeumler, Alfred:** Die Grenzen der formalen Bildung, in: Baeumler, Alfred: Politik und. Erziehung. Reden und Aufsätze, Berlin 1937, S. 67–91.

**Barbian, Jan-Pieter:** „Fehlbesetzung“: Zur Rolle von Gerhart Hauptmann im „Dritten Reich“, in: Bialek, Edward (Hrsg.): Leben – Werk – Lebenswerk. Ein Gerhart-Hauptmann-Gedenkband (Beihefte zum Orbis linguarum, Band 1), Legnica 1997, S. 252–286.

**Bartels, Klaus:** Die Pädagogik Herman Nohls in ihrem Verhältnis zum Werk Wilhelm Diltheys und zur heutigen Erziehungswissenschaft (Göttinger Studien zur Pädagogik, Neue Folge, Band 15), Weinheim/Berlin 1968.

**Bartels, Klaus:** Herman Nohl, in: Speck, Josef (Hrsg.): Geschichte der Pädagogik des 20. Jahrhunderts. Von der Jahrhundertwende bis zum Ausgang der geisteswissenschaftlichen Epoche, Band 2, Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1978, S. 35–50.

**Becker, Heinrich/Dahms, Hans-Joachim/Wegeler, Cornelia (Hrsg.):** Die Universität Göttingen unter dem Nationalsozialismus, 2. erweiterte Ausgabe, München 1998.

**Benjamin, Walter:** Gesammelte Schriften, Band III, Frankfurt am Main 1972

**Benner, Dietrich/Kemper, Herwart:** Theorie und Geschichte der Reformpädagogik, Teil 1: Die pädagogische Bewegung von der Aufklärung bis zum Neuhumanismus, 2. Auflage, Weinheim/Basel 2003.

**Benner, Dietrich/Kemper, Herwart:** Theorie und Geschichte der Reformpädagogik, Teil 2: Die pädagogische Bewegung von der Jahrhundertwende bis zum Ende der Weimarer Republik, 2. Auflage, Weinheim/Basel 2003.

**Blankertz, Herwig:** Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar 1982.

**Blättner, Fritz:** Der Humanismus im deutschen Bildungswesen, Leipzig 1937.

**Blättner, Fritz:** Die Methoden der Jugendführung durch Unterricht. Kritische Untersuchungen zur Didaktik der deutschen Jugendschule, Langensalza/Berlin/Leipzig 1937.

**Blättner, Fritz:** Geist und Tat im Wechsel der Generationen. Kulturphilosophische Untersuchungen über die Bildung, Leipzig 1943.

- Blättner, Fritz:** Geschichte der Pädagogik, 3. Auflage, Heidelberg 1955.
- Bleuel, Hans Peter:** Deutschlands Bekenner. Professoren zwischen Kaiserreich und Diktatur, Bern/München/Wien 1968.
- Blickenstorfer, Jürg:** Pädagogik in der Krise. Hermeneutische Studie, mit Schwerpunkt Nohl, Spranger, Litt zur Zeit der Weimarer Republik, Bad Heilbrunn 1998.
- Blochmann, Elisabeth:** Herman Nohl in der pädagogischen Bewegung seiner Zeit. 1879–1960, Göttingen 1969.
- Blochmann, Elisabeth:** Pädagogische Gedanken in Herman Nohls „Erziehergestalten“, in: Beiträge zur Menschenbildung. Herman Nohl zum 80. Geburtstag (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 1), Weinheim/Düsseldorf 1959, S. 1–4.
- Blochmann, Elisabeth:** Vorwort, in: Nohl, Herman: Aufgaben und Wege der Sozialpädagogik. Vorträge und Aufsätze (Kleine pädagogische Texte, Band 35), Weinheim 1965, S. 7–9.
- Blochmann, Elisabeth:** Vorwort, in: Nohl, Herman: Vom Sinn der Kunst (Kleine Vandenhoeck-Reihe, Band 103/104), Göttingen 1961, S. 3–7.
- Bollnow, Otto Friedrich/Rodi, Frithjof:** Vorwort, in: Nohl, Herman: Die Deutsche Bewegung. Vorlesungen und Aufsätze zur Geistesgeschichte von 1770–1830, Göttingen 1970.
- Bollnow, Otto Friedrich:** Diskussionsbeitrag beim Kolloquium zur wissenschaftsgeschichtlichen und aktuellen Bedeutung der Pädagogik Herman Nohls, in: Die neue Sammlung. Vierteljahres-Zeitschrift für Erziehung und Gesellschaft, 19. Jg. (1979), S. 565–569.
- Bollnow, Otto Friedrich:** Nachwort, in: Nohl, Herman: Das historische Bewusstsein, Göttingen/Frankfurt am Main/Zürich 1979.
- Brezinka, Wolfgang:** Erziehung als Lebenshilfe. Eine Einführung in die pädagogische Situation, 3. verbesserte Auflage, Stuttgart 1963.
- Brozio, Peter:** Vom pädagogischen Bezug zur pädagogischen Beziehung. Soziologische Grundlagen einer Erziehungstheorie (Erziehung, Schule, Gesellschaft, Band 5), Würzburg 1995.
- Brumlik, Micha/Ortmeyer, Benjamin (Hrsg.):** Erziehungswissenschaft und Pädagogik in Frankfurt – eine Geschichte in Portraits. 90 Jahre Johann Wolfgang Goethe-Universität (Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft, Reihe Kolloquien, Band 10), Frankfurt am Main 2006.
- Brumlik, Micha:** „...dieses Problem, von dem wir bis zuletzt nichts geahnt hatten.“ Nohl, Spranger, der Antisemitismus und die Frauen, in: Sozialwissenschaftliche Literatur-Rundschau (SLR). Sozialarbeit, Sozialpädagogik, Sozialpolitik, soziale Probleme, 28. Jg. (2005), Heft 50, S. 5–14.
- Brumlik, Micha:** Deutscher Geist und Judenhass. Das Verhältnis des philosophischen Idealismus zum Judentum, München 2000.
- Brumlik, Micha:** Kritische Theorie und Symbolischer Interaktionismus – Pädagogik als kritische Sozialwissenschaft, in: Röhrs, Hermann/Scheuerl, Hans (Hrsg.): Richtungstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verständigung. Wilhelm

Flitner zur Vollendung seines 100. Lebensjahres am 20. August 1989 gewidmet (Studien zur Erziehungswissenschaft, Band 29), Frankfurt am Main/Bern/New York/Paris 1989, S. 113–130.

**Buber, Martin:** Reden über Erziehung, 7. Auflage, Heidelberg 1986.

**Cillien, Ursula:** Das Erziehungsverständnis in Pädagogik und evangelischer Theologie. Eine historisch-systematische Untersuchung zu den Lehren Sprangers, Litts, Nohls, Frörs, Hammelsbecks und K. Barths (Aneignung und Begegnung, pädagogische Untersuchungen, Band II), Düsseldorf 1961.

**Cloer, Ernst/Wernstedt, Rolf (Hrsg.):** Pädagogik in der DDR. Eröffnung einer notwendigen Bilanzierung, Weinheim 1994.

**Deutsche Schulkonferenzen,** Band 1: Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts. Berlin, 4.–17. Dezember 1890 (unveränderter Neudruck der Ausgabe Berlin 1891), Glashütten 1972.

**Dilthey, Wilhelm:** Die Philosophie des Lebens. Eine Auswahl aus seinen Schriften 1867–1910, Heppenheim 1946.

**Dilthey, Wilhelm:** Von deutscher Dichtung und Musik. Aus den Studien zur Geschichte des deutschen Geistes, Leipzig/Berlin 1933.

**Dollinger, Bernd:** Herman Nohl, in: Dollinger, Bernd (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik. Die Bildung der modernen Gesellschaft, Wiesbaden 2006, S. 247–264.

**Dudek, Peter/Rauch, Thilo:** Nationalsozialismus als Thema der deutschen Nachkriegspädagogik dargestellt am Beispiel „Der Sammlung“, in: Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education, 28. Jg (1992), Heft 3, S. 551–578.

**Dudek, Peter:** „Der Rückblick auf die Vergangenheit wird sich nicht vermeiden lassen“. Zur pädagogischen Verarbeitung des Nationalsozialismus in Deutschland (1945–1990), Opladen 1995.

**Dudek, Peter:** Ein Leben im Schatten. Johannes und Herman Nohl – zwei deutsche Karrieren im Kontrast. Heinz-Elmar Tenorth zum 60. Geburtstag, Bad Heilbrunn 2004.

**Dust, Martin/Sturm, Christoph/Weiß, Edgar (Hrsg.):** Pädagogik gegen das Vergessen. Festschrift für Wolfgang Keim, Kiel 2000.

**Eichler, Arthur:** Die Landbewegung des 18. Jahrhunderts und ihre Pädagogik, Langensalza/Berlin/Leipzig 1933.

**Erdmann, Ulrich:** Vom Naturalismus zum Nationalsozialismus? Zeitgeschichtlich-biographische Studien zu Max Halbe, Gerhart Hauptmann, Johannes Schlaf und Hermann Stehr, Frankfurt am Main/Berlin/Bern/New York/Paris/Wien 1996.

**Fallersleben, Hoffmann von:** Gesammelte Werke, Band 4, Berlin 1891.

**Finckh, Hans Jürgen:** Der Begriff der „Deutschen Bewegung“ und seine Bedeutung für die Pädagogik Herman Nohls (Europäische Hochschulschriften, Reihe 11: Pädagogik, Band 41), Frankfurt am Main/Bern/Las Vegas 1977.

**Flitner, Wilhelm:** Gentleman-Ideal und Gentleman-Erziehung. Eine Besprechung von Hoylers gleichnamigem Buch (Leipzig 1933), in: Die Erziehung. Monatsschrift für den Zusammenhang von Kultur und Erziehung in Wissenschaft und Leben, 8. Jg. (1933),

S. 711–718.

**Förster, Paul:** Deutsche Bildung, deutscher Glaube, deutsche Erziehung. Eine Streitschrift, Leipzig 1906.

**Friedländer, Saul:** Kitsch und Tod. Der Widerschein des Nazismus, 2. Auflage, München 1984.

**Fromm, Erich:** Die Kunst des Liebens, Frankfurt am Main/Berlin/Wien 1977.

**Froese, Leonhard:** Erinnerungen an Herman Nohl, in: Pädagogische Rundschau, 50. Jg. (1996), Heft 4, S. 547–554.

**Gamm, Hans-Jochen/Keim, Wolfgang (Red.):** Erinnern – Bildung – Identität (Jahrbuch für Pädagogik 2003), Frankfurt am Main/Berlin/Bern/Brüssel/New York/Oxford/Wien 2004.

**Gamm, Hans-Jochen:** Führung und Verführung. Pädagogik des Nationalsozialismus, München 1964.

**Gatzemann, Thomas/Göing, Anja Silvia (Hrsg.):** Geisteswissenschaftliche Pädagogik, Krieg und Nationalsozialismus. Kritische Fragen nach der Verbindung von Pädagogik, Politik und Militär, Frankfurt am Main/Berlin/Bern/Brüssel/New York/Oxford/Wien 2004.

**Geißler, Georg:** Herman Nohl (1879–1960), in: Scheuerl, Hans (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik, Band 2: Von Karl Marx bis Jean Piaget, 2. überarbeitete und um ein Nachwort ergänzte Auflage, München 1991, S. 225–240.

**Gellner, Ernest:** Nationalismus und Moderne, Berlin 1991.

**Giesecke, Hermann:** Die pädagogische Beziehung. Pädagogische Professionalität und die Emanzipation des Kindes, 2. Auflage, Weinheim/München 1997.

**Giesecke, Hermann:** Hitlers Pädagogen. Theorie und Praxis nationalsozialistischer Erziehung, Weinheim/München 1993.

**Giordano, Ralph:** Die zweite Schuld oder von der Last ein Deutscher zu sein, Hamburg/Zürich 1987.

**Glaser, Hermann:** Spieß-Ideologie. Von der Zerstörung des deutschen Geistes im 19. und 20. Jahrhundert. Neue, ergänzte Ausgabe mit einem einleitenden Essay zur Wirkungsgeschichte des Buches (Bibliothek Wissenschaft und Politik, Band 2), Köln 1974.

**Gran, Michael:** Das Verhältnis der Pädagogik Herman Nohls zum Nationalsozialismus. Eine Rekonstruktion ihrer politischen Gehalte (Schriftenreihe EUB, Erziehung – Unterricht – Bildung, Band 117), Hamburg 2005.

**Grosch-Obenauer, Dagmar:** Hermann Muckermann und die Eugenik, Mainz 1986.

**Günther, Karl-Heinz/Hofmann, Franz u. a. (Red.):** Geschichte der Erziehung, 1. Auflage, Berlin 1957.

**Günther, Karl-Heinz/Hofmann, Franz u. a. (Red.):** Geschichte der Erziehung, 6. Auflage, (unveränderter Nachdruck der 5. erweiterten und verbesserten Auflage, Berlin 1960), Berlin 1962.

**Günther, Karl-Heinz/Hofmann, Franz u. a. (Red.):** Geschichte der Erziehung, 8.

Auflage, Berlin 1967.

**Günther, Karl-Heinz/Hofmann, Franz u. a. (Red.):** Geschichte der Erziehung, 11. Auflage, Berlin 1973.

**Günther, Karl-Heinz/Hofmann, Franz u. a. (Red.):** Geschichte der Erziehung, 14. Auflage (Neufassung), Berlin 1987.

**Günther, Karl-Heinz/Hofmann, Franz u. a. (Red.):** Geschichte der Erziehung, 16. Auflage (durchgesehener Nachdruck der in Neufassung erschienenen 14. Auflage), Berlin 1988.

**Hackewitz, Waltraut von:** Das Gesellschaftskonzept in der Theorie der „Pädagogischen Bewegung“. Ein ideologiekritischer Versuch am Werk Herman Nohls, Berlin 1966.

**Heidegger, Martin:** Die Selbstbehauptung der deutschen Universität. Rede, gehalten bei der feierlichen Übernahme des Rektorats der Universität Freiburg i. Br. am 27.5.1933 (beigefügt: Das Rektorat 1933/34. Tatsachen und Gedanken), 2. Auflage, Frankfurt am Main 1990.

**Heidegger, Martin:** Sein und Zeit (Jahrbuch für Philosophie und phänomenologische Forschung, Band 8), Halle 1927.

**Heine, Heinrich:** Werke, Band 4: Schriften über Deutschland, Frankfurt am Main 1968.

**Henseler, Joachim:** Disziplingeschichtliche Analyse der Sozialpädagogik Paul Natorps und Herman Nohls. Die universitäre Sozialpädagogik nach der Entdeckung des Sozialen mit Hilfe Pestalozzis, Berlin 1998.

**Henseler, Joachim:** Wie das Soziale in die Pädagogik kam. Zur Theoriegeschichte universitärer Sozialpädagogik am Beispiel Paul Natorps und Herman Nohls, Weinheim/München 2000.

**Hentig, Hartmut von:** Herman Nohl, in: Die neue Sammlung. Vierteljahres-Zeitschrift für Erziehung und Gesellschaft, 19. Jg. (1979), S. 540–541.

**Hentig, Hartmut von:** Zum Geleit, in: Nohl, Herman: Einführung in die Philosophie, 9. Auflage, Frankfurt am Main 1998, S. 7–8.

**Herrlitz, Hans-Georg:** Vergangenheitsbewältigungen, in: Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis, 89. Jg. (1997), Heft 2, S. 134–136.

**Herrmann, Ulrich (Hrsg.):** „Die Formung des Volksgenossen“. Der „Erziehungsstaat“ des Dritten Reiches (Geschichte des Erziehungs- und Bildungswesens in Deutschland, Band 6), Weinheim/Basel 1985.

**Herrmann, Ulrich/Oelkers, Jürgen (Hrsg.):** Pädagogik und Nationalsozialismus (Reihe Pädagogik), Weinheim/Basel 1989.

**Heydorn, Heinz-Joachim:** Deutsche Geschichte und deutsche Jugend, in: Heydorn, Heinz-Joachim: Werke, Band 8: Vermischte Schriften 1942–1974, Vaduz 1998, S. 259–271.

**Heydorn, Heinz-Joachim:** Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft (1970), Werke, Band 3, Vaduz 1995.

**Himmelstein, Klaus:** Die Juden müssen „aufhören, Juden sein zu wollen“ – Antisemitismus bei Pädagogen vor 1933, in: Gamm, Hans-Jochen/Keim, Wolfgang (Red.): *Erinnern – Bildung – Identität* (Jahrbuch für Pädagogik 2003), Frankfurt am Main/Berlin/Bern/Brüssel/New York/Oxford/Wien 2004, S. 81–103.

**Hintze, Otto:** *Staat und Verfassung. Gesammelte Abhandlungen zur allgemeinen Verfassungsgeschichte, Band I: Staat und Verfassung*, Leipzig 1941.

**Hintze, Otto:** *Staat und Verfassung. Gesammelte Abhandlungen zur allgemeinen Verfassungsgeschichte, Band II: Zur Theorie der Geschichte*, Leipzig 1942.

**Hintze, Otto:** *Wesen und Wandlung des modernen Staats* (Sonderausgabe aus den Sitzungsberichten der preußischen Akademie der Wissenschaften), Berlin 1931.

**Hobsbawm, Eric J.:** *Nationen und Nationalismus. Mythos und Realität seit 1780*, 2. Auflage, Frankfurt am Main/New York 1992.

**Hoch, Christian:** Zur Bedeutung des „Pädagogischen Bezuges“ von Herman Nohl für die Identitätsbildung von Jugendlichen in der Postmoderne. Eine erziehungsphilosophische Reflexion (*Erziehung, Schule, Gesellschaft*, Band 37), Würzburg 2005.

**Hoffmann, Erika:** Diskussionsbeitrag beim Kolloquium zur wissenschaftsgeschichtlichen und aktuellen Bedeutung der Pädagogik Herman Nohls, in: *Die neue Sammlung. Vierteljahres-Zeitschrift für Erziehung und Gesellschaft*, 19. Jg. (1979), S. 579–581.

**Hoffmann, Erika:** Erika Hoffmann, in: Pongratz, Ludwig Jakob (Hrsg.): *Pädagogik in Selbstdarstellungen*, Band 4, Hamburg 1982, S. 81–114.

**Horn, Klaus-Peter/Ogasawara, Michio/Sakakoshi, Masaki/Tenorth, Heinz-Elmar/Yamana, Jun/Zimmer, Hasko (Hrsg.):** *Pädagogik im Militarismus und im Nationalsozialismus. Japan und Deutschland im Vergleich*, Bad Heilbrunn 2006.

**Horn, Klaus-Peter/Ritzi, Christian (Hrsg.):** *Klassiker und Außenseiter. Pädagogische Veröffentlichungen des 20. Jahrhunderts*, Baltmannsweiler 2001, S. 105–126.

**Horn, Klaus-Peter:** „Die Hauptsache ist, dass ein deutlicher Protest erfolgt“. Die „Strafversetzung“ Ernst Kriecks 1931 im Kontext, in: *Jahrbuch für historische Bildungsforschung*, Band 8, Bad Heilbrunn 2002, S. 289–320.

**Horn, Klaus-Peter:** *Pädagogische Zeitschriften im Nationalsozialismus. Selbstbehauptung, Anpassung, Funktionalisierung* (Bibliothek für Bildungsforschung, Band 3), Weinheim 1996.

**Huschke-Rhein, Rolf Bernhard:** *Das Wissenschaftsverständnis in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik*. Dilthey, Litt, Nohl, Spranger, Stuttgart 1979.

**Jaensch, Erich Rudolf:** *Neue Wege der Erziehungslehre und Jugendkunde und die deutsche Erneuerung* (Akademie gemeinnütziger Wissenschaften zu Erfurt, Abteilung für Erziehungswissenschaft und Jugendkunde, Nr. 9), 2. vermehrte Auflage, Erfurt 1935.

**Jahn, Friedrich Ludwig:** *Turnvater Jahn. Eine Auswahl aus seinen Schriften*, Offenbach 1921.

**Jeismann, Michael/Ritter, Henning (Hrsg.):** *Grenzfälle. Über neuen und alten Nationalismus*, Leipzig 1993.

**Jütte, Robert/Hirschfeld, Gerhard (Hrsg.):** „Verzage nicht und lass nicht ab zu kämpfen...“. Die Korrespondenz 1925–1940. Otto Hintze und Hedwig Hintze (Schriften der Bibliothek für Zeitgeschichte, Neue Folge, Band 17), Essen 2004.

**Kauffmann, Heiko/Kellershohn, Helmut/Jobst Paul (Hrsg.):** Völkische Bande. Dekadenz und Wiedergeburt. Analysen rechter Ideologie (Edition DISS, Band 8), Münster 2005.

**Keim, Wolfgang (Hrsg.):** Erziehungswissenschaft und Nationalsozialismus. Eine kritische Positionsbestimmung. (Forum Wissenschaft, Studienheft 9) Marburg 1990.

**Keim, Wolfgang (Hrsg.):** Pädagogen und Pädagogik im Nationalsozialismus – Ein unerledigtes Problem der Erziehungswissenschaft (Studien zur Bildungsreform, Band 16), 2. durchgesehene Auflage, Frankfurt am Main/Bern/New York/Paris 1990.

**Keim, Wolfgang:** Erziehung im Nationalsozialismus. Ein Forschungsbericht (Erwachsenenbildung in Österreich, Beiheft 1990), Wien 1990.

**Keim, Wolfgang:** Erziehung unter der Nazi-Diktatur. Band I: Antidemokratische Potentiale, Machtantritt und Machtdurchsetzung, Darmstadt 1995.

**Keinhorst, Willi:** Wilhelm Stapel – ein evangelischer Journalist im Nationalsozialismus. Gratwanderer zwischen Politik und Theologie (Europäische Hochschulschriften, Reihe 31: Politikwissenschaft, Band 242), Frankfurt am Main/Berlin/Bern/New York/Paris/Wien 1993.

**Key, Ellen Karolina Sofia:** Das Jahrhundert des Kindes. Studien (Pädagogische Bibliothek, Band 7), Weinheim/Basel 1992.

**Klafki, Wolfgang (Hrsg.):** Verführung, Distanzierung, Ernüchterung. Kindheit und Jugend im Nationalsozialismus. Autobiographisches aus erziehungswissenschaftlicher Sicht, Weinheim/Basel 1988.

**Klafki, Wolfgang u. a.:** Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in 3 Bänden. Eine Vorlesungsreihe des Erziehungswissenschaftlichen Seminars der Philipps-Universität Marburg in Zusammenarbeit mit dem Hessischen Rundfunk, Band 1 (Funk-Kolleg, Band 7), 388.–407. Tausend, Frankfurt am Main 1979.

**Klafki, Wolfgang u. a.:** Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in 3 Bänden. Eine Vorlesungsreihe des Erziehungswissenschaftlichen Seminars der Philipps-Universität Marburg in Zusammenarbeit mit dem Hessischen Rundfunk, Band 2 (Funk-Kolleg, Band 8), 26.–47. Tausend, Frankfurt am Main 1971.

**Klafki, Wolfgang u. a.:** Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in 3 Bänden. Eine Vorlesungsreihe des Erziehungswissenschaftlichen Seminars der Philipps-Universität Marburg in Zusammenarbeit mit dem Hessischen Rundfunk, Band 3 (Funk-Kolleg, Band 9), 26.–47. Tausend, Frankfurt am Main 1971.

**Klafki, Wolfgang/Brockmann, Johanna-Luise:** Geisteswissenschaftliche Pädagogik und Nationalsozialismus. Herman Nohl und seine „Göttinger Schule“ 1932–1937. Eine individual- und gruppenbiografische, mentalitäts- und theoriegeschichtliche Untersuchung, Weinheim/Basel 2002.

**Klafki, Wolfgang:** Diskussionsbeitrag beim Kolloquium zur wissenschaftsgeschichtlichen und aktuellen Bedeutung der Pädagogik Herman Nohls, in: Die neue Sammlung. Vierteljahres-Zeitschrift für Erziehung und Gesellschaft, 19. Jg. (1979), S. 569–575.

**Klafki, Wolfgang:** Vorwort, in: Finckh, Hans Jürgen: Der Begriff der „Deutschen Bewegung“ und seine Bedeutung für die Pädagogik Herman Nohls (Europäische Hochschulschriften, Reihe 11: Pädagogik, Band 41), Frankfurt am Main/Bern/Las Vegas 1977, S. 5–9.

**Klika, Dorle:** Herman Nohl (1879–1960), in: Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik. Band 2: Von John Dewey bis Paul Freire, München 2003, S. 123–151.

**Klika, Dorle:** Herman Nohl. Sein „Pädagogischer Bezug“ in Theorie, Biographie und Handlungspraxis (Beiträge zur historischen Bildungsforschung, Band 25), Köln/Weimar/Wien 2000.

**Klika, Dorle:** Selbstzeugnisse eines Wissenschaftlers – Das Beispiel Herman Nohl, in: Häder, Sonja/Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Der Bildungsgang des Subjekts. Bildungstheoretische Analysen (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 48), Weinheim/Basel 2004, S. 124–136.

**Kluge, Norbert:** Pädagogisches Verhältnis und Erziehungswirklichkeit. Kritische Überlegungen zur Theorie des pädagogischen Bezuges (Neue pädagogische Bemühungen, Band 48), Essen 1972.

**Knobloch, Clemens:** Die deutsche Sprachwissenschaft im Nationalsozialismus. Ein forschungsorientierter Überblick, in: Kritische Ausgabe. Zeitschrift für Germanistik und Literatur, Jg. 2004, Heft 2, S. 42–47.

**Knobloch, Clemens:** Sprache als Gewalt, Vortrag, gehalten in München am 30.5.06, <http://www.goethe.de/mmo/priv/1510982-STANDARD.pdf> (eingesehen am 11.12.06).

**Kohn, Hans:** Wege und Irrwege. Vom Geist des deutschen Bürgertums, Düsseldorf 1962.

**König, Helmut:** Imperialistische und militaristische Erziehung in den Hörsälen und Schulstuben Deutschlands 1870–1960, Berlin 1962.

**Korn, Salomon:** Wie deutsch soll's denn sein? Normalität im Verhältnis zwischen Juden und Nichtjuden setzt voraus, Unterschiede anzuerkennen, in: Die Zeit, Nr. 24, 5.6.2003.

**Kraul, Margarete:** Herman Nohl. Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Annäherung, Geschichte und Rezeption, in: Horn, Klaus-Peter/Ritzi, Christian (Hrsg.): Klassiker und Außenseiter. Pädagogische Veröffentlichungen des 20. Jahrhunderts, Baltmannsweiler 2001, S. 105–126.

**Kriek, Ernst:** Die Judenfrage, in: Volk im Werden. Zeitschrift für Kulturpolitik, 1. Jg. (1933), S. 57–63.

**Kron, Friedrich Wilhelm:** Theorie des erzieherischen Verhältnisses, Bad Heilbrunn 1971.

**Kröner, Hans-Peter:** Von der Rassenhygiene zur Humangenetik. Das Kaiser-Wilhelm-Institut für Anthropologie, menschliche Erblehre und Eugenik nach dem Kriege (Medizin in Geschichte und Kultur, Band 20), Stuttgart/Jena/Lübeck/Ulm 1998.

**Kunsterziehung,** Ergebnisse und Anregungen des Kunsterziehetages in Dresden am 28. und 29. September 1901, zweiter unveränderter Abdruck, Leipzig 1902.

**Kupffer, Heinrich:** Der Faschismus und das Menschenbild in der deutschen Pädago-

gik, in: Otto, Hans-Uwe/Sünker, Heinz (Hrsg.): Soziale Arbeit und Faschismus. Volkspflege und Pädagogik im Nationalsozialismus, Bielefeld 1986, S. 19–33.

**Lagarde, Paul de:** Deutsche Schriften, Berlin 1994.

**Lang, Michael:** Die Bedeutung der religiösen Dimension im Denken Herman Nohls unter besonderer Berücksichtigung seiner Pädagogik, München 1974.

**Langbehn, Julius:** Rembrandt als Erzieher. Von einem Deutschen, Leipzig 1922.

**Lee, Jong-Seo/Jourdan, Manfred:** Herman Nohl und die Jugendbewegung. Einige Überlegungen vor dem Hintergrund der Diskussion über das Verhältnis von Pädagogik und Nationalsozialismus, in: Neue Sammlung, 30. Jg. (1990), Heft 2, S. 267–275.

**Lee, Jong-Seo:** Der pädagogische Bezug. Eine systematische Rekonstruktion der Theorie des pädagogischen Bezugs bei H. Nohl unter Berücksichtigung der Kritiken und neuerer Ansätze (Pädagogische Versuche, Band 15), Frankfurt am Main 1989.

**Lendvai-Dircksen, Erna:** Das deutsche Volksgesicht, Berlin ohne Jahr (1932).

**Lenk, Kurt:** Das Problem der Dekadenz seit Georges Sorel, in: Kauffmann, Heiko/Kellershohn, Helmut/Paul, Jobst (Hrsg.): Völkische Bande. Dekadenz und Wiedergeburt. Analysen rechter Ideologie, Münster 2005, S. 49–63.

**Lennert, Rudolf:** „Die Sammlung“ – Bild einer Zeitschrift, in: Beiträge zur Menschenbildung. Herman Nohl zum 80. Geburtstag (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 1), Weinheim/Düsseldorf 1959, S. 21–39.

**Lenz, Fritz:** Grundriss der menschlichen Erblichkeitslehre und Rassenhygiene, Band 1: Menschliche Erblichkeitslehre, 2. vermehrte und verbesserte Auflage, München 1923.

**Leske, Monika:** Philosophen im „Dritten Reich“. Studie zu Hochschul- und Philosophiebetrieb im faschistischen Deutschland, Berlin 1990.

**Lichtwark, Alfred:** Das Bild des Deutschen. Eingeleitet von Julius Gebhard (Kleine pädagogische Texte, Band 15), 2. Auflage, Weinheim 1962.

**Lingelbach, Karl Christoph/Zimmer, Hasko (Red.):** Das Jahrhundert des Kindes? (Jahrbuch für Pädagogik 1999), Frankfurt am Main/Berlin/Bern/Brüssel/New York/Wien 2000.

**Lingelbach, Karl Christoph:** Das Kind im Widerspruch „Pädagogischen Denkens“, in: Lingelbach, Karl Christoph/Zimmer, Hasko (Red.): Das Jahrhundert des Kindes? (Jahrbuch für Pädagogik 1999), Frankfurt am Main/Berlin/Bern/Brüssel/New York/Wien 2000, S. 133–159.

**Lingelbach, Karl Christoph:** Erziehung und Erziehungstheorien im nationalsozialistischen Deutschland. Ursprünge und Wandlungen der 1933–1945 in Deutschland vorherrschenden erziehungstheoretischen Strömungen, ihre politischen Funktionen und ihr Verhältnis zur außerschulischen Erziehungspraxis des „Dritten Reiches“ (Marburger Forschungen zur Pädagogik, Band 3), Weinheim/Berlin/Basel 1970.

**Lingelbach, Karl Christoph:** Erziehung und Erziehungstheorien im nationalsozialistischen Deutschland. Ursprünge und Wandlungen der 1933–1945 in Deutschland vorherrschenden erziehungstheoretischen Strömungen, ihre politischen Funktionen und ihr Verhältnis zur außerschulischen Erziehungspraxis des „Dritten Reiches“ (Marburger Forschungen zur Pädagogik, Band 3), überarbeitete Zweitausgabe mit drei neueren

Studien und einem Diskussionsbericht, Frankfurt am Main 1987.

**Lingelbach, Karl Christoph:** Unkritische Bildungstheorie als sozialwissenschaftlicher Fortschritt?, in: Keim, Wolfgang (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Nationalsozialismus. Eine kritische Positionsbestimmung (Forum Wissenschaft, Studienheft Nr. 9), Marburg 1990, S. 125–136.

**Luhmann, Niklas/Schnorr, Karl-Eberhard:** Strukturelle Bedingungen von Reformpädagogik. Soziologische Analysen zur Pädagogik der Moderne, in: Zeitschrift für Pädagogik, 34. Jg. (1988), S. 363–480.

**Luttringer, Klaus:** Dialektik und Pädagogik. Das stillschweigend Vorausgesetzte des dialektischen Denkens in der pädagogischen Theorie Herman Nohls (Europäische Hochschulschriften, Reihe 11: Pädagogik, Band 86), Frankfurt am Main/Bern/Cirencester 1980.

**Maier, Robert E.:** Pädagogik des Dialogs. Ein historisch-systematischer Beitrag zur Klärung des pädagogischen Verhältnisses bei Nohl, Buber, Rosenzweig und Grisebach (Europäische Hochschulschriften, Reihe 11: Pädagogik, Band 349), Frankfurt am Main/Berlin/Bern/New York/Paris/Wien 1992.

**Matthes, Eva:** Geisteswissenschaftliche Pädagogik nach der NS-Zeit. Politische und pädagogische Verarbeitungsversuche, Bad Heilbrunn 1998.

**Matthes, Eva:** Herman Nohl über Leistung, Gehorsam, Pflicht, in: Neue Sammlung, 34. Jg. (1994), Heft 2, S. 327–337.

**Mester, Ludwig:** Einleitung, in: Nohl, Herman: Schuld und Aufgabe der Pädagogik, Schorndorf bei Stuttgart 1962, S. 5–10.

**Miller, Damian:** Herman Nohls „Theorie“ des pädagogischen Bezugs. Eine Werkanalyse (Explorationen, Band 33), Bern 2002.

**Mitteilung der Schriftleitung,** in: Die Erziehung. Monatsschrift für den Zusammenhang von Kultur und Erziehung in Wissenschaft und Leben, 12. Jg. (1937), S. 480.

**Mohler, Armin:** Die konservative Revolution in Deutschland 1918–1932. Grundriss ihrer Weltanschauungen, Stuttgart 1950.

**Mollenhauer, Klaus:** Die Ursprünge der Sozialpädagogik in der industriellen Gesellschaft. Eine Untersuchung zur Struktur sozialpädagogischen Denkens und Handelns, Weinheim/Berlin 1959.

**Mollenhauer, Klaus:** Legenden und Gegenlegenden. Ein kritischer Kommentar zu Beitrag von Barbara Siemsen, in: Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis, 89. Jg. (1997), Heft 2, S. 158–160.

**Mollenhauer, Klaus:** Nachwort zu den Diskussionsbeiträgen beim Kolloquium zur wissenschaftsgeschichtlichen und aktuellen Bedeutung der Pädagogik Herman Nohls, in: Die neue Sammlung. Vierteljahres-Zeitschrift für Erziehung und Gesellschaft, 19. Jg. (1979), S. 581–582.

**Muckermann, Hermann/Verschuier, Otmar Freiherr von:** Eugenische Eheberatung (Das kommende Geschlecht, Band 6, Heft 1/2), Berlin/Bonn 1931.

**Muckermann, Hermann:** Eugenik und Katholizismus, Berlin 1934.

**Muckermann, Hermann:** Eugenik und Strafrecht (Arbeiten über Rassenkunde, Erblehre und Erbpflege aus dem Kaiser Wilhelm Institut für Anthropologie, menschliche Erblehre und Eugenik in Berlin-Dahlem, Teil 37), Berlin 1932.

**Muckermann, Hermann:** Rassenforschung und Volk der Zukunft. Ein Beitrag zur Einführung in die Frage vom biologischen Werden der Menschheit (Das kommende Geschlecht, Band 4, Heft 2), Berlin 1928.

**Muckermann, Hermann:** Rassenhygiene, in: Staatslexikon, Band 4: Papiergeld bis Staatsschulden (5., von Grund aus neubearbeitete Auflage), Freiburg i. Br. 1931.

**Muckermann, Hermann:** Volkstum, Staat und Nation, eugenisch gesehen. Aus dem Kaiser-Wilhelm-Institut für Anthropologie, menschliche Erblehre und Eugenik, Abteilung für Eugenik, Essen ohne Jahr (1933).

**Muckermann, Hermann:** Wesen der Eugenik und Aufgaben der Gegenwart. Aus dem Kaiser-Wilhelm-Institut für Anthropologie, menschliche Erblehre und Eugenik, Abteilung für Eugenik (Das kommende Geschlecht, Band 5, Heft 1/2), Berlin 1929.

**Neurohr, Jean F.:** Der Mythos vom Dritten Reich. Zur Geistesgeschichte des Nationalsozialismus, Stuttgart 1957.

**Niemeyer, Christian:** Einführung in die Sozialpädagogik, Dresden 2005, [http://www.tu-dresden.de/erzwiss/SEB/Diverse\\_Dokumente/buch2006spwbgneu.pdf](http://www.tu-dresden.de/erzwiss/SEB/Diverse_Dokumente/buch2006spwbgneu.pdf) (eingesehen am 11.12.06).

**Niemeyer, Christian:** Klassiker der Sozialpädagogik. Einführung in die Theoriegeschichte einer Wissenschaft, 2. überarbeitete und erweiterte Auflage, Weinheim/München 2005.

**Oelkers, Jürgen:** Die Vermittlung zwischen Theorie und Praxis in der deutschen Pädagogik von Kant bis Nohl. Eine ideengeschichtliche Untersuchung, Hamburg 1975.

**Oelkers, Jürgen:** Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte, 4. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage, Weinheim/München 2005.

**Offermann, Joseph:** Bibliographie Herman Nohls, in: Nohl, Herman: Ausgewählte pädagogische Abhandlungen (Schöninghs Sammlung pädagogischer Schriften: Quellen zur Geschichte der Pädagogik), Paderborn 1967, S. 142–150.

**Offermann, Joseph:** Nohls Leben und Werk, in: Nohl, Herman: Ausgewählte pädagogische Abhandlungen (Schöninghs Sammlung pädagogischer Schriften: Quellen zur Geschichte der Pädagogik), Paderborn 1967, S. 112–138.

**Ortmeyer, Benjamin (Hrsg.):** Berichte gegen Vergessen und Verdrängen von 100 überlebenden jüdischen Schülerinnen und Schülern über die NS-Zeit in Frankfurt am Main, 3. Auflage, Witterschlick/Bonn 1995.

**Ortmeyer, Benjamin (Hrsg.):** Heinrich Roths Veröffentlichungen in der NS-Zeit, Frankfurt am Main 2006.

**Ortmeyer, Benjamin (Hrsg.):** Materialien zu Pädagogik, Rassismus und Antisemitismus: Ernst Krieck (Erziehungswissenschaft und Pädagogik in Frankfurt. Eine Geschichte in Portraits), Frankfurt am Main 2004.

**Ortmeyer, Benjamin/Brumlik, Micha (Hrsg.):** Erziehungswissenschaft und Pädagogik in Frankfurt – eine Geschichte in Portraits. 90 Jahre Johann Wolfgang Goethe-

Universität (Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft, Reihe Kolloquien, Band 10), Frankfurt am Main 2006.

**Ortmeyer, Benjamin:** Argumente gegen das Deutschlandlied. Geschichte und Gegenwart eines Lobliedes auf die deutsche Nation, Köln 1991.

**Ortmeyer, Benjamin:** Schicksale jüdischer Schülerinnen und Schüler in der NS-Zeit – Leerstellen deutscher Erziehungswissenschaft? Bundesrepublikanische Erziehungswissenschaften (1945/49–1995) und die Erforschung der nazistischen Schule, Witterschlick/Bonn 1998.

**Ortmeyer, Benjamin:** Schulzeit unterm Hitlerbild. Analysen, Berichte, Dokumente, Frankfurt am Main 1996.

**Otto, Hans-Uwe/Sünker, Heinz (Hrsg.):** Politische Formierung und soziale Erziehung im Nationalsozialismus, Frankfurt am Main 1991.

**Otto, Hans-Uwe/Sünker, Heinz (Hrsg.):** Soziale Arbeit und Faschismus. Volkspflege und Pädagogik im Nationalsozialismus, Bielefeld 1986.

**Pallat, Gabriele Cantate/Reichwein, Roland/Kunz, Lothar (Hrsg.):** Adolf Reichwein. Pädagoge und Widerstandskämpfer. Ein Lebensbild in Briefen und Dokumenten (1914–1944), Paderborn/München/Wien/Zürich 1999.

**Paulsen, Friedrich:** System der Ethik. Mit einem Umriss der Staats- und Gesellschaftslehre, Band 1, 11./12. Auflage, Berlin 1921.

**Petersen, Peter:** Führungslehre des Unterrichts, Langensalza/Berlin/Leipzig 1937.

**Pfeiffer, Stephan:** Pädagogik als Politikersatz. Herman Nohls Osthilfeprogramm in lebensgeschichtlicher Perspektive, Tübingen 1993.

**Platon:** Der Staat, München 1991.

**Poliakov, Léon/Wulf, Joseph (Hrsg.):** Das Dritte Reich und seine Denker. Dokumente und Berichte, Wiesbaden 1989.

**Popp, Walter:** Einleitung, in: Nohl, Herman: Eine Auswahl schulpädagogischer Schriften, Heidelberg 1967, S. 3–4.

**Prange, Klaus:** Sind wir allzumal Nazis? Eine Antwort auf Wolfgang Keims Bielefelder Kontinuitätsthese, in: Zeitschrift für Pädagogik, 36. Jg. (1990), Heft 5, S. 745–751.

**Prange, Klaus:** Vergessen – verschweigen – verarbeiten. Zur pädagogischen Reaktion auf die Erfahrung der Hitlerzeit bei Fritz Blättner, Otto Friedrich Bollnow und Theodor Wilhelm, in: Horn, Klaus-Peter/Ogasawara, Michio/Sakakoshi, Masaki/Tenorth, Heinz-Elmar/Yamana, Jun/Zimmer, Hasko (Hrsg.): Pädagogik im Militarismus und im Nationalsozialismus. Japan und Deutschland im Vergleich, Bad Heilbrunn 2006, S. 233–241.

**Prieberg, Fred K.:** Musik im NS-Staat, Frankfurt am Main 1982.

**Proll, Hans:** Die Fröbel-Rezeption in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Nohl, Petersen, Spranger, E. Hoffmann (Pädagogik, Band 4; Berichte der Forschungsstelle für Schulgeschichte an der Universität – Gesamthochschule – Duisburg, Band 4), Bochum 1988.

**Ratzke, Erwin:** Das Pädagogische Institut der Universität Göttingen. Ein Überblick für seine Entwicklung in den Jahren 1923–1949, in: Becker, Heinrich/Dahms, Hans-

Joachim, Wegeler, Cornelia (Hrsg.): Die Universität Göttingen unter dem Nationalsozialismus, 2. erweiterte Ausgabe, München 1998, S. 318–336.

**Rehbein, Klaus:** Die Sicht vom Opfer aus definiert die Gruppe der Nazi-Täter neu. Unsere Verantwortung für die Nazi-Verbrechen damals und heute – Überlegungen aus pädagogischer, germanistischer, juristischer und theologischer Sicht, in: Päd. extra & demokratische Erziehung, 2. Jg. (1989), Heft 2, S. 7–19.

**Reich-Ranicki, Marcel:** Geliehene Jahre, in: Reich-Ranicki, Marcel (Hrsg.): Meine Schulzeit im Dritten Reich. Erinnerungen deutscher Schriftsteller, 2. Auflage, München 1985, S. 52–70.

**Reyer, Jürgen:** Eugenik und Pädagogik. Erziehungswissenschaft in einer eugenisierten Gesellschaft, Weinheim/München 2003.

**Richter, Helmut:** (Sozial-)Pädagogik und Faschismus. Anfragen zu Kontinuität und Diskontinuität, in: Otto, Hans-Uwe/Sünker, Heinz (Hrsg.): Soziale Arbeit und Faschismus. Volkspflege und Pädagogik im Nationalsozialismus, Bielefeld 1986, S. 89–120.

**Ringer, Fritz K.:** Die Gelehrten. Der Niedergang der deutschen Mandarine 1890–1933, Stuttgart 1983.

**Rosenberg, Alfred:** Der Mythos des 20. Jahrhunderts. Eine Wertung der seelisch-geistigen Gestaltenkämpfe unserer Zeit, 111.–114. Auflage, München 1937.

**Roth, Heinrich:** Pädagogische Anthropologie, Band 1: Bildsamkeit und Bestimmung, Hannover 1966.

**Russel, Bertrand:** Denker des Abendlandes. Eine Geschichte der Philosophie, Bindlach 1996.

**Safranski, Rüdiger:** Ein Meister aus Deutschland. Heidegger und seine Zeit, Frankfurt am Main 2001.

**Sarkowicz, Hans (Hrsg.):** Hitlers Künstler. Die Kultur im Dienst des Nationalsozialismus, Frankfurt am Main/Leipzig 2004.

**Sauer, Karl:** Begegnung und Erlebnis. Herman Nohl und das Landheim des Pädagogischen Seminars der Universität Göttingen. Ein Beispiel universitärer Erlebnispädagogik (Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik, Heft 10), Lüneburg 1988.

**Scheibe, Wolfgang:** Die reformpädagogische Bewegung 1900–1932. Eine einführende Darstellung, 10. erweiterte und neuausgestattete Auflage, Weinheim/Basel 1994.

**Scheuerl, Hans:** Geschichte der Erziehung. Ein Grundriss, Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1985.

**Schiess, Gertrud:** Die Diskussion über die Autonomie der Pädagogik (Pädagogische Studien, Band 23), Weinheim/Basel 1973.

**Schmalz, Oliver:** Kirchenpolitik unter dem Vorzeichen der Volksnomoslehre. Wilhelm Stapel im Dritten Reich (Europäische Hochschulschriften, Reihe 23: Theologie, Band 789), Frankfurt am Main/Berlin/Bern/Brüssel/New York/Oxford/Wien 2004.

**Schmidt-Rohr, Georg:** Die Sprache als Bildnerin der Völker. Eine Wesens- und Lebenskunde der Volkstümer, Jena 1932.

**Schmidt-Rohr, Georg:** Mutter Sprache. Vom Amt der Sprache bei der Volkswendung

(Schriften der Deutschen Akademie, Band 12), 2. Auflage, Jena 1933.

**Schmidt-Rohr, Georg:** Unsere Muttersprache als Waffe und Werkzeug des deutschen Gedankens (Tat-Flugschriften, Band 20), Jena 1917.

**Schmuhl, Hans-Walter:** Grenzüberschreitungen. Das Kaiser-Wilhelm-Institut für Anthropologie, menschliche Erblehre und Eugenik 1927–1945 (Geschichte der Kaiser-Wilhelm-Gesellschaft im Nationalsozialismus, Band 9), Göttingen 2004.

**Schnurr, Stefan:** Die nationalsozialistische Funktionalisierung sozialer Arbeit. Zur Kontinuität und Diskontinuität der Praxis sozialer Berufe, in: Otto, Hans-Uwe/Sünker, Heinz (Hrsg.): Politische Formierung und soziale Erziehung im Nationalsozialismus, Frankfurt am Main 1991, S. 106–140.

**Schnurr, Stefan:** Sozialpädagogen im Nationalsozialismus. Eine Fallstudie zur sozialpädagogischen Bewegung im Übergang zum NS-Staat, Weinheim/München 1997.

**Schonig, Bruno:** Irrationalismus als pädagogische Tradition. Die Darstellung der Reformpädagogik in der pädagogischen Geschichtsschreibung, Weinheim/Basel 1973.

**Schulp-Hirsch, Gabriele:** Hermeneutische Pädagogik. Pädagogische Theorie im Primat erzieherischer Praxis. Studien zum Zusammenhang von Erkenntnis- und Handlungstheorie (Paideia. Studien zur systematischen Pädagogik, Band 10), Frankfurt am Main/Berlin/Bern/New York/Paris/Wien 1994.

**Schulze, Theodor:** „Der Sinn des Lebens liegt im Leben selbst...“. Ein neugieriger Rückblick auf die geisteswissenschaftliche Pädagogik zum 100. Geburtstag von Herman Nohl, in: Die neue Sammlung. Vierteljahres-Zeitschrift für Erziehung und Gesellschaft, 19. Jg. (1979), S. 542–564.

**Seeliger, Rolf (Hrsg.):** Braune Universität. Deutsche Hochschullehrer gestern und heute. Eine Dokumentation, Heft 1–6, München 1964–1968.

**Seiffert, Helmut:** Herman Nohl oder Kritik aus dreißig Jahren, in: Neue Sammlung, 20. Jg. (1980), Heft 3, S. 280–283.

**Siber, Paula:** Die Frauenfrage und ihre Lösung durch den Nationalsozialismus, Wolfenbüttel/Berlin 1933.

**Sieg, Ulrich:** Jüdische Intellektuelle im Ersten Weltkrieg. Kriegserfahrungen, weltanschauliche Debatten und kulturelle Neuentwürfe, Berlin 2002.

**Siegel, Elisabeth:** Diskussionsbeitrag beim Kolloquium zur wissenschaftsgeschichtlichen und aktuellen Bedeutung der Pädagogik Herman Nohls, in: Die neue Sammlung. Vierteljahres-Zeitschrift für Erziehung und Gesellschaft, 19. Jg. (1979), S. 575–579.

**Siegel, Elisabeth:** Elisabeth Siegel, in: Pongratz, Ludwig Jakob: Pädagogik in Selbstdarstellungen, Band 6, Hamburg 1982, S. 240–286.

**Sorel, George:** Les illusions du progrès (Études sur le devenir social, Band 1), Paris 1908.

**Sternhell, Zeev/Sznajder, Mario/Asheri, Maia:** Die Entstehung der faschistischen Ideologie. Von Sorel zu Mussolini, Hamburg 1999.

**Stühmer, Alexander:** Das Verhältnis von Politik und Pädagogik im Werk Herman Nohls, in: Gatzemann, Thomas/Göing, Anja Silvia (Hrsg.): Geisteswissenschaftliche

Pädagogik, Krieg und Nationalsozialismus. Kritische Fragen nach der Verbindung von Pädagogik, Politik und Militär, Frankfurt am Main/Berlin/Bern/Brüssel/New York/Oxford/Wien 2004, S. 141–163.

**Szabó, Anikó:** Vertreibung, Rückkehr, Wiedergutmachung. Göttinger Hochschullehrer im Schatten des Nationalsozialismus (Veröffentlichungen des Arbeitskreises Geschichte des Landes Niedersachsen (nach 1945), Band 15), Göttingen 2000.

**Tenorth, Heinz-Elmar:** Eugenik im pädagogischen Denken des nationalsozialistischen Deutschland – oder: Rassismus als Grenzbegriff der Pädagogik, in: Horn, Klaus-Peter/Ogasawara, Michio/Sakakoshi, Masaki/Tenorth, Heinz-Elmar/Yamana, Jun/Zimmer, Hasko (Hrsg.): Pädagogik im Militarismus und im Nationalsozialismus. Japan und Deutschland im Vergleich, Bad Heilbrunn 2006, S. 33–44.

**Tenorth, Heinz-Elmar:** Gefangen in der eigenen Tradition – Erziehungswissenschaft angesichts des Nationalsozialismus. Eine Sammelbesprechung neuerer Veröffentlichungen, in: Zeitschrift für Pädagogik, 49. Jg. (2003), Heft 5, S. 734–755.

**Tenorth, Heinz-Elmar:** Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung, 2. durchgesehene Auflage, Weinheim/München 1992.

**Tenorth, Heinz-Elmar:** Nachwort. Reformpädagogik, ihre Historiographie und Analyse, in: Scheibe, Wolfgang: Die reformpädagogische Bewegung 1900–1932. Eine einführende Darstellung, 10. erweiterte und neuausgestattete Auflage, Weinheim/Basel 1994, S. 438–459.

**Tenorth, Heinz-Elmar:** Zur deutschen Bildungsgeschichte 1918–1945. Probleme, Analysen und politisch-pädagogische Perspektiven (Studien und Dokumentationen zur deutschen Bildungsgeschichte, Band 28), Köln/Wien 1985.

**Thöny, Giosua:** Philosophie und Pädagogik bei Wilhelm Dilthey und Herman Nohl. Eine geisteswissenschaftliche Studie als historisch-systematische, komparative Problem-, Wirkungs- und Entstehungsgeschichte (Studien zur Geschichte der Pädagogik und Philosophie der Erziehung, Band 14), Bern/Stuttgart 1992.

**Thöny-Schwyn, Giosua:** Geisteswissenschaftliche Studien zu Dilthey und zur Pestalozzi-Rezeption Nohls (Studien zur Geschichte der Pädagogik und Philosophie der Erziehung, Band 20), Bern/Stuttgart/Wien 1997.

**Thys, Walter (Hrsg.):** Ein Landsturmmann im Himmel. Flandern und der Erste Weltkrieg in den Briefen von Herman Nohl an seine Frau, Leipzig 2005.

**Tilitzki, Christian:** Die deutsche Universitätsphilosophie in der Weimarer Republik und im Dritten Reich, Teil 1 und 2, Berlin 2002.

**Wähler, Martin:** Der deutsche Volkscharakter. Eine Wesenskunde der deutschen Volksstämme und Volksschläge, Jena 1937.

**Weber, Bernd:** Pädagogik und Politik vom Kaiserreich zum Faschismus. Zur Analyse politischer Optionen von Pädagogikhochschullehrern von 1914–1933 (Monographien Pädagogik, Band 26), Königstein 1979.

**Weber, Max:** Politik als Beruf, 7. Auflage, Berlin 1982.

**Wegner, Richard N.:** Volkslied, Tracht und Rasse. Bilder und alte Lieder deutscher Bauern (mit einer nur für dieses Werk hergestellten Schallplatte mit Stücken aus alten

Liedern deutscher Rassen), München 1934.

**Weingart, Peter/Kroll, Jürgen/Bayertz, Kurt:** Rasse, Blut und Gene. Geschichte der Eugenik und Rassenhygiene in Deutschland, Frankfurt am Main 1988.

**Weniger, Erich/Ahrens, Elisabeth/Wedemeyer, Irmgard:** Bibliographie Herman Nohl zu seinem 75. Geburtstag am 7. Oktober 1954, Weinheim 1954.

**Weniger, Erich:** Einführung, in: Weniger, Erich/Ahrens, Elisabeth/Wedemeyer, Irmgard: Bibliographie Herman Nohl zu seinem 75. Geburtstag am 7. Oktober 1954, Weinheim 1954, S. 3–13.

**Weniger, Erich:** Herman Nohl und die sozialpädagogische Bewegung, in: Beiträge zur Menschenbildung. Herman Nohl zum 80. Geburtstag (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 1), Weinheim/Düsseldorf 1959, S. 5–20.

**Weniger, Erich:** Herman Nohl. Rede bei der akademischen Gedenkfeier am 4. Februar 1961, Göttingen 1961.

**Weniger, Erich:** Nachträge zur Nohl-Bibliographie, in: Zeitschrift für Pädagogik, 1. Jg. (1955), Heft 2, S. 132.

**Weyers, Stefan:** „Auslese“, totale Verfügungsgewalt und „Typenzucht“. Zur Theorie und Praxis nationalsozialistischer Pädagogik (unveröffentlichte Magisterarbeit), Heidelberg 1992.

**Wolf, Norbert:** Die Bedeutung des Humors für das ästhetisch-sittliche Bewusstsein des Erziehers. Eine anthropologische Studie in Orientierung an den Schriften von H. Nohl und O. F. Bollnow, Weinheim/Basel 1986.

**Zedler, Peter/König, Eckard (Hrsg.):** Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte. Fallstudien, Ansätze, Perspektiven (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, Band 1), Weinheim 1989.

**Zimmer, Hasko:** Die Hypothek der Nationalpädagogik. Herman Nohl, der Nationalsozialismus und die Pädagogik nach Auschwitz, in: Beutler, Kurt/Wiegmann, Ulrich (Red.): Auschwitz und die Pädagogik (Jahrbuch für Pädagogik 1995), Frankfurt am Main/Berlin/Bern/New York/Paris/Wien 1995, S. 87–114.

**Zimmer, Hasko:** Geisteswissenschaftliche Pädagogik und Nationalsozialismus: Herman Nohl, in: Horn, Klaus-Peter/Ogasawara, Michio/Sakakoshi, Masaki/Tenorth, Heinz-Elmar/Yamana, Jun/Zimmer, Hasko (Hrsg.): Pädagogik im Militarismus und im Nationalsozialismus. Japan und Deutschland im Vergleich, Bad Heilbrunn 2006, S. 83–98.

**Zimmer, Hasko:** Pädagogik, Kultur und nationale Identität. Das Projekt einer „deutschen Bildung“ bei Rudolf Hildebrand und Herman Nohl, in: Auernheimer, Georg/Gstettner, Peter (Red.): Pädagogik in multikulturellen Gesellschaften (Jahrbuch für Pädagogik 1996), Frankfurt am Main/Berlin/Bern/New York/Paris/Wien 1996, S. 159–177.

**Zimmer, Hasko:** Pädagogische Intelligenz und Neuanfang 1945. „Die Sammlung“ im Kontext der Faschismus- und Neuordnungsdiskussion 1945–1949, in: Keim, Wolfgang (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Nationalsozialismus. Eine kritische Positionsbestimmung (Forum Wissenschaft, Studienheft Nr. 9), Marburg 1990, S. 101–122.

**Zimmer, Hasko:** Von der Volksbildung zur Rassenhygiene: Herman Nohl, in: Rülcker, Tobias/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Politische Reformpädagogik, Bern/Berlin/Frankfurt am Main/New York/Paris/Wien 1998, S. 515–540.

**Herman Nohl**

**„Die Grundlagen der nationalen  
Erziehung“ (Vorlesung 1933/34)**

**– Auszug –**

Kapitel 1 des Manuskripts (Abschrift)

Herman Kohl

Die Grundlagen der nationalen Erziehung  
eine Vorlesung im Wintersemester 1933/34

Elisabeth Liegel  
ausf. Prof.



AUSZUG aus

Herman Nohl

Die Grundlagen der nationalen Erziehung

eine Vorlesung im Wintersemester 1933/34

Inhalt

Einleitung: Die zwei Betrachtungsweisen der Pädagogik

I. Die Lebenssubstanz des Volks

1. Erbstrom, Familientradition und Volkstypus
2. Stadt und Land
3. Die Familie und das Verhältnis der Generationen

II. Die Volksgeistigkeit

4. Die Sprache
5. Die Heimat
6. Typus, Mythos und Symbol

III. Das bewußte Leben der Nation

7. Das Selbstbewußtsein eines Volks und seine Erziehungsmittel
8. Die Willensform des Staats und die politische Erziehung
9. Die Schule<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Dieses Inhaltsverzeichnis wurde ursprünglich nicht mit 9 Kapiteln geführt, sondern ab Teil II, wurde mit II 1, II 2, II 3, III 1, III 2, III 3 gezählt. Die vorliegende ABSCHRIFT gliedert im Inhaltsverzeichnis so, wie Nohl in dem Vorlesungsmanuskript gegliedert hat: Drei Teile mit insgesamt durchnummerierten neun Kapiteln.

## I. Die Lebenssubstanz des Volks

### Erstes Kapitel

#### Erbstrom, Familientradition und Volkstypus

Die Sorge um den Erbstrom und die vitale Substanz unseres Volkes ist das, was recht eigentlich neu in die Theorie der Nationalerziehung hineingekommen ist. Außer Platos Pädagogik weiß keine der späteren etwas davon. Heute dagegen ist dieser Frage der Eugenik und der Rassenhygiene drei Viertel aller Literatur der letzten Jahre gewidmet, und es ist eine Aufgabe für sich, das Brauchbare und Selbständige aus ihr herauszuheben.

Wer bisher über diese Frage der Volksgesundheit schrieb, mußte immer wieder feststellen, daß es sich hier um einen Bildungsdefekt unserer gesamten Bevölkerung handle. Der Körper existierte außer im Turnunterricht für die "Bildung" so gut wie gar nicht, keine Kenntnisse über ihn und kein Bewußtsein der Verantwortung für ihn. Dem entsprach, daß es keine Stelle im Staat und Reich gab, bei der die gesundheitlichen Belange verwaltungsmäßig zusammengefaßt gewesen wären. Für den überwiegenden Teil des Volkes war die Gesundheit organisiert in der Form der Kranken- und Invalidenversicherung, einer Einrichtung von ungeheurer Größe, die unsere Wirtschaft mindestens mit 10% aller Lohnsummen belastet, die aber einen Konstruktionsfehler hat: sie konzentriert das Interesse der gesamten Bevölkerung nicht auf die Gesundheit, sondern auf die Krankheit. Wie Wendenburg in meinem Handbuch es einmal ausdrückt: "Die Selbstverantwortung für die Gesunderhaltung ist ersetzt durch die jeder gesunden Entwicklung widerstrebende Verantwortungslosigkeit und die [9] Verbindung materieller Interessen mit dem einzelnen Krankheitsfall". Jeder meint, sein eingezahltes Geld wieder herausbekommen zu müssen, und sucht eine Rente. Dieser Konstruktionsfehler beherrschte auch unsere ganze übrige Fürsorge. Sie ging immer auf die einzelne Fehlentwicklung: der einzelne Notfall war der Ausgangspunkt der Hilfe, die kranke Familie, der Fürsorgezögling, der Gefangene. Und auch hier sind die Summen, mit denen sich unsere Volkswirtschaft belastete, ungeheuerlich hoch geworden, ohne doch dem Elend in der Wurzel abhelfen zu können<sup>1)</sup>.

Aber auch, wo die Hygiene als die Lehre von den Bedingungen des gesunden Lebens vorangestellt wurde, war sie doch vor allem individuelle Hygiene. Und auch das, was man Sozialhygiene nannte, kümmerte sich letztlich nur um den Einzelnen, suchte die sozialen Bedingungen für ein gesundes Dasein der Einzelnen. Das Volk als Ganzes und nicht bloß in seinem augenblicklichen Bestande, sondern im Zusammenhang seiner Generationen, in dem, was die Biologie eben seinen Erbstrom nennt, trat so gut wie nicht in Erscheinung, hatte vor allem keinen Boden im Gewissen des Volks wie der einzelnen. Das ist doch erst nach dem Krieg

---

<sup>1)</sup> Helen Wessel, "Lebenshaltung aus Fürsorge und Erwerbstätigkeit, eine Untersuchung über den Kostenaufwand für Sozialversicherung, Fürsorge und Versorgung im Vergleich zum Familieneinkommen aus Erwerbstätigkeit", 1931

langsam bewußt geworden, vor allem aus drei Erfahrungen, die das Vitalleben unseres Volkes bedrohten.

Die erste war die Abnahme seiner Fruchtbarkeit und die Verschiebung in seinem Altersaufbau. Das Statistische Reichsamt und sein Leiter Burgdörfer hat hier die Einsichten geschaffen<sup>2)</sup>, [10] der Bund der Kinderreichen hat diese Einsichten ins Volk getragen.

Die andere Erfahrung war die Angst um die Qualitäten der Geburten. Sie mußte entstehen, nachdem uns der Krieg zwei Millionen der besten, zeugungskräftigsten Männer genommen hatte, und die grauenhafte Ernährungsnot im Krieg und nach dem Kriege den Nachwuchs verkümmern machte.

Die dritte Erfahrung entstand aus der gesteigerten Einwanderung aus dem Osten, die vor allem Berlin ein ganz neues Gesicht gab. Frick teilt in seiner Ansprache auf der ersten Sitzung des Sachverständigenbeirats für Bevölkerungs- und Rassenpolitik mit, daß im Jahre 1930 allein in Berlin 4000 zugewanderte Juden eingebürgert wurden<sup>1)</sup>

Wie immer entwickelt sich ein solcher neuer Gesichtspunkt zu voller Kraft aber erst, wo er sich dialektisch gegen eine andere einseitige Theorie absetzt, hier also gegenüber dem alten Sozialismus, der bei aller sozialen Leidenschaft, die ihn in seinen besten Vertretern beseelte, letztlich immer doch nur an das Wohlbefinden des Einzelnen dachte und einem falschen Gleichheitsgedanken huldigte, der die Schuld an dem Aufstieg oder Abstieg des Einzelnen ausschließlich im Milieu und den Startbedingungen suchte. Diesem Individualismus und Kultur-Lamarckismus gegenüber bildete sich jetzt die neue Front der Eugenik und der Rassenhygiene, die vom Ganzen des nationalen Volkskörpers ausgeht und hinter den einzelnen Lebenden das Idioplasma sucht, aus dem die künftigen Generationen durch Auslese entstehen sollen.

Die Mittel für diese ganz andere Sehweise kamen aus sehr verschiedenen Quellen: aus der Biologie, der konservativen [11] Familienkunde und der Rassenkunde Gobineaus und seiner Nachfolger. Die wichtigste war die Eugenik, wie sie Francis Galton, der Vetter Darwins, 1865 mit einer Arbeit über "Erblichkeit von Talent und Charakter" und dann in weiteren Arbeiten über "Erblichkeit des Genies" 1869 ausgebaut hatte. Seine berühmt gewordene Vorlesung über "Eugenik" hielt er als alter Mann 1904. Eugenik war ihm die Lehre von allen Einflüssen, die geeignet sind, die angeborenen Eigenschaften, also das "Erbgefüge" einer Rasse zu verbessern und sie zu höchster Vollkommenheit zu entwickeln. Eugenes d.h. wohlgeboren ist derjenige, der noble Qualitäten geerbt hat. "Rasse" meint bei Galton nicht die anthropologische Rasse, also eine größere Gruppe von Menschen mit gleichen Erbanlagen, sondern eine solche Gruppe unter dem Gesichtspunkt des Erbgefüges ohne Rücksicht darauf, ob die Anlagen gleich oder ungleich sind. Wertvoll ist jede Erbanlage, die sich in der Gesamtkonomie eines Volkes als nützlich erweist. Jede Berufsgruppe des Volkes braucht ihre eigene Eignung.

---

<sup>2)</sup> Volk und Jugend, Berlin 1932, Geburtenschwund und Überalterung des deutschen Volkskörpers.

Unabhängig von Galton hatten in Deutschland Alfred Ploetz und Wilhelm Schallmayer die Eugenik entwickelt. Diese sprechen beide von "Rassenhygiene", wobei Rassenhygiene im bewußten Unterschied von Sozialhygiene eben nicht das Wohl der einzelnen, sondern das Wohl einer zeitlich dauernden Gemeinschaft als solcher verfolgt. Das Buch von Ploetz erschien 1895 unter dem Titel „Grundlinien einer Rassenhygiene, 1. Teil, Die Tüchtigkeit unserer Rasse und der Schutz der Schwachen“, Schallmayers Buch „Vererbung und Auslesung“ 1903. Auch Ploetz versteht unter Rasse nicht die anthropologische Rasse, sondern die „Vitalrasse“, wie er sagt, oder die biologische Rasse: die Erhaltungs- und Entwicklungseinheit des Lebens. Rassenhygiene ist die Wissenschaft von den optimalen Bedingungen der Erhaltung und Steigerung des Erbstromes der sowohl durch die anthropologischen Rassen wie durch die Völker fließt. Schallmayer spricht im Unterschied zu Rassenhygiene von Rassehygiene: sie soll der Gesundheit und Tüchtigkeit des Volkskörpers dienen durch Verbesserung seiner Erbanlagen, was durch starke Vermehrung von Personen mit guter Erbanlage und durch schwache Vermehrung der erblich Minderwertigen erreichbar sei. Das Entscheidende in diesen Büchern ist im Gegensatz zu der Milieu-Theorie des Larmarckismus der Erb- und Auslesegedanke: das Glück eines Volkes hängt nicht nur von seinen glücklichen Lebensbedingungen ab, sondern mehr noch von seinen guten Erblinien. Ploetz gründete die "Deutsche Gesellschaft für Rassenhygiene". Das Organ der Bewegung wurde das "Archiv für Rassen- und Gesellschaftsbiologie einschließlich Rassen- und Gesellschaftshygiene", das Ploetz führt. Daneben wäre die Zeitschrift "Eugenik" zu nennen, Zeitschrift für Erblehre und Erbpflege, die Ostermann im Verein mit den modernen Biologen Fischer, Lenz, Muckermann, Rudin und Verschuer herausgibt.

Was diese moderne Biologie zu dem Gedanken Galtons hinzubringt, sind die Wahrheiten, die Mendel und seine Nachfolger über die Gesetze der Vererbung gefunden haben. Mendels Buch "Versuche über Pflanzenhybriden" erschien im gleichen Jahr wie Galtons erste Arbeit, 1865, blieb damals aber unbekannt, und seine Entdeckung wurde erst nach 1900 wiedergefunden. Der Kern seiner Entdeckung ist die Lehre von der Autonomie der Erbträger. Im normalen Verlauf der Generationen bringen die Erbträger immer wieder ihresgleichen hervor, wodurch eine kontinuierliche Keimbahn entsteht, die in gewissem Sinn unsterblich ist. Was die [13] Generationen biologisch verbindet, ist allein die Keimbahn. Äußere Einflüsse können Modifikationen hervorrufen – im wesentlichen quantitative Veränderungen –, aber sie treffen nie das Erbgefüge, werden nicht in der Keimbahn verankert: es gibt keine Vererbung erworbener Eigenschaften. Wo sich zwei Erblinien mischen, kommt es zu "Kombinationen", aber auch diese Kombinationen werden von dem Mendelschen Gesetz der Autonomie der Erbanlage beherrscht. Die Nachkommen einer roten und weißen Bohne enthalten immer wieder neben dem Rosa der Kombination die rote und weiße Farbe. Die Mischung von Gesund und Krank gibt immer wieder neben gesunden kranke

---

<sup>1)</sup> Langensalza 1933.

Nachkommen. Das ist besonders untersucht für die großen Erbkrankheiten der Schizophrenie, Epilepsie, des Schwachsinn, der manischen Depression, der Tuberkulose-Anlage. Wenn ein Schizophrener heiratet, ist statistisch die Aussicht auf kranke Nachkommenschaft gleich 50 Prozent, davon sind 10 Prozent wieder schizophren. Sind beide Eltern schizophren, so sind 50 Prozent der Kinder schizophren, die anderen 50 Prozent Psychopathen. Bei Heiraten von manisch Depressiven ist statistisch ein Drittel der Kinder krank; sind beide Eltern krank, so verdoppelt sich das Erbe. Trotz aller Mischung also bleiben die Erblinien erhalten, es gibt keine Gesudentwicklung der Erblinien durch Mischung, allerdings auch keine Schwächung oder Entartung durch Mischung, eher ein Luxurieren z.B. der Körpergröße. Auch wo sich Rassen mischen, ist nicht die eine „stärker“ als die andere, sondern jede einzelne Erbanlage folgt für sich dem Mendelschen Erbgesetz.

Trotzdem gibt es eine Entartung oder Höherbildung des Erbgefüges. Man redet dann von „Mutation“ oder „Idiokinese“. Sie beruht auf Einflüssen, deren Eigenart man zur Zeit noch nicht [14] deuten kann. So kann Alkoholismus eine solche erbliche Entartung der Keimbahn einleiten, wie Agnes Blum<sup>1)</sup> nachgewiesen hat. Für eine aufsteigende Mutation hat die moderne Erbforschung noch kein Beispiel gefunden, trotzdem die Stammesgeschichte der Organismen eine solche voraussetzt. Hier ist die dunkle Stelle in der Biologie.

Uns interessiert hier von dem allen nur die Folge dieser Einsichten für die Vitalsubstanz unseres Volkskörpers. Ihre volle Bedeutung bekommen auch sie erst in der Verbindung mit dem Auslesegedanken Darwins, der Zuchtwahl, die bestimmte Eigenschaften bevorzugt und andere ausmerzt. Damit stehen wir vor dem Ganzen unseres Volks, der Gesamtheit seiner Erblinien, und fragen nach ihrem Schicksal und unseren Aufgaben.

Sie scheiden sich, wie wir vorhin sahen, in die Frage nach der Qualität und der Quantität, die nicht bloß insofern verbunden sind, als ein zahlreicheres Volk auch mehr Chancen für Begabung hat, sondern auch in einer viel gefährlicheren Weise: durch die Differenzierung der Fortpflanzung.

Die erste Ursache, die zur Entartung oder Ausrottung wertvoller Erbelemente in seinem Volk führen kann, ist „die differenzierte Fortpflanzung“, der Muckermann besonders nachgegangen ist. Die Kulturvölker vermehren sich nicht so wie die weniger kultivierten. Das gilt insbesondere für die nordische Rasse: „Je mehr man von Osten nach Westen oder von Süden nach Norden geht, um so tiefer steht die Kurve des Lebens“. Und was so für die ganze Rasse gilt, gilt auch für die Schichten unseres Volkes: die eigentlichen Kulturträger vermehren sich weit geringer als die anderen, ja man kann es wie ein Gesetz formulieren: „Die Anla- [15] gen, die den gesellschaftlichen Aufstieg ermöglichen, werden eben durch diesen Aufstieg in ihrer Erhaltung bedroht, da der Aufstieg selbst von einer Verminderung der Kinderzahl begleitet oder gefolgt ist“.

---

[<sup>1</sup> Hinter dem Namen Agnes Blum steht das Fußnotenzeichen 1). Es fehlt der dazu gehörende Fußnotentext.]

Es existiert schon eine ganze Anzahl von Untersuchungen, die das exakt beweisen. Verschiedene Angaben finden sich bei Burqdörfer.

Kurz hat gezeigt, dass die 7000 Familien Bremens, die Kinder in die höheren Schulen schicken, nicht so viel Nachwuchs haben, um die Eltern zu ersetzen. Löffler hat die Lehrerschaft in Württemberg untersucht, wobei sich dasselbe ergab, daß der Nachwuchs in den Ehen der jungen Lehrer nicht mehr ausreicht, um den biologischen Bestand der Familien sicherzustellen. Muckermann hat die Gesamtheit der Polizei Preußens daraufhin analysiert. Auch hier handelt es sich, wie bei den Lehrern, um eine aufsteigende Schicht. Die Auslese ist eine der wertvollsten, die wir besitzen, sowohl was die körperlichen Bedingungen anbetrifft wie die geistigen, Zuverlässigkeit, Tapferkeit und Selbstbeherrschung. Der Nachwuchs ist hier geringer als in der höchsten sozialen Schicht, in der auf drei kinderarme Familien 1,6 kinderreiche d.h. Familien mit mindestens drei Kindern kommen. (In der Landbevölkerung kommen auf drei kinderarme 18,8 kinderreiche!) Valentin Müller zeigte von den Gewerkschaftlern, dass gerade diese Elite der Arbeiterschaft sich gegenüber der untersten Schicht des Proletariats nicht genügend fortpflanzt. Umgekehrt haben Untersuchungen in der Hilfsschule ergeben, dass die Kinderzahl in der Familie des Hilfsschulkindes etwa doppelt so groß ist wie in den übrigen Familien des gleichen Bereiches. Solche Untersuchungen haben Lotze in Stuttgart, Reiter und Ostorff in Rostock, Fürst und Lenz in München, Ilse Frischeisen-Köhler in Berlin gemacht. [16] Die zweite Ursache für die Entartung ist die eigentümliche "Kontraselektion", Gegenauslese, die die moderne Kultur mit ihren Maßnahmen erzielt. Die natürliche Auslese würde z.B. die Kurzsichtigkeit, Taubstummheit und Geisteskrankheit beseitigen. die Kultur balanciert diesen ausmerzenden Einfluß und erhält solche Erbanlagen. Man ist nur einem Teil dieser kranken Erbanlagen zahlenmäßig nachgegangen. Verschuer berechnet die Zahl von schweren Fällen von Schizophrenie, Epilepsie, manischer Depression und Schwachsinn auf 220 000. Die halbschweren Fälle sind dabei nicht berücksichtigt. 1 bis 2 Prozent des deutschen Volkes leiden an erblichem Schwachsinn. Muckermann nennt als Beweis für den Umfang dieser erblichen Belastung wiederholt die Zahl der Pflagestage in den Heil- und Pflegeanstalten, z.B. 1920 56 Millionen, denen nur 103 Millionen für zwölfmal soviel Kranke in normalen Krankenhäusern gegenüberstehen. Zu den Geisteskranken kommen dann die Geschlechtskranken (1929 waren 75 000 in den Krankenanstalten), die Alkoholiker und Verbrecher. Das Unheimliche ist wieder, daß der Nachwuchs dieser kranken oder unsozialen Menschen den der erbgesunden Familien übersteigt.

Von hier aus entsteht die grausame Frage an die Wohlfahrtspflege, ob sie durch ihre Maßnahmen, mit denen sie dem einzelnen Kranken oder der einzelnen kranken Familie hilft, nicht bloß den gesunden Familien Mittel entzieht, sondern geradezu für das Weiterbestehen und die Fruchtbarkeit der erbkranken Familien Sorge trägt?

Aber damit kämen wir schon zur Frage nach dem, was angesichts dieser Einsichten zu tun ist, um unseren Volkskörper richtig zu gestalten. Bei diesem Umbau handelt es sich um negative und um

positive Maßnahmen. [17] Negative Maßnahmen sind alle Schritte, die darauf zielen, die kranken Erblinien auszumerzen. Die Antike konnte da hart vorgehen. die Spartaner setzten minderwertiges Leben aus. Auch Plato fordert in seinem Staat, daß krankes Leben vernichtet und auch von zu alten Eltern Erzeugtes getötet werden solle. Unsere christliche Fürsorge, die jede Seele unmittelbar zu Gott weiß, kann das nicht mehr. Ist das Leben einmal da, so muß dafür gesorgt werden, daß es menschenwürdig existiert und zu seinem Wohl kommt. Es ist das an sich auch keine Gefahr für die Volkswohlfahrt – abgesehen davon, dass es etwas kostet; aber ein Volk, das auf solche Fürsorge und auf die Entfaltung der Eigenschaften, die solche Fürsorge tragen, verzichten wollte, nähme sich einen höchsten Wert und würde schnell sittlich korrumpieren. Wohl aber wird es nötig sein, erstlich bestimmte Gruppen dieser Menschen zu sterilisieren, wie das Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses das fordert, das am 1. Januar 1934 in Kraft getreten ist, und zweitens die methodischen Verfahren der Fürsorge grundsätzlich umzuwenden.

Die Sterilisation der Erbkranken, die nicht Kastration, also kein Angriff auf die Persönlichkeit des Menschen, sondern nur eine Verhinderung seiner Zeugungsfähigkeit ist, nimmt ihm nicht das Glück der geschlechtlichen Liebe, nur das der Elternschaft. Eine Begründung des Gesetzes hat Reichsminister Frick in der Ansprache über die Bevölkerungs- und Rassenpolitik gegeben, die ich schon nannte. Eine kluge Besprechung findet sich in der "Kinderforschung", Band 42, Heft 2. Das Gesetz, das Vorgänger in Amerika, Kanada und in der Schweiz hat, hat ausschließlich eugenischen Charakter und erfaßt nur die Erbkranken, nicht die phänotypisch Gesunden aus erbkrankem Stamm, auch nicht [18] die Psychopathen und Hysteriker, also nur: angeborenen Schwachsinn (nicht bloß ererbten), Schizophrenie, zirkuläres Irresein, Epilepsie, Chorea, erbliche Blindheit, erbliche Taubheit, schwere körperliche Mißbildung. Schließlich kann auch unfruchtbar gemacht werden, wer an grobem Alkoholismus leidet. Hier wie beim angeborenen Schwachsinn handelt es sich nicht so sehr um die kranke Erbmasse als um die Bedenkenlosigkeit und Rücksichtslosigkeit dieser Gruppen im geschlechtlichen Verkehr, ihre Unfähigkeit zur Erziehung und die Gefährdung der materiellen Existenz der Familie, deren Kinder dann der Gemeinschaft zur Last fallen. Die erblich Blinden und Tauben betragen etwa 13 000 bzw. 15 000 in Deutschland, die körperlich schwer Defekten etwa 52 000. Im ganzen handelt es sich um etwa 5000 000 Menschen, von denen ein erheblicher Teil sich noch durch besonderen Kinderreichtum auszeichnet. Daß die eugenische Bedeutung des Gesetzes mit langen Zeiträumen rechnen muß, ergibt sich aus einer Aufstellung, die Fetscher für die Epilepsie gemacht hat. Könnte man alle Epileptiker gleichzeitig sterilisieren, so wäre ihre Zahl wegen der Latenz der Vererbung in der nächsten Generation um 10 Prozent vermindert, und erst in zehn Generationen um 75 Prozent. Daraus ergibt sich schon, daß die Sterilisation nur ein Teil der eugenischen Maßnahmen in Gegenwart und Zukunft sein kann.

Ein weiteres muß, wie gesagt, die grundsätzliche Umwendung der Fürsorgemethoden sein, die statt der bisher überwiegenden Einzelfürsorge Familienfürsorge treiben wird und statt der wahllosen Unterstützung von allen Familien, nur nach dem Maßstab ihrer Not, die erbgesunden Familien bevorzugen muß. Wenn man heute geneigt ist, die ganze soziale Fürsorge abzubauen,

Fürsorgean- [19] stalten einzuziehen und die Fürsorgezöglinge in Arbeitslager zu stecken, die Ausgaben für Psychopathen zu drosseln, die Schulkindergärten zu schließen usw., so ist das bestimmt sehr kurzsichtig und beruht auf einer falschen Theorie. Wenn man z.B. weiß, welche furchtbare Gefahr für ein gesundes Familiendasein ein psychopathisches Kind bedeuten kann, dann wird man nicht einen Schritt in der Betreuung der Psychopathen zurücktun wollen. Und ähnliches gilt für die Fürsorgeerziehung, deren Zöglinge man in die Arbeitslager stecken möchte: ein paar Fälle von Verwahrlosung können ein ganzes Lager stören und die Kraft des Leiters lahm legen. Es gilt auch für die Aufnahme schulunreifer Kinder in der Schulklasse statt sie in besonderen Schulkindergärten zusammenzufassen: die Ersparnisse werden auf Kosten der Gesunden gemacht! Vielleicht war wirklich ein Teil dieser Anstalten, z.B. der Fürsorgeanstalten, allmählich zu „schön“ geworden. Man wird sie jetzt mehr auf das Land verlegen und primitiver einrichten als bisher. Es liegt doch dieser ganzen Opposition gegen die Fürsorge auch eine Übertreibung des Ausmaßes der erblichen Minderwertigkeit dieser Kinder zugrunde, von denen ein großer Teil noch erziehbar ist und nur durch ihre Umwelt geschädigt wurde. Nur wird man eben auch hier mehr das Vorbeugen als das Heilen betonen müssen und die entscheidende Einsicht aller Heilpädagogik im Kopf behalten, daß jeder pädagogische Einfluß im Negativen wie im Positiven um so stärker ist, je jünger das Kind ist, daß die Mittel also vor allem auch von diesem Gesichtspunkt aus für das Kleinkind und die Unterstützung der Familie und ihre Aufzuchtbedingungen bereitgestellt werden müssen.

Damit kommen wir schon zu den positiven Maßnahmen: denn ihr Kern ist die Familienfürsorge und die Weckung der Familienver- [20] antwortung jedes einzelnen. Die erbmäßig gesunde Familie ist die eigentliche biologische Lebenseinheit des Volkes und die einzig zuverlässige Trägerin des Volks der Zukunft. Ihrem Lebenswillen gilt es durch staatspolitische Maßnahmen insbesondere durch eugenischen Umbau ihre Wirtschaftslage zu steigern.

„Erbmäßig gesund“ kann hier nur heißen: frei von krankhaften Erbanlagen; und die „Familienverantwortlichkeit jedes einzelnen“ kann nur bedeuten, dass er bei seiner Eheschließung eine Auslese trifft, die die Gesundheit des kommenden Geschlechtes nicht bewußt gefährdet, daß er da nicht nur an sein individuelles Glück denkt, sondern auch an den Erbstrom, dessen verschwindendes Glied er ist. Da kommt alles auf die Entwicklung einer neuen Sitte an, einer öffentlichen Überzeugung, die sich nicht bloß mit dem Austausch von Gesundheitszeugnissen begnügt, sondern eine ungesunde Eheschließung für ehrenrührig hält.

Hier setzt nun die zweite Bewegung ein, die neben der Eugenik den Blick auf das generative Schicksal unsres Volks gerichtet hat: die konservative Familienkunde. Die biologische Gesinnung allein genügt nicht, sondern es braucht darüber hinaus eine ethische Familiengesinnung. Der Adel hat hier nie ganz vergessen, worum es sich handelte, auch das bürgerliche und bäuerliche Patriziat meistens nicht: daß der Familienzusammenhang, der Stolz auf die Familie und ihre Geschichte, die Verantwortung für ihre körperliche und sittliche Sauberkeit eine der stärksten

sittlichen Bindungen ist, die den Menschen im Leben halten. Wundervoll hat das Wildenbruch in seiner Kindergeschichte vom „edlen Blut“ gezeigt und sehr verwandt Hans Grimm in der Novelle „vom alten Blut und der ungeheuren Verlassenheit“. Die [21] genealogischen Gesellschaften haben überall die Freude an der Familiengeschichte, ihren Namen und ihren Wappen zu erhalten versucht. Das großartige Ziel ist, das, was einzelne bevorzugte Familien hier für sich geleistet haben, für die Familien des ganzen Volks durchzuführen, aus den abstrakten Standesämtern „Ehe- und Familienämter“ zu machen und an einer zentralen Stelle das Familiennational des deutschen Volkes zu sammeln, um so das Gefühl für die Ehre in der Familie allgemein zu machen. Wie die Schule sich hier beteiligen kann, zeigen Bücher wie Jörns „Familienkunde in der Schule“ 1933. Vgl. auch Walter Scheidt „Familienkunde“ 1924.

Der ethisch-pädagogische Kern muß dann praktisch sein, dem einzelnen bewußt zu machen, daß er familienhaft zu denken hat, daß der einzelne noch so wertvolle Eigenschaften haben kann, aber man kaum wertvolle Nachkommen von ihm erwarten darf, wenn er keine entsprechenden Geschwister, Eltern und Vorfahren besitzt, daß man bei seiner Wahl also auch an die sittlichen Kräfte denken wird, die die Familie seit Generationen tragen. Es ist der Geist, der in China und Japan die Sittlichkeit des Volkes ausmacht. Die tiefe Wendung gegen das Individuum ist deutlich. Der Blick richtet sich vom einzelnen auf die höhere Ganzheit und von dem Augenblicksgenuß der Gegenwart auf den großen Strom, der aus der Vergangenheit in die Zukunft fließt. Zugleich ist doch aber klar, daß solche Neugestaltung des Volkskörpers schließlich allein zu gründen ist in der sittlichen Entscheidung jedes einzelnen. Weder Organisation noch Gesetz sichern die steile Höhe, auf der die Gesundheit und die Kraft und die vitalsittliche Gesundheit eines Volkes stehen, sondern nur das Gewissen, das dem einzelnen schlägt, damit, um noch ein- [22] mal Plato zu zitieren, „für jede Ehe als Wahlspruch einzig dieser gilt, daß ein jeder gehalten sei, eine dem Staat segensreiche, nicht eine für seine eigene Lustbegier besonders erwünschte Ehe einzugehen“ („Gesetze“ 773).

Die letzte Frage in diesem Zusammenhang ist die nach der Bedeutung der Rassereinheit für ein Volk und nach dem national-deutschen Typus. Hier hat die dritte der Bewegungen eingesetzt, die jene Wendung vom einzelnen zum Volkskörper vollzogen haben, seit Gobineaus „Sur l'inégalité des races humaines“ (1853), Richard Wagners Schrift „Was ist deutsch?“, Chamberlains „Grundlagen des XIX. Jahrhunderts“ (1900) und den Büchern von Woltmann, Schemann, Günther, Rosenberg. Gobineau sieht in der Rasse nicht nur die erste, sondern schlechthin die einzige lebende Kraft, die alle großen Veränderungen in der Welt hervorgebracht hat. „Rasse“ bedeutet hier die wissenschaftlich nicht weiter auflösbare Eigenart einer Menschengruppe, und Gobineau glaubt, diese Rassenindividualität würde durch alle Zeiten unverändert dauern, wenn die Rasse rein bliebe. Da nun alle Völkerrassen gemischt sind, so ist der ganze Prozeß der Weltgeschichte eigentlich eine fortschreitende Degeneration. Die Urgestalt steht im Anfang, und es kann nur die Aufgabe sein, dieses reine Gold aus dem Gemenge immer wieder herauszuwaschen. Dazu kommt dann die Überzeugung, daß von den drei großen Menschenrassen, die Gobineau annimmt, der

schwarzen, gelben und weißen, nur die weiße edle Vorzüge hat und in ihr vor allem der arische Zweig und die germanische Familie, und daß der Aufbau der Kultur in der Welt allein auf dem Anteil der weißen Rasse beruht, aller Untergang durch Degeneration der weißen Rasse, durch das Überwiegen des minder edlen Blutes über das edle herbeigeführt wurde. Ist die [23] Rassenmischung einmal ganz vollendet, so beginnt damit die Aera der Einheit, Gleichheit und allgemeinen Mittelmäßigkeit. – Bei Chamberlain erscheint die Geschichte als der Gegensatz zweier großen Tendenzen, der universalen und der nationalen. Das römische Reich, die römische Kirche sind die Repräsentanten des Völkerchaos, die Germanen die Träger der nationalen Bewegung, die einen die Rasselosen, die anderen die Rassefesten. Rasselosigkeit und Charakterlosigkeit ist dasselbe. Rasselose Menschen bleiben gespalten und unsicher, haben keine gesunde und starke Empfindung. Die Nation als politische Volksgemeinschaft ist nur die schützende Hülle für eine ausgebildete Rasse. Sein Buch ist damals überall gelesen worden und hat gewiß auch auf die Führer unserer nationalen Bewegung stark gewirkt.

Tatsache ist, daß keine der europäischen Nationen eine reine Rasse darstellt, alle aus Rassenmischung hervorgegangen sind. Sie sind überhaupt keine Naturgewächse, sondern Produkte der Geschichte<sup>1)</sup>. Und hier setzt die entscheidende Frage für die Gestaltung unseres Volkskörpers ein. Es ist gewiß richtig, wie ich schon im Anfang sagte, daß uns Deutschen noch der feste, gleichmäßige Rassecharakter fehlt, den Engländer und Franzosen besitzen. Hintze sagt: "Weil unsere Nationalität diese feste physische Grundlage noch entbehrt, weil sie nach dem Wort Lagardes nur im Gemüt und nicht auch im Geblüt steckt, ist der Deutsche im Ausland so leicht in Gefahr, sein Deutschtum zu verlieren, und behauptet er es nicht mit der Zähigkeit wie der Engländer und Franzose". Wir werden sehen, daß auch unsere Sprache und [24] andere geistige Momente an dieser Frage beteiligt sind, aber ein tiefer Grund liegt gewiß in diesem fehlenden biologisch-einheitlichen Rassecharakter. Soll man nun diesen national-deutschen Typus, der uns mangelt, durch "Aufnordung" schaffen, - das heißt also durch bewußte bevölkerungspolitische Bevorzugung der nordischen Bestandteile in unserem Volk, ganz gleich, wie man sich das vorstellt – oder durch eine zunehmende Ausgleichung der in unserem Volke vorhandenen Rassen? In dem einen Fall steht der Typus am Anfang und muß wieder aus dem Gemenge rein herausgearbeitet werden; im andern Fall liegt er in der Zukunft, ist die deutsche Rasse überhaupt erst in der Bildung begriffen und wird fertig sein, wenn die deutschen Stämme, Bayern und Preußen, Schwaben und Sachsen sich zum nationaldeutschen Amalgamiert haben. Unsere Kleinstaaterei, zum Teil gerade auf diesen Stammesgegensätzen beruhend, hat doch auch diesen Ausgleich gehindert. Die Schaffung des einen deutschen Volkes durch unsere nationale Revolution, diese geniale Sprengung uralter Grenzen, nicht bloß der Stammes- und Ländergrenzen, sondern auch die Herstellung eines einheitlichen deutschen Volksgefühls und –Willens eröffnet auch ganz neue Möglichkeiten für unsere physische Einheit. Das Complement solchen inneren Ausgleiches wäre eine Rassenpolitik mit der Front gegen den Osten, die das weitere Einströmen nicht bloß der

jüdischen, sondern auch der slawischen Volkselemente, die den Prozeß der deutschen Rassenbildung stören und die Festigkeit unserer Nationalität lockern, verhindert. Der Staatsmann und Volkspädagoge hat heute diese beiden gestalterischen Möglichkeiten: Aufordnung aus einem statischen Glauben an die Urbegabung, oder Schaffung des nationaldeutschen Typus durch Mischung unserer Stämme und Isolierung nach außen. [25] Mir scheint der zweite Weg der einzig mögliche zu sein, schon deswegen, weil über Dreiviertel unseres Volks nicht zur nordischen Rasse gehören und eine solche Bevorzugung eines kleinen Teils der Nation, vereinfacht gesagt, des norddeutschen über den süddeutschen, für den andern unerträglich wäre; vor allem aber, weil die differenzierte Fortpflanzung unseres Volkes von selbst dahin geht, daß die nordische und fälische Rasse sich wesentlich geringer vermehren als die dinarische, alpine oder ostische. Auf die Dauer – wenn der Zeugungswille der nordischen Rasse sich nicht völlig ändert bzw. umgekehrt der der anderen – wird Süddeutschland Norddeutschland überwachsen, ob man das nun positiv oder negativ werten mag. Die Schwaben, Bayern und Franken haben schließlich auch ihre Meriten. Die natürliche Entwicklung im Verein mit der neuen geschichtlichen Schöpfung der nationalen Bewegung scheint mir darum eindeutig auf den zweiten Weg, die Schaffung des nationaldeutschen Typus, hinzuweisen. Wir werden darauf noch einmal zurückkommen müssen, wenn wir von den geistigen Grundlagen des Deutschtums reden.

Und nun noch ein Wort über die Quantität unseres vitalen Volkskörpers. Die Sorge, die hier aufgegangen ist, ist allen zu geläufig, als daß man ausführlich darüber sprechen müßte. Burgdörfers Buch "Volk ohne Jugend", dessen Titel augenscheinlich Grimms Titel „Volk ohne Raum“ nachgebildet ist, gibt hier alle Unterlagen. Auch hier ist das Problem ein doppeltes, woraus erst seine ganze Spannung entsteht: der steigenden Unfruchtbarkeit steht eine immer größer werdende Lebensdauer der Einzelnen gegenüber. Das heißt der Altersaufbau des Volkes, das Verhältnis von Kindern, Jugendlichen, Erwachsenen und Alter verschiebt sich. Nur einige Zahlen als Beleg. 1900 hatten wir 2 Millionen [26] Geburten, heute 975.000. 1900 kamen 30 Lebendgeborene auf 1000, 1932 15. Es fehlen bereits 30 Prozent der Geburten, um den Volksbestand der Zukunft zu sichern. Dem steht gegenüber eine Belastung durch Überalterung. Die Abnahme der Geburten schon vor dem Krieg, der Geburtenausfall während des Krieges und der Männerverlust im Kriege haben unsern Altersaufbau grundlegend verändert. Vor dem Krieg machten die Kinder unter 15 Jahren rund ein Drittel der Gesamtbevölkerung aus, 1925 nur noch ein Viertel. Dagegen haben die Altersklassen der 45-50jährigen seit 1910 um 37 Prozent, die der 55-60jährigen um 38 Prozent, das heißt um zwei Fünftel, zugenommen, die der 60-65jährigen um ein Viertel. Burgdörfer redet von einer Hypothek des Todes, die auf unserem Volke lastet und in 15 - 20 Jahren zur Einlösung kommen wird. Werden wir doch in 25 Jahren die doppelte Zahl 65jährigen haben wie heute. Welche Folgen dieser Altersaufbau und diese Schrumpfung unseres Volkskörpers hat, ist leicht auszudenken: eine ungeheuerliche Belastung durch das Alter, ein

---

<sup>1)</sup> Otto Hintze: "Rasse und Nationalität in ihrer Bedeutung für die Geschichte" Deutsche Bücherei 100.

Nachlassen der inneren Spannung und das außenpolitische Unterliegen gegenüber Völkern mit größerer Vermehrung.

Die Belastung durch das Alter: Unser Volk wird unverhältnismäßig an seinen alten und kranken Leuten tragen müssen. Auf 100 Versicherungspflichtige entfallen im Jahr Krankheitstage:

wenn unter 15 Jahren	595
wenn unter 40-44 Jahren	1088
wenn unter 60-64 Jahren	2069.

Das bedeutet eine Steigerung der Lasten in der Krankenversicherung und Invalidenversicherung, aber auch der Wohlfahrtspflege gegen 1950 um 1 ½ Milliarden Reichsmark.

Die fehlende innere Spannung: Man hat oft gemeint, was es [27] denn schade, wenn ein Volk nicht zunehme, namentlich ein Volk, das schon zuviel Menschen in seinem Raum hat, sofern es nur glücklich sei. Aber die produktive Spannung eines Volkes beruht schließlich auf seinem wachsenden Leben. Die Expansion in der Familie, die die Kinder vorwärts treibt, ist die elementare Grundkraft aller Kulturentwicklung. Kulturen, die kein noch wachsendes Leben mehr haben, gehen zugrunde.

Vor allem aber existieren wir ja nicht allein in der Welt, sondern wohnen zwischen Völkern, welche zunehmen, während wir abnehmen. Damit erscheint die außenpolitische Gefahr. Es wachsen vor allem die slawischen Völker, das heißt der völkerpolitische Schwerpunkt Europas verschiebt sich nach Osten. 1800 kamen je ein Drittel der Europäer auf die germanischen, romanischen und slawischen Ländergruppen. 1930 waren 30 Prozent germanisch, 24,4 Prozent romanisch, 45,6 Prozent slawisch. 1960 wird bei gleichen Verhältnissen die Hälfte der europäischen Bevölkerung slawisch sein, die germanische Gruppe nur noch ein Viertel statt ein Drittel ausmachen. Noch schärfer werden die Zahlen, wenn man nur das Verhältnis Deutschlands und der deutschen Bezirke zu Polen, dem sich am meisten vermehrenden Land Europas, ins Auge fasst. In Deutschland kommen auf 1000 Einwohner 6,5 überschüssige Geburten, in Polen 17. Bei einer statistischen Bereinigung dieser Zahlen ergibt sich eine Reproduktionsintensität von 100 : 180 (gegenüber Rußland von 100 : 200), das heißt die Fruchtbarkeit der slawischen Frauen ist rund doppelt so groß wie die der deutschen Frauen. Was es bedeutet, wenn ein solches demographisches Hochdruckgebiet unmittelbar an ein Tiefdruckgebiet angrenzt, brauche ich nicht zu entwickeln. [28] So kann man von einer "biologischen Lebenskrise unseres Volkes" sprechen. Die Frage ist, ob es sich bei dieser Bevölkerungsdynamik um biologische Notwendigkeit handelt oder um eine sittliche Erschlaffung, die willentlicher Natur ist und darum auch politisch und pädagogisch anzugreifen wäre. Daß die Wirtschaftskrise nicht an dem Nachlassen des Zeugungswillens der germanischen Völker schuld ist, beweisen die Schweiz oder Schweden, wo die wirtschaftlichen Verhältnisse gut sind, die Nachwuchskurve trotzdem sinkt. Zudem setzte der

Rückgang bei uns ein, als wir noch hoch waren, vor dem Krieg. Und gerade die aufsteigenden und aufgestiegenen Schichten versagen zuerst. Und umgekehrt beweisen die Niederlande, die sich ausreichend vermehren, daß die Einschränkung der germanischen Völker nicht physiologisch bedingt ist. Es hängt schließlich auch hier alles an der Einsicht und dem sittlichen Willen des einzelnen, letztlich an seiner Bewertung des Lebens, was er sein Glück nennt: die persönliche Bewegungsfreiheit und den zivilisatorischen Genuß, oder den Aufbau einer Familie mit dem menschlichen Reichtum solchen häuslichen Daseins, der Freude am Wachsen der Kinder und dem Stolz ihrer großen Gemeinschaft.

So ergibt sich hier die sozial- und politisch-pädagogische Aufgabe. Von dem quantitativen Gesichtspunkt aus muß die Familie als die biologische Zelle des Volkes mehr als bisher in den Mittelpunkt der Nationalpädagogik und Nationalpolitik gerückt werden. Die Anfrage des Magistrats der Stadt Mannheim an die 1600 Junggesellen unter ihren Beamten, warum sie nicht heiraten, ist doch nicht bloß humoristisch. Dem Junggesellen das Leben ungemütlich machen, genügt aber allein nicht. Auch um der Wachstumskurve des Volks willen wird sich niemand bemühen, auch [29] die leidenschaftlichsten Nationalisten nicht. Man muß die Familiengründung positiv unterstützen. Der Minister Frick hat in seiner Ansprache denn auch entsprechende Maßnahmen großen Stils angekündigt, wie sie der Bund der Kinderreichen in seinem „Bundesblatt“ schon seit Jahren forderte: Steuermäßigung, Familienlastenausgleich, höhere Besoldung der Kinderreichen, Rückgabe der Frauen an ihre Familien. Dabei wird das qualitative Prinzip nicht vergessen werden dürfen. Alle diese Maßnahmen kommen schließlich darauf hinaus, die Familiengründung und -Erhaltung sowie die Entwicklungsmöglichkeit der Kinder zu erleichtern und die Bedingungen zu schaffen, die auch dem rationalen Menschen den Mut geben, sich eine größere Familie zu erlauben. Sie werden doch erst Erfolg haben können, wenn die geistige Umwendung in den Menschen gelingt, daß ihnen die Familie und ihre gesunde Kraft wieder zu einem Hauptlebenszweck wird und Mann und Frau sich erst vollkommen wissen, wenn sie eine Schar von blühenden Kindern um sich haben.

An dieser Stelle nur noch ein Wort über den Zeitpunkt der Familiengründung, die nicht zu spät erfolgen darf. Die lange Schuldauer und Ausbildungszeit hat es heute den oberen Schichten des Volkes fast unmöglich gemacht, vor dem 28. und 30. Lebensjahr zu heiraten. W. Scheidt hat in der „Erziehung“ November 1933 eine Untersuchung über die generative Wirkung der Schuldauer gebracht, die das lehrreich beweist. Drei Momente machen sich dabei geltend: 1) Je höher die Begabung, um so wahrscheinlicher ist das Streben nach höherer Ausbildung, um so länger die Schulzeit, um so später die Heirat. 2) Je später die Heiratsmöglichkeit, um so größer ist die Gefahr der geschlechtlichen Infektion vor der Ehe und damit der Zeugungsunfähigkeit des Mannes. 3) Je [30] später die Eheschließung erfolgt, um so kürzer ist die physiologische Ehedauer d.h. die Zeit, in der Nachwuchs zu erwarten ist. Und da die Eltern auch wieder mit der langen Ausbildungszeit der Kinder rechnen, dürfen sie auch darum bei der Geburt der Kinder nicht zu alt sein. Scheidt bringt als Beispiel einen Arzt, der kaum vor dem 28. Jahre selbständig sein kann und nach dem 32. kaum

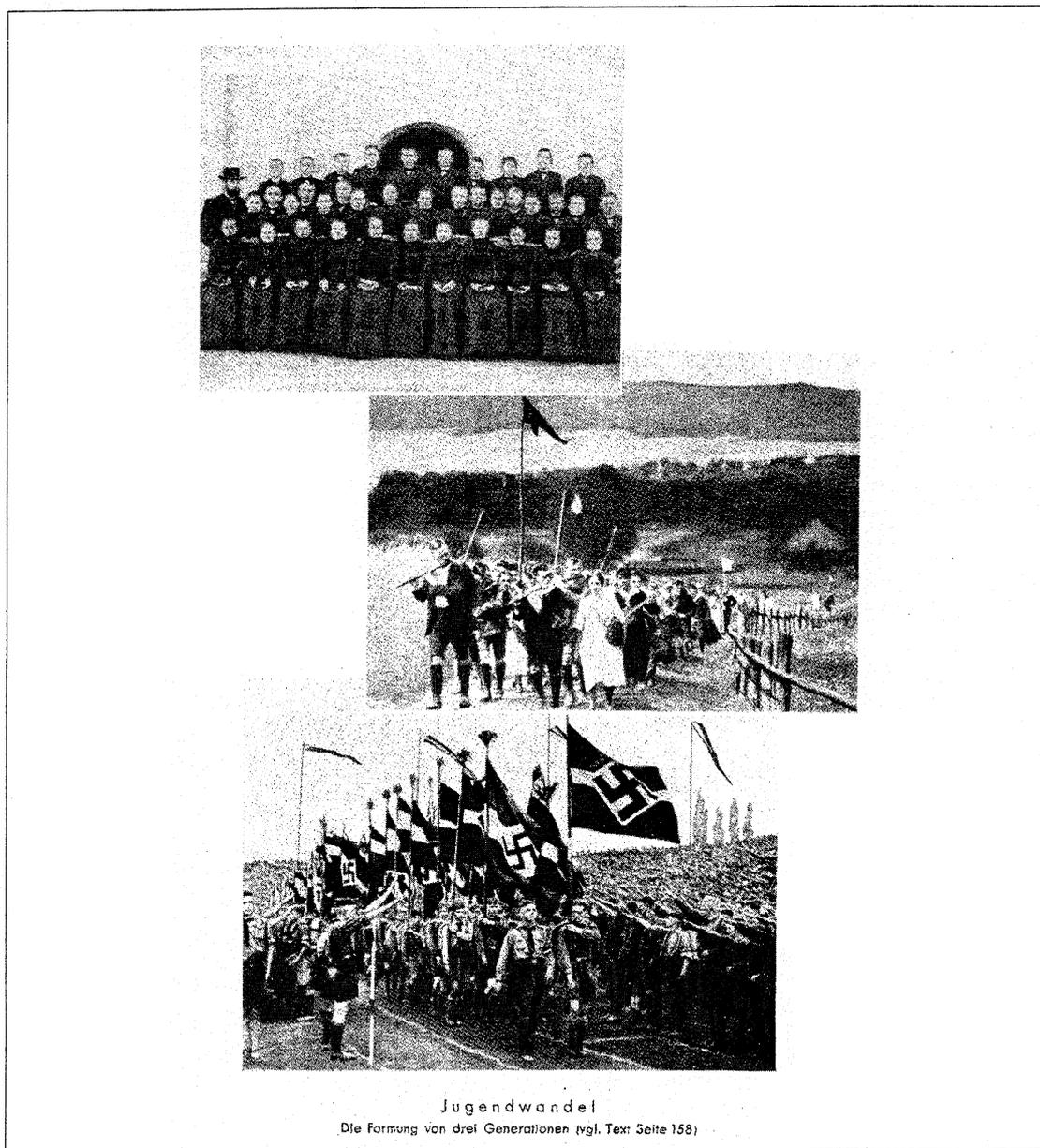
mehr an ein Kind denken darf, wenn er noch für dessen Ausbildung sorgen will, das heißt, es bleibt ihm eine generative Ehedauer von vier Jahren, d.h. die Möglichkeit für zwei Kinder. Wenn die Heiratsfähigkeit nur drei Jahre früher einsetzte, wären sechs Jahre gewonnen, und die Ehe hätte eine generative Dauer von zehn Jahren, d.h. fünf Kinder. Dabei ist die Verkürzung der anderen Gefahrzeiten noch nicht berücksichtigt. So ergibt sich für Scheidt die rassenhygienische Forderung, die Berufsvorbildung um drei Jahre zu verkürzen, um eine rechtzeitige Familienbegründung zu sichern.

Ich habe diese Auseinandersetzung Scheidts gebracht, weil sie an einer Einzelheit zeigt, wie eingreifend das neue rassenhygienische und bevölkerungspolitische Denken heute bei allen unseren Verhältnissen ansetzt. Die Möglichkeit der jungen Eheschließung ist aber auch über die generative Folge hinaus von größter nationalpolitischer Bedeutung in dem biologischen wie in dem geistigen Prozeß der Verjüngung unseres Volkes, der Verschiebung des Altersaufbaus der ganzen Nation wie des Lebens- und Kindergefühls jedes einzelnen, der vitalen Temperatur in der ganzen Breite der Bevölkerung, ihrer Freudigkeit, ihres Impetus und ihrer Spielfähigkeit. [31]

## Synopse zur zentralen Veränderungen in der Schrift „Charakter und Schicksal“ (1938) im Vergleich zur 3. Auflage (1947)

Die entscheidende, wirklich grundsätzliche Änderung betrifft eine Textpassage und eine Fotoseite, die beide in der ersten und zweiten Auflage identisch sind, in der dritten Auflage 1947 jedoch in der als „3. vermehrte Auflage“ bezeichneten Fassung entfernt wurden.

Es geht um die hier faksimilierten Photographien sowie folgenden Satz, der diese Fotos interpretiert: **„Die Photographien, die wir vorlegen, brauchen keine Erklärung, sie zeigen den Wandel und seinen dialektischen Sinn deutlicher, als es jede Beschreibung machen könnte.“** (1. Auflage 1938, S. 158; 2. Auflage 1940, S. 162).



Da in der dritten Auflage 1947 diese Fotoseite fehlt, auf der im dritten Bild die marschierende und Hakenkreuzfahnen schwenkende Hitlerjugend zu sehen ist, fehlt auch vollständig der eben beschriebene Kommentar. Nun wird folgender Satz eingefügt; nicht auf die Fotoseite bezogen, die ja nicht mehr vorhanden ist, sondern auf die Jugendbewegung im allgemeinen: **„Sie lassen auch**

*unmittelbar sehen, wo Jugend echt jugendlich lebt und wo sie von außen gedrillt wird.*“ (3. Auflage 1947, S: 158)

Um den Bezug zu der entfernten Fotoseite ganz zu verschleiern, wird aus: *„In solchen revolutionären Zeiten mit den großen geschichtlichen Begebenheiten und Umstürzen bekommt die Jugend die führende Stellung, während in konservativen Epochen die Erfahrung des Alters entscheidend wird.*“ (1. Auflage 1938, S. 158). „Solche revolutionäre Zeiten“ bezog sich dabei auf die HJ in der NS-Zeit. In der 3. Auflage 1947 wird dann statt *„In solchen revolutionären Zeiten...“* die allgemeine, übergeschichtliche Formulierung *„In revolutionären Zeiten...“* (3. Auflage 1947, S. 158) verwendet.

Charakter und Schicksal, 1938, S. 158:

Wie hat sich das Jugendbild der letzten drei Generationen geändert! Die Photographien, die wir vorlegen, brauchen keine Erklärung, sie zeigen den Wandel und seinen dialektischen Sinn deutlicher als es jede Beschreibung machen könnte. Da sind Formen der Seelen sichtbar geworden<sup>1)</sup>. In solchen revolutionären Zeiten mit den großen geschichtlichen Begebenheiten und Umstürzen bekommt die Jugend die führende Stellung, während in konservativen Epochen die Erfahrung des Alters entscheidend wird. Beide Male muß das aber die seelische Verfassung der Generationen tief verändern. Eine führende Jugend entwickelt ganz andere Eigenschaften als eine, die im Schatten des Alters groß wird. Und auch der einzelne wird davon geformt, ob er anlagemäßig zu dem führenden Generationstypus gehört, wo dann alle seine Anlagen gesteigert werden, oder zu dem unterdrückten, wo er dann entweder der Zeitströmung nachgeben muß entgegen seiner Veranlagung und unfruchtbar bleibt oder sich einsam hält und Epigone oder Vorläufer wird.

<sup>1)</sup> Eine Sammlung des deutschen Jugendbildes ist heute noch eine Forderung. Sie sollte in jedem Dorf angeregt werden, besonders für die Konfirmanden- und Schulabgangsbilder. Sie würden einen urkundlichen Einblick in die Geschichte der körperlichen und seelischen Entwicklung des deutschen Menschentums in den verschiedenen Orten geben.

Veränderung in der 3. Auflage 1947, S 157 /158, nun fehlt das Foto und es heißt lediglich:

Wie hat sich das Jugendbild der letzten drei Generationen geändert!

Eine Sammlung des deutschen Jugendbildes ist heute noch eine Forderung. Sie sollte in jedem Dorf angeregt werden, besonders für

die Konfirmanden- und Schulabgangsbilder. Sie würden einen urkundlichen Einblick in die Geschichte der körperlichen und seelischen Entwicklung des deutschen Menschentums in den verschiedenen Orten geben. Da sind Formen der Seelen sichtbar geworden. Sie lassen auch unmittelbar sehen, wo Jugend echt jugendlich lebt und wo sie von außen gedrillt wird. In revolutionären Zeiten mit den großen geschichtlichen Begebenheiten und Umstürzen bekommt die Jugend die führende Stellung, während in konservativen Epochen die Erfahrung des Alters entscheidend wird. Beide Male muß das aber die seelische Verfassung der Generationen tief verändern. Eine führende Jugend entwickelt ganz andere Eigenschaften als eine, die im Schatten des Alters groß wird. Und auch der einzelne wird davon geformt, ob er anlagemäßig zu dem führenden Generationstypus gehört, wo dann alle seine Anlagen gesteigert werden, oder zu dem unterdrückten, wo er dann entweder der Zeitströmung nachgeben muß entgegen seiner Veranlagung und unfruchtbar bleibt oder sich einsam hält und Epigone oder Vorläufer wird. Aber über alle diese Einzelerfahrungen geht doch die große Kurve des Lebensverlaufs ihren selbständigen Weg vom Suchen zum Haben und wieder zum Suchen, unbekümmert um die geschichtlichen Veränderungen, wie der Regenbogen durch den Sturm der Gewitter.

## Reihe Kolloquien:



### **Band 1**

Frank-Olaf Radtke (Hg.)

Die Organisation von Homogenität - Jahrgangsklassen in der Grundschule Kolloquium anlässlich der 60. Geburtstag von Gertrud Beck und Richard Meier, Frankfurt am Main 1998

ISBN 3-9806569-0-X

Preis: 8,60 €



### **Band 2**

Frank-Olaf Radtke (Hg.)

Lehrerbildung an der Universität - Zur Wissensbasis pädagogischer Professionalität

Dokumentation des Tages der Lehrerbildung an der Johann Wolfgang Goethe-Universität, Frankfurt am Main 1999



### **Band 3**

Heiner Barz (Hg.)

Pädagogische Dramatisierungsgewinne - Jugendgewalt Analphabetismus. Sektengefahr

Frankfurt am Main 2000

ISBN 3-9806569-2-6

Preis: 9,20 €



**Band 4**

Gertrud Beck, Marcus Rauterberg, Gerold Scholz, Kristin Westphal (Hg.)

Sachen des Sachunterrichts

Dokumentation einer Tagungsreihe 1997 - 2000

Frankfurt am Main 2001

Korrigierte Neuauflage 2002

ISBN 3-9806569-3-4

Preis: 15,40 €



**Band 5**

Brita Rang und Anja May (Hg.)

Das Geschlecht der Jugend - Dokumentation der Vorlesungsreihe Adoleszenz: weiblich/männlich? im Wintersemester 1999 / 2000

Frankfurt am Main 2001

ISBN 3-9806569-4-2

Preis: 15,95 €



**Band 6**

Dagmar Beinzger und Isabell Diehm (Hg.)

Frühe Kindheit und Geschlechterverhältnisse. Konjunkturen in der Sozialpädagogik

Frankfurt am Main 2003

ISBN 3-9806569-8-5

Preis: 18,00 €



## Band 7

Vera Moser (Hg.)

Behinderung - Selektionsmechanismen und Integrationsaspirationen

Frankfurt am Main 2003

ISBN 3-9806569-9-3

Preis: 12,50 €



## Band 8

Gisela Zenz (Hg.)

Traumatische Kindheiten - Beiträge zum Kinderschutz und zur Kinderschutzpolitik aus erziehungswissenschaftlicher und rechtswissenschaftlicher Perspektive

Frankfurt am Main 2004

ISBN 3-9809008-1-9

Preis: 24,00 €



## Band 9

Tanja Wieners (Hg.)

Familienbilder und Kinderwelten - Kinderliteratur als Medium der Familien- und Kindheitsforschung

Frankfurt am Main 2005

ISBN 3-9809008-2-7

Preis: 16,90 €



**Band 10**

Micha Brumlik / Benjamin Ortmeier (Hg.)  
Erziehungswissenschaft und Pädagogik in Frankfurt -  
eine Geschichte in Portraits  
90 Jahre Johann Wolfgang Goethe-Universität  
Frankfurt am Main 2006  
ISBN 3-9809008-7-8  
Preis: 16,90 €



**Band 11**

Argyro Panagiotopoulou / Monika Wintermeyer (Hg.)  
Schriftlichkeit - Interdisziplinär  
Voraussetzungen, Hindernisse und Fördermöglichkeiten  
Frankfurt am Main 2006  
ISBN 978-3-9810879-0-1  
Preis: 24,00 €



**Band 12**

Dieter Katzenbach (Hg.)  
Vielfalt braucht Struktur  
Heterogenität als Herausforderung für die Unterrichts-  
und Schulentwicklung  
Frankfurt am Main 2006  
ISBN 978-3-9809008-9-8  
Preis: 18,00 €

## Reihe Forschungsberichte:



### **Band 1**

Thomas Höhne/Thomas Kunz/Frank-Olaf Radtke  
Bilder von Fremden - Formen der Migrantendarstellung  
als der „anderen Kultur“ in deutschen Schulbüchern von  
1981-1997

Frankfurt am Main 1999



### **Band 2**

Uwe E. Kemmesies  
Umgang mit illegalen Drogen im ‚bürgerlichen‘ Milieu  
(UMID).

Bericht zur Pilotphase

Frankfurt am Main 2000



### **Band 3**

Oliver Hollstein/Wolfgang Meseth/Christine Müller-  
Mahnkopp/Matthias Proske/Frank-Olaf Radtke  
Nationalsozialismus im Geschichtsunterricht. Beobach-  
tungen unterrichtlicher Kommunikation

Bericht zu einer Pilotstudie

Frankfurt am Main 2002



**Band 4**

Andreas Gruschka/Martin Heinrich/Nicole Köck/ElLEN  
Martin/Marion Pollmanns/Michael Tiedtke  
Innere Schulreform durch Kriseninduktion? Fallrekonstruktionen und Strukturanalysen zu den Wirkungen administrativ verordneter Schulprogrammarbeit  
Projektdesign und Zwischenbericht  
Frankfurt am Main 2003  
ISBN 3-9809008-0-0  
Preis: 15,00 €



**Band 5**

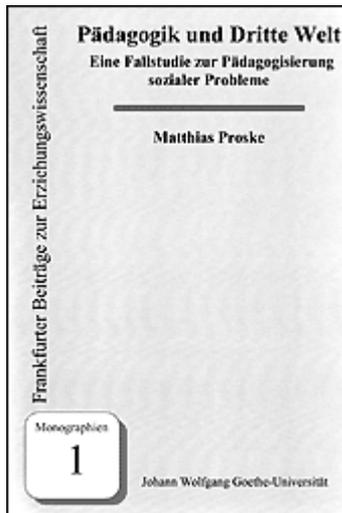
Andreas Gruschka  
Auf dem Weg zu einer Theorie des Unterrichtens. Die widersprüchliche Einheit von Erziehung, Didaktik und Bildung in der allgemeinbildenden Schule  
Vorstudie  
Frankfurt am Main 2005  
ISBN 3-9809008-3-5  
Preis: 15,00 €



**Band 6**

Frank-Olaf Radtke/Maren Hullen/Kerstin Rathgeb  
Lokales Bildungs- und Integrationsmanagement  
Bericht der wissenschaftlichen Begleitforschung im Rahmen der Hessischen Gemeinschaftsinitiative Soziale Stadt (HEGISS)  
Frankfurt am Main 2005  
ISBN 3-9809008-4-3  
Preis: 15,00 €

## Reihe Monographien:



### **Band 1**

Matthias Proske

Pädagogik und Dritte Welt - Eine Fallstudie zur Pädagogisierung sozialer Probleme

Frankfurt am Main 2001

ISBN 3-9806569-5-0

Preis: 18,00 €



### **Band 2**

Thomas Höhne

Schulbuchwissen - Umriss einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuchs

Frankfurt am Main 2003

ISBN 3-9806569-7-7

Preis: 16,00 €



### **Band 3**

Thomas Höhne, Thomas Kunz, Frank-Olaf Radtke

Bilder von Fremden - Was unsere Kinder aus Schulbüchern über Migranten lernen sollen

Frankfurt am Main 2005

ISBN 3-98009008-6-X

Preis: 68,00 €



**Band 4**

Wolfgang Meseth

Aus der Geschichte lernen - Über die Rolle der Erziehung in der bundesdeutschen Erinnerungskultur

Frankfurt am Main 2005

ISBN 3-9809008-5-1

Preis: 29,80 €



**Band 5**

Elke Wehrs

Verstehen an der Grenze - Erinnerungsverlust und Selbsterhaltung von Menschen mit dementiellen Veränderungen

Frankfurt am Main 2006

ISBN 978-3-9809008-8-1

Preis: 34,90 €



**Band 6**

Matthias Herrle

Selektive Kontextvariation - Die Rekonstruktion von Interaktionen in Kursen der Erwachsenenbildung auf der Basis audiovisueller Daten

Frankfurt am Main 2007

ISBN 978-3-9810879-2-5

Preis: 24,80 €

Eduard Sprangers  
Schriften und Artikel  
in der NS-Zeit

Dokumente 1933–1945

Fachbereich Erziehungswissenschaften  
Goethe-Universität Frankfurt am Main

**Dokumentation ad fontes I**



DIN A4, gebunden, 1044 Seiten, davon 836 Seiten  
Dokumente, 95 Euro

Herman Nohls  
Schriften und Artikel  
in der NS-Zeit

Dokumente 1933–1945

Fachbereich Erziehungswissenschaften  
Goethe-Universität Frankfurt am Main

**Dokumentation ad fontes II**



DIN A4, gebunden, 596 Seiten, davon 456 Seiten  
Dokumente, 75 Euro

Erich Wenigers  
Schriften und Artikel  
in der NS-Zeit

Dokumente 1933–1945

Fachbereich Erziehungswissenschaften  
Goethe-Universität Frankfurt am Main

**Dokumentation ad fontes III**



DIN A4, gebunden, 665 Seiten, davon 540 Seiten  
Dokumente, 80 Euro

Peter Petersens  
Schriften und Artikel  
in der NS-Zeit

Dokumente 1933–1945

Fachbereich Erziehungswissenschaften  
Goethe-Universität Frankfurt am Main

**Dokumentation ad fontes IV**



DIN A4, gebunden, 698 Seiten, davon 588 Seiten  
Dokumente, 80 Euro

Die Dokumentationen – ausschließlich für Bibliotheken – erscheinen mit Unterstützung des Fritz-Bauer-Instituts. Aller vier Bände zusammen kosten 300 Euro. Bestellungen über: Dr. Benjamin Ortmeier, J. W. Goethe-Universität, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Senckenberganlage 15, Brieffach 114, 60054 Frankfurt am Main, Tel.: (069) 798-22091, Fax: (069) 798-23356, E-Mail: [BOrtmeier@t-online.de](mailto:BOrtmeier@t-online.de).

## **Zum Projekt ad fontes: Dokumentation und Einschätzung der pro-nationalsozialistischen publizistischen Tätigkeit führender Köpfe der Geistes- und Erziehungswissenschaft**

Ein grundlegendes Problem der Debatte der letzten ca. 20 Jahre über die Einordnung und Bewertung der wissenschaftlichen Tätigkeit führender Köpfe der geistes- und erziehungswissenschaftlichen Bereiche in der Zeit des Nationalsozialismus ist das Fehlen allgemein zugänglicher Dokumente ihrer Tätigkeit aus der NS-Zeit.

Daher werden in einem ersten Schritt möglichst vollständig die Publikationen jener vor allem umstrittenen führenden Köpfe der Geistes- und Erziehungswissenschaft (mit jeweils einer kritischen Einschätzung) vorgelegt werden, die personell eine gewisse Kontinuität zwischen der Weimarer Republik, der NS-Zeit und der BRD repräsentieren.

So konzentriert sich das Projekt zunächst auf

***Eduard Spranger***

***Herman Nohl***

***Erich Weniger***

***Peter Petersen***

Trotz unterschiedlicher theoretischer Ansätze haben die genannten Personen alle zunächst in der Weimarer Republik ihre Grundkonzeptionen entworfen. Alle haben – auch ohne NSDAP-Mitgliedschaft – vor allem auf der Basis eines deutschen Nationalismus und Militarismus trotz dieser oder jener Einwendungen das NS-Regime begeistert begrüßt und jeweils ihre Konzeptionen in den Dienst des NS-Regimes gestellt.

Dabei wird die Dokumentation ihrer Publikationen – je nach Person mit unterschiedlichen Schwerpunkten – den jeweiligen Stellenwert des deutschen Nationalismus, des Antisemitismus, des Rassismus, des Militarismus und des Antidemokratismus im jeweiligen inneren Zusammenhang darstellen und mit den (un)selbstkritischen Erklärungsversuchen der Zeitspanne nach 1945 konfrontieren.

Im Ergebnis soll die aus einer Reihe von Gründen ins Abseits gedrängte Debatte über die Einschätzung von Kontinuität und Diskontinuität durch eine breite Basis von Materialien produktiv erneuert und die inneren Zusammenhänge zwischen Werksanalyse, Wirkungsgeschichte und Biographie dieser genannten Personen, die heute noch höchste Wertschätzung als „Säulenheilige“ genießen, herausgearbeitet werden.

---

Dieses Projekt wird unterstützt von:



**SPEYER'SCHE  
HOCHSCHULSTIFTUNG**

**Hans Böckler  
Stiftung**



Landesverband Hessen  
Bezirksverband Frankfurt am Main