

Oldenburger Schriften zur Geschichtswissenschaft

Band 14

Oldenburger Schriften zur Geschichtswissenschaft

In den *Oldenburger Schriften zur Geschichtswissenschaft* erscheinen Dokumentationen von nationalen und internationalen Tagungen, Symposien und Ringvorlesungen, die vom Institut für Geschichte veranstaltet wurden. Einen zweiten Schwerpunkt bilden Forschungsarbeiten, insbesondere von Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftlern.

Das Institut für Geschichte ist eine wissenschaftliche Einrichtung an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

Diese Reihe wird herausgegeben von

Prof. Dr. Gunilla Budde

Juniorprof. Dr. Thomas Etzemüller

Prof. Dr. Dagmar Freist

Juniorprof. Dr. Malte Thießen

Prof. Dr. Hans Henning Hahn

Prof. Dr. Rudolf Holbach

Prof. Dr. Dietmar von Reeken

Bernd Mütter

**Die Entstehung der Geschichtsdidaktik
als Wissenschaftsdisziplin in der
Epoche der Weltkriege**

Ein Beitrag zur „Kultur der Niederlage“
in Deutschland



BIS Verlag der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Die Portraits auf dem Buchtitel zeigen Karl Brandi (1868–1946), Herman Nohl (1879–1960) und Erich Weniger (1894–1961). Sie finden sich in der Sammlung Voit in der Handschriftenabteilung der Niedersächsischen Staats- und Universitätsbibliothek Göttingen. Die Aufnahme Nohls stammt aus dem Jahre 1930, die beiden anderen sind undatiert, dürften aber ebenfalls in die Jahre um 1930 gehören.

Oldenburg, 2013

Verlag / Druck / Vertrieb
BIS-Verlag
der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
Postfach 2541
26015 Oldenburg

E-Mail: bisverlag@uni-oldenburg.de
Internet: www.bis-verlag.de

ISBN 978-3-8142-2273-8

Inhalt

Vorwort	7
A Problemstellung	9
I. Die Verbindung von Geschichte und Theorie der Geschichtsdidaktik	14
II. Auswahl und Konzipierung des Themas	17
III. Fragestellungen	19
IV. Methodische Probleme und Abgrenzungen	22
B Quellenlage und Forschungsstand	29
C Entwicklungslinien geschichtsdidaktischen Denkens in Deutschland während des 19. Jahrhunderts.	
Geschichtswissenschaft – Geschichtsunterricht – Pädagogik	43
I. Drei Bereiche geschichtsdidaktischen Denkens im 19. Jahrhundert: Geschichtswissenschaft, gymnasialer Geschichtsunterricht, Pädagogik	46
II. Geschichtsdidaktisches Denken im Zeichen des klassischen Historismus, des gymnasialen Geschichtsunterrichts und der Herbartianer	51
III. Geschichtsdidaktisches Denken im Zeichen des positivistischen Historismus, der gymnasialen Abbilddidaktik und der geisteswissen- schaftlichen Pädagogik	61
D Zur Vorgeschichte der geisteswissenschaftlichen Geschichtsdidaktik: Karl Brandi (1868-1946) und der Beitrag der positivistisch- historistischen Geschichtswissenschaft	75
I. Geschichtswissenschaft, Politik und Bildung: Ein Historikerleben zwischen Reichsgründung und Zusammenbruch des Reiches	77
II. Geschichtswissenschaft und historisch-politische Bildung bei Brandi	80
1. Die Geschichtswissenschaft als kritische Quellenforschung und ihr Verhältnis zur Politik	80
2. Geschichtsschreibung als Kunst	83
3. Der historisch-politische Unterricht als nationalbürgerliche Gesinnungsbildung	85
III. Die Rolle Brandis und des positivistischen Historismus in der Vorgeschichte der geisteswissenschaftlichen Geschichtsdidaktik	89

E	Zur Vorgeschichte der geisteswissenschaftlichen Geschichtsdidaktik: Herman Nohl (1879-1961) und der Beitrag der geisteswissenschaftlichen Pädagogik	95
I.	Gesellschaftlicher Wandel, Geisteswissenschaft und Bildung: Ein Pädagogenleben vom Kaiserreich bis zur Bundesrepublik	98
II.	Historisch geprägte Basiskonzepte der Allgemeinpädagogik Nohls: „Kulturkrise“, „Pädagogische Bewegung“, „Deutsche Bewegung“ und „Geschichtlichkeit des Lebens“	104
	1. Gesellschaftskrise als „Kulturkrise“	104
	2. „Deutsche Bewegung“ und „Pädagogische Bewegung“ als Konzepte für die Überwindung der „Kulturkrise“	108
	3. „Leben“, „Geist“ und „Geschichtlichkeit“	115
III.	Das Verhältnis von Geschichte und Pädagogik bei Nohl	117
	1. Nohls Begriff von Geschichte und Geschichtswissenschaft: Klassischer, positivistischer und geisteswissenschaftlicher Historismus im Konzept der „Deutschen Bewegung“	117
	(a) Nohls Auseinandersetzung mit der zeitgenössischen Universitätshistorie	119
	(b) Nohls Auseinandersetzung mit der geschichtsphilosophischen Tradition	122
	(c) Nohls Strukturtheorie der Geschichte	124
	2. „Autonomie der Pädagogik“ versus „objektive Mächte“	129
	3. „Kunde“ versus „Szientismus“	133
IV.	Ansätze einer geisteswissenschaftlichen Geschichtsdidaktik bei Nohl und die Abkoppelung des Geschichtsunterrichts von der Geschichtswissenschaft	135
	1. Die Lage des Geschichtsunterrichts während der Anfangsjahre der Weimarer Republik	136
	2. Nohls eigener Ansatz für die historische Bildung unter Rückgriff auf die „Deutsche Bewegung“	138
	3. Historische Bildung auf der Grundlage des „subjektiven Idealismus“	142
	4. Kritik	145
V.	Die Rolle Nohls und der geisteswissenschaftlichen Pädagogik in der Vorgeschichte der geisteswissenschaftlichen Geschichtsdidaktik	148
F	Die Grundlegung der geisteswissenschaftlichen Geschichtsdidaktik: Erich Weniger (1894-1961) zwischen Krieg und Politik, Historie und Pädagogik	163
I.	Protestantisch-bildungsbürgerliche Herkunft und Jugendbewegung: Die Erfahrung der „unvollendeten Nation“	168
II.	Das Fronterlebnis als Vision der künftigen Volksgemeinschaft	172

III.	Die „Republik als Volksgemeinschaft“ und das nationalpädagogische Defizit der zünftigen Geschichtswissenschaft	178
IV.	Die „Republik als Volksgemeinschaft“ und das geisteswissenschaftliche Geschichtsverständnis	192
V.	Volksgemeinschaftskonzept und Stellung zum Nationalsozialismus	196
VI.	Volksgemeinschaft als Demokratie	199
G	Die geisteswissenschaftliche Geschichtsdidaktik und die „Eigenständigkeit des Geschichtsunterrichts“	211
I.	Einführung	213
II.	Die geisteswissenschaftlichen Grundlagen	215
	1. Historismus und Geschichtlichkeit	216
	2. Die Symbiose von Geschichte und Pädagogik	218
	3. Die historisch-systematische Methode	219
	4. Geschichtswissenschaft und Geschichtsdidaktik	221
	5. Geschichtsdidaktik und Pädagogik	226
	6. Geschichtsdidaktik, Staat und Politik	231
	(a) Geisteswissenschaftliche Pädagogik und Politik	232
	(b) Geisteswissenschaftliche Pädagogik und Weimarer Republik	232
	(c) Der Staat als Bildungsmacht und „regulierender Faktor des Lehrplans“	234
	(d) Geschichtsunterricht und politische Bildung: Zwischen Integration und Kooperation zweier Schulfächer	236
	(e) Dimensionen des historisch-politischen Horizonts: Nation – Europa – Völkergemeinschaft	238
	7. Das Verhältnis von Theorie und Praxis in der geisteswissenschaftlichen Didaktik	240
III.	Historisch-politische Verantwortung als zentrale Zielkategorie der Geschichtsdidaktik: Von der historischen Erfahrung zur politischen Entscheidung	244
	1. Historische Erfahrung und Lernen aus der Geschichte in geisteswissenschaftlicher Auffassung: Erlebnis – Verstehen – Verantwortung	245
	2. Geschichte als Aufgabe und Verantwortung für Staat und Volk, Kultur und Geist	247
IV	Der Geschichtsunterricht als Ort der Begegnung von Generationen	253
V	Der Gegenstand des Geschichtsunterrichts im Spannungsfeld von politischer und Kulturgeschichte	257
VI	Erwachsenenbildung: Volkshochschule, Lehrerbildung, Militärpädagogik	259
	1. Geschichte als „Lebensverhältnis“	260
	2. „Volk-Bildung durch Volksbildung“	261
	3. Das Bild des Lehrers	263
	4. Militärpädagogik	264

H Wenigers Position im geschichtsdidaktischen Diskurs der beiden Nachkriegszeiten	279
I. Wenigers Position im geschichtsdidaktischen Diskurs der Weimarer Epoche	281
II. Wenigers Position im geschichtsdidaktischen Diskurs nach 1945	293
J Die Herausbildung der Wissenschaftsdisziplin Geschichtsdidaktik	305
I. Der wissenschaftsgeschichtliche Kontext	307
II. Die institutionellen Konsequenzen	314
K Geisteswissenschaftliche Geschichtsdidaktik	
„am Ausgang ihrer Epoche“?	319
I. Das „historische Erlebnis“	323
II. Geschichte als „Lebensverhältnis“: Geschichtsbewusstsein, persönliche Identität, historische Kultur	324
III. Historisch-politische „Verantwortung“: Zum Verhältnis von historischer und politischer Bildung	325
IV. Die „Republik als Volksgemeinschaft“: Die Perspektive der Demokratisierung	326
V. Nation – Welt – Region: Dimensionen kollektiver Identität	328
VI. Geschichtsdidaktik – eine Geistes- oder eine Sozialwissenschaft?	330
VII. Das Verhältnis der Geschichtsdidaktik zur Geschichtswissenschaft und Pädagogik: Eigenständige Disziplin, Dimension oder Subdisziplin der Geschichtswissenschaft oder Pädagogik?	333
VIII. Geschichtsdidaktik versus Geschichtsmethodik: Theorie und Praxis historisch-politischer Bildungsprozesse und das empirische Defizit	337
IX. Geschichtsdidaktik zwischen Erfahrungs- und Strukturgeschichte, zwischen Ohnmacht und Allmacht	340
X. Die Konzipierung der geschichtsdidaktischen Wissenschaftsgeschichte zwischen Motivations- und Geltungszusammenhang wissenschaftlicher Erkenntnis	343
L Rückblick und Ausblick	347
Literatur	353

Vorwort

Wissenschaftsgeschichte der Geschichtsdidaktik ist heute wieder in – auf dem Hintergrund eines wieder fraglich gewordenen Status der Disziplin.

Jede wissenschaftliche Disziplin – und das gilt für die geistes- und sozialwissenschaftlichen noch ungleich stärker als für die naturwissenschaftlichen – braucht eine wissenschaftsgeschichtliche Tradition, die ihre Erkenntnisbemühungen in einen größeren, die Gegenwart und die aktuellen Probleme übergreifenden Zusammenhang stellt. Denn nur so wird deutlich, dass es sich bei ihr um mehr als eine bloße Modeerscheinung handelt.

Die geisteswissenschaftliche Geschichtsdidaktik, entstanden nach dem Ersten Weltkrieg vor allem an der Universität Göttingen (Herman Nohl, Erich Weniger) und den in Preußen seit 1926 gegründeten Pädagogischen Akademien für die Volksschullehrerbildung, ist das erste Paradigma der Geschichtsdidaktik als eigenständige Wissenschaft überhaupt. Entsprechende Ansätze schon der Aufklärung waren im Verlaufe des 19. Jahrhunderts durch die Hinausdrängung der didaktischen Dimension aus der Geschichtswissenschaft unterlaufen worden. Die deutsche Geschichtsdidaktik hat – wie die Untersuchung herausarbeitet – infolge der doppelten Niederlage in der Weltkriegsepoche eine spezifisch eigenständige Entwicklung erfahren, die im internationalen Vergleich deutlich hervortritt.

Heute – nach dem endgültigen Ende der Weltkriegsepoche und einer „Normalisierung“ der Rolle Deutschlands in Europa und der Welt – ist dieser „Sonderweg“ obsolet geworden und stellt sich die Frage, ob die bisher international starke und spezifische Rolle der deutschen Geschichtsdidaktik erhalten bleibt oder eher in sozialwissenschaftlichen Lernbereichsdidaktiken aufgeht, wie sie in den großen Ländern des Westens dominieren, denen die Erfahrung der doppelten Niederlage erspart geblieben ist. Die aktuellen Debatten in der deutschen Geschichtsdidaktik legen eher die zweite Option nahe: Die Grundsatzdebatten und Zukunftsperspektiven und -projekte sind deutlich hinter der akribischen Analyse von Detailfragen zurückgetreten, Krisenerfahrungen und deren „Verarbeitung“ – wie bei den Generationen der Weltkriegsepoche – liegen glücklicherweise weit zurück.

Auf diesem Hintergrund handelt es sich bei unserer Untersuchung wohl um ein „abgeschlossenes“ Thema der geschichtsdidaktischen Wissenschaftsgeschichte, das freilich gerade deshalb ein großes Potential an gegenwartsrelevanten Einsichten umfasst.

Mein herzlicher Dank gilt allen, die mir bei der langwierigen Erarbeitung des Buches geholfen haben. Da sind zunächst die Kollegen und Kolleginnen aus meinen „aktiven“ Berufsjahren in der Fakultät für Geschichtswissenschaft der Universität Bielefeld und im Historischen Seminar der Universität Oldenburg zu nennen, vor allem Reinhart Koselleck (†), Ernst Hinrichs (†), Klaus Saul, Hilke Günther-Arndt, die mir über die Jahre hin viele einschlägige Gesprächsmöglichkeiten geboten haben.

Die Universität Bielefeld hat mich in den Anfangsjahren des Projekts mit Sachmitteln für Bibliotheksbesuche unterstützt, vor allem in der Niedersächsischen Staats- und Universitätsbibliothek Göttingen mit ihren reichhaltigen Nachlässen. Den dortigen Leitern der Handschriftenabteilung, den Herren Bibliotheksdirektoren Dr. Klaus Haenel und Dr. Helmut Rohlfing, sowie ihren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern bin ich für mannigfache Unterstützung zu besonderem Dank verpflichtet.

Zwischen- und Teilergebnisse der Untersuchung konnte ich in den historischen Fachkolloquien an den Universitäten Bielefeld und Oldenburg, auf den „Konferenzen für Geschichtsdidaktik“ in Soest 1985, in Ludwigsburg 1989 und in Güstrow/Mecklenburg 1992, im „Arbeitskreis Geschichtsdidaktik“ (Leitung Siegfried Quandt) 1986 in Soest, auf dem Historikertag in Bamberg 1988 und danach vor allem mehrfach im Weniger-Arbeitskreis der Göttinger Pädagogen unter der Leitung von Dietrich Hoffmann und Kurt Neumann auf Schloss Gifhorn vortragen. Den beteiligten Kolleginnen und Kollegen, vor allem Horst Kuss, danke ich für zahlreiche Anregungen und kritische Stellungnahmen. Auch die Studierenden in meinen einschlägigen Lehrveranstaltungen an der Universität Oldenburg haben mir durch ihre Diskussionsbereitschaft sehr geholfen, während der langen Entstehungszeit des Buches trotz mancher anderer Verpflichtungen immer „am Ball“ zu bleiben.

Bedanken möchte ich mich auch bei denen, die bei der technischen Erstellung des Buches hilfreich waren, allen voran Frau Angelika Robenek als Schreibkraft im Institut für Geschichte und Frau Jurkea Morgenstern vom BIS-Verlag der Universität Oldenburg. Die Kolleginnen und Kollegen des Instituts haben dankenswerterweise die Aufnahme des Buches in die Reihe der „Oldenburger Schriften zur Geschichtswissenschaft“ ermöglicht.

Oldenburg/Hövelhof im August 2012

Bernd Mütter

A

Problemstellung

Gerade junge Wissenschaften – wie die Geschichtsdidaktik – bedürfen der Selbstklärung und Selbstvergewisserung durch Rekonstruktion ihrer wissenschaftsgeschichtlichen Tradition.¹ Die Geschichtsdidaktik – als Hochschuldisziplin erst seit den fünfziger Jahren an den Pädagogischen Akademien und Hochschulen, noch später an den Universitäten der Bundesrepublik eingeführt – hat eine weit ältere Tradition, als in solchen Daten zum Ausdruck kommt.

Die wissenschaftsgeschichtliche Tradition der Geschichtsdidaktik ist nicht zuletzt durch ihre Institutionalisierung als Hochschuldisziplin vielfach verdrängt worden. Dabei lehrt ein Blick in die Wissenschaftsgeschichte etwa der Historie, welch unvollständiges Bild sich ergibt, wenn man nur auf die Zeit seit Einführung einer Wissenschaft als Universitätsdisziplin schaut.²

Die Institutionalisierung der Geschichtsdidaktik an den Pädagogischen Hochschulen seit den fünfziger Jahren sollte verhindern helfen, dass der neue Anlauf zur Demokratie in Deutschland das gleiche Schicksal erlitt wie der in den Weimarer Jahren.³ Der von den damals dominierenden geisteswissenschaftlichen Pädagogen betriebene Aufbau der Fachdidaktiken auch an den Universitäten unterblieb aber, nachdem sich die politischen, sozialen und ökonomischen Verhältnisse in der Bundesrepublik während der *fünfziger Jahre* – im Unterschied zu Weimar – überraschend schnell stabilisiert hatten und folglich das Bedürfnis nach durchgreifenden bildungs- und wissenschaftspolitischen Reformen schnell erlahmte. Auch der geschichtsdidaktische Aufbruch im Rahmen der stark historisch orientierten geisteswissenschaftlichen Pädagogik (Weniger, Litt, Wilmanns) wurde nicht weiterverfolgt. Anstatt die disziplinbegründenden Problemstellungen zu bearbeiten, wandte man sich enger angesetzten methodisch-didaktischen Fragekomplexen zu, wie beispielsweise dem exemplarischen Prinzip im Geschichtsunterricht. Die aus den Jahrzehnten des Kaiserreiches und der Weimarer Republik tradierte „Methodik des Geschichtsunterrichts“ trat wieder in den Vordergrund, in der die Geschichte des Geschichtsunterrichts – wenn überhaupt – nur in den knappen Ausblicken berücksichtigt wurde.⁴

Erst nachdem während der Rezession von 1966 und durch die Studentenbewegung von 1968 die selbstverständliche Sicherheit des Status quo in der Bundesrepublik erschüttert worden war, kam es im Kontext der sozialliberalen *Reformpolitik* seit dem Ausgang der sechziger Jahre zur Etablierung der Geschichtsdidaktik auch an den Universitäten als selbständiges Fach mit eigenen Lehraufträgen. Dieses Fach war mit den tradierten Methodiken des Geschichtsunterrichts und den üblichen Rückblicken auf die Geschichte des Geschichtsunterrichts nicht mehr hinreichend zu legitimieren. Zwar gingen auch weiterhin noch Geschichte des Geschichtsunterrichts und Geschichte der Geschichtsdidaktik häufig durcheinander, aber insgesamt wurde die Aufarbeitung der Disziplinengeschichte nun doch gezielter und systematischer.⁵ So entstanden wichtige Arbeiten – oft mit dominierendem politischem Er-

kenntnisinteresse –, aber es kam keineswegs schon zu einer Geschichte der Geschichtsdidaktik, die ein systematisches wissenschaftsgeschichtliches Konzept eingelöst hätte. Bevor dies erreicht war, erlahmte vielmehr das wissenschaftsgeschichtliche Interesse an der Geschichtsdidaktik.

Dafür gab es sowohl exogene wie endogene Gründe. Sparmaßnahmen im Hochschulbereich, Lehrerarbeitslosigkeit und überhaupt ein tiefgreifender Wandel in den gesamtgesellschaftlichen Rahmenbedingungen von Wissenschaft führten seit Mitte der siebziger Jahre zu einer drastischen Reduzierung des ‚gesamtgesellschaftlichen‘ Stellenwerts von Geschichtsdidaktik. Die Geschichtsdidaktik, zu Beginn der siebziger Jahre noch von vielen als wesentliches Instrument für die „Rettung“ des Faches Geschichte bzw. seines Status in der Schule und Hochschule angesehen, wurde mehr oder weniger unvermittelt als Belastung des ganzen Faches empfunden.⁶ Die in politischem Sinne tendenziell „progressivste“ Disziplin der Gesamthistorie geriet ins Abseits und stand auf einmal ziemlich isoliert da.

Freilich hatte es auch irritierende didaktische Grenzüberschreitungen gegeben, die den Eindruck nahelegten, als wolle sich die Geschichtsdidaktik – getragen von einem ihr für einige Jahre günstigen Zeitgeist – zur Superwissenschaft über das Gesamtfach erheben.⁷ Freilich gab es primär politisch motivierte Äußerungen von Pädagogen und Fachdidaktikern, die in ihrer vollen praktischen Konsequenz zur politischen Manipulation der Historie hätten führen können. Man hatte das – unter umgekehrten ideologischen Vorzeichen – in den Jahren des Nationalsozialismus ja auch schon erlebt. Natürlich kam es zu fachdidaktischen Produktionen, denen man Vernachlässigung oder Nichtachtung fachwissenschaftlicher Maximen und Standards vorhalten konnte. Natürlich waren Erwartungen geweckt worden, die nun nicht in Erfüllung gingen, ja, die neuen historiographischen Produktionen der Historiker führten vielmehr zu dem Eindruck, dass sie die Unterrichtung einer breiteren Öffentlichkeit viel besser selbst übernehmen könnten als diese Aufgabe an besondere Experten abzutreten.⁸ Für alle diese Erscheinungen gibt es in der Geschichte noch ungefestigter junger Disziplinen hinreichend Parallelen, sie sind keine Spezialität der Geschichtsdidaktik. Die genannten Einwände waren auch um 1975/80 nicht neu, aber sie erhielten infolge der veränderten Rahmenbedingungen zu dieser Zeit eine intensivere Durchschlagskraft – vor allem auf dem Hintergrund schrumpfender Mittel und von Verteilungskämpfen im Universitätsbereich.

Für die Geschichtsdidaktik und insbesondere für die Erforschung ihrer Wissenschaftsgeschichte wirkte sich dieser Wandel negativ aus. Im Kampf um die Legitimation des Faches erschien sie nun als weniger wichtig. Auf dem neuen Hintergrund stellte sich zugespitzt die Frage, ob sich denn der ganze Aufwand lohne. Schärfer als zuvor wurde auf die Gefahr hingewiesen, dass Wissenschaftsgeschichte auch zum Fluchtweg vor der aktuellen Herausforderung einer systematischen Grundlegung des Faches verkommen konnte.

Die Abneigung gegen die Wissenschaftsgeschichte wurde besonders in einer gegenwarts- und zukunftsorientierten Geschichtsdidaktik durch die Frage angetrieben, wie viel man denn in den beschleunigten Wandlungsprozessen der Gegenwart überhaupt noch aus der Geschichte des Faches lernen könne. Für die heutigen Aufgaben der Geschichtsdidaktik, vor allem die systematische Konzipierung einer angemessenen und effizienten historisch-politischen Bildung in einer modernen demokratischen Gesellschaft und die Einbeziehung außerschulischer Vermittlungsbereiche wie Fernsehen und Film, Museen und Ausstellungen, Dichtung, Presse und Sachbuch, Exkursionen und Reisen, sei aus der Vergangenheit nicht viel zu lernen, man müsse also selbst ganz neu ansetzen.

Die bisher vorliegenden Arbeiten zur Wissenschaftsgeschichte der Geschichtsdidaktik beziehen sich meist auf die geschichtsdidaktische Wissenschaftsgeschichte, gleichsam vom institutionalisierten Ausbaustand der Disziplinen in der Gegenwart her – was sich als wenig ergiebig erweist, da Geschichte der Geschichtsdidaktik ohne breite Einbeziehung der Wissenschaftsgeschichte von Historie und Pädagogik kaum erfolgreich betrieben werden kann. Mit solcher Einbeziehung wachsen natürlich die interdisziplinären Probleme von Forschung und Darstellung. Die neueren Arbeiten bemühen sich um die Konsequenz aus dieser Erkenntnis, setzen aber thematisch zwangsläufig begrenzter und bescheidener an. Dies gilt auch für die vorliegende Arbeit, die sich auf *eine* – freilich zentrale – Fragestellung konzentriert: den Umschlag der Geschichtsdidaktik von einer Dimension der Geschichtswissenschaft, des Geschichtsunterrichts und der Pädagogik in eine selbständige Disziplin zwischen Geschichtswissenschaft, Geschichtsunterricht und Pädagogik während der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Dieser Umschlag erfolgte, was bisher in seiner wissenschaftsgeschichtlichen Bedeutung kaum erkannt ist, lange vor der Institutionalisierung der Geschichtsdidaktik als Hochschuldisziplin.

Was ist von den pessimistischen Einschätzungen der Erkenntnismöglichkeiten geschichtsdidaktischer Wissenschaftsgeschichte zu halten? Ob sie zutreffen, hängt offensichtlich davon ab, *wie* man Wissenschaftsgeschichte betreibt. Dies soll unter einigen Gesichtspunkten erläutert werden, und zwar dem der übergeordneten Ziele wissenschaftsgeschichtlicher Arbeit (I), dem ihrer konkreten Themenwahl (II) und der mit dieser verbundenen Fragestellung (III).

I. Die Verbindung von Geschichte und Theorie der Geschichtsdidaktik

In der heutigen wissenschaftsgeschichtlichen Arbeit wird eine Verbindung von Geschichte und Theorie des betreffenden Faches auf einem historisch-politischen Wege angestrebt. Für die wissenschaftstheoretische Grundlagendiskussion kommt dem historischen Zugriff eine ähnliche Bedeutung zu wie dem systematischen. Dies gilt bei der Geschichtsdidaktik wohl noch mehr als bei anderen Fachdidaktiken: Die gegenwärtigen Begriffs- und Problemverständnisse sind hier historisch geprägt, oft mehr, als den Diskussionsteilnehmern selbst bewusst ist. Es gibt heute einen breiten Konsens unter den einschlägig arbeitenden Historikern und Didaktikern, dass sich aus der Wissenschaftsgeschichte des Faches in doppelter Weise lernen lässt:

1. Die relativ abgeschlossenen wissenschaftsgeschichtlichen „Fälle“ liefern für die gegenwärtige Debatte um die wissenschaftstheoretischen Grundfragen Konzepte und Alternativen, indem sie – und zwar vor allem dann, wenn sie mehr oder weniger andersartig sind – Rahmenbedingungen und mögliche Optionen oft deutlicher erkennen lassen als die aktuellen Problemlagen und Kontroversen.
2. Die wissenschaftsgeschichtliche Perspektive in theoretischer Absicht veranschaulicht die „wissenschaftsgeschichtliche Bedingtheit der gegenwärtigen wissenschaftstheoretischen Diskussion, die Erkenntnis, dass die heute maßgeblichen ... Probleme Ergebnis einer bestimmten ... Entwicklung sind und daher nur aus ihr heraus verständlich werden.“⁹

Mit einem derartigen wissenschaftsgeschichtlichen Zugriff in systematischer Absicht werden zwei andere Konzepte wissenschaftsgeschichtlicher Arbeit zurückgewiesen, der vergangenheitsfixierte Historismus und der legitimatorische Präsentismus.

Mit *vergangenheitsfixiertem Historismus* ist hier die Erforschung der Wissenschaftsgeschichte als Selbstzweck oder zwecks Fortschreibung konventioneller Konzepte ohne explizite Entscheidungshilfe bei der Bewältigung gegenwärtiger Problemlagen des Faches gemeint. Die Wissenschaftsgeschichte in diesem Sinne hatte bis weit in das 20. Jahrhundert hinein eine bedeutende Tradition, die – wie bei Meinecke und Srbik – teilweise auch theoretischen Erkenntnisinteressen im Sinne der Geistesgeschichte folgte. Aber sowohl die positivistische wie die geisteswissenschaftliche Wissenschaftsgeschichte gerieten seit den sechziger Jahren unter Ideologieverdacht, so dass es zeitweise zu einer bewussten Ausblendung von Wissenschaftsgeschichte überhaupt kam.

Natürlich konnte es dabei nicht bleiben, doch suchten die neueren wissenschaftsgeschichtlichen Arbeiten der Kritik durch Präzisierung und Erweiterung des Problemrahmens zu begegnen. Diese neueren Arbeiten unterscheiden sich von den früheren vor allem dadurch, dass sie Gegenwart und Vergangenheit in systematischer und

operationalisierbarer Weise zueinander in Beziehung setzen. Das heißt, Analyse und Darstellung der Wissenschaftsgeschichte erfolgen unter Problemstellungen, die aus der aktuellen wissenschaftstheoretischen Diskussion hervorgehen und in einen gesamtgesellschaftlich orientierten Bezugs- und Interpretationsrahmen eingelassen sind. Diesen Weg ging – anders als Meinecke und Srbik für die Historie – schon Erich Weniger für Geschichte und Didaktik des Geschichtsunterrichts.¹⁰

Leider gibt es noch keine umfassende Wissenschaftsgeschichte für die Historie und ihre Didaktik, die dieses Programm tatsächlich einlöst. Es gibt Anläufe,¹¹ die aber zu systematischen Erschließungen des ganzen wissenschaftsgeschichtlichen Erfahrungsgehalts für die aktuelle Grundlagendiskussion noch nicht vorstoßen.

Nimmt der vergangenheitsfixierte Historismus die Wissenschaftsgeschichte als bloße Faktizität oder als implizite Legitimation von Gegenwartspositionen für unseren heutigen Geschmack zu ernst, so gilt für den *legitimatorischen Präsentismus* das genaue Gegenteil: Er benutzt die Wissenschaftsgeschichte lediglich als Fundgrube für plakative Beispiele, die den als richtig oder falsch eingeschätzten Gegenwartspositionen etwas historische Patina geben sollen. Eine systematische Vermittlung von Wissenschaftsgeschichte und -theorie findet hier nicht statt, weil die historische Eigenart der wissenschaftsgeschichtlichen Phänomene unberücksichtigt bleibt. Der legitimatorische Präsentismus ist tendenziell in der Geschichtsdidaktik immer noch weit verbreitet, weil er der „naturwüchsigen“ Annahme entgegenkommt, dass es – gleichsam metahistorisch – eine „objektiv richtige“ Systematik der Geschichtsdidaktik gibt. Diese Annahme führt zwangsläufig zu einer Dogmatisierung heutiger politischer und sozialer Voraussetzungen und Rahmenbedingungen von Geschichtsdidaktik. So aber gerät aus dem Blick, dass auch die heutige wissenschaftstheoretische Grundlagendiskussion nicht in einem gleichsam metahistorischen Raum stattfindet, sondern in einer spezifischen politischen, gesellschafts- und wissenschaftsgeschichtlichen Situation, deren Voraussetzungen sich mehrfach einschneidend geändert haben und sich auch weiterhin einschneidend ändern können.

So sind beispielsweise die mit normativem Anspruch auftretenden Aussagen über das Verhältnis von Geschichtswissenschaft und Pädagogik zur Geschichtsdidaktik großenteils lediglich Ergebnis ganz konkreter sozial-, politik- und wissenschaftsgeschichtlicher Konstellationen und Kontexte. Die Definition dieses Verhältnisses hängt nämlich ab von ganz bestimmten Begriffen und Konzepten von Geschichtswissenschaft, Pädagogik und Geschichtsdidaktik, und diese wiederum bilden sich in spezifischen gesamtgesellschaftlichen und wissenschaftsgeschichtlichen Kontexten. Dieser Sachverhalt lässt sich veranschaulichen sowohl durch einen Rundblick auf andere Geschichtsdidaktiken in europäischen und – noch deutlicher – in überseeischen Ländern¹² wie durch einen Rückblick auf das geschichtsdidaktische Denken in Deutschland seit der Aufklärung: In beiden Fällen weichen die Rahmenbedingungen der Geschichtsdidaktik erheblich von den heutigen in Deutsch-

land ab. Die ein für alle Mal „richtige“ Geschichtsdidaktik ist ebenso wenig konstruierbar wie die ein für alle Mal „richtige“ Geschichtswissenschaft – was hat man nicht alles seit dem 18. Jahrhundert, und oft mit guten „zeitgemäßen“ Gründen, unter „Geschichtswissenschaft“ verstanden! Und auch in einer gegebenen Situation sind immer noch verschiedene geschichtsdidaktische Alternativen denkbar.

Die vorliegende Arbeit versucht, zwischen einem primär vergangenheitsorientierten Historismus und einem primär legitimatorischen Präsentismus auf einem *historisch-systematischen Wege* zur Lösung heutiger Probleme der Disziplin beizutragen. Die historisch-systematische Methode war schon ein Hauptmerkmal der geisteswissenschaftlichen Pädagogik und ihres wichtigsten Geschichtsdidaktikers Erich Weniger, allerdings im Rahmen eines abweichenden Wissenschaftsverständnisses.

Historisch-systematisch ist zwischen verschiedenen Konzepten von Geschichtsdidaktik zu unterscheiden. Als wissenschaftstheoretisch und/oder institutionell eigenständige *Hochschuldisziplin* zwischen Geschichtswissenschaft und Pädagogik oder als relativ selbständige *Subdisziplin* der Geschichtswissenschaft bzw. der Pädagogik ist die Geschichtsdidaktik nicht vor dem 20. Jahrhundert auszumachen. Als *Dimension* der Geschichtswissenschaft ist sie indessen so alt wie die moderne Geschichtswissenschaft selbst, und sie war auch schon mit deren Vorläufern, vor allem der moralisierenden Universalhistorie in der Philosophischen und der Kirchengeschichte in der Theologischen Fakultät eng verknüpft.¹³ Dies rechtfertigt eine Geschichte der Geschichtsdidaktik auch schon vor dem 20. Jahrhundert.

Als Subdisziplin der Geschichtswissenschaft ist die Geschichtsdidaktik ein Spezialfach der Historie mit eigenen Lehraufträgen wie alte, mittlere und neue Geschichte auch, definiert sich also primär über die innerfachliche Arbeitsteilung. Als *Dimension* der Geschichtswissenschaft hingegen ist sie ebenso wie Geschichtstheorie und -forschung viel stärker in die Arbeit *jedes* Historikers integriert, liegt also gleichsam quer zur innerfachlichen Differenzierung, die auf der Grundlage der großen Geschichtsepochen wie Altertum, Mittelalter und Neuzeit bzw. der großen Sachbereiche wie Politik-, Wirtschafts- und Sozialgeschichte erfolgt. Ob die in einem langen Entwicklungsprozess vollzogene Transformation der Geschichtsdidaktik von einer Dimension der Geschichtswissenschaft zu einer eigenständigen Disziplin zwischen Historie und Pädagogik rückgängig gemacht werden kann und soll, ist eine der immer noch offenen Fragen der heutigen Grundlagendiskussion. In der ganzen, unter dem äußeren Druck inzwischen wieder etwas ruhiger gewordenen Diskussion um das Selbstverständnis der Geschichtsdidaktik und um das dafür zentrale Verhältnis zwischen Geschichtswissenschaft, Pädagogik und Geschichtsdidaktik sticht die weitgehende Ausblendung einer nachhaltigen wissenschaftsgeschichtlichen Diskussion besonders ins Auge. Der Rückblick auf die Entstehungsgeschichte der geisteswissenschaftlichen Geschichtsdidaktik kann dieses Defizit wenigstens teilweise beheben.

II. Auswahl und Konzipierung des Themas

Heutige wissenschaftshistorische Arbeiten unterscheiden sich nicht nur in ihrer Zielsetzung, sondern auch in der *Themenwahl* und *Themenkonzipierung* von der älteren Wissenschaftsgeschichte.

Nicht alle möglichen Themen sind hier gleich wichtig. Die Entstehung und Entwicklung der geisteswissenschaftlichen Geschichtsdidaktik ist aber nicht irgendein, sondern geradezu *das* zentrale Thema in der Wissenschaftsgeschichte der Geschichtsdidaktik als Hochschuldisziplin.

Die seit den sechziger Jahren neu entbrannte Historismusdiskussion in der Geschichtswissenschaft zeigt deutlich,¹⁴ welches Gewicht der Konstitutionsphase einer Disziplin gerade in Zeiten eines behaupteten oder bestrittenen „Paradigmawechsels“ oder „Strukturwandels“ oder zumindest einer deutlichen „Paradigmaveränderung“ zukommt. Die Entstehungs- und Entwicklungsgeschichte einer Disziplin hat – in Rezeption wie in Modifikation oder Widerspruch – bleibende, wenn auch je nach Situation durchaus unterschiedliche Bedeutung für ihre späteren und aktuellen Selbstverständnisse und Standortbestimmungen. Im Falle der geisteswissenschaftlichen Geschichtsdidaktik geht es um die Bedingungen und Konsequenzen, die Implikation und Funktion der Herausbildung einer eigenständigen Wissenschaftsdisziplin Geschichtsdidaktik nach den beiden Weltkriegen.

Die Geschichtsdidaktik als selbständige Hochschuldisziplin hat sich aus verschiedenen, ursprünglich kaum miteinander verbundenen Traditionslinien geschichtsdidaktischen Denkens im 19. Jahrhundert entwickelt. Die vorliegende Arbeit will vor allem *die* wissenschaftsgeschichtliche Epoche untersuchen, in der sich diese verschiedenen Traditionslinien zu der neuen Wissenschafts- und Hochschuldisziplin Geschichtsdidaktik zusammenschließen. Es handelt sich dabei vor allem um die Zeit der Weltkriege, als die deutschen Niederlagen von 1918 und 1945 eine Neuorientierung des Geschichtsbewusstseins und der historisch-politischen Bildung notwendig machten.

Man kann die damit angesprochenen wissenschaftsgeschichtlichen und -theoretischen Probleme besonders gut erörtern in dem Göttinger *Personendreieck Brandt – Nohl – Weniger*. Mit diesen drei Gelehrten lassen sich Entstehung und Entwicklung der geisteswissenschaftlichen Geschichtsdidaktik nach Niederlage und Revolution 1918/19 sowie nach Nationalsozialismus und Zusammenbruch 1945 in einem überschaubaren Kontext und Umfeld analysieren.

Als Deutschland Ende 1918 in Niederlage und Revolution zusammenbrach, kehrten Männer der unterschiedlichsten Prägung aus dem Krieg zurück. Der Krieg hatte sie im Kontext ganz verschiedener sozialer Lagen, politischer Überzeugungen und persönlich bedingter Lebenssituationen getroffen, hatte ihnen verschiedene Eindrücke, Erlebnisse und Erfahrungen und auch ganz verschiedene Vorstellungen von

der Neugestaltung Deutschlands nach dem Krieg vermittelt. Nur die Konservativen im traditionellen Sinn wollten eine Wiederherstellung der Verhältnisse vor dem Krieg, alle anderen – von den Links- bis zu den Rechtsextremisten, zu denen auch die „konservativen Revolutionäre“ und schließlich der Gefreite Adolf Hitler mit seinem Entschluss, Politiker zu werden, zählten – wollten eine mehr oder weniger weitreichende Umgestaltung der deutschen politischen und gesellschaftlichen Verhältnisse nach dem Krieg.¹⁵

Zwischen den bekannten damaligen sozialistischen und kommunistischen sowie den konservatistischen und faschistischen Optionen findet sich ein breites Spektrum spezifisch bürgerlicher, mehr liberal oder mehr konservativ geprägter Kriegserfahrungen und Schlussfolgerungen für die Neugestaltung Deutschlands. Zu dieser „mittleren“ Gruppe gehören auch der Hauptmann und Göttinger Geschichtsprofessor Karl Brandi, der Unteroffizier und Jenenser Privatdozent für Philosophie Herman Nohl und der Leutnant und Geschichtsstudent Erich Weniger. Alle drei entstammten dem nationalgesinnten Bildungsbürgertum. Brandi, Nohl und Weniger trafen sich während der ersten Nachkriegsjahre in Göttingen in einer für die Entstehung der geisteswissenschaftlichen Geschichtsdidaktik höchst aufschlussreichen Konstellation, die es damals so an keiner deutschen Universität gegeben hat.¹⁶ Bei den beiden Jüngeren, Nohl und Weniger, führte das Kriegserlebnis zu einer entscheidenden Kursänderung des wissenschaftlichen Lebensweges.

Karl Brandi, geboren 1868, aufgewachsen in der Anfangsphase des begeistert begrüßten neuen Deutschen Reiches, war Schüler Paul Scheffer-Boichorsts, eines der wichtigsten Repräsentanten der damaligen positivistisch-hilfswissenschaftlich orientierten Mediävistik. Seine wissenschaftliche Sozialisation hatte sich noch mehr oder weniger problemlos im Rahmen des positivistisch gewordenen Historismus vollzogen. In der Geschichte der Geschichtsforschung und Geschichtsschreibung gilt er als einer der repräsentativen Historiker der „Ranke Renaissance“ und der damaligen „Göttinger Schule“. Bei Kriegsausbruch meldete er sich freiwillig – mit 46 Jahren – und wurde zunächst an der Front in Lothringen, dann im Stabsdienst eingesetzt. Niederlage und Revolution bedeuteten für ihn den Zusammenbruch einer Welt, er setzte aber in Göttingen gleichwohl seine wissenschaftliche Arbeit im Wesentlichen unverändert fort.

Erich Weniger, Jahrgang 1894, hatte schon vor 1914 in enger Verbindung zur Jugendbewegung gestanden. Ebenfalls Freiwilliger, zog er als junger Student der Geschichte und Germanistik in den Krieg und machte als Frontoffizier die schweren Materialschlachten mit. Er absolvierte nach dem Krieg sein Göttinger Geschichtsstudium hauptsächlich bei Brandi, bei dem er 1921 mit einer Dissertation über „Rehberg und Stein“ promovierte. Die Arbeit lässt Weniger als einen typischen Nachwuchshistoriker erkennen. Unmittelbar nach dem Referendardienst wurde er jedoch Assistent bei dem Philosophen und Pädagogen Herman Nohl.

Herman Nohl, geboren 1879, Schüler Diltheys und stark geprägt von der damaligen Kulturkritik und der Jugendbewegung, die den Reichsgründungsjubel längst hinter sich gelassen hatte, befand sich bei Kriegsausbruch in noch ungesicherter akademischer Position als Privatdozent. 1915 wurde er eingezogen und verbrachte – wegen eines Knieschadens – den Krieg im Etappendienst in Flandern. 1920 wurde er in Göttingen Professor für Pädagogik und Philosophie. Er baute Göttingen zu einem der Vororte der damals noch neuen Universitätsdisziplin Pädagogik aus. Bei Nohl habilitierte Weniger sich 1926 mit seinem für die Konstituierung der Geschichtsdidaktik als eigenständiger Wissenschaftsdisziplin fundamentalen Buch „Die Grundlagen des Geschichtsunterrichts. Untersuchungen zur geisteswissenschaftlichen Didaktik“.

In der Folge wurden Nohl und Weniger – neben Spranger, Litt, Aloys Fischer, Frischeisen-Köhler, Flitner – repräsentative Vertreter der geisteswissenschaftlichen Pädagogik in Deutschland – mit besonderen Verdiensten um die neugegründeten Pädagogischen Akademien, die den neuen Konzepten von der „Autonomie der Pädagogik“ und der „Eigenständigkeit des Geschichtsunterrichts“ und der Geschichtsdidaktik den notwendigen institutionellen Rückhalt gaben. 1949 erhielt Weniger das Ordinariat seines Lehrers Nohl. Sein Interesse an geschichtswissenschaftlichen Fragestellungen verlor er trotz seines Übergangs zur Pädagogik bis zu seinem Tode 1961 nicht.

III. Fragestellungen

Drei historische „Erlebnis- und Erfahrungsgenerationen“, drei wissenschaftsgeschichtlich repräsentative Lebensläufe in einer für die Entstehung der Geschichtsdidaktik höchst aufschlussreichen Verzahnung. Die anstehenden *Fragen* liegen auf der Hand:

- Warum wechselte der promovierte junge Historiker Weniger von der Geschichtswissenschaft zur Pädagogik, von einer fest etablierten zu einer noch unsicheren Universitätswissenschaft, von Brandi zu Nohl über? Was verstand Brandi unter Geschichtswissenschaft, Bildung, Geschichtsunterricht? In welchem Verhältnis stehen sie bei ihm? Welche Rolle spielen Politik und staatsbürgerliche Erziehung dabei? Warum war Weniger damit offenbar unzufrieden? Was verstand Nohl unter Geschichte, Pädagogik und Geschichtsunterricht? In welchem Verhältnis stehen sie bei ihm? Welche Bedeutung hatten dabei Politik und politische Bildung? Warum war Weniger mit diesem Konzept offenbar eher einverstanden als mit dem Brandis?

- In welchem Verhältnis stehen Geschichtswissenschaft, Pädagogik, Geschichtsunterricht und Politik bei Weniger selbst? Wie kam er zur expliziten Formulierung des Eigenständigkeitskonzeptes? Was verstand er unter der Eigenständigkeit von Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik? Was ist heute dazu zu sagen?

Hinter diesen zunächst wissenschaftsbiographischen Fragen stehen *historisch-systematische* Problemkomplexe, die bis heute für die geschichtsdidaktische Grundlegendiskussion konstitutiv geblieben sind. Dabei handelt es sich im Einzelnen um:

1. den *Wandel von Gesellschaft und Staat* unter dem Einfluss der Industrialisierung: Dieser erfolgte in Deutschland seit der Mitte des 19. Jahrhunderts besonders tiefgreifend und schnell und wurde damit zwangsläufig zu einer wesentlichen Determinante sowohl der historisch-politischen Bildung im 20. Jahrhundert wie auch der Konzipierung der Geschichtsdidaktik.

2. die *geisteswissenschaftliche Reaktion* auf die Industrialisierung der Gesellschaft: Diese war kennzeichnend für die „progressiven“ Teile des Bildungsbürgertums und wirkte sich interdisziplinär im ganzen Bereich der Geistes- und Sozialwissenschaften aus. Sie wurde geprägt von einer neuen Wertung der Subjektivität des Welt und Geschichte erlebenden und erfahrenden Individuums, die sowohl in der Entwicklung der Historie zum positivistischen Historismus wie derjenigen der Naturwissenschaften zum Gesetzesdeterminismus nach dem Eindruck vieler zu kurz gekommen war. Die geisteswissenschaftliche Reaktion auf den politischen und sozialen Wandel zur Moderne interpretierte – sehr einseitig – die Gesellschaftskrise als Kulturkrise (im Gegensatz zu konservativen, fortschrittsgläubigen und sozialistischen Konzepten) und bildete insbesondere den spezifisch geisteswissenschaftlichen Historismus als Weltsicht und als wissenschaftliche wie politische Problemlösungsalternative aus.

3. das geisteswissenschaftliche *Volksstaats- und Volksgemeinschaftskonzept*: Hierin kulminierten die politischen und die kulturpolitischen Vorstellungen der geisteswissenschaftlichen Pädagogen, die seit 1918 sowohl den alten Obrigkeitsstaat als auch eine sozialistisch-kommunistische Diktatur des Proletariats und eine auf den Primat der Rasse gegründete Volksgemeinschaft im nationalsozialistischen Sinne ablehnten.

4. das geisteswissenschaftliche Erziehungskonzept *„Volk-bildung durch Volksbildung“* (Hohenrodt): Der noch nicht verwirklichte Volksstaat war nur durch eine Nationalbeziehung zu erreichen, die die neuen geisteswissenschaftlichen Wertvorstellungen zur obersten Richtschnur nahm. Dies führte zu einem erheblichen Funktionszuwachs der Pädagogik im neuen Staat.

5. die *„Deutsche Bewegung“*: Dieser von Herman Nohl geprägte Begriff umfasste die großen Geistes- und Kunstbewegungen in Deutschland von Sturm und Drang über Klassik und Romantik bis hin zur Philosophie des Idealismus. Auch die teil-

weise von ihr geprägte preußische Reformzeit gehörte dazu. Die geisteswissenschaftlichen Pädagogen sahen in der „Deutschen Bewegung“, die nach der Katastrophe 1806/07 die nationale Wiedergeburt ermöglicht hatte, ein geradezu exemplarisches Paradigma für das, was nach 1918 in Deutschland zu geschehen hatte. Das Verhältnis zum Westen, geisteswissenschaftlich vor allem im Verhältnis zu Rationalismus und Aufklärung fassbar, war dabei gespalten. Das Paradigma der „Deutschen Bewegung“ hängt insofern auch mit der vieldiskutierten Sonderwegskultur zusammen.

6. die *geisteswissenschaftliche Konzipierung der Geschichtswissenschaft und der Pädagogik*: Beide wurden grundlegend für die Herausbildung der Geschichtsdidaktik als Wissenschafts- und Hochschuldisziplin. Allerdings vermochte sich die geisteswissenschaftliche Geschichtswissenschaft (Meinecke!) nie so in der Gesamthistorie durchzusetzen, wie das die geisteswissenschaftliche Pädagogik in ihrem Fach vermochte. Daher wurden die Konzepte der geisteswissenschaftlichen Pädagogik für die neue Wissenschafts- und Hochschuldisziplin Geschichtsdidaktik viel ausschlaggebender als die Verbindung zur Historie mit ihren um 1920 bereits älteren und fest ausgeprägten Wissenschaftstraditionen.

7. die These von der *„Eigenständigkeit des Geschichtsunterrichts“*: Sie wurde gegen die Ansprüche der Kirche, der Politik, aber auch gegen die Geschichtswissenschaft und Pädagogik durchgesetzt. Sie begründete letztlich die *relative Autonomie der Geschichtsdidaktik* zwischen Geschichts- und Erziehungswissenschaft. Die Erarbeitung eines gemeinsamen historisch-politischen Bewusstseins der Klassen und Weltanschauungen, der Generationen und Regionen im Volksstaat führte letztlich zur Verselbständigung der neuen Wissenschafts- und Hochschuldisziplin. Die Geschichtsdidaktik floss aus unterschiedlichen Dimensionen der Historie, Pädagogik und Unterrichtspraxis zu einer neuen Wissenschaftsdisziplin zusammen – jedenfalls bei Weniger.

Diese sieben Problemkomplexe sollen – gleichsam als *Leitthemen* – die folgende Untersuchung jenseits der oben angeführten wissenschaftsbiographischen Fragen tragen. Sie erlauben es, die wissenschaftsgeschichtlichen Befunde auf die gegenwärtige geschichtsdidaktische Theorie- und Grundlagendiskussion zu beziehen, da ihre systematischen Aspekte nach wie vor von Bedeutung sind und keine Geschichtsdidaktik darauf verzichten kann.

IV. Methodische Probleme und Abgrenzungen

Die vorliegende Arbeit wirft zahlreiche methodische Probleme auf. Einige der wichtigsten sollen im Folgenden diskutiert werden.

1. Die Untersuchung greift in die Zeiten zurück, in denen es die Geschichtsdidaktik als eigenständige Hochschuldisziplin noch nicht gab und der Begriff noch ungebrauchlich war – bis in die sechziger Jahre hinein war der Terminus „Geschichtspädagogik“ dafür in Umlauf. Dieser Begriff richtete sich vor allem auf den Geschichtsunterricht in der Schule und hatte keine eigenständige wissenschaftliche Disziplin, die sich mit derartigen Überlegungen befasste, im Auge.

Es bringt nun nicht unerhebliche theoretische und methodische Probleme mit sich, wenn man die Entstehungsgeschichte einer Wissenschaftsdisziplin retrospektiv vom Standpunkt der bereits etablierten aus untersucht. Ein anschauliches Beispiel bieten hier die Probleme der Wissenschaftsgeschichte der historischen Universitätsdisziplin.¹⁷ Der wissenschaftsgeschichtliche Rückgriff in die Zeit vor Herausbildung einer Hochschuldisziplin ist notwendig, wenn man deren Entstehungsgeschichte darstellen und erklären will. Dann liegt aber die Gefahr besonders nahe, dass man „vormoderne“ Phänomene an „modernen“ Maßstäben misst – Beispiele dafür gibt es auch schon in der geschichtsdidaktischen Wissenschaftsgeschichte.¹⁸ Mit Recht betont Quandt, dass „es bei allem Gegenwartsbezug des Erkenntnisinteresses darauf ankommt, die historischen Konzeptionen der Geschichtsdidaktik als historische zu betrachten, d. h. differenziert in den spezifischen geschichtlichen Zusammenhang einzustellen“, und dass „ein Untersuchungsraaster zwar eine systematische Grundstruktur haben kann bzw. muss, aber nicht artifiziell schematisch und eng auf die modernen didaktischen Theorien und Modelle bezogen sein sollte.“¹⁹

Bei solcher Problemlage muss sich die Untersuchung in elastischer Weise zwischen dem Postulat des Historismus, die geschichtlichen Phänomene aus ihrem Selbstverständnis heraus zu erkennen, und der Einsicht der heutigen, sozialwissenschaftlich orientierten Historie bewegen, dass sich die Geschichte nicht im Selbstverständnis der Agierenden erschöpft, sondern auch mit Hilfe übergreifender systematischer Fragestellung analysiert werden muss. Unvermittelte Hineinprojizierung eigener Erkenntnisinteressen in die Wissenschaftsgeschichte würde diese zum bloßen Argumentenarsenal für die gegenwärtige wissenschaftstheoretische Diskussion degradieren. Die Formulierung von Erkenntnisinteressen in Gestalt von Fragestellungen, auf die in dem durch die Quellen vorgegebenen Rahmen mehrere Antworten möglich sind, bietet sich demgegenüber als Alternative.

Ein in diesen Zusammenhang gehörendes Sonderproblem ist die Einbeziehung von Gelehrten in die Untersuchung, die nicht oder nicht primär als Geschichtsdidaktiker in einem professionalisierten Sinn anzusehen sind. In der vorliegenden Arbeit gilt dies vor allem für Brandi und Nohl. Beide haben – nach unseren heutigen Be-

griffen – spezifisch geschichtsdidaktische Fragen behandelt. Auf ihnen baut die Geschichtsdidaktik Wenigers auf. Beide haben aber kein ausgearbeitetes geschichtsdidaktisches Konzept oder Elemente eines solchen vorgelegt und sich auch nicht als Geschichtsdidaktiker im heutigen Sinn verstanden. Dies ist für die Zeit vor Umwandlung der Geschichtsdidaktik aus einer Dimension der Geschichtswissenschaft in eine relativ eigenständige Disziplin oder Subdisziplin auch gar nicht anders zu erwarten. In einem solchen Fall muss die wissenschaftsgeschichtliche Analyse und Kritik bei der Anwendung „moderner“ Kriterien noch vorsichtiger operieren als bei den expliziten Geschichtsdidaktikern wie Weniger. Trotz solcher Schwierigkeiten ist die Einbeziehung verhältnismäßig „fachfremder“ Gelehrter in die Wissenschaftsgeschichte einer neuen Universitätsdisziplin methodisch unverzichtbar, wenn man deren Entstehung in ihrem spezifischen Kontext erklären will: Ohne solche „Vorläufer“ entstehen keine neuen Disziplinen.

2. Die Untersuchung orientiert sich bei der Behandlung ihres Themas an einzelnen Gelehrten. Das soll keiner einseitig personalisierenden Perspektive Vorschub leisten: Es kommt primär nicht auf die Personen und deren Lebensgeschichte an – obwohl auch darauf natürlich nicht verzichtet werden kann –, sondern auf die von ihnen als selbstverständlich vorausgesetzten oder explizit entwickelten wissenschaftstheoretischen Vorstellungen und Konzepte als generations- und sozialspezifische Antwort auf die jeweilige politische, soziale und wissenschaftliche Problemlage in Deutschland.²⁰ Solche wissenschaftstheoretischen Vorstellungen und Konzepte schweben ja nicht frei in „der“ Gesellschaft, sondern lassen sich nur an repräsentativen, hinreichend artikulationsfähigen Vertretern festmachen und analysieren. Einen übergreifenden gesellschaftlichen Rahmen hat man beispielsweise im Falle sowohl Brandis wie Nohls und Wenigers mit ihrer gemeinsamen Herkunft aus dem Bildungsbürgertum der Wilhelminischen Zeit, ihrer Sozialisation und ihrem beruflichen Wirken als Wissenschaftler in der zeitgenössischen deutschen Universität, vor allem Göttingen.²¹ Die Untersuchung soll zeigen, wie weit trotz solcher gesellschaftsbedingter Gemeinsamkeiten die individuellen Optionen auseinandergehen konnten – auch das eine Rechtfertigung des personenorientierten Vorgehens in der Wissenschaftsgeschichte.²² Die Ausarbeitung wissenschaftstheoretischer Vorstellungen und Konzepte ist schon der Natur der Sache nach ein eher personenorientierter als ein kollektiver, von einheitlichen Rahmenstrukturen vollständig durchdefinierter Vorgang.²³

3. Um gleichwohl die Darstellung nicht in bloße Wissenschaftsbiographien abgleiten zu lassen orientiert sich die Analyse der einzelnen Autoren an den „spiralförmig“ immer wiederkehrenden systematischen Fragestellungen, wie sie in dem oben aufgeführten Katalog von Problembereichen wiedergegeben sind. Der Schwerpunkt liegt hier, ausgehend von der Eigenart der analysierten Autoren, auf dem Geschichtsverständnis, dem Bildungsbegriff und dem zwischen ihnen gegebenen Spannungsverhältnis, in dem die Relation von Geschichtswissenschaft und Ge-

schichtsdidaktik und das Eigenständigkeitskonzept eine besondere Rolle spielen. Gesellschaftsbild und Staatsvorstellung werden in diese Problematik einbezogen. Diese Gewichtung erfolgt mit Gründen: Es ist doch sehr fraglich, ob die in der historischen und pädagogischen Wissenschaftsforschung der ausgehenden sechziger und der siebziger Jahre verbreitete Analyse und Wertung *primär* unter dem Aspekt von Politik und Gesellschaft²⁴ den Wissenschaften und Wissenschaftlern wirklich gerecht, die relative Offenheit der Situation auch in der Weimarer Zeit nicht unzulässig verkürzt wird. Manche neueren Arbeiten erwecken den Anschein, als ob der frühere einseitige Primat der geistes- und ideengeschichtlichen Betrachtungsweise in der Wissenschaftsgeschichte nur durch einen ebenso einseitigen Primat der sozialwissenschaftlich-ideologiekritischen Betrachtungsweise ersetzt worden sei. Unsere Darstellung versucht demgegenüber, weder die wissenschaftliche Arbeit im engeren Sinne noch ihre politische Funktion und Wirkung isoliert zu betrachten, sondern das komplizierte Wechselverhältnis beider in den Mittelpunkt zu stellen.

4. Mit der Schwerpunktbildung auf dem wissenschaftstheoretisch-disziplinären Fragenkomplex der Geschichtsdidaktik sind zwei verwandte Themenbereiche für die vorliegende Untersuchung von eher sekundärer Bedeutung, und zwar das Geschichtsbild der untersuchten Autoren (a) und die Auswirkung der geschichtsdidaktischen Vorstellungen auf den Geschichtsunterricht der Schulen (b).

a) In den älteren Arbeiten zur Geschichte des Geschichtsunterrichts – so etwa den bekannten Büchern Weymars und Schallenbergers²⁵ – geht es – in Fortsetzung des geisteswissenschaftlichen Ansatzes – vor allem um die in Geschichtsunterricht und Schulbüchern vermittelten Geschichtsbilder, die in Deutschland während des 19. und des beginnenden 20. Jahrhunderts meist national bis nationalistisch geprägt waren.²⁶ Die Geschichtsbilder spielen demgegenüber in der vorliegenden Untersuchung nur eine untergeordnete Rolle: Sie werden nur insoweit herangezogen, als sie die wissenschaftstheoretische und -geschichtliche Hauptfrage nach dem Entstehungszusammenhang der eigenständigen geisteswissenschaftlichen Geschichtsdidaktik und ihre politischen Funktionen und Implikationen aufklären helfen.

b) Die Auswirkungen des Konzepts der geisteswissenschaftlichen Geschichtsdidaktik in der Unterrichtspraxis und anderen Bildungsbereichen stellen ein eigenes, höchst schwieriges Forschungsgebiet dar, das erst nach der wissenschaftstheoretischen und -geschichtlichen Aufarbeitung des Konzepts selbst in Angriff genommen werden kann. Die Untersuchung würde zwar sehr gewinnen, wenn sie neben der Entstehungsgeschichte der geisteswissenschaftlichen Geschichtsdidaktik auch noch ihre praktische Realisierung im Geschichtsunterricht mit einbezüge, dies ist aber angesichts der Forschungslage ganz unmöglich. Eine Geschichte des wirklich „gelaufenen“ Geschichtsunterrichts in Deutschland existiert bis heute nicht, so wertvolle Aufschlüsse über die praktische Relevanz des Faches daraus auch zu ziehen wären.²⁷

5. Ein gravierendes methodisches Problem resultiert schließlich aus den unterschiedlichen Fragestellungen und wissenschaftstheoretischen Niveaus der behandelten Autoren untereinander wie derjenigen ihrer Gesamtheit zu der heutigen Grundlagendiskussion in der Geschichtsdidaktik. So hat sich beispielsweise Brandi als Vertreter einer etablierten Universitätsdisziplin mit theoretischen Fragen nur beiläufig und punktuell beschäftigt, während der Legitimationsdruck der neuen Universitätsdisziplin Pädagogik Nohl und Weniger für theoretische Fragen viel aufgeschlossener machte. Und heutigen wissenschaftsgeschichtlichen und theoretischen Fragestellungen und Niveaus haben alle behandelten Autoren nicht entsprochen – und konnten es auch kaum. Die damalige Geschichtswissenschaft und Pädagogik zögerten von ihrem Individualitäts- und Verstehensprinzip her sogar grundsätzlich, klare Alternativen zu entscheiden und zogen stattdessen ein Sowohl-als-auch vor, ohne nun aber dabei deutlich zu gewichten. Dies mochte in der Historie noch hingehen, aber in einer handlungsbezogenen Wissenschaft wie der Pädagogik und der Geschichtsdidaktik erwuchs daraus ein schwerwiegendes Problem. Nohl, Weniger und andere argumentierten beispielsweise von einigen neuen Konzepten her wie dem der „Deutschen Bewegung“, der „Kunde“, der „Pädagogischen Autonomie“, mit der sich die „objektiven Mächte“ nicht vertragen. Sie schränkten dann aber immer wieder diese Konzepte ein, indem etwa Nohl der „Deutschen Bewegung“ gegenüber auf die Bedeutung der Aufklärung hinwies, der „Kunde“ gegenüber auf die der Wissenschaft, der „Pädagogischen Autonomie“ und dem Eigenrecht des Subjekts gegenüber auf die Berechtigung der „objektiven Mächte“ – ohne sich über die Reichweite dieser Einschränkung genauer, und das heißt kriterienorientiert, auszulassen. Die daraus für unsere Analyse entstehenden Probleme liegen auf der Hand: Man muss teilweise erst noch die betreffenden Theorien Nohls und Wenigers rekonstruieren oder gar konstruieren, ehe man an ihre Analyse und Kritik gehen kann.²⁸

Die Untersuchung der geisteswissenschaftlichen Geschichtsdidaktik soll in folgenden *Schritten* vor sich gehen:

Kap. B gibt einen Überblick über die Quellenlage und den Forschungsstand, Kap. C orientiert skizzenhaft über Entwicklungslinien geschichtsdidaktischen Denkens im 19. Jahrhundert bis zur Niederlage, Revolution und Republikgründung von 1918/19: Nur auf diesem Hintergrund wird der herausragende Stellenwert der geisteswissenschaftlichen Geschichtsdidaktik in der Wissenschaftsgeschichte der Geschichtsdidaktik deutlich sichtbar. Kap. D und E untersuchen die unmittelbare Vorgeschichte der geisteswissenschaftlichen Geschichtsdidaktik bei Brandi und Nohl. Brandi repräsentiert hier den Beitrag der etablierten Geschichtswissenschaft im Sinne des zeitgenössischen positivistischen und des ästhetischen Historismus, Nohl den der damals als Universitätswissenschaft neu aufgekommenen geisteswissenschaftlichen Pädagogik zur Genese der geisteswissenschaftlichen Geschichtsdidaktik.

Die Kapitel über Weniger (F–H) behandeln die Herausbildung und Entwicklung der geisteswissenschaftlichen Geschichtsdidaktik bei Erich Weniger nach den beiden Weltkriegen. Dabei geht es vor allem um die Durchsetzung des Eigenständigkeitskonzepts für die Geschichtsdidaktik als Wissenschafts- und Hochschuldisziplin gegen die Ansprüche der Unterrichtspraxis und der politischen und gesellschaftlichen Mächte, die die Unterrichtspraxis prägen, sowie gegen die Vereinnahmungen durch die Geschichtswissenschaft und die Pädagogik.

Den Ausführungen über Brandi, Nohl und Weniger geht eine wissenschaftsgeschichtliche Lebensskizze voran. Sie soll den wissenschaftsbiographischen und politisch-gesellschaftlichen Rahmen abstecken für die Erörterung der wissenschaftsgeschichtlichen und -theoretischen Hauptfragen nach den Begriffen von Historie, Pädagogik, Geschichtsunterricht und Politik und ihrem Verhältnis zueinander. Dabei steht die Genese des Eigenständigkeitskonzepts im Vordergrund.

Kapitel I zieht die Schlussfolgerung aus der Untersuchung für die Entstehungsgeschichte der Wissenschaftsdisziplin Geschichtsdidaktik.

In Kap. K geht es um die reale und die mögliche, die wünschenswerte und die nicht wünschbare Bedeutung der geisteswissenschaftlichen Geschichtsdidaktik für die aktuelle theoretisch-systematische Diskussion der Geschichtsdidaktik in Deutschland.

Am Ende erfolgt ein knapper Rückblick und Ausblick (Kap. L).

-
- 1 Vgl. *Mütter/Quandt*: S. 3-14.
 - 2 Dazu besonders *Engel*: S. 223-378, und *Mütter*: Geschichtswissenschaft, S. 35-69.
 - 3 Vgl. *Kittel*.
 - 4 Dazu *Kuss*: Begriff. Ein anschauliches Beispiel hierfür ist das bekannte „Handbuch für den (gymnasialen) Geschichtsunterricht“ von Wolfgang *Kleinknecht* und Wolfgang *Lohan* (Hg.). Frankfurt/M. 1. Aufl. 1956, 5. Aufl. 1973.
 - 5 Vgl. *Huhn*: Geschichtsdidaktik; *Herbst*; *Quandt*: Geschichtsdidaktiker; *Bergmann/Schneider*; *Mütter/Quandt*.
 - 6 Ein Beispiel ist die Kontroverse zwischen Hartmut Boockmann und Ernst Weymar in GWU. Vgl. auch die Situationsanalysen von Bodo *von Borries*, Joachim *Rohlfes* und Jörn *Rüsen* in „geschichte lernen“ Heft 15 (1990), S 2-5; 18 (1990), S. 4f.; 21 (1991), S. 14-19, und die regelmäßigen Literaturberichte von Joachim *Rohlfes* in GWU zur Thematik Geschichtsdidaktik – Geschichtsunterricht.
 - 7 Diesen Eindruck vermittelten insbesondere die Diskussionen um die „Hessischen Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre“ (vgl. *Bergmann/Pandel*) und die Auseinandersetzungen um die geschichtsdidaktische Konzeption Annette Kuhns und die auf dieser Konzeption beruhenden Unterrichtsmodelle.
 - 8 Vgl. seit den achtziger Jahren des 20. Jahrhunderts den neuen Boom von Biographien und Sachbüchern aus der Feder von Professoren, die sich an breitere Adressatenkreise auch außerhalb des Faches wandten.
 - 9 *Quandt*: Geschichtsdidaktiker S. 30; *Hoffmann*: Politische Bildung S. 20: „Die historische Dimension kommt dadurch ins Spiel, dass die grundsätzlichen gegenwärtigen Probleme der Erziehung historisch verstanden werden müssen. Sie sind durch früheres Denken, Entscheiden und

Handeln bewirkt – und zwar in vielen Stufen. Da aber auch die Lösungsvorschläge, Alternativen und Kompromisse in dieser Weise historisch bestimmt sind, ist die Frage gar nicht, ob wir uns historisch verhalten wollen oder nicht. Es geht vielmehr darum, dass wir uns bewusst machen, in welchem Maße wir historisch gebunden sind, damit wir nur den positiven Bindungen folgen und über die negativen hinausgelangen. Die historische Betrachtung ist die Voraussetzung dafür, dass nur diejenigen Erfahrungen in die Gegenwart übertragen werden, die der Situation unserer Zeit entsprechen.“

- 10 *Weniger*: Grundlagen S. 1-113 („Historischer Befund“ und „Systematische Klärung“).
- 11 Vgl. *Hasberg*: Nutzen 1. Bd., S. 179-437.
- 12 Dazu Karl *Pellens* u. a. (Hg.): Historical Culture – Historical Communication. International Bibliography. Frankfurt/M. 1994.
- 13 Vgl. die Belege in Anm. 2.
- 14 Vgl. die Belege in Kap. C, Anm. 22.
- 15 Eine Monographie existiert weder hinsichtlich der systematischen noch der historischen Seite des Problems. Während aber in den verschiedenen geschichtsdidaktischen Konzepten zu deren Konsequenzen für das Verhältnis Geschichtswissenschaft-Geschichtsdidaktik unter systematischen Gesichtspunkten immerhin Stellung genommen wird, ist die historische Dimension des Problems noch kaum überhaupt ins Bewusstsein gerückt. Vgl. *Rohlfes*: Umriss S. 16ff., 121ff.; *Kuhn*: Einführung S. 11ff., 35ff.; *Süssmuth*: Geschichtsdidaktik S. 48-50.
- 16 Vgl. *Hoffmann*: Politische Bildung S. 183ff., 233ff., 435ff.; *Huhn*: Geschichtsdidaktik S. 118ff. Am ehesten vergleichbar ist noch das Schülerverhältnis des deutschkundlichen Geschichtsdidaktikers Ulrich Peters zu Ernst Bernheim in Greifswald, das aber keine wissenschaftsgeschichtlichen Wirkungen von der Bedeutung zeigte wie das Zusammenspiel von Brandt, Nohl und Weniger in Göttingen, vgl. *Wendland* S. 7f.
- 17 Vgl. *Engel*: Universitäten S. 223ff.; *Mütter*: Geschichtswissenschaft S. 7ff., 35ff.
- 18 Vgl. z. B. Erich *Reichert*: Der Geschichtsunterricht in der Reform. Kastellaun 1976; und zur Kritik *Quandt*: Geschichtsdidaktiker S. 17ff.; *Jeismann*: Kohlrausch S. 48f.
- 19 *Quandt*: Geschichtsdidaktiker S. 20; vgl. *Mütter*: Geschichtswissenschaft S. 19ff.
- 20 Vgl. *Quandt*: Geschichtsdidaktiker S. 29f.
- 21 Vgl. hierzu das viel diskutierte Buch von Fritz K. *Ringer*: Die Gelehrten. Der Niedergang der deutschen Mandarine 1890-1933. Stuttgart 1983.
- 22 Vgl. *Quandt*: Geschichtsdidaktiker S. 30: Es wird „unterstellt, dass die Geschichtsdidaktiker bei aller Eingebundenheit in den gesellschaftlichen Kommunikationsprozess und bei aller Abhängigkeit von allgemeinen Vorgängen und Verhältnissen einen mehr oder weniger großen Spielraum und ihre Veröffentlichungen und Theorien einen – unterschiedlichen, zu untersuchenden – Faktorwert hatten“. Demgegenüber erscheint etwa bei Ringer die „Neue Pädagogik“ lediglich als eine andere Strategie der Professoren neben dem damals etablierten Wissenschaftspositivismus, um ihre privilegierte Stellung in der Gesellschaft zu erhalten (*Ringer* S. 358ff.). Diese Betrachtungsweise bietet einen plausiblen Erklärungsrahmen für die freundliche Toleranz zwischen positivistischer Historie und geisteswissenschaftlicher Pädagogik in der ersten und zweiten Nachkriegszeit, aber die schon von Nohl und Weniger erkannten fundamentalen Differenzen zwischen ihnen werden dadurch doch eher verdeckt. In diesem Zusammenhang lässt sich auch darauf hinweisen, dass die Professoren trotz gemeinsamer bildungsbürgerlicher Interessenlage keine einheitliche „wissenschaftliche“ Politikrichtung vertreten, sondern das Parteienspektrum abgebildet haben, wenn auch mit deutlicher Überrepräsentanz der liberal-konservativen „Mitte“ (vgl. *Toepfner* S. 10, 13; *Schwabe* S. 179ff.; *Faulenbach*: Ideologie S. 293ff.).
- 23 Vgl. z. B. Meineckes Historismus-Buch, *Srbiks* und *Iggers* Darstellungen der deutschen Geschichtswissenschaft und *Hoffmanns* Buch zur Geschichte der politischen Bildung. *Huhns* Untersuchung über „Politische Geschichtsdidaktik“ vermischt stärker personenorientierte mit systematisch-strukturellen Untersuchungs- und Darstellungsformen. Vgl. auch *Thiersch*: Entwicklung S. 9f., 16. Die universitären Disziplingeschichten gehen meist von den repräsentativen Gelehrtenpersönlichkeiten aus. Vgl. auch *Wehler*: Historiker, und *Quandt*: Geschichtsdidaktiker, anders

die postmodernen diskurstheoretischen Ansätze.

In diesem Zusammenhang ist auch Hoffmanns Kritik an einem bestimmten Typ der „historisch-systematischen“ Methode aufschlussreich, wie er aus der geisteswissenschaftlichen Pädagogik Nohls hervorging: Sie wurde „oft auch dann angewandt, wenn das Schwergewicht bei der systematischen Absicht lag und nicht beim ‚historischen‘ Erkenntnisstreben; die historischen Bemerkungen erhielten dabei mehr den Charakter von Beweissicherungen“ (*Hoffmann: Politische Bildung* S. 21). „In den ‚historisch-systematischen‘ pädagogischen Untersuchungen werden oft ohne Rücksicht auf den historischen Ablauf die Thesen verschiedener Autoren so aufeinander projiziert, dass sich am Ende scheinbar eine ‚einheitliche‘ Theorie ergibt, obschon eine solche in der erarbeiteten Form niemals wirklich vertreten wurde ... Wenn klar werden soll, was die einzelnen Pädagogen gedacht haben und worin ihr Beitrag liegt, darf man nicht stillschweigend voraussetzen, dass alle diejenigen, die von politischer Erziehung und politischer Bildung redeten, die gleiche Sache und die nämlichen Ziele im Sinn hatten“ (ebd. S. 32f.). Daher sei die monographische Behandlung nach Personen günstiger.

- 24 Vgl. *Huhn: Geschichtsdidaktik* S. 8f.; *Quandt: Geschichtsdidaktiker* S. 30f. Konkrete Beispiele für die hier vorliegende Problematik bilden die heftigen Kontroversen um die hier einschlägigen Auffassungen Annette Kuhns über Aufklärung und Historismus, Kurt Beutlers und Barbara Siemens über die Pädagogik Erich Wenigers, insbesondere während der Herrschaft des Nationalsozialismus.
- 25 Ernst *Weymar: Das Selbstverständnis der Deutschen*. Stuttgart 1961; Ernst-Horst *Schallenberger, Untersuchungen zum Geschichtsbild der Wilhelminischen Ära und der Weimarer Zeit*. Ratingen 1964.
- 26 Vgl. *Quandt: Geschichtsdidaktiker* S. 22f., 24f., 33.
- 27 Beispielhaft für die hier noch zu leistende Arbeit Hilke *Günther-Arndt: Geschichtsunterricht*. Vgl. dazu Bernd *Mütter: Die Geschichte des Geschichtsunterrichts als Forschungsproblem. Überlegungen zu Hilke Günther-Arndt: Geschichtsunterricht in Oldenburg 1900-1930*, in: *GWU* 36 (1985), S. 642-657.
- 28 Vgl. *Oelkers: Rekonstruktion* S. 140; *Finckh* S. 251f., 321f.; *Bartels: Pädagogik Nohls* S. 162.

B

Quellenlage und Forschungsstand

Die meisten archivalischen Quellen zu Brandi, Nohl und Weniger liegen in Göttingen, Personal-, Berufs-, Promotions- und einschlägige Sachakten im Universitätsarchiv, die Nachlässe in der Niedersächsischen Staats- und Universitätsbibliothek Göttingen (Handschriftenabteilung). Die gedruckten Quellen bestehen vor allem aus dem umfangreichen Oeuvre der drei Gelehrten. Sie sind für unsere besondere wissenschaftsgeschichtliche Fragestellung in wissenschaftstheoretischer Absicht noch kaum ausgewertet.

Der Stand der Sekundärliteratur ist unterschiedlich. Die große „abschließende“ Biographie haben bisher weder Brandi und Nohl noch Weniger erhalten. Im Übrigen gilt Brandi als Historiker, Nohl und Weniger gelten als Pädagogen. Wie im Umfeld ihres Denkens, ihrer wissenschaftlichen Arbeit und ihrer persönlichen Beziehung schließlich das von Weniger in Angriff genommene Konzept der selbständigen geisteswissenschaftlichen Geschichtsdidaktik entsteht, ist unbekannt. Als für Geschichte und Theorie der Geschichtsdidaktik relevante Gelehrtenpersönlichkeit wird bisher nur Erich Weniger angesehen.

Der gut repertorierte *Nachlass Brandis* liegt in der Niedersächsischen Staats- und Universitätsbibliothek (Cod. Ms. Brandi). Als ergiebig für unsere Untersuchungen erwiesen sich folgende Teile: Cod. Ms. Brandi Nr. 1 (Allgemeine Korrespondenz), 2 (Schülerbriefe bzw. Schüler betr.) 13-18 (Hochschulwochen), 42-47 (Internationale Historiker-Kongresse), 47 (Verband Deutscher Historiker), 49-50 (Deutsche Historikertage), 76-78 (Reich: Bund zur Erneuerung des Reiches, Reichsreform), 79 (Nationalliberale Partei, Deutsche Volkspartei), 82 (Schul- und Hochschulsachen, ein sehr umfangreicher, noch wenig geordneter Bestand).¹

Für seinen Bruder hat Brandi in den Jahren 1944/45, kurz vor seinem Tod, eine bis heute nicht veröffentlichte, nur bis zum Ende des Ersten Weltkrieges voll ausgeführte Autobiographie geschrieben unter dem Titel: „Aus 77 Jahren. Lebensgeschichte und wissenschaftliche Entwicklung auf dem Hintergrund der Zeit“. Sie wird im ehemaligen Max-Planck-Institut für Geschichte, Göttingen, aufbewahrt² und enthält zahlreiche Belege für Brandis Interesse an Pädagogik, Schule, Geschichtsunterricht, die später in Nekrologen und Lebensbildern über ihn nicht mehr zu finden sind.³

Brandis Personalakte ruht im Bestand „Universitätskuratorium“ des Universitätsarchivs Göttingen.

Brandis umfangreiches Oeuvre⁴ hat für unsere Untersuchung in einem weiteren und in einem engeren Sinn Bedeutung. Sein Verständnis von Geschichtswissenschaft, als Voraussetzung seines Verständnisses von historisch-politischer Bildung, ist nur aus dem Gesamt seiner Forschungsarbeit und seiner Geschichtsschreibung zu erschließen, da er kein Theoretiker war und sich mit Fragen dieser Art nur gelegentlich, etwa unter dem Druck der geschichtswissenschaftlichen Legitimationskrise nach 1918, befasst hat. Infolgedessen hat Brandi auch kein ausgearbeitetes Kon-

zept der Geschichtsdidaktik vorgelegt. Gleichwohl ist sein Engagement für historisch-politische Bildung durch selbständige Veröffentlichungen, durch Vortrags- und Vereinstätigkeit hinreichend belegt.

Die wissenschaftsgeschichtliche Literatur seit Brandis Tod 1946 erwähnt seine Rolle in der Entstehungsgeschichte der geisteswissenschaftlichen Pädagogik und Geschichtsdidaktik nicht einmal beiläufig: Pädagogen und Geschichtsdidaktiker wissen nichts von seinem Interesse für Bildungspolitik, Geschichts- und Politikunterricht, nur selten taucht bei ihnen Brandis Name auf als Chiffre für eine überwiegende Zwischenstation auf Wenigers Weg zur Pädagogik Nohls;⁵ die Historiker interessieren sich in ihren Nekrologen und Lebensbildern fast ausschließlich für ihn als Geschichtsforscher. Die Nekrologe auf Brandis, von solch renommierten Historikern wie Percy Ernst Schramm, Heinrich von Srbik und Walter Goetz verfasst, und die Lebensbilder von Georg Schnath (1969), Engelbert Plassmann (1972), Wilhelm Berges (1975) und Wolfgang Petke (1987)⁶ erwähnen zwar gelegentlich Brandis bildungspolitische Aktivitäten und sein Engagement für die Ausbildung von Geschichtslehrern. Sie werten aber Brandis Nachlass, seine Autobiographie und seine Schriften nicht aus unter dem für uns zentralen Gesichtspunkt des Verhältnisses von Geschichtswissenschaft, Pädagogik und Geschichtsunterricht.

Nohls Nachlass – gleichfalls in der Niedersächsischen Staats- und Universitätsbibliothek Göttingen (cod. Ms. Nohl) und gut repertorisiert – enthält eine Sammlung von 179 Briefen Wenigers an Nohl⁷ – Nohl hat in der Regel von seinen eigenen Briefen keine Durchschläge gemacht – und einige Briefe von und an Brandis.⁸

Nohl hat auch eine Autobiographie schreiben wollen, ist aber zur Ausführung dieser Absicht nicht mehr gekommen.⁹

Nohls Personalakte ruht ebenfalls im Bestand „Universitätskuratorium“ des Universitätsarchivs Göttingen. Wie Brandis, so kommt auch Nohls umfangreiches wissenschaftliches Lebenswerk in einem engeren und einem weiteren Sinn für unsere Problemstellung in Frage. Nohl hat sich in einem Aufsatz „Die Geschichte in der Schule“ von 1923/24 direkt mit Fragen des Geschichtsunterrichts befasst.¹⁰ Dieser Aufsatz ist aber im Sinne unserer Fragestellung nur dann voll verständlich, wenn man Nohls allgemeines pädagogisches Denken kennt.

Nohls Pädagogik ist insgesamt historisch geprägt. Er hatte schon durch seinen Lehrer Dilthey ein existentielles Interesse an Geschichte in weitem metawissenschaftlichem Sinne gewonnen, infolgedessen wurde der lebensphilosophisch-geistesgeschichtliche Grundzug, der damals in der Zunfthistorie noch um seine Anerkennung kämpfte, für seine ganze Arbeit konstitutiv. Das Grundkonzept des Historismus blieb auch für die „geisteswissenschaftliche Pädagogik“ verbindlich, die sich – gegenüber der universitären Fachwissenschaft – geradezu als „bessere Historie“ verstand, jedenfalls hinsichtlich ihrer Relevanz für die damalige deutsche Gegenwart und Zukunft. In diesem Zusammenhang müssen, neben zahlreichen Aufsät-

zen,¹¹ vor allem Nohls Buch „Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie“ sowie seine inzwischen als Bücher veröffentlichten Vorlesungen über „Die deutsche Bewegung“ und „Das historische Bewusstsein“ herangezogen werden.¹² Nohls Konzept speziell für den Geschichtsunterricht, wie es in dem erwähnten Aufsatz von 1923/24 niedergelegt ist, erklärt seine Bedeutung in der geschichtsdidaktischen Wissenschaftsgeschichte nur teilweise, weil es selbst tief eingelassen ist in allgemeinere, auch historisch-politisch motivierte Bildungskonzepte wie das der „Kulturkrise“, der „Deutschen Bewegung“, des „geisteswissenschaftlichen Historismus“ und der „geisteswissenschaftlichen Pädagogik“ mit ihrem Autonomiepostulat.

Nohls wissenschaftliche Biographie ist schon zu seinen Lebzeiten skizziert worden. nach seinem Tod 1960 hat er zahlreiche Würdigungen erhalten, u. a. von seinem Schüler Erich Weniger.¹³ Weniger plante auch die große Biographie Nohls – er war dafür wie kaum ein anderer prädestiniert –, starb aber selbst schon 1961. Die umfangreichste Darstellung stammt gegenwärtig von Nohls ältester Göttinger Schülerin, Elisabeth Blochmann. Möglichkeiten und Grenzen dieses ersten Versuchs werden von der Autorin selbst im Vorwort treffend charakterisiert.¹⁴ Nach dieser Darstellung beschäftigten sich mit Nohls wissenschaftlicher Biographie in knapper Form noch Klaus Bartels, der von Weniger herkam, und der Nohl-Schüler Georg Geißler.¹⁵

Schon seit den sechziger Jahren des vorigen Jahrhunderts, seit der von Heinrich Roth so genannten „realistischen Wendung“ in der Erziehungswissenschaft¹⁶, ist Nohls Pädagogik unter mehr systematischen Gesichtspunkten, in positiver, negativer und vermittelnder Hinsicht kritisch analysiert worden.¹⁷ Durch die anhaltende Diskussion um die geisteswissenschaftliche Pädagogik ist er in einem ganz anderen Maße präsent geblieben, als man dies – bezogen auf die gegenwärtige Geschichtswissenschaft – für Karl Brandt sagen kann. Daran mag – gerade in wissenschaftstheoretisch bewegten Zeiten – Nohls stärkere theoretische Orientierung mitgewirkt haben, die sich aus seinen Bemühungen um die Fundierung der neuen Universitätsdisziplin Pädagogik ergab, während Brandt in den Bahnen einer etablierten Wissenschaft arbeitete.

In deutlichem Gegensatz zu dem Interesse, das Nohl als einer der Hauptrepräsentanten der „geisteswissenschaftlichen Pädagogik“¹⁸ in den Erziehungswissenschaften gefunden hat, steht die bisherige weitgehende Ignorierung seiner Rolle in der geisteswissenschaftlichen und geschichtsdidaktischen Wissenschaftsgeschichte.¹⁹ Dieses Ignorieren ist umso erstaunlicher, als Nohl in mehrfacher Hinsicht mit der Geschichte zu tun hatte: Sein Konzept der „autonomen“ geisteswissenschaftlichen Pädagogik ging hervor aus dem geisteswissenschaftlichen Historismus seines Lehrers Dilthey am Ausgang des 19. Jahrhunderts; Geschichte, Geschichtlichkeit und historisches Bewusstsein wurden zentrale Kategorien des Nohlschen Pädagogikbegriffs und Selbstverständnisses; unter den Fachdidaktiken, denen Nohl sich im

Zuge des Ausbaus seiner geisteswissenschaftlichen Allgemeindidaktik zuwandte, spielt die Geschichtsdidaktik eine besondere Rolle;²⁰ Nohl wies seinen bedeutendsten Schüler, Erich Weniger, auf das geschichtsdidaktische Arbeitsfeld hin.²¹

Gleichwohl blieb Nohl in der geschichtsdidaktischen Wissenschaftsgeschichte fast ein Unbekannter. Und was die historische Pädagogik angeht, so befasst sie sich zwar zunehmend mit der reformpädagogischen Bewegung und der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, und sie befasst sich mit ihnen auch zunehmend kritisch differenzierend, nachdem sowohl die Phasen der Panegyrik wie der pauschalen Verdammung oder der Marginalisierung für diese Themen vorbei sind. Die pädagogisch-historische Forschung ist aber noch längst nicht so weit, von dort aus bereits die Verbindungslinien zu den fachdidaktischen Wissenschaftsgeschichten ziehen zu können.²²

So ist auch Nohls Bedeutung für die Entstehung der geisteswissenschaftlichen *Geschichtsdidaktik* heute noch weitgehend unaufgearbeitet. Am nächsten kommt dem noch die knappe Darstellung Nohls in Dietrich Hoffmanns Buch „Politische Bildung 1890-1933“²³. Aber hier geht es in erster Linie um das Problem der Herausbildung einer konkreten, an Demokratisierung interessierten Didaktik der politischen Bildung in Deutschland, nicht um die Genese der geisteswissenschaftlichen Geschichtsdidaktik als Wissenschaftsdisziplin. Gleichwohl bietet Hoffmann – angesichts des engen Zusammenhangs von historischer und politischer Bildung – wesentliche Aspekte für unser Thema und bringt vor allem den wichtigen Hinweis, dass Nohl nach seinem grundlegenden Aufsatz über „Die Geschichte in der Schule“ die weitere Ausarbeitung einer Didaktik der historisch-politischen Bildung im neuen geisteswissenschaftlichen Sinne offenbar bewusst in die Hände Wenigers gelegt hat.²⁴

Wenigers Nachlass – ebenfalls in der Niedersächsischen Staats- und Universitätsbibliothek Göttingen – ist in den handschriftlichen Teilen nur schwer oder gar nicht leserlich und bisher ebenso wenig vollständig für unsere Fragestellung ausgewertet wie die Nachlässe Brandis und Nohls.²⁵

Der Nachlass besteht aus etwa 60 Mappen, die vor allem Vorlesungs- und Vortragsmanuskripte, aber auch Korrespondenzen und Autobiographisches und manchmal sehr Unterschiedliches, durch die Aufschrift nicht abgedecktes Material enthalten.²⁶ Für unsere Themenstellung erwiesen sich folgende Mappen als ergiebig:

1. Zum Geschichtsunterricht I und II
2. Mappe Nr. V, 6 (ohne Titel, enthält Materialien zum Geschichtsunterricht)
3. Vorlesung „Grundlagen der geisteswissenschaftlichen Didaktik“ (zuerst im Sommersemester 1928 gelesen), die sich ausführlich mit „Geschichte und Unterricht in der Geschichte“ befasst (§ 3)
4. Vorlesung „Pädagogik und Schulreform seit 1945“, in der Abschnitte über die „Anfänge der politischen Erziehung. Der Geschichtsunterricht“

und über „Die staatsbürgerliche und die politische Erziehung“ enthalten sind

5. Vorträge II und III (politische Bildung)
6. Vorträge „politische Erziehung“
7. Persönliche Briefe berühmter Zeitgenossen
8. „Goethe und die Generale“ (mehrere Mappen mit Besprechungen dieses für den Historiker wie den Pädagogen und Geschichtsdidaktiker Weniger aufschlussreichen Buches, Briefwechsel dazu etc.)
9. „Soldatisches“ (mehrere Mappen zur Militärpädagogik aus der Zeit des Dritten Reiches und des Aufbaus der Bundeswehr)

Inzwischen verfügt die Handschriftenabteilung der Niedersächsischen Staats- und Universitätsbibliothek Göttingen auch über einen umfangreichen Briefnachlass Wenigers. Dieser ist noch ungeordnet.²⁷

Wichtiges ungedrucktes Quellenmaterial zu Weniger befindet sich auch im Universitätsarchiv Göttingen.²⁸

1. Promotionsakte in den „Acta der Philosophischen Fakultät der Universität Göttingen betr. Promotionen“ (Specialia Litt. W. Vol. V) (1920-1922)
2. Personalakte im Bestand „Universität Kuratorium Göttingen“ N (4 V c Nr. 320 Dr. Weniger) (1926-1929)
3. Personalakte im Bestand „Pädagogische Hochschule Göttingen“ (1946-1950)
4. Personalakte im Bestand „Universitätskuratorium Göttingen“ (Philosophische Fakultät Dr. Weniger XVI. IV. A.a.64) (1949-1961)
5. Berufungsvorschläge für die Nachfolge Nohls im Bestand „Universitätskuratorium Göttingen“ (Philosophische Fakultät. Einrichtung neuer Professuren und Ersatzvorschläge für Professuren XVI. IV. B 7 IV. Band)
6. Besetzung von Assistentenstellen im Bestand „Universitätskuratorium Göttingen“ (XVI. IV C: b. Pädagogisches Institut 4. Assistenten) (1923-1925)
7. Etatfragen im Bestand „Universitätskuratorium Göttingen“ (Pädagogisches Seminar. Etat und a. o. Bewilligung XVI. IV. C. b. 2. II) (1945-1951)

Wenigers Publikationen lassen seine Beziehung zur historisch-politischen Bildung auch quantitativ viel deutlicher erkennen, als dies bei Brandi und Nohl der Fall ist: Hier findet sich erstmals – im Unterschied zu den beiden Lehrern – eine in Umrissen systematische Geschichtsdidaktik. Wenigers für die Disziplingeschichte konsequente Habilitationsschrift „Die Grundlagen des Geschichtsunterrichts. Untersuchungen zur geisteswissenschaftlichen Didaktik“ lässt schon im Titel erkennen, dass Geschichts- und allgemeine Didaktik bei ihm in einem – noch näher zu untersuchenden – Zusammenhang stehen und er – anders als Nohl – den Weg von der

Fach- zur allgemeinen Didaktik und Pädagogik ging, nicht umgekehrt. Wenigers allgemeindidaktischen Publikationen, vor allem die 1930 im „Handbuch der Pädagogik“ von Nohl-Pallat erschienene „Theorie des Bildungsinhalts“ (1952 Neufassung als selbständige Schrift unter dem Titel „Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans“), erschienen *nach* der geschichtsdidaktischen Grundlegung.

Die Didaktik des Geschichtsunterrichts und die verwandte Problematik der politischen Bildung sind unter den Fachdidaktiken dann auch weiterhin diejenigen geblieben, denen Weniger das stärkste Interesse widmete.²⁹ Die Habilitationsschrift wurde begleitet von einigen Aufsätzen zur historischen Bildung und staatsbürgerlichen Erziehung. Nach dem Zweiten Weltkrieg knüpfte Weniger in der Aufsatzsammlung „Neue Wege im Geschichtsunterricht“, die bis 1969 vier Auflagen erlebte, und „Herman Nohl in Dankbarkeit und Verehrung zum 70. Geburtstag“ gewidmet war, explizit an seine geschichtsdidaktischen Überlegungen der zwanziger Jahre wieder an.³⁰ Mehrere Arbeiten zur politischen Bildung, die in der Bundesrepublik auf dem Hintergrund des Scheiterns von Weimar erneuert wurde, folgten. Noch kurz vor seinem Tod plante Weniger eine Neubearbeitung seiner Habilitationsschrift über „Die Grundlagen des Geschichtsunterrichts“. Man sieht, wie ihn die Problematik der historisch-politischen Bildung, von der er als Pädagoge ausgegangen war, bis zu seinem Lebensende nicht mehr loslässt – anders als dies bei Brandi und Nohl der Fall war.

Unter dem Einfluss Diltheys und Nohls ist auch Wenigers Allgemeinpädagogik geistesgeschichtlich angelegt: Sie sucht mit Hilfe der historischen Analyse von Erziehungswirklichkeit zu systematischen Ergebnissen zu kommen. Aber der spezifisch historische Einschlag ist bei Weniger entschieden stärker als bei Nohl. Dies hängt einmal mit beider wissenschaftlichen Herkunft zusammen: Nohl war ursprünglich Philosoph, wenn auch historisch arbeitender Philosoph nach dem Vorbild des Lehrers Dilthey.

Weniger begann nicht nur als Fachhistoriker mit seiner Dissertation bei Brandi über „Rehberg und Stein“, er blieb auch Fachhistoriker dem Selbstverständnis nach, selbst als er „hauptamtlich“ schon zur Pädagogik übergegangen war. Dadurch, dass er das ganze Spannungsfeld zwischen Geschichtswissenschaft und Pädagogik mit eigener Kompetenz in beiden Bereichen beherrschte und ertrug, wuchs seinen geschichtsdidaktischen Reflexionen gegenüber seinen Lehrern Brandi und Nohl, die jeweils *einen* ganz eindeutigen Schwerpunkt hatten, eine neue Qualität zu. Dies wird besonders deutlich an seinem dreimal aufgelegten Buch „Goethe und die Generale“³¹, zu dem er durch seine militärpädagogische Tätigkeit in der Zeit des Nationalsozialismus geführt wurde. Das Buch ist nach heutigen Verständniskategorien kaum noch kommensurabel, repräsentiert aber sehr plastisch sowohl Wenigers Position *zwischen* Geschichtswissenschaft und Pädagogik als auch den Schnittpunkt der divergierenden Bereiche seines Denkens.

Bis zu seinem Lebensende ist Weniger auch als Autor fachhistorischer Aufsätze hervorgetreten. Kurz vor seinem Tode plante er noch eine „Politische Geschichte der Deutschen Bewegung“.

Wie spiegelt sich diese Position Wenigers zwischen den Disziplinen in der Literatur über ihn? Hier dominieren klar die Pädagogen – schon in den Nachrufen auf Weniger – während die Historiker ihn offensichtlich nicht mehr als einen der ihren verstanden haben.³² Für die Weniger-Forschung ist diese Aufhebung des interdisziplinären Spannungsverhältnisses von Historie und Pädagogik, in dem Weniger stand und sich selbst begriff, charakteristisch geworden. In den pädagogischen Arbeiten von Günther Neff und Wolfgang Gassen wird dies ebenso deutlich wie in dem von Wenigers Schülern bearbeiteten Sammelband „Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche – Erich Weniger“. In diesen Werken wird die „historische Dimension“ in Wenigers Denken und Schaffen zwar keineswegs unterschlagen, aber sie wird vom Standpunkt der heutigen, fachlich viel weitergehend spezialisierten Pädagogik aus rezipiert.³³ Weniger erscheint in diesen Werken als historisch interessierter und inspirierter Pädagoge, nicht als Pädagoge *und* Historiker.³⁴ Entscheidend wurde diese Einengung der Perspektive natürlich dadurch gefördert, dass Weniger einen Lehrauftrag für Pädagogik hatte und daher Pädagogen, nicht aber Historiker als Schüler bekam, die ihn später als solchen hätten reklamieren können. Immerhin gibt es bisher, wenn auch nicht eine eigentlich geisteswissenschaftliche, so doch eine spezifisch geschichtsdidaktische Bemühung um Weniger. Sie begann mit dem Weniger-Kapitel in Dietrich Hoffmanns schon erwähntem Buch „Politische Bildung 1890-1933“.³⁵ Es folgten die Ausführungen über Weniger in den Büchern von Jochen Huhn über „Politische Geschichtsdidaktik“ und Karin Herbst über „Didaktik des Geschichtsunterrichts zwischen Traditionalismus und Reformismus“, dazwischen erste Skizzen des Verfassers der vorliegenden Arbeit, schließlich das Lebensbild und die Werkanalyse von Siegfried Quandt.³⁶ Insgesamt kann man sagen, dass die Erforschung von Wenigers spezifisch geschichtsdidaktischer Wissenschaftsgeschichte erst begonnen hat. Vor allem: Nach dem bisherigen Forschungsstand fällt Weniger mit seinem Konzept der eigenständigen Geschichtsdidaktik gleichsam vom Himmel. Es bleibt, von einzelnen Details abgesehen, grundsätzlich unklar, wie seine geschichtsdidaktische Position herauswächst aus der deutschen Nachkriegs- und Nachrevolutionssituation der beginnenden zwanziger Jahre des vorigen Jahrhunderts und – in vielfältiger Wechselwirkung damit – aus dem damaligen Stande der historischen und pädagogischen Wissenschaft, der ihm über seine Lehrer Brandi und Nohl vermittelt wurde.

Brandi ist den Pädagogen und Geschichtsdidaktikern ein Unbekannter, Nohl den Historikern und Geschichtsdidaktikern, Weniger den Historikern. So konnten auch die Beziehungen zwischen ihnen nicht in den Interessenhorizont der wissenschaftsgeschichtlichen Forschung treten. Die Beziehungen zwischen Nohl und Weniger sind auf der allgemein-pädagogischen und -didaktischen Ebene hinlänglich bekannt,

aber nicht auf der hier interessierenden geschichtsdidaktischen Ebene. Über die Beziehungen beider zu Brandi als einem der bedeutenden Repräsentanten der damaligen deutschen Geschichtswissenschaft weiß man so gut wie nichts, obwohl sich nur durch diese Beziehungen die Entstehung der geisteswissenschaftlichen Geschichtsdidaktik und ihrer Eigenständigkeitsthese plausibel machen lässt. Weniger hat nicht nur bei Brandi promoviert und auch danach noch geschichtswissenschaftlich gearbeitet, er hat nach Brandis Tod 1946 in der neuen von Nohl herausgegebenen Zeitschrift „Die Sammlung“ auch einen Nachruf auf den ehemaligen Lehrer veröffentlicht.³⁷ Es ist der einzige, der von einem Pädagogen stammt, alle anderen haben zünftige Historiker zum Verfasser. Es ist zugleich der einzige, der Brandi in einem grundsätzlichen Sinne problematisiert und dabei Rückschlüsse auf das Verhältnis von Geschichtswissenschaft, Geschichtsdidaktik und Pädagogik in den beginnenden zwanziger Jahren zulässt. Weniger war offenbar die wichtige, wenn auch durchaus ambivalente Rolle Brandis in der Vorgeschichte der geisteswissenschaftlichen Geschichtsdidaktik aus eigener Erfahrung noch deutlich bewusst. Schon die Zeitgenossen der Jahre nach 1945, Historiker wie Pädagogen, haben sie „vergessen“.

Dies gilt erst recht für die Beziehungen zwischen Brandi und Nohl, die in der Entstehungsphase der geisteswissenschaftlichen Geschichtsdidaktik ebenfalls eine erhebliche Rolle gespielt haben. Brandis pädagogische Interessen, sein weitgefächertes, durch Krieg und Niederlage aktiviertes partei-, hochschul- und bildungspolitisches Engagement, seine persönlichen und sachlichen Kontakte zu mehreren Häuptionern der geisteswissenschaftlichen Pädagogik sind kaum bekannt. Dasselbe gilt für seine Beschäftigung mit Fragen des Geschichtsunterrichts und der politischen Bildung. Am Zustandekommen des Nohlschen Lehrstuhls unter seinem Rektorat gleich nach dem Ersten Weltkrieg war Brandi mit seiner beträchtlichen Aufgeschlossenheit für die Pädagogik in erheblichem Umfang beteiligt.³⁸

Es ist nun kein Zufall, dass die interdisziplinären Bezüge zwischen Geschichte und Pädagogik, zwischen Brandi, Nohl und Weniger in der bisherigen Forschung ausgeblendet blieben. In diesem Defizit dokumentiert sich unübersehbar der sachlogisch plausible Prozess wissenschaftlicher Differenzierung, der seit dem 19. Jahrhundert den inneren Entwicklungsgang der modernen Wissenschaft bestimmt und alte, ebenfalls sachlogisch begründete Zusammenhänge gelöst hat. Über Brandis, Nohls und Wenigers unterschiedlich angelegte Versuche, Geschichtswissenschaft, Geschichtsunterricht und Pädagogik miteinander zu vermitteln, ging die wissenschaftliche Arbeitsteilung hinweg. Erst heute wird man sich der dadurch neu aufgeworfenen Probleme voll bewusst. Geschichtsdidaktik und die Erforschung ihrer Geschichte sind ohne Interdisziplinarität, vor allem zwischen Geschichtswissenschaft und -didaktik, Erziehungs- und Sozialwissenschaft, nicht zu leisten.

-
- 1 Für die Genehmigung zur Einsicht und Hilfsbereitschaft bei der Auswertung dieser Nachlassteile danke ich den Herren Bibliotheksdirektoren Dr. Klaus Haenel und Dr. Helmut Rohlfing und ihren Mitarbeiterinnen.
 - 2 Für die Genehmigung zur Einsicht danke ich Frau Dr. Sabine Krüger und Herrn Prof. Dr. Rudolf Vierhaus, beide früher Max Planck-Institut für Geschichte, Göttingen. Vgl. *Petke* S. 289f.
 - 3 Für die Genehmigung zur Einsicht, die sich auch auf die Personalakten Nohls und Wenigers sowie weitere Kuratorialakten erstreckte, danke ich dem früheren Präsidenten der Georg-August-Universität Göttingen, Herrn Prof. Dr. Norbert Kamp.
 - 4 Vgl. die Bibliographie in *Brandt: Schriften*.
 - 5 Vgl. *Siegel: Weniger* S. 208ff.; *Schwenk: Weniger* S. 7; *Blochmann* S. 158; *Quandt: Weniger* S. 329f. Bezeichnend ist auch, dass Brandis auf Schule und Unterricht bezogene Publikationen in den 1937 herausgegebenen „Ausgewählten Schriften“ überhaupt nicht mehr vertreten sind.
 - 6 Siehe Literaturverzeichnis. In Schnaths „Verzeichnis der wichtigsten Veröffentlichungen von Karl Brandt“ (*Schnath: Brandt* S. 31ff.) wird zwar die Rede von 1918 „Über den bildenden Wert der vaterländischen Geschichte“, nicht aber der wichtigere Aufsatz von 1930 über „Die staatliche und nationale Erziehung“ genannt, auch fehlen Brandis schulpolitische Aufsätze (u. a. in den „Mitteilungen des Verbandes der Deutschen Hochschulen“) und seine umfangreichen Literaturberichte über Renaissance und Reformation in der Geschichtslehrerzeitschrift „Vergangenheit und Gegenwart“. Schnath ist im Übrigen der einzige Historiker, der Wenigers Brandi-Kritik wenigstens andeutet: „Und wenn man Brandt – mit Erich Weniger – als letzten großen Repräsentanten des ästhetischen Historismus einordnet, so muss ich gestehen, dass das in meinen Augen keine Abwertung bedeutet. Mir ist ein als Kunstwerk gesehene und gestaltetes Geschichtsbild immer noch lieber als eines, das jeden ästhetischen Einschlags entbehrt“ (S. 17f., vgl. S. 7). Dies ist die einzige – für die anstehenden wissenschaftstheoretischen Probleme im Verhältnis Brandt-Weniger allerdings ganz unzureichende – Äußerung in den Nekrologen und Lebensbildern von Historikern zu Brandt.
Eine Sonderstellung nimmt das Lebensbild des Theologen, Juristen und Bibliothekars Engelbert Plassmann ein. Hier wird zweimal aus didaktischen Vorträgen Brandts zitiert, allerdings nur in unkritisch-polemischer Absicht. Das Lebensbild von Berges führt alle „Würdigungen“ Brandts (Nekrologe und Lebensbilder) auf, aber es fehlt bezeichnenderweise der von Schnath immerhin herangezogene, für unser Thema zentrale Nekrolog Wenigers in der „Sammlung“. Vgl. demgegenüber *Petke* S. 288.
 - 7 Vgl. *Blochmann* S. 9.
 - 8 Vgl. Cod. Ms. Herman Nohl (1879-1960), geordnet von Inge-Maren *Peters* unter Mitarbeit von Maria Teresa *Magnifico* und Gerhart *Unger*. Manuskript (in der Handschriftenabteilung der Niedersächsischen Staats- und Universitätsbibliothek Göttingen) 1971. Weder im Nachlass Nohl (Nr. 791 Gutachten 1927-1956) noch im Universitätsarchiv Göttingen ist das Gutachten auffindbar, das Nohl 1925 über die Habilitation Wenigers angefertigt haben muss.
 - 9 *Blochmann* S. 7ff.
 - 10 Herman *Nohl: Die Geschichte in der Schule*. In: *Pädagogisches Zentralblatt* 4 (1924), S. 97-108.
 - 11 Vgl. vor allem – mit teilweise identischem Inhalt – die Aufsatzsammlungen: *Pädagogische und politische Aufsätze*. Jena 1919; *Pädagogische Aufsätze*. Langensalza 1930; *Pädagogik aus dreißig Jahren*. Frankfurt/M. 1949.
 - 12 Herman *Nohl: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*, ²Frankfurt/M. 1935 u. ö.; *ders.: Die Deutsche Bewegung. Vorlesungen und Aufsätze zur Geistesgeschichte von 1770-1830*, hg. von Otto Friedrich *Bollnow* und Frithjof *Rodi*. Göttingen 1970; *ders.: Das historische Bewusstsein*, hg. von Erika *Hoffmann* und Rudolf *Joerden*. Göttingen 1979, bes. ebd. S. 131ff. das Nachwort von Otto Friedrich *Bollnow*.
 - 13 Vgl. die – allerdings nicht vollständige – Liste der Erinnerungen an und Nachrufe auf Nohl bei *Bartels: Pädagogik Nohls* S. 316f.

- 14 *Blochmann*: Nohl S. 11.
- 15 Klaus *Bartels*: Herman Nohl. In: Josef *Speck* (Hg.): Geschichte der Pädagogik des 20. Jahrhunderts. 2. Bd. Stuttgart 1978, S. 35-50; Georg *Geißler*: Herman Nohl (1879-1960), in: Hans *Scheuerl* (Hg.): Klassiker der Pädagogik. 2. Bd. München 1979, S. 225-240. Bartels teilt in seiner Dissertation über die Pädagogik Nohls mit (S. 23), dass er die Anregung dazu noch von Weniger empfangen habe.
- 16 *Roth*: Realistische Wendung S. 109-119. Zu Nohls Position gegenüber den sich schon zu seinen Lebzeiten abzeichnenden Wandlungen in der Erziehungswissenschaft vgl. *Blochmann*: Nohl S. 207f.
- 17 Vgl. im Literaturverzeichnis die Arbeiten von *Hackewitz* (1966), *Bartels* (1968), *Mollenhauer* (1972), *Schonig* (1973), *Brezinka* (1974 und 1978), *Steen* (1975), *Finckh* (1977), *Karsten Weber* (1979), *Theodor Schulze* (1979), *Huschke-Rhein* (1979), *Oelkers* (1982). Schon in den fünfziger Jahren – also noch zu Lebzeiten Nohls – erschienen die Arbeiten von *Kanning* (1953) und *Mohr* (1954). Der Beitrag von *Theodor Schulze* findet sich im 6. Heft des 19. Jahrgangs (1979) der „Neuen Sammlung“, das insgesamt Nohl anlässlich seines 100. Geburtstags gewidmet ist und auch die Beiträge eines Göttinger Kolloquiums zur wissenschaftsgeschichtlichen und aktuellen Bedeutung der Pädagogik Nohls enthält. Vgl. auch den Literaturbericht bei *Ortmeyer* S. 43-60.
- 18 Zur Problematik des Begriffs der „geisteswissenschaftlichen Pädagogik“ vgl. *Oelkers*: Rekonstruktion S. 139ff.; *Hoffmann*: Kritische Erziehungswissenschaft S. 397; *Wolfgang Klafki*: „Geisteswissenschaftliche Pädagogik“. 4 Kurseinheiten der Fernuniversität Hagen. Hagen 1978; *Mauder*: Geschichtlichkeit S. 27f.
- 19 Über die Rolle der Geschichte für Nohl gibt es in der Literatur zahlreiche Äußerungen, aber über sein Verhältnis zur Geschichtswissenschaft seiner Zeit und seine Bedeutung in der Geschichte der Geschichtsdidaktik gibt es kaum Auskünfte. Auch der Mediävist Hermann Heimpel, einer der renommiertesten Historiker seiner Zeit und ein Freund Nohls, geht in seiner Erinnerung zu Nohls 80. Geburtstag und in seinem Nachruf darauf nicht ein. *Finckh* spricht immerhin von der „gleichberechtigten Gegenseitigkeit“, von allgemeiner Bildungstheorie und Geschichtsdidaktik bei Nohl: *Finckh* S. 137f., vgl. ebd. S. 154, 157, 160f.
- 20 Vgl. *Finckh* S. 153. Ebd. S. 157, dass der Bereich der historisch-politischen Bildung für Nohl „im Mittelpunkt des ansonsten nicht näher definierten ‚Kulturunterrichts‘“ mit dem Bildungsinhalt „Deutsche Bewegung“ stehe. Vgl. *Bartels*: Pädagogik Nohls S. 21, 235.
- 21 Allerdings könnte gerade das auch zur Verdrängung Nohls aus der geschichtsdidaktischen Wissenschaftsgeschichte beigetragen haben.
- 22 Eine bedeutende Ausnahme ist das Werk *Wolfgang Klafkis* über *Theodor Litt*.
- 23 *Hoffmann*: Politische Bildung S. 284-300.
- 24 *Hoffmann*: Politische Bildung S. 300.
- 25 Für die Genehmigung zur Einsicht sei Herrn Studiendirektor Eberhard Weniger, Berlin, herzlich gedankt.
- 26 Mehrere Mappen haben überhaupt keinen Titel. Die Vorträge sind teilweise gedruckt.
- 27 Vgl. die Datenbank HANS <http://www.sub.uni-goettingen.de/hans/>
- 28 Vgl. Anm. 3.
- 29 Vgl. *Klafki*: Didaktik S. 170.
- 30 *Weniger*: Neue Wege S. VIII.
- 31 Leipzig 1942, 3Stuttgart 1959.
- 32 Vgl. *Schnath* S. 17f. Im Übrigen taucht Weniger mit seiner Dissertation über „Rehberg und Stein“ nur noch bei einigen Historikern auf, die sich mit der preußischen Reformzeit beschäftigt haben, vgl. *Faulenbach*: Ideologie S. 146, 375; *Epstein* S. 241-274; *Gerhard Ritter*: Stein. Eine politische Biographie. ³Stuttgart 1958, S. 530; *Duchhardt* S. 458, 516, 529.
- 33 Charakteristisch dafür sind die einschlägigen Kapitel bei *Dahmer/Klafki*, *Gaßen* u. a. Eine hitzige Debatte hat sich während der beiden letzten Jahrzehnte in den Erziehungswissenschaften zur Thematik der Verstrickung von Pädagogen – darunter Nohl und Weniger – in die Ideologie und Schreckensherrschaft des Nationalsozialismus entwickelt, vgl. dazu umfassend, allerdings mit

- einseitiger Stoßrichtung, zuletzt *Ortmeyer*, dort S. 43-74, 104-127, 205-289, 408-436 zu Nohl und Weniger. Die vorliegende Arbeit fokussiert demgegenüber auf die Entwicklung der Geschichtsdidaktik als eigenständiger Wissenschaftsdisziplin während der letzten zweihundert Jahre.
- 34 Eine Ausnahme macht der Aufsatz „Pädagogische Theorie und Gesellschaftsbegriff“ von Wolfgang *Schulenberg* in: *Dahmer/Klafki* S. 209, S. 209-221, der bestimmte sozialwissenschaftliche Erkenntnisbarrieren Wenigers auf seine Historikereigenart zurückführt. Inhaltlich gilt die Argumentation Schulenbergs nur bis zur breiten sozialwissenschaftlichen Öffnung auch der Historie seit Ende der sechziger Jahre des 20. Jahrhunderts.
- 35 Dort S. 300-314. Demgegenüber beschränkt sich das Kapitel „Geschichtsunterricht und Politische Bildung“ von Herwig *Blankertz* und Dietrich *Hoffmann* in dem von Ilse *Dahmer* und Wolfgang *Klafki* herausgegebenen Sammelwerk „Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche – Erich Weniger“ im Wesentlichen noch auf ein Inhaltsreferat der einschlägigen Schriften, vgl. *Mütter*: Überlegungen passim.
- 36 Vgl. *Huhn*: Geschichtsdidaktik S. 49ff., 84ff., 151ff., 215, 223ff.; *Herbst* S. 75-123; *Mütter*: Eigenständigkeit S. 750ff.; *ders.*: Bildungstheorie S. 357ff.; *Quandt*: Weniger S. 327ff.
- 37 Die Sammlung 1 (1945/46), S. 605-607.
- 38 Vgl. *Brandi*: Geschichte S. 211; Cod. Ms. Brandi Nr. 82 22.7.1925; *Weniger*: Brandi S. 607; *Mütter*: Brandi S. 461ff.

C

Entwicklungslinien geschichtsdidaktischen Denkens in Deutschland während des 19. Jahrhunderts

Geschichtswissenschaft – Geschichtsunterricht – Pädagogik

Im Aufklärungszeitalter entsteht die Geschichtsdidaktik als *Dimension* der Geschichtswissenschaft. Als selbständige wissenschaftliche *Disziplin* wurde die Geschichtsdidaktik erst viel später begründet – nach dem Ersten Weltkrieg –, die selbständige Institutionalisierung als Hochschuldisziplin erfolgte sogar erst nach dem Zweiten Weltkrieg. Mit der Entfaltung der Geschichtsdidaktik in der Zwischenzeit, dem 19. Jahrhundert, auf dem Wege von einer Dimension der Geschichtswissenschaft zu einer eigenständigen Wissenschaftsdisziplin, befasst sich der folgende Überblick, da nur auf diesem Hintergrund die zentrale Bedeutung der geisteswissenschaftlichen Geschichtsdidaktik in der Disziplingeschichte sichtbar wird.

Es handelt sich bei diesem Überblick um einen ersten Versuch,¹ der in dem Bestreben, prinzipiell möglichst *alle* Bereiche geschichtsdidaktischen Denkens vor Gründung einer eigenständigen Wissenschafts- und Hochschuldisziplin zu erfassen und miteinander in Beziehung zu setzen, auf kein Vorbild zurückgreifen kann. Es fehlt bis heute für das 19. Jahrhundert nicht nur an Monographien über geschichtsdidaktisches Denken im Bereich der wissenschaftlichen Pädagogik und der Volksschule, sondern es fehlt vor allem ein genereller Überblick nach systematischen Gesichtspunkten über das Gesamtfeld dessen, was man als Geschichte der Geschichtsdidaktik im 19. Jahrhundert bezeichnen kann.

Der folgende Überblick über die wesentlichen Bereiche geschichtsdidaktischen Denkens und ihre hauptsächlichen Entwicklungslinien während des 19. Jahrhunderts geht von der *Voraussetzung* aus, dass jede geschichtsdidaktische Konzeption – gleichgültig welcher Herkunft – zumindest implizit ein bestimmtes Geschichts- bzw. Geschichtswissenschaftsverständnis, einen bestimmten Begriff von Bildung bzw. Pädagogik sowie eine bestimmte Vorstellung vom Politischen, von Staat und Gesellschaft als Elementen des historisch-politischen Bildungs- und Lernprozesses enthält. Diese Verständnisse, Begriffe und Vorstellungen und ihre Gewichtungen und Verhältnisse zueinander sollen herausgearbeitet werden unter Berücksichtigung des jeweiligen zeit- und bereichsspezifischen Rahmens, in den sie gehören. Wir beschränken uns dabei auf Deutschland, weil für eine international-komparative Untersuchung, etwa im Vergleich zu den westlichen Ländern, meist noch alle Vorarbeiten fehlen.

Das „lange 19. Jahrhundert“ zwischen Französischer Revolution und Erstem Weltkrieg ist jene Epoche, in der sich in den großen westlichen Ländern die Demokratische und die Industrielle Revolution durchsetzen und beide – mit unterschiedlichem Erfolg – auf Deutschland übergreifen. Es ist zugleich die Zeit, in der die moderne Geschichts- und später die moderne Erziehungswissenschaft entstehen und als Universitätsdisziplinen etabliert werden. Durch die Demokratische und die Industrielle Revolution – diese wurde wiederum durch eine naturwissenschaftliche und eine technische Revolution angetrieben – gerieten sie gleich seit Beginn des 20. Jahrhunderts unter einen beträchtlichen Modernisierungsdruck, dem sie aber

angesichts der politischen und gesellschaftlichen Verhältnisse in Deutschland nicht ohne weiteres nachgeben konnten. Infolgedessen kam es hier zu beträchtlichen Verwerfungen und Verzerrungen der an sich erwartbaren Entwicklung.

Im Folgenden werden in einem ersten Schritt die wichtigsten Bereiche geschichtsdidaktischen Denkens im 19. Jahrhundert vorgestellt, und zwar Geschichtswissenschaft, gymnasialer Geschichtsunterricht und Pädagogik, die den Volksschulunterricht nachhaltig beeinflussten (I). In einem zweiten Schritt geht es um das Zusammenspiel von Geschichte, Pädagogik und Politik zwischen napoleonischer und wilhelminischer Zeit, als in den genannten Bereichen klassischer Historismus, neuhumanistische bzw. nationale Gymnasialkonzeption und Herbartianismus dominierten (II). Im dritten Schritt wird das Verhältnis von Geschichte, Pädagogik und Politik in der wilhelminischen und der beginnenden Weimarer Zeit behandelt, also während einer Phase, die im Bereich der Geschichtswissenschaft durch den positivistischen Historismus, im Bereich des Gymnasialunterrichts durch die „Abbilddidaktik“ (Blankertz), im Bereich der Erziehungswissenschaft und des Volksschulunterrichts zunehmend durch die geisteswissenschaftliche Pädagogik geprägt wurde (III).

I. Drei Bereiche geschichtsdidaktischen Denkens im 19. Jahrhundert: Geschichtswissenschaft, gymnasialer Geschichtsunterricht, Pädagogik

Geschichtswissenschaft, gymnasialer Geschichtsunterricht und Pädagogik sind die wichtigsten Bereiche geschichtsdidaktischen Denkens im 19. Jahrhundert. Sie verteilen sich institutionell auf Universitäten und Gymnasien, Lehrerseminare und Volksschulen. Das Personal bestand aus Geschichts- und Pädagogikprofessoren an den Universitäten, Geschichtslehrern an den Gymnasien und Dozenten an den Lehrerseminaren für die Ausbildung der Volksschullehrer. Die wissenschaftsgeschichtliche und -theoretische Situation der Geschichtsdidaktik war damals in manchem vergleichbar mit der diffusen Ausgangslage der Geschichtswissenschaft im 18. Jahrhundert vor ihrer Umwandlung zur selbständigen Wissenschaft im heutigen Sinne.

Als selbständige Universitätsdisziplin setzte sich die moderne Geschichtswissenschaft seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert durch.² Pädagogik und Geschichtsdidaktik wurden erst seit Beginn des 20. Jahrhunderts zu selbständigen Universitätsdisziplinen mit kontinuierlicher Forschung und Lehre. Die Geschichte aller drei Disziplinen reicht aber weit vor diese Daten zurück: Sie haben sämtlich eine lange und komplexe außerwissenschaftlich-lebensweltliche Vorgeschichte, und auch die

Transformation zur Wissenschaft – im Selbstverständnis der jeweiligen Epoche wie im wissenschaftsgeschichtlichen Rückblick – erfolgte bei ihnen lange vor der wissenschaftstheoretischen und institutionellen Etablierung als Hochschuldisziplin, die meist nur die letzte Stufe der Entwicklung zur Wissenschaft darstellte, allerdings für die Herausbildung eines kontinuierlichen wissenschaftsspezifischen Forschungs- und Diskussionszusammenhangs meist unentbehrlich war und ist. So bestand beispielsweise die Historie vor ihrer Institutionalisierung als relativ autonome Universitätswissenschaft aus einer Anzahl propädeutischer und hilfswissenschaftlicher Disziplinen, die andere Fächer – wie Theologie, Jurisprudenz, Moral und Rhetorik – für ihre Zwecke ausgebildet hatten.³

Seit dem 18. Jahrhundert kann man in Deutschland vier Konzepte von Geschichtswissenschaft unterscheiden, nämlich die Aufklärungshistorie, den klassischen Historismus, den positivistischen Historismus⁴ – sie alle verstehen Geschichte primär als Geisteswissenschaft – und schließlich das Konzept der Geschichte als Sozialwissenschaft. Der Übergang vom klassischen zum positivistischen Historismus erfolgte mehr oder weniger unauffällig, dagegen war die Etablierung des klassischen Historismus gegenüber der Aufklärungshistorie ebenso von wissenschaftstheoretischen Grundlagenkontroversen begleitet wie die Absetzung der Geschichte als Sozialwissenschaft von den Spätformen des Historismus. Ob man diese beiden Übergänge als „Paradigmawechsel“ i. S. Thomas S. Kuhns oder – vorsichtiger – als „Paradigmaveränderungen“ oder „Strukturwandel“ historischen Denkens bezeichnen soll, wird in der theoretischen Diskussion seit langem erörtert.⁵ Jedenfalls sind neben den Diskontinuitäten die Kontinuitäten nicht zu übersehen. Für die Zwecke der vorliegenden Untersuchung ist lediglich wichtig, dass sich die genannten Konzepte hinreichend unterscheiden, um erkennbare Folgen für das Verhältnis von Geschichtswissenschaft und Geschichtsdidaktik erwarten zu lassen. Dies ist bei den genannten vier Konzepten der Fall.

Der positivistische Historismus erhielt im 20. Jahrhundert erhebliche Konkurrenz durch einen spezifisch geisteswissenschaftlichen Historismus, der vor allem durch den Philosophen Wilhelm Dilthey formuliert und durch Friedrich Meinecke in die Geschichtswissenschaft eingeführt wurde. Der geisteswissenschaftliche Historismus vermochte sich in der Geschichtswissenschaft aber nie eine solche Geltung zu verschaffen wie die übrigen Konzepte; auch erhob er nicht den Anspruch, ein Paradigma für die gesamte Arbeit der Disziplin zu liefern. Gleichwohl kommt diesem geisteswissenschaftlichen Historismus im Rahmen unseres Themas eine hervorragende Bedeutung zu.⁶

Bei allen genannten Konzepten handelt es sich um idealtypische Vereinfachungen, denn einmal sind die Übergänge in der Wissenschaftspraxis zahlreich, zum anderen gibt es innerhalb der einzelnen Konzepte beträchtliche Differenzen – so gehören etwa nicht nur modernisierungstheoretisch und gesellschaftsgeschichtlich, sondern auch historisch-materialistisch inspirierte Auffassungen in den Bereich der Ge-

schichte als Sozialwissenschaft, und ähnlich umfasst der klassische Historismus so verschiedene Repräsentanten wie Ranke und den kleindeutschen Historikerkreis. Gleichwohl lassen sich die Konzepte hinsichtlich ihrer Grundannahmen wie ihrer Konsequenzen für die Bedingungen und Möglichkeiten des Lehrens von und Lernens aus der Geschichte deutlich unterscheiden. Entfaltung und Wechsel dieser Konzepte sind durch wissenschaftsimmanente Faktoren bedingt, vor allem durch die zunehmende Spezialisierung, aber auch – mit manchmal beträchtlichen Zeitverschiebungen und in einem noch näher zu erforschenden Grad – durch fundamentale Prozesse und Erscheinungen der deutschen Geschichte, z. B. durch die Auswirkungen der Französischen Revolution auf Deutschland (preußische Reform und „Deutsche Bewegung“), die Reichsgründung von 1871, die Industrialisierung, Niederlage und Revolution 1918/19, Weimarer Republik und Nationalsozialismus.⁷

Geschichtsdidaktik war seit der Herausbildung der modernen Geschichtswissenschaft in Aufklärung und Historismus zunächst eine Dimension von Geschichtswissenschaft selbst – von wechselndem Gewicht und Aussehen. In dieser Form wurde sie von Universitätshistorikern betrieben, die ihre wissenschaftliche Arbeit *auch* oder gar primär als Bildungsauftrag für die bürgerliche Gesellschaft verstanden.⁸ In der Blütezeit des klassischen Historismus verfügte die deutsche Geschichtswissenschaft über ein beträchtliches gesamtgesellschaftliches Prestige, das seitdem tendenziell ständig abgenommen hat – oft zu Gunsten nicht spezifisch wissenschaftlich-universitärer Geschichtsverständnisse. Zu diesen zählte nicht nur die bis heute weitverbreitete historische Populär-, die Roman- und Sachbuchliteratur, sondern auch die geisteswissenschaftliche Geschichtsdidaktik.

Geschichtsdidaktische Überlegungen wurden nämlich schon seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert nicht nur von zünftigen Universitätshistorikern, sondern – in der Form theoretischer Konzepte des Geschichtsunterrichts – auch von Schulmännern angestellt. Der *Geschichtsunterricht* wurde als eigenständiges Schulfach zuerst im preußischen Gymnasium des Vormärz eingerichtet. Mit der Herausbildung eines selbständigen Schulfaches und eines eigenen Profils für den Fachlehrer der Geschichte beginnen die Bemühungen von Schulmännern um eine tragfähige Gesamtkonzeption des Geschichtsunterrichts, wobei vor allem auf Friedrich Kohlrausch und Wilhelm Herbst hinzuweisen ist.⁹ Gelegentlich überschritten sich die universitäre und die schulische Geschichtsdidaktik, wenn etwa ein Gymnasiallehrer zum Geschichtsprofessor berufen wurde oder Universitäts- und Schulhistoriker in Fragen des Geschichtsunterrichts zusammenarbeiteten – wie im Falle Ernst Bernheims.¹⁰

Überlegungen, die wir heute zur Geschichtsdidaktik zählen, wurden im 19. Jahrhundert schließlich auch von *Pädagogen* angestellt, die sich vor allem des in der zweiten Jahrhunderthälfte eingeführten *Geschichtsunterrichts an den Volksschulen* annahmen (in Preußen 1873). Die Pädagogik entwickelte sich seit dem 18. Jahrhundert ähnlich wie die Historie im Rahmen verschiedener Wissenschaftskonzepte,

die sich in enger Wechselwirkung von innerwissenschaftlichen und exogenen gesellschaftlichen Faktoren und Prozessen herausbildeten und deren Übergänge gleichfalls unter den Kategorien „Paradigmawechsel“, „Paradigmaveränderung“ und „Strukturwandel“ diskutiert werden. So folgten auf die Aufklärungspädagogik mit ihren weitreichenden Zielen die enger angesetzten Konzepte der Pädagogik als praktische Philosophie und später – unter dem Einfluss der Herbartianer – als formalisierte Unterrichtslehre, schließlich im 20. Jahrhundert die Konzepte der Pädagogik als Geistes-, dann als Sozialwissenschaft.

Ihre endgültige Anerkennung als eigenständige Wissenschafts- und Hochschuldisziplin gegenüber den Ansprüchen von Staat, Kirche und Gesellschaft, von Theologie und Philosophie errang die Pädagogik erst nach der Geschichtswissenschaft, nämlich während der vier Jahrzehnte zwischen 1890 und 1930.¹¹ Das Wissenschaftskonzept der geisteswissenschaftlichen Pädagogik spielte dabei eine entscheidende Rolle: Erinnert sei hier vor allem an Wilhelm Diltheys Abhandlung „Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft“ (1888), an Eduard Sprangers „Lebensformen“ (1914), an Theodor Litts Buch „Individuum und Gemeinschaft“ (1919), an Georg Kerschensteiners „Theorie der Bildung“ (1926) und an das von Herman Nohl herausgegebene mehrbändige „Handbuch der Pädagogik“ (1928-1933), das den Ertrag der geisteswissenschaftlichen Pädagogik zu sichern suchte. In den vorangegangenen Konzepten fungierte die Pädagogik noch nicht als relativ eigenständige Hochschulwissenschaft mit einer durch selbständige Institutionalisierung gesicherten Kontinuität von Forschung und Lehre, sondern allenfalls als Hilfswissenschaft der Theologie und als integrierte Dimension der Philosophie.¹² Sowohl von der Universität wie von der Schule her wurde dieser lediglich abgeleitete Status der Pädagogik im Laufe des 19. Jahrhunderts überwunden.

„Herbart und Schleiermacher konnten noch als Philosophen die Pädagogik ihrer Zeit beherrschen. Aber sie waren bereits angerührt durch die aufklärerischen Bestrebungen, die Methoden des Unterrichts mit Hilfe wissenschaftlicher Untersuchungen ergiebiger und ökonomischer zu machen, und durch die Rousseausche Erkenntnis, dass das Kind ein eigenes Leben besitzt, das sich der Erwachsene erst erschließen und verständlich machen muss. Mit diesen Ansätzen fanden sich die industriellen und demokratischen Tendenzen des 19. Jahrhunderts zusammen, die beide gebieterisch eine Systematisierung der Volkserziehung verlangten. So kam es im Laufe des Jahrhunderts zur Verselbständigung der pädagogischen Forschung und zur Forderung einer besonderen pädagogischen Universitätsdisziplin.“¹³

Die Entwicklung der Pädagogik zur eigenständigen Hochschulwissenschaft verlief indessen keineswegs gradlinig. Unter dem Einfluss der Aufklärung mit ihren starken pädagogischen Interessen stand ihre breitenwirksame Institutionalisierung als Hochschulwissenschaft unmittelbar bevor. Herbart – stark von der Aufklärung geprägt – trat für eine autonome pädagogische Forschung ein, Schleiermacher postulierte eine methodische Autonomie der Pädagogik. In der Zeit der Restauration

und Reaktion von 1815 und 1848, die den Revolutionsgeist gerade auch auf die aufklärerischen Erziehungsideale zurückführte, wurden die meisten dieser Ansätze aber verschüttet. Unter dem politischen Druck verkürzte die Herbartsschule Pädagogik weitgehend zu einer metahistorisch und metapolitisch begriffenen Unterrichtsmethodik.¹⁴ Als Dilthey gegen Ende des Jahrhunderts das Konzept der geisteswissenschaftlichen Pädagogik entwarf, das der Pädagogik schließlich die dauerhafte Etablierung als Hochschuldisziplin einbringen sollte, urteilte er über die vorgegangenen Autoren des Konzepts der „Pädagogik als praktische Wissenschaft“:

„An der strengen Wissenschaftlichkeit der Erziehungslehre verzweifelnd, flüchteten sie sich in jene edle Popularität, die das Kennzeichen misslingender Wissenschaftlichkeit ist ... so ist sie (die Pädagogik, B. M.) eine Anomalie in der gegenwärtigen Wissenschaft. Die Missachtung, mit der man ihr begegnet, beruht auf dem richtigen Gefühl, dass sie eine Wissenschaft im modernen Verstande noch gar nicht sei.“¹⁵

Während die Pädagogik den Bereich der Volksschulbildung relativ leicht besetzen konnte, blieb ihr die Gymnasialbildung lange verschlossen. In enger Anlehnung an die sich in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts sehr erfolgreich entwickelnden Universitätsdisziplinen nahmen die Gymnasialfächer einen jeweils spezifischen Bildungswert für sich in Anspruch, wodurch die allgemeine Pädagogik an den Rand der etablierten Universitätsdisziplinen gedrängt wurde. „Man billigte ihr zwar zu, dass sie praktische Hilfen anzubieten habe, die man im Fachunterricht benötige, aber man bestritt, dass diese Hilfen einer eigenen wissenschaftlich-reflektierenden Durcharbeitung bedürften.“¹⁶

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts kamen zwei gegenläufige Entwicklungen der Pädagogik in ihrem Kampf um Anerkennung als selbständige Wissenschaftsdisziplin sehr entgegen, zum einen die in Deutschland auf Nietzsche, Dilthey und Simmel zurückgehende Lebensphilosophie, zum anderen die in den Naturwissenschaften mit so großem Erfolg angewandte empirisch-induktive Methode.

Die sich spezialisierenden Einzelwissenschaften – die Historie war eine von ihnen – vermochten im Zeitalter des Wissenschaftspositivismus über die „letzte Bestimmung“ des Menschen keine Auskunft mehr zu geben. Die Lebensphilosophie zog die Konsequenzen: Die modernen Wissenschaften können für die Orientierung in den zentralen Lebensfragen nichts mehr leisten, sie sind für die Sinnggebung ihrer Arbeit vielmehr selbst auf vor- und außerwissenschaftliche Grundeinstellungen angewiesen. Das von der Lebensphilosophie formulierte Vertrauen auf das ursprüngliche und unreflektierte Leben wurde von der reformpädagogischen Bewegung und der mit dieser vielfältig verknüpften geisteswissenschaftlichen Pädagogik intensiv aufgegriffen.¹⁷ Im Unterschied zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik setzte die gleichzeitig sich entfaltende empirisch-experimentelle Pädagogik stärker auf die naturwissenschaftliche Methode der induktiven Untersuchung gegebener Sachverhalte. „Wenn es vor allem die seelische Eigenart des Kindes und die ‚Kind-

gemäßheit' der Stoffe zu berücksichtigen galt, um die Arbeit der Schule erfolgreich zu machen, dann bot sich die kindliche Welt der empirischen Durchforschung an wie die Natur dem naturwissenschaftlichen Verfahren.“¹⁸

Der endgültige Durchbruch der Pädagogik zur relativ autonomen Universitätsdisziplin mit schnell voranschreitendem Stellenausbau erfolgte dann während des Ersten Weltkriegs und nach Zusammenbruch und Revolution. Die Ohnmacht der etablierten positivistischen Einzelwissenschaften diesen das Leben der Nation umgestaltenden Veränderungsprozessen gegenüber war die Chance der Pädagogik¹⁹, vor allem ihres geisteswissenschaftlichen Konzepts, das sich bis zur Ablösung durch das Konzept der „Erziehungswissenschaft als praktische Sozialwissenschaft“ in den sechziger Jahren des 20. Jahrhunderts zu behaupten vermochte und die empirisch-experimentelle Pädagogik bis dahin zurückdrängte. Eine zentrale Rolle bei der Institutionalisierung der neuen Wissenschaft spielten neben den neuen Lehrstühlen an den Universitäten auch die seit 1926 gegründeten Pädagogischen Akademien für die Ausbildung der Volksschullehrer in Preußen.

Geschichtswissenschaft, Geschichtsunterricht und Pädagogik sollen im Folgenden als Bereiche geschichtsdidaktischen Denkens in Deutschland zwischen Französischer Revolution/preußischer Reform und Erstem Weltkrieg näher vorgestellt werden. Dabei geht die Darstellung von den beiden die deutsche Geschichtswissenschaft des 19. Jahrhunderts beherrschenden Konzepten des klassischen und des positivistischen Historismus aus, denen sich im Bereich des Geschichtsunterrichts das christlich-gymnasiale und das neuhumanistisch-kritische Konzept bzw. die positivistische „Abbilddidaktik“, im Bereich der Erziehungswissenschaft und des Volksschulunterrichts die herbartianische bzw. die geisteswissenschaftliche Pädagogik zuordnen lassen.

II. Geschichtsdidaktisches Denken im Zeichen des klassischen Historismus, des gymnasialen Geschichtsunterrichts und der Herbartianer

Manchmal begegnet man der Auffassung, die Geschichtsdidaktik als Wissenschaft sei keineswegs ein Produkt der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, sondern bereits der Aufklärung, und überhaupt sei die Geschichtsdidaktik älter als die Geschichtswissenschaft. Tatsächlich entsteht die Geschichtsdidaktik als *Dimension* der Geschichtswissenschaft mit der modernen Geschichtswissenschaft bereits im 18. Jahrhundert, und sie war auch schon mit deren Vorläufern eng verknüpft, vor allem der moralisierenden Universalhistorie in der Philosophischen und mit der

Bearbeitung der Kirchengeschichte in der Theologischen Fakultät. Dies eben rechtfertigt auch eine Geschichte der Geschichtsdidaktik schon vor dem 20. Jahrhundert.

Dagegen entwickelt sich die Geschichtsdidaktik als autonome *Wissenschafts- und Hochschuldisziplin* mit eigenen Lehraufträgen erst im 20. Jahrhundert. Der Wandel der Geschichtsdidaktik von einer Dimension der Geschichtswissenschaft (und der gymnasialen Unterrichtspraxis wie der Pädagogik) zu einer selbständigen Disziplin zwischen Geschichtswissenschaft und Pädagogik ist das Hauptthema unserer Untersuchung.

Im Aufklärungszeitalter lassen sich Geschichtswissenschaft, Geschichtsdidaktik und Pädagogik als deutlich voneinander abgrenzbare Disziplinen noch gar nicht ausmachen. Vielmehr versteht sich die universalgeschichtlich orientierte *Aufklärungshistorie* nicht als Forschung, sondern als „Erziehung des Menschengeschlechts“. Sie ist geprägt durch ein statisch-naturrechtlich, universalgeschichtlich-teleologisch und an identifizierbaren Kausalketten wie am Vorbild der Naturwissenschaften orientiertes Geschichtsdenken, das die Vergangenheit aus dem Interesse an Gegenwart und Zukunft unter moralisch-didaktischer Fortschrittsperspektive analysiert und beurteilt. Geschichtswissenschaft wird hier bezogen auf Bildung und Politik und im Zuge einer antiken, durch den Humanismus erneuerten und bis heute lebendig gebliebenen Tradition verstanden als Richterin über die Vergangenheit und Lehrmeisterin für Gegenwart und Zukunft.

Die Didaktik ist infolge dieser Prämissen also Bestandteil und Dimension der Historie selbst, ja ihr dominierendes Erkenntnisinteresse: Der Wille, aus der Geschichte sowohl Exempla als auch Maximen des eigenen sittlichen und politischen Handelns zu gewinnen, macht die Geschichte überhaupt erst zum lohnenden Erkenntnisobjekt. Dies gilt schon für den Humanismus. Die tradierten Elemente humanistischer Geschichtsauffassung werden aber von der Aufklärung dadurch in einen neuen Zusammenhang gestellt, dass sie das zyklische Geschichtsdenken verlässt und die Historie in den Kontext linearen Fortschrittdenkens bringt. Das historisch-politische Ziel aufklärerischen Lernens aus der Geschichte ist die bürgerliche Emanzipation aus Ständegesellschaft und Absolutismus.²⁰ Die Aufklärungshistorie erweist sich mithin per definitionem als so didaktisch, dass eine eigenständige Disziplin Geschichtsdidaktik in ihr weder möglich noch notwendig war.

Neben der aufklärerischen Historie lief die antiquarisch-quellenkritische Forschung, die schon im 17. Jahrhundert bedeutende Höhepunkte erreichte, mehr oder weniger unverbunden her. Sie war von ihrem Selbstverständnis her spezifisch undidaktisch.²¹

Die *Geschichtswissenschaft* im Sinne des *klassischen Historismus* entstand um 1800 unter dem Eindruck der Französischen Revolution, die in Deutschland seit der Terreur vorwiegend antiaufklärerisch interpretiert wurde, durch Symbiose der tradierten, nun perfektionierten Quellenkritik mit wissenschafts-theoretischen Ka-

tegorien der idealistischen Philosophie, die mit den in der Aufklärung geschaffenen Voraussetzungen vielfältig verflochten waren.

In der Symbiose von Quellenkritik, Aufklärung und Idealismus gewann die Historie erstmals einen eigenen wissenschaftlichen Gegenstand und eine eigene Methode und damit ihre wissenschaftliche Autonomie. Das in der Aufklärungshistorie noch dominierende Allgemeine, Vergleich- und Lernbare trat zurück hinter den Kategorien der historischen Individualität und Entwicklung, die das weniger Vergleichbare und nicht unvermittelt Lernbare in den Vordergrund stellten. Das heißt: Vergangene Zeitalter, Staaten, Völker, Gesellschaftsordnungen, Institutionen und Persönlichkeiten werden zunächst nicht nach von außen herangetragenen Wertmaßstäben beurteilt, sondern – mit Hilfe intensiven Quellenstudiums – aus ihrem Selbstverständnis und aus den Bedingungen ihrer sich wandelnden historischen Situationen heraus begriffen. Beim Quellenstudium aber zeigte sich bald, dass eine abschließende „objektive“ Rekonstruktion des vergangenen Geschehens unerreichbar ist, da seine Komplexität letztlich unauslotbar bleibt und sich dem aufklärerischen Postulat einer kompletten kausalen Erklärung verschließt,²² zumal die Quellenüberlieferung auch im besten Falle fragmentarisch bleiben muss.

Für das Verhältnis von Geschichtswissenschaft und Geschichtsdidaktik ergab sich daraus eine wesentliche Komplikation. Die Erkenntnisrichtung verschob sich stärker von Gegenwart und Zukunft auf die Vergangenheit, deren eigene regional- und zeitspezifische Bedingungen das unvermittelt Lernbare verdrängten. Gegenwart und Vergangenheit befanden sich zueinander nicht mehr in einem eindeutig erkennbaren, sondern in einem höchst vieldeutigen Kausalitäts- und Bedingungsverhältnis. Die Konzeption der Geschichte als Lehrmeisterin und Richterin zerfiel.²³

Dies hieß nun aber – entgegen einer weitverbreiteten Meinung – keineswegs, dass die Bildungskraft der Geschichte, die Möglichkeit, aus ihr Lehren zu ziehen, von den Historikern des klassischen Historismus überhaupt geleugnet worden wäre. Die Geschichtsschreiber des Historismus waren vielmehr durchdrungen von dem engen Zusammenhang zwischen quellenkritisch fundierter Geschichtswissenschaft, ausgeprägter politischer Überzeugung mehr konservativen, liberalen und/oder nationalen Zuschnitts und einer historisch-politischen Erziehungskonzeption, die Wissenschaft und Politik zueinander ins Verhältnis setzte. Doch kamen die Historisten – der eine mehr, der andere weniger – zu der Überzeugung, dass Bildung durch und Lernen aus der Vergangenheit mit ihren oft ganz andersartigen und nicht einmal immer genau rekonstruierbaren Voraussetzungen nur in indirekter Weise möglich sei.²⁴ Die Erfahrung der Französischen Revolution und der napoleonischen Herrschaft, dann auch die des Scheiterns der Revolution von 1848/49 schien ihnen zu belegen, dass Aufklärer und Revolutionäre nicht „richtig“ aus der Vergangenheit gelernt, sie vielmehr nach ihren Gegenwartsinteressen umgemodelt hätten. „Richtig“ könne man aus der Geschichte nur lernen durch Vertiefung in die Vergangenheit und ihre eigenen Interessen und Voraussetzungen. Denn wer in der Geschichte

immer nur Bestätigung suche und finde, gehe an den Lehren vorbei, die sie dem zu bieten habe, der sich unbefangen und „objektiv“ auf sie einlasse. Das Lernen aus der Geschichte erfolgte, im Unterschied zu den vorangegangenen Geschichtsauffassungen, in einem Zweistufenprozess, vermittelt.

Diese Grundposition war in dem breiten Spektrum deutscher Historiker von Niebuhr über Ranke bis zu den Häuptionern der kleindeutschen Historikerschule unterschiedlich ausgeprägt – vor allem muss zwischen dem Politik- und Bildungsbezug Rankes und dem seiner kleindeutsch gesinnten Schüler deutlich unterschieden werden –, aber sie war doch überall vorhanden.²⁵ Erinnerung sei hier vor allem an die Gründung der „Monumenta Germaniae Historica“ durch den Freiherrn vom Stein, an die Sybel-Ficker-Kontroverse, an Droysens „Historik“ und seine preußische Geschichtsschreibung.

Die Gründung der „Monumenta“ in der Frühphase des klassischen Historismus zeigt unübersehbar, wie die als Wissenschaftsdisziplin verselbständigte Historie zunächst nicht nur an der aus der Aufklärung überkommenen pädagogischen Dimension der Geschichtsschreibung festhielt, sondern auch die antiquarische Tradition der Geschichtsforschung in das Konzept der Geschichte als nationale Bildung einbezog – hierin wurde sie geradezu exemplarisch für die neue Mittelalterforschung und die landesgeschichtliche Arbeit in den damals zahlreich gegründeten Geschichtsvereinen.²⁶ Die deutsche Historie und die Landesgeschichtsforschung nach 1815 sind getragen von einem starken nationalpädagogischen Impuls zur Schaffung einer föderalistischen deutschen Einheit und Freiheit. Stein wollte mit der Gründung der „Gesellschaft für ältere deutsche Geschichtskunde“ und der „Monumenta“ ein gesamtdeutsches Bewusstsein sichern, nachdem das Alte Reich untergegangen war – und mit ihm das juristische und historische Studium der alten Reichsverfassung, die einzige Form der deutschen Nationalgeschichte auf den Universitäten des 18. Jahrhunderts.²⁷ „Sanctus amor patriae dat animum“ – dieses Motto galt nicht nur für den Geschichtsunterricht, es zierte bezeichnenderweise auch die große Quellensammlung zur deutschen Geschichte des Mittelalters.

Der berühmte Streit Sybels und Fickers 1861/62 um die Beurteilung des mittelalterlichen Kaiserreichs wurde vor allem durch die Frage angetrieben, was hieraus für die Lösung der nationalen Frage in Deutschland – im klein- oder großdeutschen Sinne – zu lernen sei. Fickers Auffassung des mittelalterlichen Reiches gilt heute allgemein als die „objektivere“. Aber auch sie war – wie die Sybels – deutlich auf eine bestimmte politische Gegenwartsposition bezogen, nämlich die großdeutsche.²⁸

Gegenüber den heute dominierenden, vom positivistischen Historismus ausgehenden Beurteilungen der Konstitutionsphase der deutschen Geschichtswissenschaft ist also das fundamentale Faktum festzuhalten, dass die Entfaltung der Historie zu einer autonomen Wissenschaft wesentlich auch eine didaktische Angelegenheit gewesen ist.²⁹ Dies soll am Beispiel Johann Gustav Droysens näher gezeigt wer-

den, den die geschichtsdidaktische Forschung noch längst nicht hinreichend berücksichtigt hat.

Droysen (1808-1886) war einer der Hauptvertreter des kleindeutsch orientierten politischen Historismus, der zwischen Ranke einerseits, der Ranke-Renaissance und dem positivistischen Historismus andererseits mit ihrer relativen Distanz zur Politik die dominierende Strömung der deutschen Historie in den Jahrzehnten zwischen 48er Revolution und Reichsgründung darstellt. Droysen ist denn auch primär als Begründer der borussischen Legende von der „deutschen Mission“ Preußens seit dem Spätmittelalter in die Wissenschaftsgeschichte eingegangen. Weniger gewirkt hat er im 19. Jahrhundert durch seine erstmals 1857 gehaltenen, aber erst 1937 vollständig gedruckten Vorlesungen zur „Enzyklopädie und Methodologie der Geschichte“ („Historik“), die in ihrer Bedeutung für die wissenschaftstheoretische Grundlegung der Geschichtswissenschaft erst im 20. Jahrhundert erkannt und gewürdigt wurden.³⁰

Droysens „Historik“ enthält ein Kapitel über die historischen Darstellungsformen, die „Topik“. Hierin werden vier überhaupt denkbare Formen der Darstellung von Ergebnissen historischer Forschung unterschieden, die untersuchende, die erzählende, die didaktische und die diskussive. Der Gegenwartsbezug ist nach Droysen für alle vier konstitutiv. Droysen definiert die untersuchende Darstellung als eine „Mimesis unseres Suchens und Findens“, die „etwas Engumschränktes, Mikrologisches, ja etwas von dem größeren Zusammenhang der Dinge Ableitendes hat“. Demgegenüber bringt die erzählende Form eine „Mimesis des Werdens“: Diese Darstellungsweise „macht geltend, dass sie den Verlauf der Dinge, so wie er in Wirklichkeit war, wiedergibt“. Im Unterschied dazu verfolgt die didaktische Darstellung eine bestimmte „Tendenz“:

„Das, was war, interessiert uns nicht, weil es war, sondern weil es in gewissem Sinn noch ist, indem es noch wirkt, weil es in dem ganzen Zusammenhang der Dinge steht, welche wir die geschichtliche, d. h. sittliche Welt, den sittlichen Kosmos nennen. Es ist unser geistiges Leben, unsere Bildung, dass wir diesen großen Zusammenhang und uns in ihm wissen ...“. Die diskussive Darstellung schließlich geht aus dem Bedürfnis hervor, „sich nicht bloß im allgemeinen, sondern bei jedem wesentlichen Punkt des Zusammenhangs und der Kontinuität der Dinge bewusst zu werden ...“.³¹

Droysen definierte Geschichte im Aggregatzustand der didaktischen Darstellung als „Erziehung des Menschengeschlechts“ durch die „sittlichen Mächte“ wie Familie und Volk („natürliche Gemeinsamkeiten“), Sprache und Religion („ideale Gemeinsamkeiten“), Recht und Macht („praktische Gemeinsamkeiten“). Geschichte war auf dieser Ebene für ihn – wie auch später für Weniger – ein in der jeweiligen Gegenwart weiterzutreibender, menschheitlicher Bildungsprozess.³² Historische Bildung konnte dann nicht mehr mit rezeptiver Wissensaneignung durch das lernende Individuum („Wurst stopfen“) oder mit einfacher Übernahme historischer Charaktervorbilder und Handlungsmuster für künftige Fälle gleichgesetzt werden,

historische Bildung hob vielmehr vor allem ab auf die aktive Einordnung des Individuums in den universalgeschichtlichen Entwicklungsprozess – auch dies ein Gedanke, der später in der geisteswissenschaftlichen Geschichtsdidaktik wieder auftaucht.

Die Geschichtswissenschaft selbst hat für Droysen eine deutlich ausgeprägte historisch-politisch bildende Dimension und Funktion für Staat und Gesellschaft, sie ist insofern selbst eine „Bildungsmacht“. Sie beeinflusst nicht nur den Gymnasial- und Volksschulunterricht – Droysen hat für beide eine curriculare Skizze entworfen –,³³ sondern ihr Adressat ist die Gesellschaft insgesamt – eine inzwischen wieder ganz moderne Vorstellung. Dagegen ist eine Beziehung der geschichtsdidaktischen Überlegungen Droysens zur zeitgenössischen allgemeinen Pädagogik nicht erkennbar.

Weltgeschichte, Staat und Gesellschaft werden bei Droysen im Sinne des liberal-nationalen und protestantischen Bildungsbürgertums des 19. Jahrhundert definiert und interpretiert. Die dabei notwendig vorausgesetzten Prämissen und Konzepte wurden schon zu seiner Zeit angesichts der irreversiblen und von bahnbrechenden Erfolgen begleiteten Spezialisierung in der Geschichtswissenschaft angegriffen. Droysen suchte die didaktische Darstellung denn auch nicht primär in „gedruckten Werken“:

„Das Wesentliche ist, dass immer von neuem in diesem Gedanken weltgeschichtlicher Einheit und in diesem Geist der rastlos arbeitenden sittlichen Weltordnung die Vergangenheiten betrachtet und in dieser Betrachtung die Gegenwart aufgeklärt und die nachwachsenden Geschlechter auf das Niveau der tief erarbeiteten Bildung, in die sie eintreten, erhoben werden ... Die richtige Form der didaktischen Darstellung, so scheint mir, ist der historische Unterricht der Jugend, und zwar in der Hand eines Lehrers, der sich frei und mit voller Einsicht in den historischen Bereichen bewegt, sie beherrscht, unterrichtend in immer neuen Fassungen und Wendungen von deren weltgeschichtlicher Bedeutung Zeugnis gibt“.³⁴

Droysens geschichtsdidaktische Auffassungen sind für die Universitätshistorie in der Epoche des klassischen Historismus in einem idealtypischen Sinne repräsentativ. In die Schulwirklichkeit wurden sie aber kaum umgesetzt, und in der Geschichtswissenschaft verloren sie zurzeit des positivistischen Historismus zunehmend an Bedeutung: Für die Schulwirklichkeit waren sie – u. a. wegen ihrer Überforderung der Lehrerrolle, auch dies eine verblüffende Parallele zu Weniger – zu praxisfern;³⁵ und ihre sozialen, weltanschaulichen und wissenschaftstheoretischen Prämissen schwanden in dem Maße, in dem sich in Deutschland während der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts die industrielle Gesellschaft und eine geschichtstheoretisch nicht mehr zu kontrollierende wissenschaftliche Arbeitsteilung durchsetzten.

Für die Historiker des klassischen Historismus wie Droysen ging es seit den Befreiungskriegen und der 48er Revolution („Professorenparlament“) um die Neugestaltung von Staat und Gesellschaft in Deutschland auf einem reformerischen, libe-

ral-konservativen Wege. Man wollte so die radikale Revolution nach französischem Vorbild ebenso vermeiden wie die bloße Restauration und griff stattdessen auf einen spezifisch deutschen, sich in der deutschen Geschichte „organisch“ offenbarenden „Volkgeist“ zurück, der auch die künftige Entwicklung bestimmen sollte.³⁶

Mit solchen politischen Optionen war eine – jedenfalls gegenüber den Aufklärungshistorikern – konservativere Orientierung verbunden. Der münsterische Historiker Karl-Georg Faber hat – mit anderen – darauf hingewiesen, dass die „Verspätung“ der politischen und gesellschaftlichen Entwicklung Deutschlands gegenüber Westeuropa für die Eigenart des deutschen Historismus wichtig geworden sei:

„Die politische Revolution hatte hier noch kaum die staatlichen Strukturen verändert, die Industrielle Revolution setzte sich erst um die Mitte des 19. Jahrhunderts durch. So enthielt der deutsche Historismus mancherlei normative Elemente des vorindustriellen Weltbildes, so etwa die Vorstellung einer gegliederten Gesellschaft von freien Eigentümern und der Volksgemeinschaft als Basis des künftigen Nationalstaates ... sowie das Vertrauen auf den – monarchischen – Staat als Träger der politischen und gesellschaftlichen Reform“.³⁷

Damit aber ergab sich schon in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts ein Modernisierungsdefizit der deutschen Geschichtswissenschaft im internationalen Vergleich, das nicht ohne gravierende didaktische Konsequenzen bleiben konnte.

Den gymnasialen *Geschichtsunterricht* dieser Zeit prägten nicht Droysens geschichtsdidaktische Vorstellungen, sondern Schulmänner wie Friedrich Kohlrausch (1780-1867) und Wilhelm Herbst (1825-1882), eine halbe Generation älter bzw. jünger als Droysen. Über beide sind wir durch die instruktiven Darstellungen von Weymar, Jeismann und Sproll gut orientiert.

In die Umbruchsphase zwischen Aufklärungshistorie und klassischem Historismus und zugleich in die Zeit der preußischen Reform gehört der erste Schulmann, der spezifisch geschichtsdidaktische Aufgaben im heutigen Sinne wahrgenommen hat, der preußische Gymnasiallehrer und Schulrat und spätere hannoversche Generalschuldirektor Friedrich Kohlrausch (1780-1867). Von Kohlrausch stammt „der erste begründete und zusammenhängende didaktische Entwurf eines selbständigen Geschichtsunterrichts auf den höheren Schulen“,³⁸ er repräsentiert „die entscheidende Phase der curricularen Ausgliederung des Faches Geschichte“, den „Beginn der Profilierung eines besonderen Fachlehrers für Geschichte“ und die „Ausgliederung eines speziellen Wissensgebietes Geschichtspädagogik oder -didaktik“.³⁹ Andererseits entstanden Kohlrauschs didaktische Konzeptionen und seine darauf basierenden Schulbücher schon vor der vollen Entfaltung des klassischen Historismus in Deutschland. So war sein „Verhältnis zur Geschichtswissenschaft eigentlich schon ‚unzeitgemäß‘, als seine didaktische Konzeption von Amts wegen den Gymnasien empfohlen wurde“.⁴⁰ Dieses Verhältnis lässt sich als deutliche Distanz charakterisieren, und gerade das machte Kohlrausch für Weniger interessant, der nach

dem Ersten Weltkrieg unter ganz anderen Rahmenbedingungen seine Geschichtsdidaktik konzipierte und dabei die Eigenständigkeit des Geschichtsunterrichts auch gegenüber der Geschichtswissenschaft postulierte.⁴¹ Didaktik als Dimension von Geschichtswissenschaft – diese in der Aufklärungshistorie und im klassischen Historismus deutlich ausgeprägte Vorstellung fand bei dem in einer politischen, sozialen und wissenschaftsgeschichtlichen Umbruchphase lebenden Kohlrausch keinen Anklang. Gleichwohl waren die Ergebnisse für die historisch-politische Bildung bei Kohlrausch und Droysen nicht so verschieden: Beide dachten – wie später auch Nohl und Weniger – aus dem Kontext der preußischen Erneuerungsbewegung zu Beginn des 19. Jahrhunderts heraus, die Kohlrausch noch bewusst erlebt hatte. „Kohlrauschs Geschichtsunterricht war keine Veranstaltung zur Legitimation des Bestehenden, keine politische Erziehung in den absoluten Verwaltungsstaat hinein, sondern der Versuch, die Dynamik der Entwicklung der politischen und gesellschaftlichen Verhältnisse, wie sie um 1807 in Gang gekommen war, fortzuführen. Die Richtung dieser Fortführung blieb freilich vage“.⁴²

Kohlrausch kannte Herbart und die allgemein-pädagogischen Vorstellungen seiner Zeit.⁴³ Einen entscheidenden Einfluss hat er ihnen aber auf sein geschichtsdidaktisches Konzept nicht eingeräumt. Kohlrausch ging vielmehr, anders als Herbart, vom spezifischen Bildungswert der Geschichte aus.

Unter dem Druck der Restauration und mit seinem Aufstieg als Schulverwaltungsbeamter entfernte Kohlrausch sich in den Jahrzehnten vor und nach der Revolution von 1848 zunehmend von seinen liberalen Anfängen in der preußischen Reformzeit.⁴⁴ Er wurde so auch der Begründer der „christlich-germanischen“ Geschichtspädagogik, nicht zuletzt infolge einer vergrößernden und einseitigen Rezeption seiner Vorstellungen durch kleinere Geister. Die christlich-germanische Geschichtspädagogik war das ganze 19. Jahrhundert hindurch überaus erfolgreich. In der Mitte des Jahrhunderts wurde sie vor allem durch die „Christlich-Gymnasialen“ propagiert; an seinem Ende erhielt sie – in säkularisierter Form – Auftrieb durch die Bemühungen Wilhelms II. um einen nationalen, antisozialdemokratischen Geschichtsunterricht.⁴⁵

Die Distanz dieser „vaterländischen Geschichtstheologie“, in der Geschichtsunterricht als „neue ancilla theologiae“ (Ernst Weymar) verstanden wurde, zur Geschichtswissenschaft wuchs in dem Maße, in dem sich während des Jahrhunderts sowohl die christlich-germanische Geschichtsdidaktik immer einseitiger ausprägte, als auch das Konzept der kritischen Geschichtswissenschaft im Sinne des Historismus immer deutlichere Konturen annahm. Der Einfluss der Universitätshistoriker auf den Geschichtsunterricht der Schulen schwand ständig – freilich nicht ohne ihre eigene Schuld, da die wissenschaftstheoretisch nicht mehr kontrollierte Arbeitsteilung zur Auflösung aller Vorstellungen vom historischen Zusammenhang führte, ohne die sich der Geschichtsunterricht an den Schulen nicht begründen ließ.⁴⁶

In der Blütezeit des klassischen Historismus nach 1850 erschienen die Schriften des Gymnasialpädagogen Wilhelm *Herbst* (1825-1882). Sie begründeten – nach Kohlrausch – einen neuen, freilich immer noch außeruniversitären Status der Wissenschaftsdisziplin Geschichtsdidaktik. Mit Herbst „erreichte die Geschichtsdidaktik das Niveau einer Wissenschaft, die sich sowohl philosophisch-theoretischen Begründungs- als auch schulpraktischen Anwendbarkeitsansprüchen stellte“.⁴⁷ Herbst, der sich selbst als einen „persönlichen Schüler“ Rankes bezeichnete, stand wissenschaftstheoretisch fest auf dem Boden der kleindeutschen Variante des klassischen Historismus und seiner Bildungskonzeption, die bei ihm vor allem auf die – gegenüber dem klassizistischen Modell historisierte – Antike ausgerichtet war. Dies hinderte ihn als Praktiker jedoch nicht, zwischen der Universitätsdisziplin und dem Schulfach Geschichte deutlich zu unterscheiden und für geschichtsdidaktische Überlegungen eine Orientierung sowohl an der Fachwissenschaft wie an der Pädagogik zu fordern.⁴⁸

Herbst gehört in die aufklärerisch-humanistische Tradition des Geschichtsunterrichts, die insbesondere an den Realschulen verbreitet war. Bei aller Anerkennung christlicher und nationaler Grundsätze kam es dieser Richtung im Unterschied zur christlich-germanischen darauf an, die universalgeschichtliche Perspektive und insbesondere den Blick auf den Westen offenzuhalten und eine Verengung des Geschichtsunterrichts auf die preußisch-deutsche Sicht zu vermeiden. Ihr Verhältnis zur Geschichtswissenschaft war viel kooperationsbereiter als das der „Christlich-Germanischen“: Der Geschichtsunterricht dürfe – aus welchen edlen Motiven auch immer – nichts im wissenschaftlichen Sinne Unwahres lehren.⁴⁹ Von Universitätshistorikern erhielt diese Richtung mehrfache Unterstützung; auch kam ihr die zunehmend fachwissenschaftliche Ausbildung der Gymnasiallehrer entgegen. Sie hatte aber das ganze Jahrhundert Mühe, sich neben der meist vom Kultusministerium unterstützten christlich-germanischen Richtung zu behaupten.⁵⁰

Gingen die Gymnasiallehrer wie Kohlrausch und Herbst vom Geschichtsunterricht der höheren Schulen aus, so befassten sich die *Pädagogen der Herbart-Schule* mit Fragen des Geschichtsunterrichts im Rahmen der *Volksschule*. Dabei konnten sie auf Äußerungen von Herbart selbst zum Geschichtsunterricht zurückgreifen, wenn es auch zwischen Herbart und den Herbartianern zu beträchtlichen Abweichungen kam.⁵¹ an den preußischen Volksschulen wurde Geschichte 1873 als selbständiges Fach eingeführt, nachdem es seit der Mitte des Jahrhunderts lediglich in überfachlichen Zusammenhängen („Stiehlsche Regulative“) unterrichtet worden war.⁵² Herbart und die Herbartianer Tuiskon Ziller in Leipzig, Otto Willmann in Prag und Wilhelm Rein in Jena hatten bereits Lehraufträge für Pädagogik, aber bezeichnenderweise in Verbindung mit Philosophie, also ganz im Sinne des Konzepts von Pädagogik als „praktischer Philosophie“,⁵³ das noch nicht die vollendete Form der eigenständigen Hochschuldisziplin Pädagogik darstellt.

Die enge Verbindung zur Philosophie prägte auch die Vorstellungen der Herbartianer vom Geschichtsunterricht: Er stellte für sie keine eigenständige Größe dar, sondern war integrierter Bestandteil ihrer allgemeinen Bildungskonzeption, die bis in das 20. Jahrhundert hinein der idealistischen Philosophie verpflichtet blieb.⁵⁴ Demgegenüber entfaltete sich die moderne Geschichtswissenschaft im Sinne des klassischen Historismus wesentlich in Gegenstellung zu den Ansprüchen der Philosophie. Rankes und auch Droysens Auseinandersetzung mit Hegel ist hierfür das bekannteste Beispiel. Indem die Herbartianer, selbst keine Historiker,⁵⁵ den Anschluss an den klassischen Historismus nicht fanden – das gelang erst der geisteswissenschaftlichen Pädagogik im Zuge der allgemeinen Historisierung der Geisteswissenschaften –, blieb ihnen notwendigerweise auch der von den Historikern und teilweise von den Geschichtslehrern favorisierte Ansatz versperrt, einen spezifischen Bildungswert der Geschichte anzunehmen und Geschichtsdidaktik als Dimension von Geschichtswissenschaft selbst zu begründen, sie also auch weit über die Schule hinaus anzulegen. Die Herbartianer verfolgten – verglichen mit der Entwicklung der Geschichtswissenschaft im 19. Jahrhundert – einen „veralteten“ geschichtsdidaktischen Ansatz, in dem vorhistoristische bildungstheoretisch-systematische Elemente und unterrichtsmethodische Fragen dominierten, der spezifisch historisch-didaktische Ansatz – etwa im Sinne Kohlrauschs, Droysens und Herbsts – zu kurz kam und eine Beschränkung der geschichtsdidaktischen Reflexion auf das Unterrichtsfach Geschichte erfolgte. In dieser Hinsicht bildeten sie die direkte Kontrastfolie zur geisteswissenschaftlichen Geschichtsdidaktik der zwanziger Jahre, die sich unter Rückgriff auf den klassischen Historismus sowohl gegen den Geschichtsunterricht der Volksschule im Sinne der Herbartianer wie gegen den Geschichtsunterricht der Gymnasien im Sinne des positivistischen Historismus wandte.

Als Fazit geschichtsdidaktischen Denkens in der Zeit des klassischen Historismus und des Herbartianismus kann man festhalten, dass die später zusammenfließenden Bereiche geschichtsdidaktischen Denkens – Geschichtswissenschaft, Geschichtsunterricht und Pädagogik – damals noch weitgehend unverbunden nebeneinanderstanden. Wohl sah man damals mancherlei Zusammenhänge zwischen Geschichtswissenschaft, Politik und historisch-politischer Bildung – vor allem im Bereich der kleindeutschen Historikerschule –, aber diese Zusammenhänge wurden nicht systematisch ausgebaut, vor allem nicht in Richtung auf die Pädagogik. Im Gegenteil: In der folgenden Phase des positivistischen Historismus wurde auch noch der bis dahin unbestrittene Zusammenhang zwischen Geschichtswissenschaft und historisch-politischer Bildung aufgelöst.

III. Geschichtsdidaktisches Denken im Zeichen des positivistischen Historismus, der gymnasialen Abbilddidaktik und der geisteswissenschaftlichen Pädagogik

Der *positivistische Historismus*⁵⁶ hat den Zusammenhang von Geschichtswissenschaft und Bildung nicht aufrechterhalten können. In den Jahrzehnten des Kaiserreichs verlor die deutsche Zunftgeschichte ihr tradiertes weltanschauliches Fundament. Dabei gerieten sowohl ihre philosophischen wie ihre politischen Grundlagen aus den Augen und damit auch ihre didaktische Dimension. Die theoretische Grundlegung des positivistischen Historismus blieb infolgedessen eher bescheiden, aber es lässt sich doch deutlich erkennen, dass in ihm Quellen- und Faktenorientierung wie Spezialforschung mehr und mehr zum Selbstzweck wurden.

Die Transformation des klassisch-historistischen Wissenschaftsmodells galt nicht für alle Zeit- und Sachbereiche historischer Forschung und Lehre in gleichem Maße. Die Altertumforschung⁵⁷ und die Mediävistik waren von ihr stärker, die Erforschung der neueren Geschichte war weniger betroffen. Aber die Mediävistik präsentierte sich am Ende des 19. Jahrhunderts im Selbstverständnis des Faches als der stärkste Teilbereich der Disziplin, er hatte diese Rolle um die Jahrhundertmitte von der bis dahin dominierenden Altertumswissenschaft übernommen. Bis zur Reichsgründung gab es auch in der Mediävistik starke nationalpolitische Impulse, aber gerade die Sybel-Ficker-Kontroverse und der Kulturkampf wie überhaupt die konfessionellen Kontroversen schärften doch das Bewusstsein dafür, dass die Vermischung von wissenschaftlich-historischen und politischen Zielsetzungen der am Objektivitätsideal orientierten Forschung nicht förderlich war. Die Mediävistik als im letzten Jahrhundertdrittel weitgehend „objektiv“ gemachter Geschichte beherrschte die Disziplin derart, dass auch für angehende Neuhistoriker die Einführung in geschichtswissenschaftliches Arbeiten an einem mittelalterlichen Thema allgemein empfohlen wurde. Schon Ranke, der Begründer der modernen Erforschung der neueren Geschichte, setzte seine eigenen Schüler oft zunächst auf mittelalterliche Themen an. Weitverbreitet war auch die Auffassung, dass damals zeitgeschichtliche Themen wegen zu großer Erlebnissnähe nicht geschichtswissenschaftlich objektiv behandelt werden könnten.

Auf diesem Hintergrund machte der Politikbezug der deutschen Geschichtswissenschaft gegen Ende des 19. Jahrhunderts einen gravierenden Qualitätswandel durch.⁵⁸ Zwar blieben die Historiker des wilhelminischen Zeitalters – wie ihre Vorgänger in der Reichsgründungszeit – unzweifelhaft Patrioten, und gerade die ausgreifende imperialistische Politik bestärkte sie darin. Aber – und das ist entscheidend für das wissenschaftstheoretische Selbstverständnis – sie nahmen für ihre politischen und Bildungsoptionen nicht mehr wissenschaftliche Geltungskraft in Anspruch, wie das etwa noch Sybel in seiner Auseinandersetzung mit Ficker über das mittelalterliche Kaiserreich getan hatte. Die Berufung auf die „Lehren der Ge-

schichte“ in patriotischen Reden und Schriften wurde zur streng wissenschaftlich nicht mehr legitimierbaren Argumentationshilfe im Bereich der nicht nur von Neuzeithistorikern gern betriebenen „Öffentlichkeitsarbeit“.⁵⁹ Der Wandel wird deutlich an der Ablehnung eines antisozialistisch indoktrinierenden Geschichtsunterrichts auf dem ersten Historikertag in München 1893 – während sich die kleindeutschen Historiker noch „cum ira et studio“ für die Reichsgründung engagiert hatten.⁶⁰ Auffassungen, wie sie Max Weber mit seinem Postulat der Werturteilsfreiheit sozialwissenschaftlicher Erkenntnis seit Beginn des Jahrhunderts formulierte, waren – weniger explizit – auch bei vielen Historikern vorhanden.⁶¹

Die positivistische Transformation der historistischen Geschichtswissenschaft ist durch – freilich miteinander verzahnte – inner- und außerwissenschaftliche Veränderungen bedingt. Um mit den letzten zu beginnen: Die Reichsgründung entlastete die Historie von nationalen und liberalen Legitimationspostulaten. Der politische und gesellschaftliche Druck, aus der Geschichte zu lernen, ließ nach – jedenfalls in der Wahrnehmung der mehrheitlich bildungsbürgerlich-nationalliberal geprägten historischen Zunft.⁶² Der Wandel zur Industriegesellschaft, die Klassenspannungen und die Bekämpfung der Sozialdemokratie wurden von den Historikern nicht in der gleichen Weise wie die Reichsgründung als Forderungen an die Geschichtswissenschaft aufgefasst: Das in der universitären Geschichtswissenschaft vorherrschende politische Erkenntnisinteresse ließ sozioökonomisch bedingte Probleme nicht wirklich in das Blickfeld treten. Außerdem schien sich seit den 1890er Jahren durch Sozialgesetzgebung, Hochkonjunktur mit steigenden Realeinkommen auch der Arbeiter und den praktischen Revisionismus der SPD eine mittelfristige Lösung der sozialen Gegensätze abzuzeichnen.⁶³

Die positivistische Abkoppelung der historistischen Geschichtswissenschaft von Politik und historisch-politischer Bildung wurde durch die wissenschaftliche und soziale Inkongruenz zwischen dem vom Bildungsbürgertum getragenen Historismus einerseits, der sich durchsetzenden Industriegesellschaft mit ihrem fundamentalen Gegensatz von Unternehmern und Arbeitern andererseits zu einer wissenschaftstheoretischen Grundsatzfrage. Mit Recht ist darauf hingewiesen worden, „dass die ursprünglich gesamtgesellschaftlich konzipierte Bildungsvorstellung des Historismus nicht fähig war, die Dynamik und das Eigengewicht der sozialen und wirtschaftlichen Entwicklung der letzten anderthalb Jahrhunderte in sich zu begreifen“⁶⁴ – und dies umso mehr, als die deutsche Geschichtswissenschaft sich damals – im Unterschied zu den Historikern der westlichen Länder und kulminierend im Lamprechtstreit – von den systematischen Fragestellungen und Methoden der auf die Industriegesellschaft besser eingestellten Sozialwissenschaften – darunter auch die jüngere historische Schule der Nationalökonomie – scharf absetzte.⁶⁵ Die Modernisierung des Historismus durch Überwindung seiner vorindustriellen und bildungsbürgerlichen Herkunftsmerkmale gelang damals nicht. Eine zeitgemäße historisch-politische Bildung, die nach der Herstellung der äußeren Reichseinheit vor

allem der Erlangung der „inneren Reichseinheit“ durch Integration der Arbeiterschaft und der Katholiken hätte dienen müssen, war von den historistischen Prämissen her im späten Kaiserreich nicht mehr möglich. Dies provozierte den geisteswissenschaftlichen Neuanfang einer umfassenden Volksbildung nach dem Ersten Weltkrieg.

Die Entlastung von politischen und pädagogischen Aufgaben kam der Geschichtswissenschaft in den Jahrzehnten des Kaiserreichs sehr gelegen: Damals erreichte die innerwissenschaftliche Differenzierung und Spezialisierung mit einer gewissen logischen Notwendigkeit eine neue Qualitätsstufe, ohne dass der damit verbundene Verlust historiographischer Synthesefähigkeit sogleich als gravierendes Darstellungs- und Didaktikproblem erkannt wurde.⁶⁶ Aus dem bisherigen breiten Aufgabenspektrum der Historie behauptete sich schließlich allein die positivistische faktographische Detailforschung als Geschichtswissenschaft im engeren (oder eigentlichen) Sinn, da nur sie noch in der Lage war, wirklich neue Erkenntnisse über die Vergangenheit zu produzieren. Geschichtsschreibung sowie Philosophie, Theorie und Didaktik der Geschichte wurden aus der Geschichtswissenschaft als solcher hinausgedrängt.⁶⁷ Institutionsgeschichtlich vollzieht sich damals bezeichnenderweise die Spezialisierung der Lehrstühle auf alte, mittlere und neue Geschichte sowie historische Hilfswissenschaften, die Ausgestaltung der Historischen Seminare zu Pflanzschulen für den wissenschaftlichen Nachwuchs und die Abstoßung der an der Gymnasiallehrausbildung orientierten didaktischen Seminarabteilungen, die Professionalisierung des Hochschul- und Gymnasiallehrerberufs durch Einführung rigiderer Habilitationsregelungen und des Referendariats – was den bis dahin noch häufigen Wechsel von Gymnasiallehrern zur Universität und damit auch personell das didaktische Gewissen der Universitätswissenschaft einschränkte –, schließlich die Ausgliederung der Historischen Kommissionen als Forschungseinrichtungen aus den landesgeschichtlichen Vereinen.⁶⁸

Man sieht, dass sich das Verhältnis von Geschichtswissenschaft und Geschichtsdidaktik in den Jahrzehnten des Kaiserreichs unter dem Einfluss des historistischen Positivismus grundlegend wandelt. Die Tendenz zur hochspezialisierten Einzelforschung als Selbstzweck entzog der bisherigen Annahme, dass man auf eine wissenschaftlich verantwortbare Weise aus der Geschichte lernen könne, den Boden.⁶⁹ Historische Bildung war seit der Durchsetzung des positivistischen Historismus vor allem Vermittlung eigener oder fremder historischer Forschungsergebnisse; gerade die Fortschritte der Forschung vertieften den Graben zwischen Fachleuten und Nichtfachleuten, eine Differenzierung, die es so im früheren 19. Jahrhundert noch gar nicht gegeben hatte. Die historisch-politische Bildung als wissenschaftlich abgesichertes Lernen aus der Geschichte für die politische Orientierung in der Gegenwart und Zukunft, wie sie noch die Phase des klassischen Historismus geprägt hatte, trat ganz zurück.⁷⁰

Der Greifswalder Historiker Ernst *Bernheim* (1850-1942), über den wir die instruktive Studie von Horst Buszello haben,⁷¹ ist ein typischer Vertreter der Einstellung deutscher Historiker um 1900 gegenüber Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht. Bernheim, Verfasser des bekannten „Lehrbuchs der historischen Methode und der Geschichtsphilosophie“ – eines klassischen Dokuments des positivistischen Historismus –, versuchte 1899 in seiner Abhandlung „Geschichtswissenschaft und Geschichtsunterricht“, die aus der Geschichtswissenschaft hinausgedrängte Didaktik gleichwohl in Abhängigkeit von der Geschichtswissenschaft zu halten. Hauptziel des Geschichtsunterrichts war für Bernheim „Geschichte verstehen lehren“. Dann fuhr er bezeichnenderweise fort: „Was es heißt, ‚Geschichte verstehen lehren‘, bestimmt hier, wie in jedem Fache, die Wissenschaft“.⁷² Dies ist geradezu eine klassische Formulierung der von Herwig Blankertz so genannten „Abbilddidaktik“⁷³: Die Didaktik der Geschichte, zuvor als integrierte Dimension der Geschichtswissenschaft in der Bildungskonzeption des klassischen Historismus – etwa bei Droysen – eine auch eigenwertige Größe und ausgestattet mit einem erheblichen Faktorwert für das Gesamtfach, wurde hier zur bloßen Variablen der damals bereits weitgehend auf Geschichtsforschung eingegrenzten Geschichtswissenschaft. Selbst die Nationalerziehung war für Bernheim, dessen Vorstellungen sich im Gegensatz zu den Initiativen Wilhelms II. zur nationalpolitischen Umgestaltung des Geschichtsunterrichts seit Ende der 1880er Jahre entwickelten, lediglich ein „Pädagogischer Nebenzweck“ des Geschichtsunterrichts, der am besten gar nicht explizit verfolgt werde und der vor allem den ausdrücklichen fachwissenschaftlichen Hauptzweck in keiner Weise beeinträchtigen dürfe.⁷⁴ Persönlich Patriot, wollte Bernheim von einer Politisierung der Geschichtswissenschaft und des Geschichtsunterrichts – welcher auch immer – nichts wissen. Er hielt die „interessenfreie“ genetische Geschichtsauffassung seiner Zeit für einen Höhepunkt der wissenschaftsgeschichtlichen Entwicklung, hinter den man nicht mehr zurück könne. Jegliche und gerade auch die politische Form lehrhaft-pragmatischer Geschichte war für ihn ein Rückfall in ein längst überwundenes Stadium der Wissenschaftsgeschichte⁷⁵ – eine bis heute unter zünftigen Historikern verbreitete Vorstellung.

Die „Abbilddidaktik“ mit ihrem asymmetrischen Verhältnis von historischer Zunft und historisch-politischer Bildung hatte im zeitgenössischen politischen Kontext insofern eine progressive Funktion, als es ihr um die Abwehr einer nationalkonservativen Indoktrinierung im Geschichtsunterricht ging, wie sie vom Kaiser persönlich angestrebt und von starken Interessenverbänden im Kaiserreich gefördert wurde.⁷⁶ Eine über diese negierende Funktion hinausgehende positive Leistung für die historisch-politische Bildung vermochte sie umso weniger zu erbringen, als das wissenschaftstheoretische Fundament der Historie weitgehend zerbröckelt war. Bernheim hoffte lediglich auf eine indirekte historisch-politische Bildungswirkung eines wissenschaftspropädeutischen Geschichtsunterrichts, die sich von selbst einstellen werde. Die strenge fachwissenschaftliche Historie war für Bernheim gleichsam die „bessere Pädagogik“.

Die herbartianische Pädagogik seiner Zeit war Bernheim in einem allgemeinen Sinne geläufig, er hat sich aber als Historiker nicht genauer mit ihr auseinandergesetzt. Seine Bemerkungen zur Pädagogik („pädagogische Nebenzwecke“) bleiben diffus, billigen ihr keinen eigenständigen Wissenschaftsstatus zu, sondern identifizieren sie weitgehend mit dem Bereich der unterrichtspraktischen und -methodischen Erfordernisse. Für die wissenschaftstheoretische Konzipierung des Geschichtsunterrichts spielt die Pädagogik bei Bernheim keine Rolle, hier entscheidet allein die Geschichtswissenschaft.⁷⁷ Auch das herbartianische Konzept des Geschichtsunterrichts war Bernheim bekannt. Seine Hauptcharakteristika, den „Gesinnungsunterricht“ und die Einordnung in ein überfachlich angelegtes Bildungskonzept, lehnte er ab. Lediglich im Rahmen eines konträr angelegten Konzeptes nahm er einige Anregungen der herbartianischen Geschichtspädagogik auf.⁷⁸

Der gymnasiale *Geschichtsunterricht* war am Ende des 19. Jahrhunderts zu einer fest etablierten Einrichtung mit beträchtlichem institutionellen Eigengewicht geworden, auch der Universitätshistorie gegenüber. Kurz vor dem Ersten Weltkrieg (1911/13) wurden von dem Leipziger Gymnasialdirektor Fritz Friedrich (1875–1952), über dessen Rolle in der Geschichtsdidaktik die aufschlussreichen Arbeiten von Jochen Huhn vorliegen, der Geschichtslehrerverband und die Zeitschrift „Vergangenheit und Gegenwart“ als erste Fachzeitschrift für den Geschichtsunterricht gegründet. Damit war – nach den Anfängen auf der wissenschaftstheoretischen Ebene, insbesondere bei Herbst – ein erster Schritt auf dem Weg zur Institutionalisierung der Geschichtsdidaktik getan, ein Schritt, der noch außerhalb der Universität angesiedelt war, ja als private Initiative außerhalb des staatlichen Einflussbereichs überhaupt.⁷⁹ Friedrichs wissenschaftstheoretisches Interesse war nicht sonderlich ausgeprägt. Er folgte, wie schon sein Lehrer Oskar Jäger⁸⁰, im Wesentlichen den Vorstellungen Bernheims über das Verhältnis des Geschichtsunterrichts zur Geschichtswissenschaft, zur Politik und zur Pädagogik. Die Bindung an die zeitgenössische Geschichtswissenschaft, an ihre wissenschaftsmethodisch gesicherte Bemühung um historische Wahrheit und an das genetische und individualisierende Denken war für ihn der Angelpunkt des ganzen Geschichtsunterrichts. Demgegenüber hatten politische, vor allem parteipolitische Wünsche an den Geschichtsunterricht zurückzustehen.⁸¹ Friedrich hielt zwar fest an der gymnasialen Tradition eines primär staatlich-politischen Geschichtsunterrichts, strich aber dabei – ebenfalls im Zuge der gymnasialen Tradition – die Orientierung an einem dezidiert überparteilichen „Gesamtwohl“ heraus. Auf dem Hintergrund der gesellschaftlichen Realität in der damals bereits durchgesetzten Industriegesellschaft mit ihren Interessenskonflikten war aber dieses Verständnis des Politischen längst obsolet geworden bzw. selbst Partei.⁸²

Die wissenschaftliche Pädagogik schließlich – vor allem die geisteswissenschaftliche – betrachtete Friedrich mit der Geringschätzung des erfahrenen Unterrichtspraktikers, der im Grunde auf sie verzichten kann. Eine eigene wissenschaftliche

Dignität kam ihr nicht zu, in seinem Konzept des Geschichtsunterrichts spielt sie keine wesentliche Rolle.⁸³

Friedrich kann infolge seines großen Einflusses durch Verband und Zeitschrift als repräsentativ für die gymnasiale Geschichtsdidaktik in den letzten Jahren des Kaiserreichs und während der Weimarer Republik angesehen werden. Über ihr Fachstudium waren die Gymnasiallehrer dieser Zeit eng mit dem Selbstverständnis der positivistisch-historistischen Geschichtswissenschaft verbunden, an dem sie mehrheitlich auch noch nach Krieg, Niederlage und Revolution festhielten. Im Übrigen standen Männer wie Oskar Jäger und Fritz Friedrich in der aufklärerisch-humanistischen Tradition des gymnasialen Geschichtsunterrichts und lehnten dessen „christlich-germanische“ Überformung scharf ab.⁸⁴

Der Geschichtsunterricht an *Volksschulen* konsolidierte sich in diesen ersten Jahrzehnten seines Bestehens als selbständiges Schulfach gegen äußerst ungünstige Rahmenbedingungen, aber begleitet von einer reichen, meist unterrichtsmethodisch orientierten Literatur.⁸⁵ Das didaktische Konzept des Volksschulunterrichts folgte im Wesentlichen weiter der herbartianischen Tradition, die in dieser Zeit erst ihre letzte Ausprägung erhielt. Die seit den neunziger Jahren an verschiedenen Orten einsetzenden pädagogischen Reformbewegungen erreichten in der Regel nicht die normale staatliche Schule und schon gar nicht den Geschichtsunterricht. In keinem der drei Bereiche Geschichtswissenschaft, Geschichtsunterricht und Pädagogik sah es zu Beginn des 20. Jahrhunderts so aus, als ob die geschichtsdidaktischen Überlegungen eine neue Qualitätsstufe erreichen oder gar zu einer neuen Wissenschaftsdisziplin zusammenfließen würden.

Die Situation änderte sich grundlegend mit *Ausbruch des Ersten Weltkriegs*. Die von zahlreichen Geschichtswissenschaftlern unternommenen Bemühungen, die Geschichtswissenschaft in den Dienst der Vaterlandsverteidigung zu stellen,⁸⁶ machten überdeutlich, wie weit sich inzwischen Geschichtswissenschaft einerseits, Politik, Bildung, Didaktik und Unterricht andererseits auseinanderentwickelt hatten. Die Geschichtswissenschaftler bekundeten eifrig ihre nationale Gesinnung und zogen zur Begründung auch die „Lehren der Geschichte“ heran, aber es konnte ihnen selbst nicht verborgen bleiben, dass sie sich damit weit außerhalb des von ihnen selbst an der Universität propagierten und praktizierten Wissenschaftsverständnisses bewegten.⁸⁷

Die Situation wurde noch problematischer, als der Krieg nicht mit dem bis 1918 erhofften und erwarteten Sieg, sondern mit Zusammenbruch und Revolution endete. Krieg und Revolution entzogen der Notlösung der „Abbilddidaktik“, die eine weitgehend entpolitisierte historische Bildung zur bloßen Variablen der Geschichtswissenschaft gemacht hatte, den Boden. Den meisten zünftigen Historikern wurde es im Krieg und erst recht nach Niederlage und Revolution klar, dass man damit nun nicht mehr weiterkommen konnte. Die innere und äußere Kritik an der historisch-

positivistischen Geschichtswissenschaft selbst wuchs in den ersten Nachkriegsjahren bedrohlich,⁸⁸ um dann aber – mit der Stabilisierung der Republik – etwas abzu-
ebben. Die weiterlaufende wissenschaftstheoretische Grundlagendiskussion fand
außerhalb der etablierten Zunftgeschichte statt.⁸⁹ Aber die „Abbilddidaktik“ war jetzt
– wenn sie auch durch die Mehrzahl der Gymnasiallehrer erbittert verteidigt wurde –
im Hochschulbereich, in den Fächern Geschichte und Pädagogik unübersehbar in
Frage gestellt.⁹⁰ Die Problematisierung wurde vor allem durch die geisteswissen-
schaftliche Pädagogik und Geschichtsdidaktik vorangetrieben.

Der Überblick über die langfristige wissenschaftsgeschichtliche Entwicklung seit
dem 18. Jahrhundert macht deutlich, dass es bis in die Konstitutionsphase der geis-
teswissenschaftlichen Geschichtsdidaktik hinein nicht gelang, die drei getrennten
Bereiche geschichtsdidaktischen Denkens – Geschichtswissenschaft, Gymnasial-
und Volksschulunterricht bzw. Pädagogik – wirklich zusammenzuführen. Gleich-
zeitig ist unübersehbar, welcher entscheidende Stellenwert dem Zusammenbruch
des Kaiserreichs, der Revolution von 1918/19 und den ersten Jahren der Weimarer
Republik für die Geburt der Geschichtsdidaktik als einer eigenständigen Wissen-
schaftsdisziplin zukommt. Nach 1945 konnte daran in der Bundesrepublik auf brei-
ter Front wieder angeknüpft werden.

-
- 1 Dieses Kapitel beruht größtenteils auf schon veröffentlichten Vorarbeiten, vgl. *Mütter: Zunft* S. 13-62.
 - 2 Dazu *Engel* S. 223ff.; *Heimpel* S. 139ff.
 - 3 Vgl. *Engel* S. 232ff.; *Rohlfes: Geschichtsunterricht* S. 13ff., 16ff.
 - 4 Zum Historismusbegriff vgl. Anm. 22. Der Begriff „Positivismus“ wird im Folgenden nicht im ursprünglichen Sinne einer bestimmten Geschichtsphilosophie verwendet (Comte), sondern zur Kennzeichnung einer faktographisch orientierten Einzelforschung ohne wissenschaftstheoretische Fundierung. In diesem Sinne hat er sich in der Forschung zur Geschichte der Geschichtswissenschaft fest eingebürgert (vgl. *Faber: Historismus* S. 12f., *Srbik II*, S. 213ff.; *Heimpel* S. 177ff.). *Hentsche/Muhlack* S. 97-127. Faber unterscheidet analog zu der hier zugrunde gelegten Typologie geschichtswissenschaftlicher Konzepte einen objektiven (klassischen), einen positivistischen und einen dualistischen oder subjektiven (geisteswissenschaftlichen) Historismus, von denen er die heutige Geschichtswissenschaft deutlich abhebt.
 - 5 „Es mag in der Tat missverständlich sein, von einem ‚Paradigma-Wechsel‘ zu sprechen. Denn diese von Entwicklungen in den Naturwissenschaften abgezogene Vorstellung passt vielleicht doch nicht ganz auf die Geschichtswissenschaft, und tatsächlich hat nicht die Ersetzung eines alten Paradigmas stattgefunden, sondern eher dessen Veränderung, Erweiterung und Pluralisierung oder aber Ergänzung durch ein anderes. Aber zu kurz greift, wer diesen Wandel als bloßen Richtungs- und Bewertungswandel interpretiert. Denn wenn sich auch die geschichtswissenschaftlichen Methoden im elementarsten Sinn nicht grundlegend verändert haben, so doch die Fragerichtungen und Blickweisen, das Verhältnis von Theorie und Empirie, das Verhältnis zu den Nachbarwissenschaften, die Definition der Probleme und die zugelassenen Problemlösungen, auch das Urteil darüber, was als untersuchungswürdig gilt und wann eine Frage als hinreichend beantwortet akzeptiert wird. Das sind tiefgreifende, wenn auch nicht revolutionäre Veränderungen der ‚disziplinären Matrix‘, Paradigmaveränderungen durchaus.“ (*Kocka: Theorien* S. 27; vgl. *Iggers: Neue Geschichtswissenschaft* S. 16ff., 43). Zum Kontinuitätsproblem auch *Hammerstein: Anteil* S. 432ff., 445f. Klaus *Schmitz* hat 1974 in seinem Aufsatz „Geschichtslogik

- und Geschichtsdidaktik“ die Abhängigkeit geschichtsdidaktischer Konzeptionen von bestimmten Geschichtstheorien aufgezeigt. Schmitz befasst sich mehr mit Geschichts- als Geschichtswissenschaftstheorien, und er geht unhistorisch vor, gleichwohl wird deutlich, dass weder auf der diachronen noch auf der synchronen Ebene über das Verhältnis von Geschichtswissenschaft und Geschichtsdidaktik in einem abstrakten Sinne gesprochen werden kann, sondern nur von den verschiedenen wissenschaftsgeschichtlich fassbaren Geschichtswissenschaftsbegriffen her, neben denen Begriffe von Geschichtsdidaktik sich erst allmählich entwickelten.
- 6 Zur Kritik des positivistischen am geisteswissenschaftlichen Historismus vgl. Srbik II, S. 245ff.; *Heimpel* S. 175f.; *Schulin*, Meinecke S. 28, 37f.; *Schulze*: Meinecke und Hintze S. 127f. Vgl. auch *Meinecke*: Generationen S. 248ff.; *Oexle* S. 17-136.
 - 7 Vgl. zu den verschiedenen Verständnissen von Geschichte als Sozialwissenschaft *Iggers*: Neue Geschichtswissenschaft S. 43ff., 55ff., 97ff., 157ff., 219ff. Zum Zusammenwirken inner- und außerwissenschaftlicher Faktoren in der Wissenschaftsgeschichte vgl. ebd. S. 13, 16f., 19, 38, 54 (unter Rückgriff auf Thomas S. Kuhn).
 - 8 Vgl. zu dieser Tradition vor allem *Pandel*: Historiker S. 104ff., *ders.*: Historik und Didaktik S. 336-342.
 - 9 Hier ist vor allem das grundlegende Werk Ernst *Weymars* heranzuziehen: „Das Selbstverständnis der Deutschen. Ein Bericht über den Geist des Geschichtsunterrichts der höheren Schulen im 19. Jahrhundert“ (Stuttgart 1961). Hier ist auch hinzuweisen auf Horst *Schallenbergers* „Untersuchungen zum Geschichtsbild der Wilhelminischen Ära und der Weimarer Zeit. Eine vergleichende Schulbuchanalyse deutscher Schulgeschichtsbücher aus der Zeit von 1888 bis 1933“ (Ratingen 1964). Vgl. *Quandt*: Geschichtsdidaktiker S. 21ff.
Eine Geschichte des Geschichtsunterrichts existiert bis heute ebenso wenig wie eine Geschichte der Geschichtsdidaktik. Eine wichtige Vorarbeit dazu ist das von Klaus *Bergmann* und Gerhard *Schneider* herausgegebene Werk „Gesellschaft – Staat – Geschichtsunterricht. Beiträge zu einer Geschichte der Geschichtsdidaktik und des Geschichtsunterrichts von 1500-1980“ (Düsseldorf 1982). Vgl. auch die spezieller fokussierte Studie *Hasberg*: Nutzen I und II. Zu Vorformen des Geschichtsunterrichts als modernem Fachunterricht seit der Reformation vgl. ebd. S. 11-43 den Beitrag von Joachim *Rohlfes* über „Geschichtsunterricht in Deutschland von der frühen Neuzeit bis zum Ende der Aufklärung“, bes. S. 11ff., 21ff., 25ff., 34ff. (mit weiterführenden Literaturangaben, wobei die Angaben bei *Weymar*, Selbstverständnis S. 23, 50f., 98ff. zu ergänzen sind). Ein regionales Beispiel aus dem 18. Jahrhundert bei *Mütter*, Geschichtswissenschaft S. 37ff. Zur Entwicklung des Geschichtsunterrichts im Gesamtlehrplan der höheren Schulen vgl. *Paulsen* S. 290ff., 353ff., 517ff., 570ff., 576ff.
 - 10 Insgesamt freilich blieb der praktische Einfluss der Geschichtswissenschaft auf die Gestaltung des Geschichtsunterrichts verhältnismäßig gering, was nicht zuletzt mit der Richtung zusammenhing, die Kohlrausch dem Geschichtsunterricht auf den protestantischen Gymnasien gegeben hatte (vgl. *Weymar*: Selbstverständnis S. 102, 112f.; *Jeismann*: Kohlrausch S. 47, 76). Die später von Erich Weniger festgestellte Beherrschung des Geschichtsunterrichts durch die – positivistisch gewordene – Geschichtswissenschaft, wenn sie praktisch überhaupt existiert hat, bezieht sich auf das ausgehende 19. Jahrhundert.
 - 11 Vgl. *Wilhelm*: Pädagogik S. 166ff.; *Reble* S. 194ff., 231ff., 254ff., 336ff.; *Blankertz*: Pädagogik S. 210-223; *Thiersch*: Tradition S. 11ff., 51ff., dort auch über die in der deutschen Pädagogik aufeinanderfolgenden Konzepte der Pädagogik als praktische Philosophie, als hermeneutisch-pragmatische Geisteswissenschaft und als praktische Sozialwissenschaft.
 - 12 Vgl. *Thiersch*: Tradition S. 16ff., 33ff. zum Konzept der Pädagogik als praktischer Wissenschaft bzw. als praktischer oder konkreter Philosophie in der Zeit der deutschen Klassik (Pestalozzi, Herbart, Schleiermacher).
 - 13 *Wilhelm*: Pädagogik S. 167. Zum komplexen Zusammenhang von Industrialisierung, die ein qualifiziertes Bildungswesen fordert, und Institutionalisierung der Pädagogik als Wissenschaft vgl. auch *Thiersch*: Tradition S. 48ff.; *Blankertz*: Pädagogik S. 143-209.
 - 14 *Thiersch*: Tradition S. 20ff., 33f., 39f., 41ff., 46ff.

- 15 Zitiert nach *Thiersch*: Tradition S. 49.
- 16 *Wilhelm*: Pädagogik S. 167.
- 17 Vgl. *Wilhelm*: Pädagogik S. 168f.; *Thiersch*: Tradition S. 50.
- 18 *Wilhelm*: Pädagogik S. 168.
- 19 Vgl. *Thiersch*: Tradition S. 80ff.
- 20 *Srbrik I*, S. 103ff.; *Kanz* S. 120-139; *Koselleck*: Historia S. 196ff.; Rüdiger *Landfester*, *Historia magistra vitae*. Untersuchungen zur humanistischen Geschichtstheorie des 14. bis 16. Jahrhunderts. Genf 1972; *Hammerstein*: Jus; Luigi *Marino*, *I maestri della Germania*. Göttingen 1770-1820. Torino 1975, bes. S. 237ff.; *Reill*; *Hammer/Voss* (darin vor allem *Wagner* S. 14-26); *Kraus*: Geschichtswissenschaft S. 242ff.; *Dann*: Historisches Interesse S. 398ff., 410ff.; *Vierhaus*: Geschichtsschreibung S. 416-431; *Hammerstein*: Anteil S. 440ff.); *Kessler* S. 11ff., dort S. 18ff. auch der interessante Nachweis, dass das humanistische Geschichtsverständnis – im Unterschied zum rationalistischen – keineswegs auf das Kreislaufmodell festgelegt war; *Hösch* S. 16ff.; *Rohlfes*: Geschichtsunterricht S. 25ff.; *Pandel*: Historiker S. 108ff. Die Aufklärungshistorie war keineswegs ein Block – auch nicht, wenn man den Blick auf Deutschland beschränkt. Auf die erheblichen Binnendifferenzen muss aber an dieser Stelle verzichtet werden.
- 21 Vgl. *Kraus*: Vernunft; *Hammer/Voss* (darin vor allem *Hammermayer* S. 122-191); *Mütter*: Geschichtswissenschaft S. 47f., 89ff.
- 22 Zu den Merkmalen, Kategorien und unterschiedlichen Begriffsebenen des Historismus, zu seiner Komplexität, Unbestimmtheit und Umstrittenheit und zum Problem seiner Verbindlichkeit und Verwertbarkeit für die heutige Geschichtswissenschaft vgl. *Heussi*: S. 1ff.; *Meinecke*: Historismus; *Besson* S. 102ff., *Wittram* S. 58ff.; *Carr* S. 90f., 161; *Iggers*: Deutsche Geschichtswissenschaft S. 12ff., 43ff. (ebd. S. 388 einschlägige Literaturangaben zum Begriff und den verschiedenen deutschen und nichtdeutschen Ausprägungen im 18. und 19. Jahrhundert); *Iggers*: Neue Geschichtswissenschaft S. 11ff., 97ff.; *Mommsen* S. 11ff., 97ff.; Jörn *Rüsen*: Überwindung des Historismus? In: Philosophische Rundschau 20 (1974), S. 269-286, und 21 (1975), S. 24-55; *Rüsen*: Historismus S. 13ff.; *Nipperdey* S. 82ff.; *Schulin*: Traditionskritik S. 97ff.; *Faber*: Historismus S. 1-22; *Weymar*: Dimensionen S. 65ff.; Horst Walter *Blanke*/Jörn *Rüsen*: Von der Aufklärung zum Historismus. Zum Strukturwandel des Historischen Denkens. Paderborn 1985; Horst Walter *Blanke* (Hg.): Transformation des Historismus. Wissenschaftsorganisation und Bildungspolitik vor dem Ersten Weltkrieg. Waltrop 1994; *Jaeger/Rüsen*; *Küttler*: Geschichtsdiskurs, Bd. 3 Frankfurt/M. 1997.
- Im Zusammenhang unseres Themas geht es nicht um die Historismuskonzeption in voller Breite, sondern vor allem um den „praktischen“ Historismus in Forschung und Geschichtsschreibung während des 19. Jahrhunderts (vgl. *Mütter*: Geschichtswissenschaft S. 14ff.; *Weymar*: Dimensionen S. 75f.; *Blanke*, passim) und seine didaktischen Implikationen und Funktionen, denn von deren Qualität wurde das jeweilige Verhältnis zwischen Geschichtswissenschaft und Geschichtsdidaktik primär bestimmt.
- 23 Dazu *Koselleck*: Historia S. 38-66.
- 24 Ebd.; *Kessler* S. 11ff., 24ff.; *Mütter*: Geschichtswissenschaft S. 15f.
- 25 Vgl. *Jeismann*: Didaktik S. 18, 31; *Vierhaus*: Geschichtsforschung S. 40ff., und *Iggers*: Neue Geschichtswissenschaft S. 29, 33f. über Ranke, den man lange fälschlicherweise als Verfechter einer absoluten historischen Objektivität verstanden hat.
- Zwischen Aufklärung und Historismus stehen die Konzepte der Universitätsprofessoren Karl Dietrich Hüllmann und Friedrich August Wolf zum Geschichtsunterricht (vgl. *Weymar*: Selbstverständnis S. 101f.; *Weniger*: Grundlagen S. 20ff.).
- 26 Vgl. Bernd *Mütter*/Robert *Meyer*: Geschichtswissenschaft und historische Bildung. Zur Entwicklung der Geschichtsvereine in Westfalen während des 19. Jahrhunderts. In: Westfälische Forschungen 19 (1989), S. 57-82.
- 27 Vgl. *Hammerstein*: Anteil S. 448; *Mütter*: Landesgeschichtsforschung S. 131, 137, 143ff.; *Duchhardt* S. 390-410.

- 28 Vgl. Friedrich *Schneider* (Hg.): Universalstaat oder Nationalstaat. Macht und Ende des Ersten deutschen Reiches. Die Streitschriften von Heinrich von Sybel und Julius Ficker zur deutschen Kaiserpolitik des Mittelalters. Innsbruck 1941; dazu: Heinz *Gollwitzer*: Zur Auffassung der mittelalterlichen Kaiserpolitik im 19. Jahrhundert. Eine ideologie- und wissenschaftsgeschichtliche Nachlese. In: Dauer und Wandel der Geschichte. Aspekte europäischer Vergangenheit. Festgabe für Kurt von Raumer zum 15.12.1965. Münster 1966, S. 483-512; *Mütter*: Geschichtswissenschaft S. 165ff. Zum Zusammenhang von Geschichtswissenschaft, Politik und Pädagogik bei Sybel vgl. *Dotterweich* S. 258ff., 334ff.
- 29 Zur Gegenwarts- und Zukunftsorientierung des älteren Historismus vgl. *Rüsen*: Verhältnis S. 429; *Schulin*: Zukunft S. 123f.; *Weymar*: Dimensionen S. 72, zum Historismus als „Bildungs-idee oder -idologie“ *Faber*: Historismus S. 7ff.
- 30 Vgl. die Arbeiten von *Birtsch*, *Spieler* und *Rüsen* sowie Wilfried *Nippel*: Johann Gustav Droysen. Ein Leben zwischen Wissenschaft und Politik, München 2008; Horst Walter *Blanke* (Hg.): Historie und Historik. 200 Jahre Johann Gustav Droysen. Köln/Weimar/Wien 2009. Droysen ist eine der gravierendsten Lücken in der geschichtsdidaktischen Wissenschaftsgeschichte. Die bisherige Literatur über ihn stellt seine geschichtstheoretische und historiographische Leistung in den Vordergrund, nicht seine geschichtsdidaktische.
- 31 *Droysen* S. 275f.
- 32 *Droysen* S. 299ff. Vgl. auch *Droysens* Ablehnung von Auffassungen, die in Gegenwart oder Zukunft das Erreichen eines fest definierten Ziels der historischen Entwicklung für möglich hielten, ebd. S. 307.
- 33 *Droysen* S. 305f.
- 34 *Droysen* S. 307. Ebd. S. 308 der Hinweis, dass historische Bildung keineswegs auf den Geschichtsunterricht beschränkt sei.
- 35 Zur Praxisdistanz als Prinzip der deutschen Universität vgl. *Ringer* S. 103ff. Auch Droysens Ausführungen zur diskussiven Darstellung passen in diesen Zusammenhang, da sie die Notwendigkeit praktischen Handelns auf der Basis historischer Bildung wiederum nur allgemein-theoretisch postulieren (*Droysen* S. 275ff., 309ff.). Zur Wirkungslosigkeit der Schriften von Universitätshistorikern im Schulbereich vgl. *Weymar*: Selbstverständnis S. 196 über Johann Wilhelm Loebell, Ottokar Lorenz und Karl Biedermann. Alle drei versuchten – wie Droysen – den Geschichtsunterricht von der Geschichtswissenschaft her zu begründen. Vgl. Johann Wilhelm *Loebell*: Grundzüge einer Methodik des geschichtlichen Unterrichts auf Gymnasien. Leipzig 1847; Ottokar *Lorenz*: Zur Frage über den Geschichtsunterricht am Gymnasium. In: Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien 12 (1861), S. 169-189; *ders.*: Über den Geschichtsunterricht, in: *ders.*: Leopold von Ranke, die Generationenlehre und der Geschichtsunterricht. Berlin 1891, S. 358-416. Vgl. *Pandel*: Historiker S. 125ff.
- 36 Vgl. z. B. *Mütter*: Geschichtswissenschaft S. 131ff. über Wilhelm Heinrich Grauert. Aufschlussreich in diesem Zusammenhang ist auch die berühmte Kontroverse zwischen Savigny und Thibaut über die künftige Rechtsentwicklung in Deutschland.
- 37 *Faber*: Historismus S. 7f.
- 38 *Jeismann*: Kohlrausch S. 75; vgl. *Weymar*: Selbstverständnis S. 22f.; *Mütter*: Kohlrausch-Weniger.
- 39 *Quandt*: Geschichtsdidaktiker S. 35.
- 40 *Jeismann*: Kohlrausch S. 46f., vgl. S. 58, 63, 65, 76, 78. („Die Entwicklung der positiven Wissenschaften sprengte die vorweggenommene und dekretierte Einheit des philosophisch-geschichtlichen Weltbildes. Auch die Geschichtswissenschaft, selbst in ihrer universalen Konzeption durch Ranke, kannte der philosophischen Konstruktion Kohlrauschs nur noch Widerspruch entgegenzusetzen. ... Je mehr in Zukunft die Herausarbeitung des Eigentlichen und Besonderen jeder Epoche, ihres Eigenwertes und ihrer eigenen Wertungen in den Vordergrund geschoben wurde, umso weniger konnte eine Konzeption überzeugen, die auf das Übergeschichtliche in der Geschichte abhob“), S. 82 („Wie immer eine globale Sinndeutung zentriert sein mag, sie erkaufte ihren scheinbaren Vorteil der Eindeutigkeit und didaktischen Klarheit mit dem Verlust an Rückbe-

- zug auf wissenschaftlich verantwortbare Aussage. In der Tatsache, dass uns geschichtliche Rekonstruktion heute nicht mehr ohne Rückbezug auf methodisch erarbeitete wissenschaftliche Gewissheit möglich ist, liegt die prinzipielle, historische Distanz zum Konzept Friedrich Kohlrauschs“); *Weymar*: Selbstverständnis S. 25f., 102, 111ff.
- 41 *Weniger*: Grundlagen S. 23ff. Eine wichtige Rolle spielte dabei der Umstand, dass die didaktisch-politische Forderung der wissenschaftlichen Einlösung vorausseilte und in der Geschichtsschreibung noch kein Fundament fand, vgl. *Jeismann*: Kohlrausch S. 58; *Weniger*: Neue Wege S. 15f.
- 42 *Jeismann*: Kohlrausch S. 76, vgl. 51; *Weymar*: Selbstverständnis S. 37f. Zum Gegenwarts- und Zukunftsbezug der Geschichte bei Kohlrausch vgl. ebd. S. 67; *Weymar*: Selbstverständnis S. 25f.
- 43 Vgl. *Weniger*: Grundlagen S. 28ff.; *Weymar*: Selbstverständnis S. 20f.; *Jeismann*: Kohlrausch S. 43; *Hug* S. 148. Als im Laufe des Jahrhunderts die Gymnasialfächer sich immer enger an die damals sehr erfolgreich aufstrebenden Universitätsdisziplinen anlehnten und einen jeweils spezifischen Bildungswert für sich in Anspruch nahmen, wurde die Pädagogik aus dem Bezugsfeld der gymnasialen fachdidaktischen Überlegungen weitgehend verdrängt. Herbart hat im frühen 19. Jahrhundert auch die Überlegungen von Universitätshistorikern zum Geschichtsunterricht beeinflusst, wie sich das am Beispiel Hüllmanns zeigen lässt, vgl. *Weymar*: Selbstverständnis S. 101; *Weniger*: Grundlagen S. 22, 28f.
- Zu den Verbindungslinien zwischen den Herbartianern und den Publikationen des Philosophen und Publizisten Karl Biedermann zum Geschichtsunterricht vgl. *Erdmann*: Biedermann S. 99ff. Insgesamt blieb Biedermann ein Außenseiter der geschichtsdidaktischen und geschichtsunterrichtlichen Diskussion (vgl. *Quandt*: Geschichtsdidaktiker S. 35).
- 44 *Weymar*: Selbstverständnis S. 37, 132ff.; *Jeismann*: Kohlrausch S. 74f., 77f.
- 45 *Weymar*: Selbstverständnis S. 19ff., 41ff., 98ff., 125ff., 156f., 167ff., 224ff.
- 46 *Weymar*: Selbstverständnis S. 125ff. (dort auch zu Heinrich Leo als Beispiel eines für die christlich-germanische Geschichtsdidaktik eintretenden Universitätshistorikers), S. 148, 151 (Wissenschaftsbegriff der „Christlich-Gymnasialen“). *Weymar* weist darauf hin, wie Bemühungen von Geschichtswissenschaftlern um einen stärker wissenschaftsorientierten Geschichtsunterricht scheiterten (Johann Wilhelm Loebell, Karl Biedermann, Ottokar Lorenz): „Bei der nicht zu verkennenden Eigengesetzlichkeit des staatlich und kirchlich gelenkten Geisteslebens in den Schulen konnte eine Wandlung in der Geschichtspädagogik offenbar erst eintreten, wenn ein geistig bedeutender und zugleich tatkräftiger Mann, ausgestattet mit dem Amtsgewicht eines Direktors oder Schulrates, neue Gedanken in die Gymnasien hineintrug und die starren Geschichtsdogmen sprengte“ (*Weymar*: Selbstverständnis S. 196). Andererseits versuchte keiner der großen Historiker, „bei der Gestaltung des Geschichtsunterrichtes in den Gymnasien mitzuwirken“ (ebd. S. 109).
- 47 *Quandt*: Geschichtsdidaktiker S. 35. *Sproll* betont den „erheblichen Einfluss“ Herbsts „auf die vorherrschenden Didaktiken des Kaiserreichs und der Weimarer Republik“ (*Sproll*: Herbst S. 135).
- 48 *Sproll*: Herbst S. 110ff., 123f., 131, 133ff.; *Weymar*: Selbstverständnis S. 196ff. Für die damalige Rezeption des klassischen Historismus ist Herbsts Ranke-Interpretation aufschlussreich: „Gerade die stete Beziehung ‚zu dem geschichtlichen Inhalt der Gegenwart‘ ... kennzeichne und präge die Werke Rankes, mache ihn selbst zum ersten Historiker Deutschlands. Er suche den Weg in die Vergangenheit, indem er die Gegenwart in ihre Elemente zerlege und die historischen Grundlagen der Zeitströmungen aufzeige, um das Seiende als ein Gewordenes zu erklären, das zugleich die Grundzüge des Werdenden in sich trage“ (*Weymar*: Selbstverständnis S. 197).
- 49 *Weymar*: Selbstverständnis S. 68ff., 83ff., 98ff., 157ff., 192ff., 199ff., 205ff. (Oskar Jäger), S. 214.
- 50 *Weymar*: Selbstverständnis S. 109, 111ff. (dort auch zur Kritik der Universitätshistoriker Ottokar Lorenz und Theodor Mommsen an der christlich-germanischen Geschichtsdidaktik), S. 130, 196; vgl. ebd. S. 223 zur Zusammenarbeit von Theodor Mommsen und Oskar Jäger im „Gymnasialverein“. Neben der „christlich-germanischen“ und der „aufklärerisch-humanistischen“ Richtung lässt sich in der Geschichtsdidaktik des 19. Jahrhunderts eine spezifisch katholische ausmachen,

- die eher universalistisch und wissenschaftsorientiert war, vgl. dazu *Weymar*: Selbstverständnis S. 50ff., 183ff.
- 51 Vgl. *Weniger*: Grundlagen S. 28ff., 56ff.; *Schneider*: Quellenbenutzung S. 26; *Hug* S. 147f. Auch Schleiermacher, der in der pädagogischen Wissenschaftsgeschichte eine zentrale Rolle spielt, hat sich mit bemerkenswerten Überlegungen zum Geschichtsunterricht befasst, ohne sich damit aber gegenüber dem weitreichenden Einfluss der Konzeption Kohlrauschs durchsetzen zu können (vgl. *Weniger*: Grundlagen S. 66-70; *Weymar*: Selbstverständnis S. 109). Zu Tuiskon Zillers Vorstellungen vom Geschichtsunterricht vgl. *Hug* S. 148ff.
 - 52 Vgl. *Erdmann*: Tendenzen S. 78ff., auch über die weitere Lehrplanentwicklung und die zeitgenössische fachdidaktische Literatur.
 - 53 Vgl. zu Herbart und den Herbartianern auch *Reble* S. 231ff., 254ff.; Bernhard *Schwenk*: Das Herbartverständnis der Herbartianer. Weinheim 1963; Dietrich *Hoffmann* (Hg.): Pädagogik an der Georg-August-Universität Göttingen. Eine Vorlesungsreihe. Göttingen 1987, dort vor allem die Beiträge von Berthold *Michael*/Hans-Georg *Herrlitz* (S. 50-138).
 - 54 Vgl. *Hug* S. 137ff., 151ff. und *Wittenbruch* S. 161ff., 179ff., 189ff., 198ff., insbesondere zu den Konzepten des quellenorientierten „elementaren Geschichtsunterrichts“ bei Willmann bzw. des Geschichtsunterrichts als „Gesinnungsunterricht“ bei Rein. Vor allem bei Rein, der seiner Unterrichtstheorie die rationalistische Herbart-Psychologie zugrunde legte und den Kampf gegen den „didaktischen Materialismus“ auf seine Fahnen schrieb, ergab sich daraus eine weitgehende Ignorierung der Geschichtswissenschaft als Bezugsgröße des Geschichtsunterrichts (mit naheliegenden Folgen für die Konzipierung der Unterrichtsgegenstände), vgl. *Quandt*: Geschichtsdidaktiker S. 36; *Wittenbruch* S. 200ff., 203ff., 208ff.
 - 55 Vgl. dazu und zu den Folgen *Quandt*: Geschichtsdidaktiker S. 35f.; *Hug* S. 156ff.; *Wittenbruch* S. 174ff., 203ff. Zu den politischen Implikationen von Reins Konzeption des Geschichtsunterrichts vgl. *Wittenbruch* S. 195ff., 200ff., 212f. Die Beschränkung auf das Schulfach Geschichte war prinzipiell bereits bei Kohlrausch durchbrochen, vgl. *Jeismann*: Kohlrausch S. 75.
 - 56 Deutliche Differenzierungen zwischen dem früheren und dem späteren, dem klassischen und dem positivistischen Historismus in Deutschland sind in der allgemeinen Historismus-Diskussion nur selten vorgenommen worden, am deutlichsten noch bei *Faber*: Historismus S. 4f., 11ff.; vgl. auch oben Anm. 4. Für unsere Fragestellung nach dem Verhältnis von Geschichtswissenschaft und Geschichtsdidaktik und nach der Entstehung der selbständigen Wissenschaftsdisziplin Geschichtsdidaktik ist eine solche Differenzierung zwischen klassischem und positivistischem Historismus von ganz entscheidender Bedeutung. Zu durchgehenden Kategorien des Historismus, die ausdrücklich sowohl seine klassische wie seine positivistische und geisteswissenschaftliche Variante einschließen, vgl. *Faber*: Historismus S. 17ff.
 - 57 Dazu *Hentschke/Muhlack*.
 - 58 Vgl. *Krill*.
 - 59 Vgl. *Srbik* I, S. 294f., 299; *Rüsen*: Historik und Didaktik S. 48ff., *Mütter*: Geschichtswissenschaft S. 209f., 222ff. Ein guter Überblick über die Problementwicklung findet sich bei *Schwabe* S. 9ff.: „Identifizierte man vor 1848 wissenschaftliche mit politischer Qualifikation, so tat man danach ... in der Regel das Gegenteil, indem man die Tugenden des Gelehrten denen des Politikers schroff gegenüberstellte. Wissenschaftliche und politische Befähigung schienen einander auszuschließen ... wenn sich Universitätslehrer dennoch mindestens nebenberuflich mit Politik befassten, dann taten sie es (mit einigen Ausnahmen) bis zu M. Weber letztlich im Widerspruch zu ihrem wissenschaftlichen Ethos und ihrer politischen Selbsteinschätzung. Man kann diesen Bewusstseinswandel sicher mit dem Vordringen positivistischer Tendenzen in den Geisteswissenschaften in Zusammenhang bringen ... Man wird auch das Aufkommen der Lehre von der Realpolitik berücksichtigen müssen, die der politischen Theorie und damit dem Wissenschaftler in der Machtpolitik einen weitaus bescheideneren Platz zuwies, als dies der Frühliberalismus getan hatte“ – letztlich entscheidend waren die konkreten politischen Erfahrungen nach 1848: „das traumhaft nachwirkende Scheitern der bürgerlichen Emanzipationsbewegung im Jahre 1848; die Niederlage der preußischen Liberalen im Verfassungskonflikt; die so unerwartet schnelle Erfül-

- lung des Wunsches nach nationaler Einigung, die im Bereich der politischen Ideen eine Art Vakuum hinterließ; und schließlich das Vordringen der modernen Funktionärs- und Interessenparteien, das den politischen Einfluss der ‚Honoratioren‘ einschränkte“ (*Schwabe* S. 10ff., vgl. S. 184f., 191); vgl. auch *Rüdiger vom Bruch*: Wissenschaft, Politik und öffentliche Meinung. Gelehrtenpolitik im Wilhelminischen Deutschland (1890-1914). Husum 1980.
- 60 Vgl. *Schumann* S. 13ff. Auf den Historikertagen präsentierte sich die deutsche Geschichtswissenschaft zwiespältig: Während die streng methodische Forschungsarbeit i. S. des Positivismus immer unpolitischer wurde und die pädagogischen Bezüge verdrängte, blieb unvermittelt daneben der Anspruch des wilhelminischen Historikers bestehen, „der Politologe seiner Zeit“ zu sein, vgl. ebd. S. 121ff., 252f., 260 („Historiker als eine Art Geschichtslehrer der Nation“), S. 274f. (über die Schwierigkeit, „die Grenze zwischen politischer Option und wissenschaftlichem Interesse aufzuspüren“). Das Erlebnis von Krieg, Niederlage und Revolution war mit dieser widersprüchlichen Position nicht mehr zu verarbeiten, vgl. ebd. S. 294ff., und *Mütter*: Brandi S. 469ff.
- 61 Vgl. *Mütter*: Geschichtswissenschaft S. 221ff. über Theodor Lindner, einen in seiner Wissenschaftsauffassung durchaus repräsentativen Historiker der Generation um 1900; *Hoffmann*: Politische Bildung S. 91ff. über Max Webers sich wandelndes Verhältnis zur politischen Bildung.
- 62 *Schwabe* S. 10f. und *Rüsen*: Verhältnis S. 429f. weisen hin auf die Rolle, die schon das Scheitern der Revolution von 1848/49 für den Zerfall der politischen Bildungskonzeption des Historismus gespielt habe. Vgl. auch *Srbik* I, S. 327ff., 355ff.
- 63 Die in dieser Richtung interpretierbaren Äußerungen deutscher Historiker sind zahlreich, so z. B. in Karl Brandis Autobiographie (s. u. Kap. D). Dagegen hat sich die soziale Problematik der neuen Industriegesellschaft den Vorkämpfern der Pädagogischen Reform- und der Jugendbewegung viel dringlicher dargestellt. Zur ökonomischen Entwicklung im Kaiserreich siehe Gerd *Hohorst* (u. a.): Sozialgeschichtliches Arbeitsbuch II. Materialien zur Statistik des Kaiserreichs 1870-1914. München 1978, S. 94ff., 107ff.
- 64 Vgl. *Rüsen*: Verhältnis S. 430.
- 65 Zum Lamprechtstreit vgl. Karl Josef *Steinberg*: Karl Lamprecht. In: *Wehler*: Historiker I, S. 58-68; *Iggers*: Deutsche Geschichtswissenschaft S. 256ff.; *Matti Viikari*: Die Krise der historischen Geschichtsschreibung und die Geschichtsmethodologie Karl Lamprechts. Helsinki 1977; *Schorn-Schütte*; *Gunnar Hinrichs*: Empirische Historik. Traditionalität und Innovation im Geschichtskonzept Karl Lamprechts. In: *Archiv für Kulturgeschichte* 18 (1999), S. 371-395.
- 66 Vgl., auch zum Folgenden, *Srbik* I, S. 293f., 299; *Jeismann*: Didaktik S. 2 und *Rüsen*: Historik und Didaktik S. 62 weisen ausdrücklich hin auf die auch vom Standpunkt der Didaktik gegebene Berechtigung und Notwendigkeit einer relativ autonomen Forschung.
- 67 Vgl. *Rüsen*: Historik und Didaktik S. 48ff.
- 68 Dazu siehe *Paulsen* S. 267ff., 450ff., 628ff., 710ff.; *Engel* S. 322ff., 337ff., 358ff., 371ff.; *Heimpel* S. 139-222; *Hübinger* S. 90f., 109ff., 122f.; *Dotterweich* S. 255ff., 334ff.; *Mütter*: Geschichtswissenschaft S. 182ff., 196ff., 237ff., 254, 288. Bezeichnend in diesem Zusammenhang ist auch ein Umstand, auf den *Weymar* hinweist: „Die Lehrbücher aus der ersten Hälfte des Jahrhunderts und auch aus früheren Jahrhunderten ... sind durchweg leicht zu erreichen. Aber nach 1840, als sich der Typus des ‚Lehrbuches‘ voll ausgebildet hatte, nahmen die meisten wissenschaftlichen Bibliotheken diese Werke nicht mehr auf“ (*Weymar*: Selbstverständnis S. 154).
- 69 Vgl. hierzu auch die Auffassung, „auf längere Sicht erscheine ‚der Konflikt Didaktik und Wissenschaft als ein Scheinkonflikt‘, entstanden aus der Zerstörung der ursprünglichen Einheit beider Bereiche durch den Wissenschaftspositivismus“ (*Joachim Radkau*: Empirische Forschung im Bereich der Geschichtsdidaktik. In: *GWU* 27 [1976], S. 358).
- 70 Vgl. auch *Hoffmann*: Politische Bildung, passim.
- 71 Vgl. *Buszello* S. 219ff.
- 72 *Bernheim*: Geschichtsunterricht S. 2f., 36.
- 73 Vgl. *Blankertz*: Theorien, passim.
- 74 Vgl. *Buszello* S. 246f.
- 75 Vgl. *Buszello* S. 228f.

- 76 Hilke *Günther-Arndt*: Monarchische Präventivbelehrung oder curriculare Reform? Zur Wirkung des Kaiser-Erlasses vom 1. Mai 1889 auf den Geschichtsunterricht. In: Karl-Ernst *Jeismann* (Hg.): Bildung, Staat, Gesellschaft im 19. Jahrhundert. Mobilisierung und Disziplinierung. Stuttgart 1989.
- 77 Vgl. *Buszello* S. 223f.
- 78 Vgl. *Buszello* S. 227f., 234, 237, 243.
- 79 Jochen *Huhn*: Fritz Friedrich. In: *Quandt*: Geschichtsdidaktiker S. 257-279, dort S. 258f., 278; *Riekenberg*.
- 80 Zu Oskar Jäger vgl. *Weymar*: Selbstverständnis S. 155, 205 (mit weiterführender Literatur zu Oskar Jäger). Jäger betonte die Bedeutung der Antike für die historisch-politische Bildung und war ein erbitterter Gegner der christlich-germanischen Geschichtsdidaktik, nicht zuletzt wegen ihrer Ferne und Beziehungslosigkeit zur Geschichtswissenschaft und ihrer Nähe zu den konservativen Strömungen der damaligen protestantischen Theologie und der herbartianischen Pädagogik. Die Geschichte war für Jäger – in Übereinstimmung mit den Universitätshistorikern Ottokar Lorenz und Ernst Bernheim – „eine Wissenschaft, der Unterricht in der Geschichte konnte daher nur Erziehung zur Wissenschaft durch diese Wissenschaft sein – wie die Tertianer, Quartaner usw. sie eben zu fassen vermochten. ‚Historische Bildung‘ oder die Entwicklung des ‚Sinnes für Geschichte‘ bedeuteten daher in erster Linie die Pflege des ‚Wahrheitssinnes‘ und des ‚Willens im Dienste der Wahrheit‘ ... Alles, was man vom Geschichtsunterricht über diesen unmittelbaren, aus der Wissenschaft selbst hergeleiteten Zweck hinaus verlange und erwarte und wozu auch wirklich der Unterricht sein Teil beitragen könne und solle – aber ohne vorgefasste Absicht – patriotische, religiöse usw. Gesinnung zu fördern, ist alles nichts, ist bloße Phrase, ja schlimmer, wird zum schlimmen Keime der Unwahrheit und Unwahrhaftigkeit ...“ (*Weymar*: Selbstverständnis S. 209f.). Doch verbargen sich hinter Jägers „scheinbar absichtsloser und tendenzloser Geschichtspädagogik der großen Wahrheit in geradezu paradoxer Weise außerordentlich handfeste Absichten“, nämlich eine Gegenwarts- und zukunftsorientierte historisch-politische Bildung, die den expliziten Zielen der christlich-germanischen Geschichtsdidaktik deutlich widersprach (ebd. S. 213ff.). Wie Bernheim u. a. so bekämpfte auch Jäger die vom jungen Kaiser Wilhelm II. auf der Schulkonferenz von 1890 verlangte Inanspruchnahme des Geschichtsunterrichts für antisozialistische und pro Hohenzollernsche Propaganda, die mit dem Konzept der seit dem Ausgang des Jahrhunderts wiederbelebten christlich-germanischen Geschichtsdidaktik (Friedrich Neubauer) durchaus vereinbar war (ebd. S. 223ff.).
- 81 Vgl. *Huhn*: Friedrich S. 259, 261ff., 266. Zwar hat Friedrich auf die Unterschiede zwischen Geschichtswissenschaft, insbesondere Geschichtsforschung, und Geschichtsunterricht nachdrücklich hingewiesen, wie übrigens auch Bernheim, aber das von ihm zugrunde gelegte Abhängigkeitsverhältnis zwischen beiden weist ihn klar als „Abbilddidaktiker“ aus (vgl. *Friedrich*: Geschichtswissenschaft S. 1ff., 13; *ders.*, Stoffe S. 1ff.).
- 82 Vgl. *Huhn*: Friedrich S. 258f., 262f., 267ff., 275.
- 83 *Huhn*: Friedrich S. 274f.
- 84 Vgl. *Weymar*: Selbstverständnis S. 205ff.
- 85 *Günther-Arndt* S. 39-90, 170-199; *Schneider*: Geschichtsunterricht S. 132-189 (S. 184-188 detaillierte Aufführung der zeitgenössischen Literatur zum Geschichtsunterricht, insbesondere auch der Volksschule); *Voit* S. 32-230, 434-464 (Literaturverzeichnis).
- 86 *Schwabe* S. 21ff., 179ff.; *Schumann* S. 276ff.; *Faulenbach*: Ideologie S. 1-15, 303-316.
- 87 Vgl. *Schwabe* S. 12, 22, 34, 43, 184ff.
- 88 Vgl. Ernst *Troeltsch*: Der Historismus und seine Probleme. Tübingen 1922 (Nachdruck Aalen 1961); *Faber*: Historismus S. 13ff.; *Mütter*: Geschichtswissenschaft S. 247f., 443.
- 89 *Iggers*: Deutsche Geschichtswissenschaft S. 163ff., 227ff., 295ff.; *Faber*: Historismus S. 13ff.
- 90 Erstaunlich bleibt, worauf Huhn mit Recht hinweist, dass sich die positivistische „Abbilddidaktik“ im Bereich des Gymnasiums überhaupt über Niederlage und Revolution hinweg zu retten vermochte. Dazu und zu den Ursachen *Huhn*: Friedrich S. 276f.

D

Zur Vorgeschichte der geisteswissenschaftlichen Geschichtsdidaktik

Karl Brandi (1868-1946) und der Beitrag der
positivistisch-historistischen Geschichtswissenschaft



Karl Brandi, Schüler Paul Scheffer-Boichorsts in Straßburg und Berlin, seit 1902 Ordinarius für Geschichte in Göttingen und dort tätig bis zu seinem Tode 1946, ist in die Wissenschaftsgeschichte eingegangen als kritischer Quellenforscher und Hilfswissenschaftler von Rang, als glänzender Geschichtsschreiber und repräsentativer Historiker der „Ranke-Renaissance“¹. In der Geschichte der Schule, der historisch-politischen Bildung und der Geschichtsdidaktik aber ist Brandi nahezu ein Unbekannter – Folge seiner konservativen Optionen, vor allem aber der seit dem Ersten Weltkrieg noch einmal mächtig fortgeschrittenen wissenschaftlichen Arbeitsteilung, die auch in anderen Fällen zum „Vergessen“ didaktischer und schulischer Interessen von zünftigen Historikern führte.

Brandi hat kein ausgearbeitetes Konzept der Geschichtsdidaktik entwickelt. Gleichwohl ist sein Engagement für Pädagogik und Schule, für Geschichtsunterricht und politische Bildung unübersehbar. Davon soll – in ungefähr chronologischer Auflistung – zunächst die Rede sein (I). In einem zweiten Schritt geht es dann um eine mehr systematische Analyse der einschlägigen Vorstellungen Brandis, wobei seine Sicht des mit dem Aufkommen der geisteswissenschaftlichen Didaktik ganz zentral in den Vordergrund rückenden Verhältnisses zwischen Geschichtswissenschaft und historisch-politischer Bildung besonders berücksichtigt werden soll (II). Hiernach wird es möglich sein, Brandis Rolle in der Vorgeschichte der geisteswissenschaftlichen Geschichtsdidaktik genauer zu bestimmen (III).

I. Geschichtswissenschaft, Politik und Bildung: Ein Historikerleben zwischen Reichsgründung und Zusammenbruch des Reiches

Brandis Engagement für Schule, Pädagogik und historisch-politische Bildung durchzieht seine ganze Biographie. Brandi erfuhr eine starke pädagogische Prägung durch seinen Vater, der Gymnasiallehrer für Mathematik und Naturwissenschaften war und bis ins Berliner Kultusministerium aufstieg.² Unter dem Einfluss des Vaters hat Brandi eine Zeit lang zwischen Schul- und Universitätslaufbahn geschwankt.³ Sein Interesse für die Pädagogik und den Geschichtslehrerberuf blieb aber auch erhalten, nachdem er sich für die Universität entschieden hatte. Brandis erste Jahre als Hochschullehrer in Marburg und Göttingen galten der intensiven Einarbeitung in die noch neue Aufgabe, doch dann begann er sich – noch vor dem Ersten Weltkrieg – mit der Pädagogischen Reformbewegung auseinanderzusetzen, mit dem Schulkompromiss von 1900 und seinen Folgen für die Vorbildung der Studenten.⁴ Gleichfalls schon vor dem Ersten Weltkrieg kam Brandi zu politischer Aktivität im Sinne des national-sozialen Jungliberalismus. Diese Aktivität begriff

er bezeichnenderweise für sich wie für die Hörer seiner Wahlkampfreden als politische Bildung.⁵ Der Krieg brachte ihn dann direkt zu den Fragen des historisch-politischen Unterrichts. Im Winter 1917/18 hielt er im Berliner „Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht“ einen heute fast unbekanntem Vortrag „Über den bildenden Wert der vaterländischen Geschichte“, der ein Lehrplankonzept für den gymnasialen Geschichtsunterricht enthält. Dieses Konzept füllte er inhaltlich aus in seiner aus Fronthochschulkursen hervorgegangenen, heute gleichfalls vergessenen „Deutschen Geschichte“, die von 1918 bis 1923 immerhin drei Auflagen erlebte.

Durch ein weitgefächertes partei-, hochschul- und bildungspolitisches Engagement im Rahmen der Deutschen Volkspartei,⁶ des Verbandes der Deutschen Hochschulen,⁷ des Historiker-, Geschichtslehrer- und Philologenverbandes sowie des Göttinger Universitätsbundes⁸ suchte Brandi nach Niederlage und Revolution seinen direkten Beitrag zum Wiederaufstieg Deutschlands zu leisten. Gleichzeitig erreichte seine eigentliche geschichtswissenschaftliche Arbeit ihren Höhepunkt.⁹

Brandi hat mit mehreren Häuptern der nach dem Ersten Weltkrieg sich voll entfaltenden geisteswissenschaftlichen Pädagogik in engem persönlichen und sachlichen Kontakt gestanden. Ludwig Pallat, der Leiter des „Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht“ in Berlin, war seit der Studienzeit einer seiner besten Freunde.¹⁰ Max Frischeisen-Köhler und Eduard Spranger arbeiteten mit ihm im Schulausschuss des „Verbandes der Deutschen Hochschulen“ zusammen.¹¹ Herman Nohl war Brandis Kollege in Göttingen, sie kooperierten bei den Hochschulwochen des Göttinger Universitätsbundes in ganz Niedersachsen.¹² Am Zustandekommen des Nohlschen Lehrstuhls unter seinem Rektorat kurz nach dem Ersten Weltkrieg hatte Brandi mit seiner Aufgeschlossenheit für die Hochschulpädagogik erheblichen Anteil.¹³ Bei Brandi promovierte 1921 Erich Weniger mit einer ideengeschichtlichen Dissertation über „Rehberg und Stein“.¹⁴

Ende der zwanziger Jahre begannen Nohl und Pallat mit der Herausgabe des „Handbuchs der Pädagogik“. Es war die erste Zwischenbilanz der geisteswissenschaftlichen Pädagogik mit ihrem Anspruch auf die „Autonomie der Pädagogik“ gegenüber den „objektiven Mächten“ wie Staat, Kirchen, Parteien, Verbänden, Wissenschaften, darunter auch die Geschichtswissenschaft. Im 3. Band („Allgemeine Didaktik und Erziehungslehre“ 1930) übernahm Brandi, der in den zwanziger Jahren auch Mitglied einer Kommission im Reichsministerium des Innern für Fragen des staatsbürgerlichen Unterrichts war,¹⁵ innerhalb eines ihm von den Pädagogen auferlegten Gesamtkonzepts den Aufsatz über „Die staatliche und nationale Erziehung“. Dies ist umso erstaunlicher, als er gleichzeitig seine Vorstellung von Geschichtswissenschaft im Rahmen des Sammelwerkes „Aus fünfzig Jahren deutscher Wissenschaft“ durchaus konventionell formulierte.¹⁶

Im März 1921 wurde Brandi in den Vorstand des „Verbandes Deutscher Geschichtslehrer“ gewählt und hielt bei dieser Gelegenheit gleich ein Grundsatzreferat.

rat, aus welchem im folgenden Jahr seine „Einführung in die Geschichtswissenschaft und ihre Probleme“ hervorging – als Heft 7 der vom „Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht“ herausgegebenen Reihe „Schule und Leben. Schriften zu den Bildungs- und Kulturfragen der Gegenwart“.¹⁷ 1924 organisierte Brandi gemeinsam mit dem Geschichtslehrerverband einen historischen Ferienkurs in Göttingen.¹⁸ In der Diskussion um die Reorganisation des preußischen höheren Schulwesens ergriff er – zusammen mit Historikern, Philologen und Geschichtslehrern – entschieden Partei gegen das Konzept der Deutschkunde.¹⁹ Das humanistische Gymnasium verteidigte er nachhaltig als beste Schulform zur Erlangung der Hochschulreife für alle Fächer, insbesondere auch für Geschichte. In diesem Zusammenhang sprach er 1925 vor der „Vereinigung der Freunde des humanistischen Gymnasiums für Berlin und die Provinz Brandenburg“ über „Mittelalterliche Weltanschauung, Humanismus und nationale Bildung“, ein Vortrag, der auch für seine Vorstellungen vom Geschichtsunterricht wichtig ist.

Seit 1926 schrieb Brandi in der Zeitschrift des Geschichtslehrerverbandes „Vergangenheit und Gegenwart“ regelmäßig die Literaturberichte über sein Hauptarbeitsgebiet, das Zeitalter der Renaissance und der Reformation. Gleichzeitig regte er mit Erfolg die gemeinsame Durchführung von Historiker- und Geschichtslehrertagungen an, wobei er sich stützen konnte auf die schon vor dem Krieg zahlreiche Teilnahme von Geschichtslehrern an den Historikertagen.²⁰

Alle diese Bezüge Brandis zur Schule, zur Pädagogik und historisch-politischen Bildung waren später kaum noch bekannt. Erich Weniger hat 1946 in der von Herman Nohl herausgegebenen Zeitschrift „Die Sammlung“ einen Nachruf auf seinen ehemaligen Lehrer veröffentlicht: Es ist der einzige, der von einem Pädagogen stammt, alle anderen haben zünftige Historiker zum Verfasser.²¹ Es ist zugleich der einzige, der Brandi in einem grundsätzlichen Sinne problematisiert, wovon noch zu reden sein wird. Weniger war die wichtige, wenn auch durchaus ambivalente Rolle Brandis in der Vorgeschichte der geisteswissenschaftlichen Geschichtsdidaktik aus eigener Erfahrung noch deutlich bewusst. Schon die Zeitgenossen der Jahre nach 1945, Historiker wie Pädagogen, und erst recht die Nachfahren haben sie „vergessen“.

II. Geschichtswissenschaft und historisch-politische Bildung bei Brandi

Nach dem vorangegangenen Überblick fällt besonders auf, dass Brandi trotz allen pädagogischen Engagements seinen Schüler Erich Weniger offenbar nicht zufriedenzustellen vermochte, so dass dieser zur Pädagogik Herman Nohls überging und dabei das Konzept von der Eigenständigkeit des Geschichtsunterrichts gegenüber der Geschichtswissenschaft entwickelte. Dies hängt offensichtlich eng zusammen mit den beiderseitigen Vorstellungen von Geschichtswissenschaft, Pädagogik und historisch-politischer Bildung.

Aus Brandis einschlägigen Schriften lassen sich drei Problemkomplexe herauskristallisieren, in denen seine Auffassung von Geschichtswissenschaft und historisch-politischer Bildung und ihrem Verhältnis zueinander fassbar wird: 1. Die Geschichtswissenschaft als kritische Quellenforschung und ihr Verhältnis zur Politik, 2. Die Geschichtsschreibung als Kunst, 3. Der historisch-politische Unterricht als nationalbürgerliche Gesinnungsbildung.

1 Die Geschichtswissenschaft als kritische Quellenforschung und ihr Verhältnis zur Politik

Brandi betrieb in den Vorkriegsjahrzehnten eine stark hilfswissenschaftlich orientierte Einzelforschung im Sinne des zeitgenössischen positivistischen Historismus vor allem in der Mediävistik. Mit den wissenschaftstheoretischen Grundlagen dieser Art von Geschichtsforschung befasste er sich bezeichnenderweise bis zum Zusammenbruch von 1918 nicht – und dann zunächst im Rahmen von Überlegungen zum Geschichtsunterricht. Brandi hatte während seines Studiums in Berlin Gelegenheit gehabt, Dilthey zu hören: Er sagte ihm nicht zu.²² Eine tiefsitzende Abneigung gegen geschichtsphilosophische und wissenschaftstheoretische Fragen prägte Brandi lebenslang.²³ Dies lässt sich erklären mit seiner primär ästhetischen Sichtweise,²⁴ mit der allgemein feststellbaren Vermeidung von Grundsatzdiskussionen durch die jungen katholischen Historiker nach dem Kulturkampf,²⁵ vor allem aber mit der für Wissenschaftstheorie und Geschichtsdidaktik ungünstigen Gesamtverfassung der deutschen Geschichtswissenschaft um 1900.

Seit der Reichsgründung hatte die Historie ihre zugkräftige politische Bildungsaufgabe verloren, die der kleindeutschen Historikerschule eine Wirksamkeit weit über die Grenzen des Faches hinaus gesichert und auch noch einmal zur Erörterung der grundlegenden Erkenntnisprobleme historischer Forschung und Darstellung Anlass gegeben hatte.²⁶ Kaum drei Jahrzehnte später zeigte sich im Lamprechtstreit und in der Voraussetzungslosigkeitsdebatte, in welchem Grade theoretische Fragen aus der zünftigen Historie eliminiert worden waren.²⁷ Der rapide Fortschritt geschichtswissenschaftlicher Arbeitsteilung ließ es vielfach als unmöglich erscheinen, vor

allem im Bereich der damals das Fach beherrschenden Mittelalterforschung, sich weiterhin ausdrücklich auch um die wissenschaftstheoretischen und die didaktischen Probleme zu kümmern.²⁸ Seit dem Ausgang des 19. Jahrhunderts war man dabei, zum Historismus Rankes und den Prinzipien der historischen Individualität, Entwicklung und Objektivität zurückzukehren. Diese „Ranke-Renaissance“ (Srbik) musste sich allerdings eine ganz andere Masse positivistischer Detailforschung einverleiben als Ranke selbst.²⁹

Die Grundsätze der „Ranke-Renaissance“ kollidierten mit dem selbstverständlichen politischen Engagement dieser Historikergeneration. Brandt war in Berlin und München mit den politischen und sozialen Problemen der damals in der Hochindustrialisierungsphase befindlichen deutschen Gesellschaft in Berührung gekommen.³⁰ 1904 wurde er Mitglied einer in Göttingen neu sich bildenden jungliberalen Gruppe, die sich die Reorganisation der Nationalliberalen Partei zum Ziele gesetzt hatte.³¹ Durch sozialpolitisches Engagement im Sinne Friedrich Naumanns sollten die innen- und gesellschaftspolitischen Voraussetzungen für eine kraftvolle imperialistische Außenpolitik geschaffen werden, mit Hilfe einer „sozialen Partei, die im Gegensatz zur Sozialdemokratie zugleich das Geistige und das Nationale betonte“.³² Aber indem Brandt die damit gestellten Aufgaben primär als politische Bildung begriff, umging er das wissenschaftstheoretische Problem des Verhältnisses von Historie und Politik und damit eine auch didaktisch wichtige Frage.

Brandts Fronterlebnis im Frühjahr 1915 (Abwehrschlacht im Priesterwald bei St. Mihiel) war das des national gesinnten Bildungsbürgertums: Die Schrecken des industrialisierten Krieges hat er verklärt als endliche Zusammenschließung der vor 1914 durch Klassen- und Ständegegensätze tief fraktionierten deutschen Gesellschaft zur Volksgemeinschaft, als „unabwendbare Durchkämpfung unserer geschichtlichen Bestimmung ... die es gilt mit stolzem Glauben zu ergreifen“,³³ als wichtigen Schritt zum künftigen deutschen Macht- und Kulturstaat, der dem in der Hochindustrialisierungsphase tief verunsicherten Bildungsbürgertum eine Führungsrolle erneut zuweisen würde.³⁴ Die Sicherung des „Geistes von 1914“ war das Ziel der ersten Bemühungen Brandts um den historisch-politischen Unterricht im letzten Kriegsjahr.³⁵ An diesem Ziel hat er über Niederlage und Revolution hinweg festgehalten, im Glauben an die fortbestehende Vollendungsmöglichkeit der deutschen Geschichte in einem „dritten“ Reich, als endlich gelungener Synthese von Freiheit, Einheit, Macht und Kultur.³⁶ Damit war eine gewisse „Demokratisierung“ der historisch-politischen Bildung verbunden.³⁷

Was aber konnte nun die Geschichte als Wissenschaft zu diesem Ziel beitragen? Trotz intensiven Empfindens für die nationale Verpflichtung der deutschen Historie³⁸ vertrat Brandt mit erstaunlicher Konstanz die Überzeugung, dass die Historie als Wissenschaft nur wenig für die historisch-politische Bildung leisten könne. Lediglich während des Krieges hat er versucht, die „kühle Ruhe kritischer Betrachtung, ... die nun einmal als das Zeichen der Wissenschaft gilt“, in Einklang zu brin-

gen mit dem „inneren Erlebnis des Strebenden und Kämpfenden“.³⁹ Alle seine diesbezüglichen Äußerungen drücken sich aber konjunktivisch und fragend um eine wissenschaftstheoretische Abklärung des Verhältnisses von Geschichte und Politik herum.⁴⁰

Die Nachkriegsjahre brachten schwere Angriffe auf das Selbstverständnis der traditionellen deutschen Geschichtswissenschaft.⁴¹ Brandi reagierte mit seiner aus Vorträgen hervorgegangenen „Einführung in die Geschichtswissenschaft und ihre Probleme“ (1922). Die hier entwickelten Auffassungen hatten schon seiner Vorkriegsarbeit zugrunde gelegen, wurden aber erst unter dem Druck der Nachkriegssituation explizit formuliert. Brandi unterschied scharf zwischen einem vor- und außerwissenschaftlichen „historischen Interesse“ und der „Geschichte als Wissenschaft“: „Unser Interesse gilt dem *Inhalt der Geschichte*, ... gilt der ganz oder zum Teil einheitlich gedachten, als bekannt oder begreifbar gedachten Vergangenheit als Inhalt“; hier gehe es um lange Erfahrungsreihen, das „eigentlich Wissenschaftliche“ sei daran gar nicht beteiligt.⁴² Demgegenüber definierte Brandi „Geschichtswissenschaft“ im engsten Sinne als lehrbare und objektive Methodik der Quellenforschung: „Das eigentlich Wissenschaftliche, das, was den geschulten Historiker unterscheidet vom Liebhaber, ... ist sein Verhältnis zu den Quellen, sein Verhältnis zur Überlieferung, zu Maß und Art des Wissens, das wir jeweils von der Vergangenheit besitzen.“⁴³

In Brandis Gleichsetzung von Geschichtswissenschaft und quellenkritischer Forschung kommt der Schüler Scheffer-Boichorsts zum Vorschein, die enge Anbindung an die spezifische Quellen- und Methodenproblematik der kritischen Mittelalterforschung.⁴⁴ Dabei wurden aber die Lebens- und Gesellschaftsbezüge der Historie als Wissenschaft abgeschnitten und dem außer- und vorwissenschaftlichen „historischen Interesse“ zugewiesen. Politik und Bildung standen in unverkennbarer Distanz zu diesem Wissenschaftsbegriff – unbeschadet allen persönlichen politischen Engagements einzelner Historiker in Kriegs- und Nachkriegszeit. Viele Historiker der Weimarer Zeit waren angesichts der ungeklärten wissenschaftstheoretischen und -praktischen Probleme froh, die schwierige Aufgabe der historisch-politischen Bildung unter grundlegend veränderten Bedingungen abkoppeln, hauptamtlich anderen Instanzen überlassen und im bisherigen Sinne weiter arbeiten zu können. Auch Brandi hat sich gleichsam nur saisonal für Politik und Bildung engagiert, und dies außerhalb seines wissenschaftlichen Selbstverständnisses.⁴⁵ In einem 1930 gegebenen Rückblick auf die deutsche Geschichtswissenschaft der Nachkriegszeit meinte er bezeichnenderweise:

„Die Zurückkehrenden fanden ein äußerlich völlig verändertes Deutschland ... An den Hochschulen selbst wankte es, und ihr größtes Verdienst wurde es, im ganzen Richtung gehalten und mit zusammengebissenen Zähnen weiter gearbeitet zu haben ... Die ungeheure Aufgabe, die akademische Jugend treu und verantwortungsvoll in die neue Zeit hinüberzuführen, fiel in erster Linie den Historikern zu ..., die Arbeit (wurde) langsam in die alten Geleise zu-

rückgeführt, aber vielleicht doch in neuer Gesinnung ... In tapferer Arbeit im Großen und im Kleinen wurde das Gespenst verscheucht, das sich den heimkehrenden Krieger als ‚Untergang des Abendlandes‘ entgegengestellt hatte.“⁴⁶

Weltkrieg, Zusammenbruch und Revolution machten überdeutlich, wie unterschiedlich sich Geschichtswissenschaft und historisch-politische Bildung seit ihrer Symbiose in der kleindeutschen Historikerschule und noch bei Bernheim weiterentwickelt hatten und wie es selbst unter dem Eindruck der Katastrophe unmöglich geworden war, beide in wissenschaftstheoretisch überzeugender Weise wieder zusammenzuführen.

2 Geschichtsschreibung als Kunst

Nun sind gerade im Falle Brandis die Zusammenhänge insofern komplizierter, als er von den Begriffen „Geschichtswissenschaft“ und „historisches Interesse“ noch den der „Geschichtsschreibung“ abhebt. „Geschichtsschreibung“ ist für Brandi primär weder „Leben“ noch „Wissenschaft“, sondern – einer alten, im 19. Jahrhundert erneuerten Tradition folgend – „Kunst“. Sie war für ihn – den musisch-künstlerisch Interessierten und Begabten, dem die Einarbeitung in die Akribie positivistischer Quellenforschung nicht leicht gefallen ist⁴⁷ – die höchste Form der Beschäftigung mit Geschichte überhaupt. Brandi hat sich bis an sein Lebensende selbst auf dem Gebiet der Quellenkritik ausgiebig betätigt, aber das um die Jahrhundertwende verbreitete Steckenbleiben darin ist ihm unter wissenschaftlichen und politischen Gesichtspunkten doch zunehmend problematisch geworden.⁴⁸ Andererseits barg auch das Fortschreiten von der „Geschichtswissenschaft“ zur „Geschichtsschreibung“ Probleme:

„Wenn wir uns anschicken, aus ‚Überlieferung‘ Geschichte zu machen, so dürfen wir uns darüber nicht täuschen, dass wir mit diesem Entschluss auch die Schwellen der reinen Wissenschaft überschreiten und mit der Gestaltung übergehen ins *Reich der Kunst* (Hervorhebung durch Brandi, B. M.). Hier hört jene ganz sichere, einwandfreie, von Lust und Laune unabhängige Methode auf. Es beginnt die Welt des Subjektiven in Auswahl und Auffassung und Wiedergabe.“⁴⁹

An dieser Konzipierung der Geschichte haben sowohl der Leipziger Historiker Erich Brandenburg wie Brandis Schüler Weniger scharfe Kritik geübt. Brandenburg, ein sehr anderer Historikertyp als Brandi, Gegner alles Subjektiven und aller Idealisierungen,⁵⁰ hielt Brandi entgegen, der subjektive Faktor spiele auch schon in der Quellenkritik eine Rolle, während er andererseits in der Darstellung keineswegs allein ausschlaggebend sei: „Es gibt auch hier sehr bestimmte Grenzen, die kein Historiker überschreiten kann, ohne zum Phantasten oder zum Erzähler historischer Romane zu werden.“⁵¹ Weniger berichtete 1946 in einer für die Entstehungsgeschichte der geisteswissenschaftlichen Geschichtsdidaktik zentralen Passage seines Brandi-Nekrologs:

„Den Frontsoldaten, die 1919 auf die Universität zurückkehrten, gab er im Überblick über die deutsche Geschichte, den er damals vortrug, den Mut zu erneuter Befragung unserer Vergangenheit und das Zutrauen zu ihr zurück ... In den folgenden Semestern entwickelte er ein großartiges Bild des Mittelalters und der werdenden Neuzeit, das alle in den Bann schlug. Aber gerade in dieser vollendeten Darstellung wurde der Abstand der Generationen fast schmerzlich bewusst. Brandi war der letzte große Repräsentant des *ästhetischen Historismus* (Kursivsetzung durch Weniger, B. M.). Die Aufgabe des Historikers scheint ihm zu sein, durch die Kunst des Erzählens ‚die reinen Formen einer notwendig in sich geschlossenen Existenz aus einer vergangenen Wirklichkeit herauszuarbeiten, die an sich so wenig geformt war wie die Gegenwart‘.⁵² Fremd blieb ihm immer der Gedanke, dass die Geschichte in sich selber eine Struktur habe.⁵³ Die großen Einsichten in die Geschichtlichkeit unseres Daseins, die seit Dilthey die Gemüter bewegen, haben ihn nicht berührt. Er fand weder einen Bezug zu den Fragestellungen der Philosophie der Geschichte noch zur Soziologie. Nur Humboldts Ideenlehre war ihm in einer etwas unbestimmten Form gegenwärtig.“⁵⁴

Hier wird deutlich, dass die etablierte Universitätshistorie und die neue geisteswissenschaftliche Geschichtsdidaktik zwar beide „historistisch“ geprägt waren, sich aber in ihrem Verständnis von Geschichte gleichwohl sehr unterschieden. Brandi war nach Wenigers Auffassung auf einem inzwischen veralteten wissenschaftstheoretischen Niveau des Historismus (Humboldt, Ranke) stehen geblieben und konnte so der kritischen Quellenforschung, vor allem aber der primär ästhetisch begriffenen Geschichtsschreibung, einen überragenden Wert beilegen. Dagegen rückte für Weniger – eine Wissenschafts- und „Erlebnisgeneration“ jünger als Brandi – über die Vermittlung Herman Nohls die Lebensphilosophie und geisteswissenschaftliche Theorie Diltheys in den Mittelpunkt und damit jener Bereich des „historischen Interesses“, der Brandi zwar ebenfalls interessierte, aber nur sekundär. In dem engen Begriff von „Geschichtswissenschaft“ als kritischer Quellenforschung waren Brandi und Weniger sich einig. Der Dissens brach erst jenseits dieses engen Begriffsverständnisses auf, das Brandi in seiner Geschichtsschreibung ästhetisch, Weniger in seiner Geschichtsdidaktik geisteswissenschaftlich transzendierte. Nicht im Begriff von „Geschichtswissenschaft“, sondern von „Geschichtlichkeit“ schieden sich die Geister: Hier reichte Brandis „ästhetischer Historismus“ nach Wenigers Auffassung schon für die Bewältigung des ersten deutschen Zusammenbruchs nicht mehr aus. Da man die fest etablierte Universitätshistorie so schnell nicht ändern konnte und wollte, war das Konzept der eigenständigen geisteswissenschaftlichen Geschichtsdidaktik die Folge.

3 Der historisch-politische Unterricht als nationalbürgerliche Gesinnungsbildung

Wir sahen, dass Brandi als Vertreter einer älteren Historikergeneration, die noch im Kaiserreich ihre Lebensprägung erhalten hatte, durch Krieg und Zusammenbruch sich auch zur expliziten Beschäftigung mit Fragen des Geschichtsunterrichts und der historisch-politischen Bildung gedrängt fühlte. Worin lag die Nähe, worin die Distanz dieser spezifisch unterrichtlichen Bemühungen zu denen der geisteswissenschaftlichen Didaktik Wenigers?

Einer Meinung waren Brandi und Weniger in ihrer Einschätzung der fundamentalen Bedeutung historisch-politischer Bildung für den Wiederaufstieg Deutschlands nach 1918,⁵⁵ in der Annahme eines konstitutiven Zusammenhangs zwischen Geschichte und Bildung⁵⁶ und in der Überzeugung, dass man – vermittelt, also nicht im Sinne einer direkt weiterverwendbaren Kasuistik – aus der Geschichte lernen könne.⁵⁷ Für Brandi blieben aber diese Gemeinsamkeiten neben seinen Schwerpunkten „Geschichtswissenschaft“ und „Geschichtsschreibung“ letztlich sekundär, während Weniger sie zum Ausgangspunkt weiterer, spezifisch geschichtsdidaktischer Überlegungen machte. Die Differenz wird deutlich in der Kritik eines Pädagogen an der ganzen Vortragsreihe „Geschichtliche Abende“, in der auch Brandi „Über den bildenden Wert der vaterländischen Geschichte“ gesprochen hatte:

„Die Vorträge führen auf fachwissenschaftliche Höhepunkte ... Die Vertiefung in die Fachwissenschaft ist für den Pädagogen unerlässlich; sie erschließt ihm die Bildungswerte der Wissenschaften. Sie ist aber nur die eine Voraussetzung seiner Wirksamkeit; von entscheidender Bedeutung für seine Berufswissenschaft und Berufsarbeit ist die pädagogische Auswertung der fachwissenschaftlichen Ergebnisse“ – und die werde in den Vorträgen den Pädagogen selbst überlassen.⁵⁸

Brandi betrat mit seinem Vortrag den Bereich des von ihm so genannten „historischen Interesses“, in dem es um „Stimmungen“ und „Erleben“, „Werte“ und „Erfahrungen“ ging.⁵⁹ Er entwickelte hier und in seiner nachfolgenden „Deutschen Geschichte“ ein ziemlich geschlossenes, für Kontroversen⁶⁰ relativ unzugängliches nationalbürgerliches Geschichtsbild, das damals von der großen Mehrheit der deutschen Geschichtsprofessoren geteilt wurde: Der Primat der Außenpolitik und der nationalen Einheit nach innen, der Weltkrieg einerseits als unabwendbares Naturgeschehen in der Konkurrenz der Staaten, andererseits als Vollendung der in Deutschland so verspäteten, durch die sozialen Konflikte der Industrialisierung zusätzlich belasteten nationalen Integration,⁶¹ die Übertragung des Kriegs- und Volksgemeinschaftserlebnisses auf die jüngere Generation mit Hilfe der historisch-politischen Bildung, der unbedingte Wiederaufstiegswille, die affirmative Herausstreichung der konservativ-nationalliberal interpretierten „Werte und Größe unserer Vergangenheit und Gegenwart“,⁶² die gerade bei einem Liberalen schwerwiegende Staatsideologie mit unterentwickeltem Gefühl für das Problem der Machtkontrolle und der Sicherung der Individualrechte.⁶³ Weniger hat mit diesem Geschichtsbild

im Ganzen übereingestimmt, wie Brandi lehnte er aus der gemeinsamen bildungs-bürgerlichen Vorstellungen- und Wertwelt heraus die reaktionär-konservativen und die sozialistischen Alternativen ab.⁶⁴ Und doch gab es zumindest *einen* zentralen Unterschied. Brandi war bei aller begrenzten nationalliberalen Kritik im Grunde der Auffassung, dass Staat und Gesellschaft des kaiserlichen Deutschland gesund gewesen seien und man auf dieser Grundlage – wenn auch unter den neuen Bedingungen der Republik und des Versailler Vertrags – auch nach Zusammenbruch und Revolution fortfahren könne.⁶⁵ Dagegen ging Wenigers Kritik am Kaiserreich – inspiriert von Nohl – viel weiter. Nohl und Weniger standen in der kulturkritischen und lebensphilosophischen Bewegung der Jahrhundertwende, in der Tradition der Jugend- und pädagogischen Reformbewegung. Der Zusammenbruch von 1918 erfuhren infolgedessen bei ihnen auch eine tiefergehende Deutung, ihr Verhältnis zur Weimarer Republik, die ihrerseits den bürgerlichen Versuchen einer grundlegenden pädagogischen Erneuerung Deutschlands positiv gegenüberstand, war intensiver als bei Brandi und der Mehrzahl der Historiker, die lange der Monarchie nachtrauerten. Die spezifischen Probleme der deutschen Hochindustrialisierungsgesellschaft sind allerdings auch der neuen geisteswissenschaftlichen Pädagogik wegen ihres dominierenden idealistischen Ansatzes nicht wirklich wichtig geworden.⁶⁶

Ebenso wenig wie für die Politik leistete nun Brandis enger Geschichtswissenschaftsbegriff für die historisch-politische Bildung. Brandi wandte sich schon 1904 gegen eine zu strenge Ausrichtung des Geschichtsstudiums auf die Bedürfnisse des Geschichtsunterrichts mit dem bezeichnenden Argument, dies sei ein „unberechtigter Eingriff in die pädagogische Selbstbestimmung der Schule“.⁶⁷ Die Ambivalenz dieses bei Bernheim noch undenkbareren Arguments⁶⁸ liegt auf der Hand: Neben der Wertschätzung der Pädagogik enthielt es ein gutes Alibi dafür, dass sich die Universitätshistorie um den Geschichtsunterricht nicht sonderlich intensiv zu kümmern brauchte.

Seit 1918 hat Brandi dann das Verhältnis Geschichtswissenschaft – Geschichtsunterricht vor allem im Rahmen des Problems der Quellenbehandlung im Unterricht erörtert. Die Geschichtswissenschaft als kritische Quellenforschung konnte eben nicht das Fundament des Geschichtsunterrichts abgeben, der vielmehr ganz eindeutig dem Bereich des vor- und außerwissenschaftlichen „historischen Interesses“ zuzuordnen war.⁶⁹ Den quellen- und geschichtsphilosophisch orientierten geschichtlichen Arbeitsunterricht der Richertschen Richtlinien in Preußen (1925) und im Rahmen der Deutschkunde hat Brandi entschieden abgelehnt – zusammen mit den gymnasialen Geschichtslehrern.⁷⁰

1930 erschien dann als Abschluss von Brandis Überlegungen zur historisch-politischen Bildung sein schon erwähnter Beitrag zum „Handbuch der Pädagogik“. Elisabeth Blochmann, Schülerin Brandis und Nohls, hat es mit Recht als „von heute her gesehen ... auffallend bezeichnet, dass die Frage der politischen Bildung unter der Überschrift ‚Die staatliche und nationale Erziehung‘ erscheint und aus der

Feder des Historikers Karl Brandi stammt“: „Bei seiner Wahl mag mitgesprochen haben, dass er ein naher Freund Pallats und ein Kollege Nohls war.“⁷¹ Zweifellos: Für das geschichtswissenschaftliche Wohlwollen den Ansprüchen der geisteswissenschaftlichen Didaktik gegenüber war gerade in Göttingen das Klima menschlich-kollegialer Verbundenheit zwischen Brandi, Nohl und Weniger von nicht zu unterschätzender Bedeutung. Auch schien es für die Wirksamkeit der geisteswissenschaftlichen Didaktik außerhalb Göttingens wichtig, mit Brandi einen anerkannten Repräsentanten einer der damals bedeutendsten Geisteswissenschaften für die Mitarbeit an dem programmatischen Handbuch zu gewinnen. Aber alle diese Umstände wären doch nicht wirksam geworden, wenn Brandi nicht auch inhaltlich eine Position vertreten hätte, mit der die Vertreter der neuen Pädagogik durchaus einverstanden sein konnten.

Brandi fügte sich zunächst dem Aufbauprinzip des dritten Handbuch-Bandes, der „Didaktik der geistigen Grundrichtungen“.⁷² Die Bedeutung der Fachwissenschaft Geschichte für den Schulunterricht war schon durch dieses Aufbauprinzip grundsätzlich relativiert, wie auch schon im Beitragstitel Brandis zum Ausdruck kommt. Sodann gab Brandi gleich zu Beginn seines Aufsatzes die Inkompetenz der Historie qua Wissenschaft für Fragen der historisch-politischen Bildung unumwunden zu:

„Wie ... in dem ‚richtigen‘ Verhältnis des Historikers zum Politiker schon ein schweres Problem steckt, so ist einstweilen auch noch der ganze weitere Weg zur staatsbürgerlichen Erziehung förmlich verlegt von schwerwiegenden Problemen. Ein Vertreter der Geschichtswissenschaft muss ihnen auch da mutig ins Gesicht sehen, wo sein eigenes gelehrtes Rüstzeug ihn im Stich lässt.“⁷³

Das „eigene gelehrte Rüstzeug“ hat Brandi bei seinen weiteren Überlegungen ziemlich vollständig im Stich gelassen. Die einzige Hilfe der Geschichtswissenschaft als kritischer Quellenforschung für die historisch-politische Bildung war schließlich das „Wahrheitskriterium“ – so sah es auch Weniger. Da die Menschen

„also stets auf ihre Art mit geschichtlichen Gründen denken und urteilen, ... wird es wirklich ein unabweisbares Anliegen, echte Geschichte, d. h. wirkliche Erfahrung, von erdichteter und geglaubter Geschichte zu scheiden. Geschichtliches Rüstzeug ist also mindestens zur Abwehr falscher Feldzeichen auch im Staatsleben unentbehrlich.“⁷⁴

Wie wenig die Geschichtswissenschaft darüber hinaus tun konnte, geht aus Brandis Zielbeschreibung für die historisch-politische Bildung hervor:

„Die Staatserziehung erschöpft sich am wenigsten im Wissen. Sie soll nicht nur zur Anerkennung des Staates, zur verständnisvollen Einfügung in die Gesamtheit und zur gewissenhaften Erfüllung der Staatspflichten vorbereiten, sondern vor allem zur aktiven Mitarbeit am Staat ... der Sinn aller Beschäftigung mit den Problemen um den Staat kann doch nur sein eine Einwirkung auf das Handeln.“⁷⁵

Hier geht es um die Erweckung eines „guten und entschlossenen Willens“ zur politischen Mitarbeit:

„Staatsbürgerliche Erziehung hat sich in erster Linie an den Charakter zu wenden. Und wenn man nicht zu einer derben Nützlichkeitsethik ... kommen will, so gibt es auch auf diesem Gebiete keine rationale Führung, sondern nur Vorbild und Beispiel. Wir pflegten im Felde zu sagen: Beispiel ist alles. Das Beispiel des Lehrers, die Klarheit und Sicherheit seiner Persönlichkeit, der Geist der Rücksicht und der Kameradschaft, die Stählung und Abhärtung des Körpers, die Erziehung zur Arbeitsamkeit und die Gewöhnung an einen höheren Lebensinhalt. Diesen Aufgaben dient die gesamte Schulerziehung ... Aber neben unserer großen Dichtung bleibt schließlich doch die Geschichte die eigentliche Führerin. Helden mögen die Phantasie des Knaben beschäftigen; er möge aus eigener Kraft seine Ideale daran entwickeln. Für den heranwachsenden jungen Mann bedarf es der geschichtlichen Wirklichkeit in ihrer ganzen Härte. Ich persönlich glaube weniger an die erzieherische Kraft der sogenannten Höhepunkte unserer Geschichte, als an die der ergreifenden Darstellung von Not und Elend, Fremdherrschaft und Zwang, unvollkommenen Lösungen und ehrlichem Ringen mit den großen Lebensfragen. Unserer Geschichte fehlt es in allen Jahrhunderten nicht an hinreißenden Stoffen. Zuletzt wird das Zeitalter der deutschen Erhebung und der Befreiungskriege das Beste bieten; doch auch der Weltkrieg darf nicht fehlen. Oder ist es nicht ein unvergängliches Vermächtnis, wie unsere Jugend kämpfte und starb?“⁷⁶

Hier wird nicht nur – unterstrichen durch Zitate aus den Kriegsbriefen gefallener Studenten – der Heldentod im Kampf für die bessere nationale Zukunft zum Vorbild erhoben und – neben plausiblen pädagogischen Zielen – eine gefährliche Verherrlichung von Sekundärtugenden betrieben, der Kampf nach außen zum obersten Staats- und Lebenszweck gemacht. Entscheidend für unsere Fragestellung ist hier die unter dem massiven Eindruck von Kriegserlebnissen erfolgende didaktische Inkompetenzerklärung der Historie als Wissenschaft für die wesentlichen Zielsetzungen des historisch-politischen Unterrichts. Brandi hat sich explizit zum Konzept der didaktischen Eigenständigkeit des Geschichtsunterrichts nicht geäußert, es liegt aber zwingend in der Linie seiner Argumentation.⁷⁷ Welche Gefahren das enge Begriffsverständnis von Geschichtswissenschaft, die Entlassung des „historischen Interesses“ und der „historischen Gestaltung“ in Geschichtsschreibung und Geschichtsunterricht aus der primären Verantwortlichkeit der Geschichtswissenschaft mit sich brachten, wird aus der zitierten Passage überdeutlich.⁷⁸ Brandi „rettete“ in der Weimarer Zeit die alte deutsche Geschichtswissenschaft, indem er ihre politische und gesellschaftliche Verantwortung der geisteswissenschaftlichen Didaktik überließ: Das Feld, in das diese vorstieß, war bereits kampfflos geräumt, die „Abbilddidaktik“⁷⁹, wie sie noch Bernheim vertreten hatte, aufgegeben, zwar – wie wir noch sehen werden – nicht von den Gymnasiallehrern, aber von den Universitäts-historikern.

III. Die Rolle Brandis und des positivistischen Historismus in der Vorgeschichte der geisteswissenschaftlichen Geschichtsdidaktik

Nach der Untersuchung der Brandischen Begriffe von Geschichtswissenschaft, Geschichtsschreibung, historischem Interesse und historisch-politischer Bildung lässt sich zusammenfassend festhalten: In der Kernfrage der weitgehenden Abkopplung der historisch-politischen Bildung von einer Geschichtswissenschaft, die im Zuge der Entwicklung zum hochspezialisierten positivistischen Historismus im engsten Sinne als objektive kritische Quellenforschung verstanden wurde, gab es einen soliden Konsens zwischen Brandi, Nohl und Weniger. Ebenso waren sich beide darin einig, dass die historisch-politische Bildung primär unter dem Einfluss des Kriegs- und Volksgemeinschaftserlebnisses und des Willens zum nationalen Wiederaufstieg zu stehen habe. Geschichtswissenschaft und Geschichtsunterricht wurden damit prinzipiell getrennt und institutionell auf Universität und Schule verteilt. Aber Brandis Rolle in der Vorgeschichte der geisteswissenschaftlichen Didaktik bleibt ambivalent: Wichtige Differenzen wurden nicht ausgeräumt, und nur sie erklären letztlich Wenigers Übergang zur Pädagogik Nohls. Es handelt sich – abgesehen von der schwer einzuschätzenden persönlichen Ausstrahlung Nohls – im Wesentlichen um die folgenden Punkte:

1. Brandi und Nohl wie Weniger gehören verschiedenen Wissenschafts- und „Erlebnisgenerationen“ an. Brandis „Schlüsselerlebnis“ blieb der Glanz des Kaiserreiches, der der Historie die durch fortschreitende Differenzierung ohnehin notwendige Abstoßung nationalpolitischer Bildungsaufgaben möglich machte. Daran vermochte grundlegend auch der Weltkrieg nichts mehr zu ändern, der – zusammen mit Kulturkritik und Jugendbewegung – zum „Schlüsselerlebnis“ Nohls und Wenigers wurde. Entsprechend verschieden gestalteten sich dann die Lebenspläne und die wissenschaftlichen Schwerpunktsetzungen.
2. Die jüngere Generation sah in der neuen geisteswissenschaftlichen Pädagogik eine bessere Chance für den Wiederaufstieg Deutschlands als in der traditionell weiterlaufenden zünftigen Historie. Für Brandi blieb die Gegenwart letztlich ein Mittel zur besseren Erkenntnis der Vergangenheit,⁸⁰ für Nohl und Weniger war die „Erinnerung“ an Vergangenes im Sinne Diltheys primär ein Instrument zur aktiven Gestaltung von Gegenwart und Zukunft.
3. Der für die geisteswissenschaftliche Pädagogik zentrale Begriff des „Lebens“ taucht auch bei Brandi auf, aber mit charakteristisch verschobener Bedeutung: Nohl und Weniger sahen im „Leben“ die Sinnerfüllung per se, das der Wissenschaft Vorgeordnete,⁸¹ Brandi ging von einem mehr dualen Verhältnis von Wissenschaft und Leben aus, „Leben“ erscheint bei ihm eher als pragmatischer Aufgabebereich außerhalb der Wissenschaft. Demgemäß konnte Brandi die Ansprüche der

lebensphilosophisch orientierten neuen Pädagogik an die „objektiven Mächte“, darunter die Geschichtswissenschaft, nicht teilen. Er war bereit, den Anspruch der Geschichtswissenschaft auf den Geschichtsunterricht weitgehend preiszugeben. Er war selbst pädagogisch interessiert und hatte ein deutliches Gefühl für die Gesellschafts- und Lebensverantwortung des Wissenschaftlers.⁸² Aber der Weg zwischen Geschichtswissenschaft und „Leben“ war für ihn eine Einbahnstraße.⁸³ Der Gedanke, dass bis in die kritische Quellenforschung hinein Gesellschaft und Leben die Wissenschaft beeinflussen könnten oder sollten, ist ihm nicht gekommen.⁸⁴ Dies aber war einer der Kerngedanken der geisteswissenschaftlichen Pädagogik.

4. Die unversehrte Rolle der tradierten Wissenschaft war Brandi schließlich doch so viel wert, dass er auf ihre Bedürfnisse auch Schule und Lehrerbildung ausrichten wollte, nicht auf der geschichtsdidaktischen Ebene, wie wir sahen, wohl aber auf der von ihm als wichtiger eingeschätzten allgemeinpädagogischen. Den nach 1918 vordringenden, von der Reformpädagogik mitgetragenen Versuchen, die „Volksgemeinschaft“ auch bildungspolitisch herzustellen, die beiden bestehenden „Bildungsnationen“ in eine zusammenzuschweißen (Grund- und Einheitsschule, Arbeitsschule, Akademisierung der Lehrerbildung, Reform des höheren Schulwesens im Sinne der Deutschkunde),⁸⁵ hat er bei aller Elastizität in den Details und Formulierungen prinzipiell ablehnend gegenüberstanden. „Hochschulreife“ verstand Brandi ganz wörtlich als kognitiv-wissensmäßig und formal orientierte Vorbildung für das Studium der traditionellen Universitätswissenschaften, wobei den Sprachen und der Mathematik wegen ihrer angeblich intensiveren formalen Bildungskraft die größere Bedeutung zukam – ganz im Gegensatz zur Betonung der von Brandi mehr rezeptiv verstandenen kulturkundlichen Fächer, darunter Geschichte, im Konzept der Deutschkunde.⁸⁶ Hier lagen für Brandi die Grenzen des Volksgemeinschaftserlebnisses und der „pädagogischen Selbstbestimmung der Schule“.

Demgegenüber wählte die geisteswissenschaftliche Pädagogik mit ihrem dezidierten Autonomieanspruch einen sozial viel breiteren Ansatz für die Erneuerung von Staat und Gesellschaft durch Bildung. Volksschule, Lehrerbildung (Gründung der Pädagogischen Akademien in Preußen) und Sozial- und später bei Weniger auch Militärpädagogik wurden ihre wichtigsten Arbeitsfelder. Gymnasium und Universität, mit dem Stigma elitärer Ambitionen behaftet, gerieten in eine prinzipielle Spannung zur Pädagogischen Reformbewegung.⁸⁷

5. Im Kampf um das Gymnasium standen Brandi, Nohl und Weniger vollends auf verschiedenen Seiten, und die Folgen zeigten sich bis in die Lehrplangestaltung für den Geschichtsunterricht. Das neuhumanistische Bildungsideal, die alte und die Universalgeschichte haben in Brandis Vorstellungen eine ganz andere Rolle gespielt als in den stärker nationalgeschichtlich orientierten Konzepten der geisteswissenschaftlichen und deutschkundlichen Didaktik. In seinem Vortrag von 1918 „Über den bildenden Wert der vaterländischen Geschichte“ versuchte Brandi trotz des nationalen Identifikationsdrucks, die alte und die Universalgeschichte neben

der „vaterländischen Geschichte“ zu retten, indem er eine Funktionsteilung zwischen ihnen vorschlug. Dabei kam er zu dem Schluss,

„dass die allgemeine Geschichte vom frühen Altertum bis in die Neuzeit hinein immer mehr zur Ideengeschichte werden muss auf weltgeschichtlichem Hintergrunde, von der Reformation ab dagegen zur politischen Geschichte im Sinne von Machtrelationen, von wirtschaftlichen und Verkehrsbedingungen, von gesellschaftlichen Bewegungen und sozialen Kämpfen, von Wechselwirkungen innerer und äußerer Politik in Rankes Sinne ... Für die politische Bildung bietet die Staatengeschichte der letzten vier Jahrhunderte alle Voraussetzungen zum Studium und zur Lehre. Für unsere geistige Kultur dagegen bedarf es dauernd jener Versenkung in die Schätze des Altertums ...“⁸⁸

Neben „universaler Geistesgeschichte“ und „moderner Staatengeschichte“, die noch verhältnismäßig wissenschaftlich rational behandelt werden konnten, war die „vaterländische Geschichte“ ein drittes, zunehmend wichtiges Element des Geschichtsunterrichts, aber doch nur eines neben anderen. Bei ihr ging es, wie Brandi selbst bemerkte,⁸⁹ um „Stimmungen und Werte völlig anderer Art“, wie Brandi selbst bemerkte.⁸⁹ Dieser aus den spezifischen Verhältnissen des humanistischen Gymnasiums geborene Bruch im Konzept des historisch-politischen Unterrichts blieb der nicht gymnasial orientierten geisteswissenschaftlichen und deutschkundlichen Geschichtsdidaktik erspart.

Die angeführten Differenzen erklären wohl hinreichend den wissenschaftstheoretisch und -geschichtlich so bedeutsam gewordenen Übergang Wenigers von dem pädagogisch interessierten Historiker Brandi zu dem historisch interessierten Pädagogen Herman Nohl. Sie machen aber auch deutlich, wie sehr Brandi selbst in die Vorgeschichte der geisteswissenschaftlichen Geschichtsdidaktik verwickelt gewesen ist. Bevor wir uns dieser noch näher zuwenden, soll am Beispiel Herman Nohls die Rolle der Pädagogik in dieser Vorgeschichte untersucht werden.

1 Zur Forschungssituation vgl. Kap. B. Anm. 5f.

2 Karl *Brandi* in: Niedersächsische Lebensbilder 2 (1954), S. 37-61.

3 *Brandi*: Autobiographie S. 11f.

4 *Brandi*: Geschichte S. 211; Karl *Brandi*, Franz *Klein*: Die Vorbildung zum Studium in der Philosophischen Fakultät. Göttingen 1914; Karl *Brandi*: Vorbildungs- und Zulassungsfragen, in: Max *Doeberl* (Hg.): Das akademische Deutschland Bd. III. Berlin 1930, S. 245-262.

5 *Brandi*: Autobiographie S. 93ff. Daneben betätigte Brandi sich schon damals populärwissenschaftlich.

6 Cod. Ms. Brandi Nr. 79.

7 Brandi war als Vorsitzender des Schulausschusses intensiv in die damaligen Schuldiskussionen verwickelt, vgl. seine Berichte in den „Mitteilungen des Verbandes der deutschen Hochschulen“ 1 (1920/21)ff; Cod. Ms. Brandi Nr. 82; *Brandi*: Autobiographie S. 152ff.

- 8 *Brandi*: Autobiographie S. 141ff., 158ff.; Cod. Ms. Brandi Nr. 13-18; Karl *Brandi*: Hochschulwochen in der Provinz. In: Mitteilungen des Universitätsbundes Göttingen 5 (1942) Heft 2, S. 47-56.
- 9 Karl *Brandi*: Deutsche Reformation und Gegenreformation, 2 Bde. Leipzig 1927-30; *ders.*, Kaiser Karl V. Werden und Schicksal eines Weltreiches, 2 Bde. München 1937-41.
- 10 *Brandi*: Autobiographie S. 16f., 28, 46f., 73, 88; Cod. Ms. Brandi Nr. 1, Bl. 84, 114, 198, 263f.
- 11 Cod. Ms. Brandi Nr. 82.
- 12 Cod. Ms. Brandi Nr. 13-18, z. B. Nr. 13, 3.3.1924. Vgl. auch die Briefe Brandis im Nachlass Nohl (Niedersächsische Staats- und Universitätsbibliothek Göttingen Cod. Ms. Nohl Nr. 46, 802).
- 13 Vgl. *Brandi*: Geschichte S. 211; Cod. Ms. Brandi Nr. 82, 22.7.1925; *Weniger*: Brandi S. 607.
- 14 In: Niedersächsisches Jahrbuch für Landesgeschichte 2 (1925), S. 1-124. Vgl. unten Kap. F. Anm. 52-77. Die Promotionsakte Wenigers befindet sich im Universitätsarchiv Göttingen: Acta der Philosophischen Fakultät betr. Promotionen Specialia Litt. W, Vol. V (1920-1922). Vgl. auch die Briefe Wenigers an Brandi vom 14.7.1919, 8.10.1920, 18.7.1938 in Cod. Ms. Brandi Nr. 2a.
- 15 *Brandi*: Erziehung S. 301.
- 16 *Brandi*: Mittlere und Neue Geschichte S. 190f.
- 17 Vgl. *Brandi*: Autobiographie S. 160f.; Vergangenheit und Gegenwart, 2. Ergänzungsheft (1921), S. 4ff. Zum Geschichtslehrerverband und seinem Vorsitzenden vgl. Jochen *Huhn*: Fritz Friedrich (1875-1952). In: *Quandt*: Geschichtsdidaktiker S. 257-279.
- 18 Vergangenheit und Gegenwart, 4. Ergänzungsheft (1924).
- 19 Karl *Brandi*: Denkschrift des Verbandes der Deutschen Hochschulen über die Neuordnung des preußischen höheren Schulwesens 1924. In: Mitteilungen des Verbandes der Deutschen Hochschulen 4 (1924), S. 119ff.; *Brandi*: Vorbildung S. 254f., 259f.; Cod. Ms. Brandi Nr. 82, 14.10.1926.
- 20 *Brandi*: Autobiographie S. 158f., 165. Vgl. *Schumann* S. 16ff., 39ff., 129f., 140ff., 191f., 252f., 310f. Vgl. auch die Zusammenarbeit mit dem Geschichtslehrerverband für den Internationalen Historikerkongress in Oslo 1928 (Cod. Ms. Brandi Nr. 42, Bl. 282, 294, 301, 314f., 328, 360, 414).
- 21 Vgl. die Aufstellung bei *Berges*: Brandi.
- 22 *Brandi*: Autobiographie S. 29.
- 23 Vgl. *Brandi*: Mittlere und Neue Geschichte S. 189f.; *Brandi* in: Vergangenheit und Gegenwart 22 (1932), S. 166; 25 (1935), S. 561; 29 (1939), S. 300; 31 (1941), S. 166; *Schleier* S. 254.
- 24 Heinrich von *Srbik* in: Almanach der Österreichischen Akademie der Wissenschaften 97 (1947), S. 263f., 278.
- 25 Vgl. *Mütter*: Geschichtswissenschaft S. 261ff.
- 26 Vgl. *Srbik* I, S. 355ff.; II, S. 33ff.; Hans-Ulrich *Wehler* (Hg.): Deutsche Historiker Bd. II, Göttingen 1971.
- 27 Vgl. *Srbik* II, S. 213ff.; Hans-Josef *Steinberg*: Karl Lamprecht. In: *Wehler*: Historiker Bd. I, S. 58-68; *Mütter*: Geschichtswissenschaft S. 261ff.
- 28 Vgl. die zunehmende Trennung von Hochschullehrer- und Gymnasiallehrerlaufbahn und das Eingehen der fachdidaktischen Seminarabteilungen an den Universitäten, dazu: Paul Egon *Hübinge*r: Das Historische Seminar der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität zu Bonn. Bonn 1963, S. 90ff.; *Mütter*: Geschichtswissenschaft S. 140ff., 182ff., 237ff.
- 29 Vgl. *Srbik* II, S. 1ff., zu Brandi S. 30f.; *Krill*, passim.
- 30 *Brandi*: Autobiographie S. 45, 93ff., 150.
- 31 *Brandi*: Autobiographie S. 96ff., Vgl. Walter *Tormin*: Geschichte der deutschen Parteien seit 1848. ²Stuttgart 1967, S. 79ff., 108ff.
- 32 *Brandi*: Autobiographie S. 94.
- 33 *Brandi*: Deutsche Geschichte S. VIII. Zu Brandis Kriegserlebnis vgl. Autobiographie S. 105ff.
- 34 Vgl. *Ringer*; Klaus *Vondung* (Hg.): Das wilhelminische Bildungsbürgertum. Zur Sozialgeschichte seiner Ideen. Göttingen 1976.

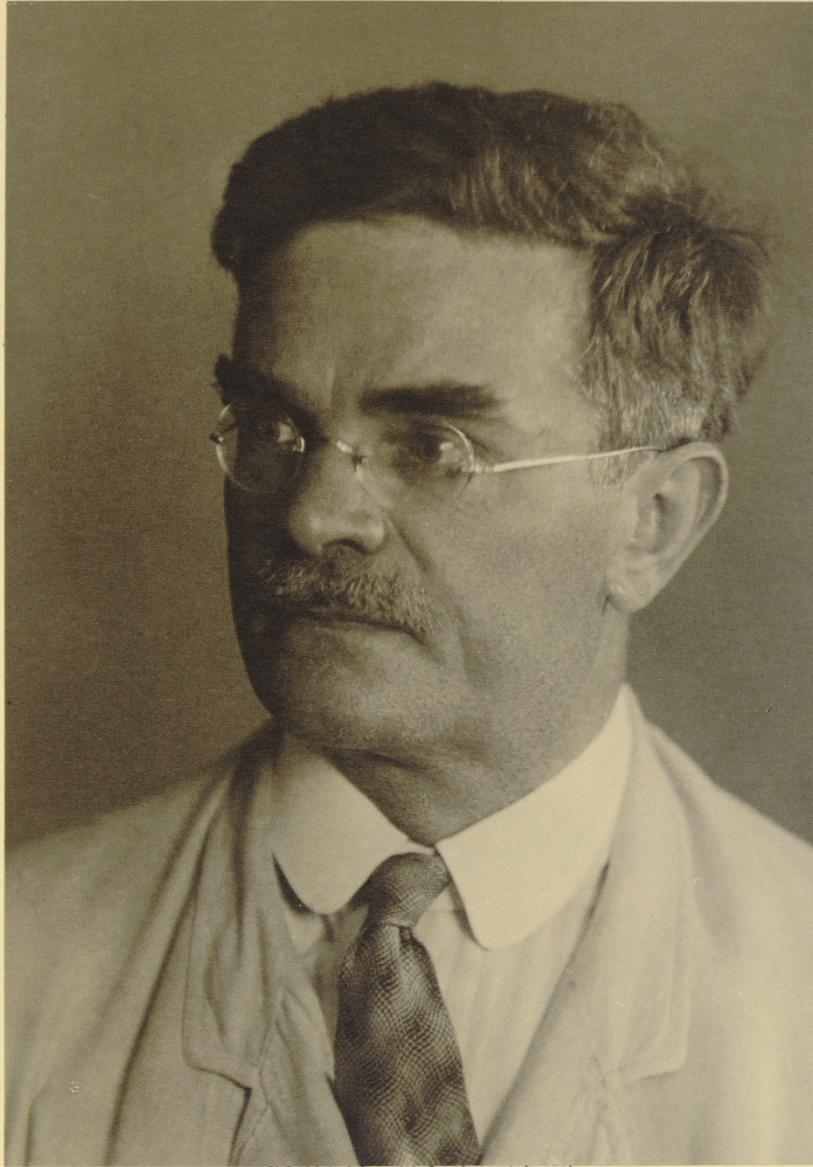
- 35 *Brandi*: Autobiographie S. 130, 130b.
- 36 Karl *Brandi*: Der 18. Januar. Ansprache im Reichsklub der Deutschen Volkspartei, in: Unterhaltungsbeilage der Täglichen Rundschau vom 20.1.1920 (Cod. Ms. Brandi Nr. 79); *Brandi*: Deutsche Geschichte, passim; *Weniger*: Brandi S. 607. Brandi hat die Revolution abgelehnt, den Versailler Vertrag erbittert verurteilt, die Republik erst nach der Wahl Hindenburgs zum Reichspräsidenten voll akzeptiert, die Verständigungspolitik Stresemanns – anders als seine Siegfriedenspolitik im Ersten Weltkrieg – eher mit Skepsis betrachtet (Deutsche Geschichte, 3. Aufl., S. 272ff.; Autobiographie S. 139ff.; Karl *Brandi*: Versailles 28. Juni 1919, Göttingen 1929; *ders.*: Stresemann, Vortragsmanuskript in Cod. Ms. Brandi Nr. 79). Doch ist es falsch, ihn zum Gesinnungsgenossen des Nationalsozialismus zu machen, wie Schleier (vgl. die Belegstellen im Register) das tut. Brandis ambivalente Einstellung zum Nationalsozialismus wird am besten erkennbar in seiner Autobiographie (S. 172, 193ff., 200f., 208ff.).
- 37 Karl *Brandi*: Hochschulwochen in der Provinz. Göttingen 1919, S. 6.
- 38 Vgl. schon *Brandi*: Geschichte S. 218; *ders.*: Vaterländische Geschichte S. 9, 17f.
- 39 *Brandi*: Vaterländische Geschichte S. 9.
- 40 Ebd. S. 9, 18; *Brandi*: Mittlere und neue Geschichte S. 174f., 183ff.; *ders.*: Erziehung S. 289f.; *Brandi* in: Vergangenheit und Gegenwart 31 (1941), S. 247.
- 41 Ernst *Bernheim*: Einleitung in die Geschichtswissenschaft. ⁴Berlin-Leipzig 1926, S. 33ff; *Srbik* II, S. 317ff.; *Mütter*: Geschichtswissenschaft S. 257f.
- 42 *Brandi*: Geschichtswissenschaft S. 4f.
- 43 Ebd. S. 5f.
- 44 Vgl. *Brandi*: Autobiographie S. 19f.; Karl *Brandi*: Paul Scheffer-Boichorst. In: Westfälische Lebensbilder Bd. III (1931) S. 522-538; *Srbik* I, S. 293ff., 299ff.
- 45 Vgl. *Brandi*: Autobiographie S. 150f.
- 46 *Brandi*: Mittlere und neue Geschichte S. 190f.
- 47 *Brandi*: Autobiographie S. 27, 90.
- 48 Karl *Brandi*: Idee und Form der deutschen Geschichte. In: Deutsche Vierteljahrsschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte 3 (1925), S. 128-144, bes. S. 141f., *Brandi* in: Vergangenheit und Gegenwart 16 (126), S. 89; 25 (1935), S. 566.
- 49 *Brandi*: Geschichtswissenschaft S. 20; vgl. auch Percy Ernst *Schramm* in: Zeitschrift der Savignystiftung für Rechtsgeschichte, Germ 65 (1947), S. 464ff., bes. S. 469, 476.
- 50 *Srbik* II, S. 14.
- 51 Erich *Brandenburg* in: Vergangenheit und Gegenwart 13 (1923), S. 263.
- 52 Die Belege für Brandis „ästhetischen Historismus“ sind zahllos, z. B. *Brandi*: Vaterländische Geschichte S. 11ff.
- 53 Vgl. z. B. Karl *Brandi*: Über historische Perioden. In: Vergangenheit und Gegenwart, 4. Ergänzungsheft (1924), S. 10-17.
- 54 *Weniger*: Brandi S. 606f.
- 55 *Brandi*: Deutsche Geschichte S. VIII.
- 56 *Brandi*: Geschichtswissenschaft S. 32.
- 57 *Brandi*: Vaterländische Geschichte S. 19ff.; *ders.* in: Hildesheimer Allgemeine Zeitung vom 28.5.1920 (Cod. MS. Brandi Nr. 79); *ders.*: Geschichtswissenschaft S. 4; *ders.*: Perioden (wie Anm. 54), S. 16; *Brandi*: Erziehung S. 289.
- 58 Dr. *Schilling* (Meissen) in: Pädagogische Studien N. F. 40 (1919), S. 142.
- 59 *Brandi*: Vaterländische Geschichte S. 19ff.; *ders.*: Geschichtswissenschaft S. 3ff.; *ders.*, Erziehung S. 302.
- 60 Die Geschlossenheit des von ihm entworfenen Bildes der deutschen Geschichte hat Brandi selbst betont: *Brandi*: Vaterländische Geschichte S. 8f., vgl. S. 18; *ders.*: Geschichtswissenschaft S. 25f.
- 61 *Brandi*: Vaterländische Geschichte S. 19ff.; *ders.*: Deutsche Geschichte S. VII.
- 62 *Brandi*: Vaterländische Geschichte S. 20.
- 63 Ebd. S. 21. Zum Geschichtsbild der dominierenden Richtung der deutschen Geschichtswissenschaft in der Weimarer Zeit vgl. *Faulenbach*, passim.

- 64 Vgl. Kap. F.
- 65 Karl *Brandi*: Über die politische Lage. In: Niedersächsisches Wochenblatt, Organ der nationalliberalen Partei der Provinz Hannover, vom 23.12.1911; *ders.*: Der 18. Januar (wie Anm. 37); *ders.*: Mittlere und neue Geschichte S. 186. Hauptursache des Zusammenbruchs waren für Brandi Fehler der politischen Führung.
- 66 Vgl. Herman *Nohl*: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. ⁵Frankfurt/M. 1961, S. 3ff.; Wolfgang *Schulenberg*: Pädagogische Theorie und Gesellschaftsbegriff. In: *Dahmer/Klafki* S. 209-222.
- 67 *Brandi*: Geschichte S. 211; *ders.* in: Geschichtswissenschaft S. 32.
- 68 Vgl. *Buszello*: Bernheim S. 221ff., 227f., 242ff.
- 69 *Brandi*: Vaterländische Geschichte S. 12; *ders.* in: Geschichtswissenschaft S. 11; *ders.*: in: Vergangenheit und Gegenwart 15 (1925), S. 318ff.
- 70 Ebd. Dazu die Gegenkritik des Deutschkundlers Ulrich *Peters* in: Deutsches Philologen-Blatt 34 (1926), S. 44.
- 71 *Blochmann* S. 158f. Brandi hat gemeinsam mit dem Geschichtslehrerverband ein selbständiges Schulfach Politik neben dem Fach Geschichte abgelehnt.
- 72 Ebd.
- 73 *Brandi*: Erziehung S. 289.
- 74 Ebd. Vgl. *Weniger*: Neue Wege S. 29f.
- 75 *Brandi*: Erziehung S. 301.
- 76 Ebd. S. 302f.
- 77 Vgl. vor allem *Brandi* in: Vergangenheit und Gegenwart, 2. Ergänzungsheft (1921), S. 7; *Brandi*: Geschichtswissenschaft S. 32. Die Spannung zwischen rezeptiver methodischer Gestaltung des Geschichtsunterrichts und der von ihm erwarteten aktiven politischen Handlungsorientierung gilt für Weniger wie für Brandi.
- 78 Vgl. schon *Brandi*: Vaterländische Geschichte S. 8f.; *ders.*: Geschichtswissenschaft S. 25f.
- 79 Zum Begriff: Herwig *Blankertz*: Theorien und Modelle der Didaktik. ⁸München 1974.
- 80 *Brandi*: Autobiographie S. 102; *Srbik* (wie Anm. 24), S. 263; *Weniger*: Brandi S. 607.
- 81 *Schulze*: Nohl S. 542-564.
- 82 Zu Brandis „Lebensbegriff“ etwa *Brandi*: Hochschulwochen (wie Anm. 37), passim; *Schnath*: Brandi S. 27, 30.
- 83 Vgl. *Berges*: Brandi S. 22. Das Selbstverständnis der Volkshochschulbewegung hat Brandi nicht geteilt, vgl. *Brandi*: Hochschulwochen (wie Anm. 37), passim; *Wilhelm*: Theorie S. 105f.
- 84 Vgl. Erich *Brandenburg* in: Vergangenheit und Gegenwart 13 (1923), S. 263.
- 85 *Wilhelm*: Theorie S. 77ff., 90ff., 108ff.; Peter *Lundgreen*: Sozialgeschichte der deutschen Schule im Überblick, Teil II. 1918-1980. Göttingen 1981, S. 15ff., 83ff.
- 86 Cod. Ms. Brandi Nr. 82, passim; *Brandi*: Denkschrift (wie Anm. 19), *Brandi*: Vergangenheit und Gegenwart 15 (1925), S. 318ff.
- 87 *Wilhelm*: Theorie S. 166ff.
- 88 *Brandi*: Vaterländische Geschichte S. 6ff. Bezeichnenderweise hat Brandi auch auf diesem speziellen Gebiet eine „pädagogische Selbstbestimmung der Schule“ anerkannt, nämlich mit seinem Eintreten für die weitere Tradierung des wissenschaftlich längst widerlegten neuhumanistischen Antikebildes im Gymnasialunterricht: Karl *Brandi*: Mittelalterliche Weltanschauung, Humanismus und nationale Bildung. Berlin 1925, S. 28f.; vgl. *Brandi*: Vaterländische Geschichte S. 5ff.
- 89 *Brandi*: Vaterländische Geschichte S. 8.

E

Zur Vorgeschichte der geisteswissenschaftlichen Geschichtsdidaktik

Herman Nohl (1879-1961) und der Beitrag der
geisteswissenschaftlichen Pädagogik



Amos Stender 1930

Herman Nohls Bedeutung für unsere Untersuchung lässt sich mehrfach begründen.

1. *Personen- und biographisch*: Nach der Promotion 1921 bei Brandt wird Erich Weniger Assistent Nohls und habilitiert sich bei ihm mit seinem geschichtsdidaktischen Hauptwerk über „Die Grundlagen des Geschichtsunterrichts“ (1926). Ohne Nohl ist das geschichtsdidaktische Konzept Wenigers nicht vorstellbar.

2. *Wissenschaftsgeschichtlich*: Die Geschichtsdidaktik war für Nohl nicht nur einfach ein Interessengebiet neben vielen anderen – diesen Eindruck könnte die weitgehende Ausblendung der geschichtsdidaktischen Dimension aus den Arbeiten von Pädagogen über Nohl hervorrufen –, vielmehr fällt bei einer vergleichenden Analyse der geschichtsdidaktischen Vorstellungen Nohls und Wenigers auf, wie nachhaltig Nohl das geschichtsdidaktische Denken Wenigers beeinflusst hat.

3. *Wissenschaftskonzeptionell*: Bei Nohl sind deutliche *Umriss*e einer Geschichtsdidaktik erkennbar, die sich keineswegs nur aus dem knappen Aufsatz „Die Geschichte in der Schule“ (1924) ergeben. Aber Nohl hat kein die historisch-politische Bildung betreffendes großes Werk vorgelegt, wie Theodor Litt – ein weiterer bedeutender Repräsentant der geisteswissenschaftlichen Pädagogik – schon 1917 mit seinem Werk „Geschichte und Leben“¹. Für die spezifische Entwicklung der Geschichtsdidaktik zur Wissenschaftsdisziplin ist Nohl trotzdem ungleich wichtiger geworden als Litt. Wir werden sehen, aus welchen Gründen.

Die bisher unzureichende Erforschung der Rolle Nohls in der geschichtsdidaktischen Wissenschaftsgeschichte fällt besonders auf beim Vergleich mit Nohls Stellung in der Wissenschaftsgeschichte der Pädagogik, die – wenn auch teilweise kontrovers – gut aufgearbeitet ist: Nohl war schließlich eines der unbestrittenen Häupter der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, die in Deutschland das erste Paradigma der Pädagogik als einer autonomen Universitätsdisziplin repräsentiert.

In diesem Kapitel wird zunächst ein knapper biographischer Abriss gegeben, der vor allem die Bedeutung der Historie in Nohls Leben und Denken betont (I). Sodann geht es um historisch geprägte Basiskonzepte der Pädagogik Nohls (II), weiterhin um Nohls Vorstellungen vom Verhältnis zwischen Pädagogik und Fachwissenschaften, vor allem der zünftigen Geschichtswissenschaft (III). Im vierten Schritt wird dann auf dem so beleuchteten Hintergrund Nohls Konzept des Geschichtsunterrichts (IV) und schließlich die Bedeutung Nohls und der Pädagogik in der Vorgeschichte der geisteswissenschaftlichen Geschichtsdidaktik, die in Weniger kulminiert, dargestellt (V).

I. Gesellschaftlicher Wandel, Geisteswissenschaft und Bildung: Ein Pädagogenleben vom Kaiserreich bis zur Bundesrepublik²

Herman Nohl war *bildungsbürgerlicher Herkunft*: Er wurde 1879 in Berlin als Sohn des Gymnasialprofessors für klassische Philologie Hermann Nohl geboren – zur Unterscheidung von seinem gleichfalls publizierenden Vater strich er später das zweite „n“ in seinem Vornamen, der so ein charakteristisches Schriftbild erhielt. Er besuchte in Berlin das renommierte „Gymnasium zum Grauen Kloster“ und anschließend, von 1898-1904, die Universität, da ihm der Vater wegen der zahlreichen Geschwister ein auswärtiges Studium nicht finanzieren konnte. Nohl lernte – trotz der bildungsbürgerlichen Grenzen seiner Lebenswelt – die sozialen Probleme im Umbruch zur modernen Gesellschaft schon in seiner Jugend kennen, da Berlin nicht nur Hauptstadt des Reiches, sondern auch eines der wichtigsten Industrialisierungszentren war. Nohl studierte Germanistik (bei Erich Schmidt) und Geschichte bei *Otto Hintze* und *Gustav Schmoller*³. Beide gehörten damals zum modernen, für sozialwissenschaftliche Fragestellungen aufgeschlossenen Flügel der deutschen Geschichtswissenschaft bzw. der historischen Nationalökonomie. Es ist aber nun bezeichnend für Nohls ganze Interessenrichtung, dass nicht Hintze und Schmoller, sondern die Philosophen Friedrich Paulsen und vor allem Wilhelm Dilthey ihn in besonderer, lebensprägender Weise fesselten. *Paulsen und Dilthey* gingen auf geisteswissenschaftlichem Wege an ihre Themen heran und versuchten, von der Philosophie her die Pädagogik als Wissenschaft zu konzipieren.⁴ Beide bedienten sich dabei eines historisch-systematischen Ansatzes.

Nohl, der jahrelang bei Dilthey als Famulus diente und später dessen „Gesammelte Schriften“ mit herausgab, näherte sich also der Geschichte – anders als Brandt und Weniger – weder im Sinne des positivistischen Historismus, der damals die Universitätshistorie beherrschte, noch in dem des sozialwissenschaftlichen Historismus. Seine Entscheidung für Dilthey hatte zur Folge, dass er als geisteswissenschaftlicher Philosophiehistoriker und Kunstphilosoph begann und schließlich auf primär geschichtsphilosophischem und -theoretischem Wege zur Geschichtsdidaktik kam. In dieser Linie liegen auch seine ersten Arbeiten, so seine Dissertation bei Dilthey über „Sokrates und die Ethik“ 1904, seine Edition „Hegels theologische Jugendschriften nach den Handschriften der Königlichen Bibliothek in Berlin“ 1907 und seine auf Veranlassung Diltheys in Jena (bei Rudolf Eucken) eingereichte Habilitationsschrift „Die Weltanschauungen der Malerei“ 1908. Nach Nohl stellen die Stilgegensätze in der Malerei typische Deutungen der Welt dar, die den von Dilthey herausgearbeiteten Typen der philosophischen Systeme entsprechen.

Es sah ganz so aus, als ob Nohl im Sinne der von Dilthey betriebenen, philosophisch orientierten Geistesgeschichte und Ästhetik weiterarbeiten würde. Daran änderten auch seine Aufgeschlossenheit für die Jugendbewegung und erste päd-

gogische Aufsätze und Veranstaltungen nichts Grundsätzliches.⁵ Für Nohls spätere geschichtsdidaktische Vorstellungen wurde in dieser Zeit bereits seine Vorlesung „Das historische Bewusstsein“ wichtig, die er ab 1910 in Jena und insgesamt zehnmal in Jena und Göttingen hielt – bis 1953. Es ist die von ihm am häufigsten wiederholte Vorlesung.⁶

Nach Ausbruch des Ersten Weltkriegs wurde Nohl im Juni 1915 eingezogen und wegen Knieschadens und Kurzsichtigkeit im Etappendienst in Flandern eingesetzt. Dabei kam er zu zwei prägenden Erfahrungen und Einsichten.

1. Das jahrelange Erlebnis des Krieges bedeutete für die jugendbewegten und nachdenklichen Söhne des Bildungsbürgertums wie Nohl und später Weniger den Zusammenbruch ihrer ganzen bisherigen Welt. Nohl war bei Kriegsbeginn 35 Jahre alt und als Privatdozent in noch ungefestigter akademischer Stellung. Ihm wurde unter dem Eindruck der durch den Krieg hervorgerufenen bedrohlichen Veränderungen bald deutlich, dass es mit der für ihn und seinesgleichen so faszinierenden geistig-künstlerischen Vorkriegswelt ein für alle Mal vorbei war. Die „leidenschaftliche Sehnsucht nach den halcyonischen Tagen sorgloser Arbeit an dem Gewebe der Geschichte“ hat ihn – wie Erich Weniger in seinem Nekrolog berichtet⁷ – zeitlebens nicht mehr verlassen. Das war nun vorbei. In einer auf Nohls bisherigem geistes-ästhetischen Erfahrungshintergrund geradezu brutalen Weise wurde ihm im Krieg die Übermacht der „objektiven“ Verhältnisse und Strukturen über Willen, Wünsche und Erwartungen des einzelnen Individuums deutlich. Im Kriege erlebte eine ganze Generation – mit unterschiedlichen Schlussfolgerungen – Weltgeschichte am eigenen Leibe.

2. Trotz allen – auch sehr persönlich empfundenen – Schmerzes über die Opfer war Nohl aber nicht gewillt, diese Überwältigungserfahrung einfach hinzunehmen. Gerade die Übermacht der anonymen Verhältnisse und Strukturen bestärkte ihn in der Absicht, sein Leben und Schaffen der Verwirklichung einer besseren politischen und gesellschaftlichen Ordnung zu widmen. Nohl erlebte im Kriege – und in der Etappe besonders krass – das politische und moralische Versagen vor allem der bisher führenden gesellschaftlichen Kreise – dies war geradezu ein pädagogisches Generationserlebnis, wie Ernst Lichtenstein gezeigt hat.⁸ Er erlebte auch – viel intensiver und breiter als in seinem bisherigen Leben – das sogenannte einfache Volk.⁹ Während des Krieges bildete sich in ihm wie in vielen anderen das Ideal des liberal-demokratischen Volksstaates. Aus dem Vorwort der 1919 erschienenen „Pädagogischen und politischen Aufsätze“ Nohls geht hervor, dass erst der Krieg ihm den Zusammenhang von Pädagogik und Politik richtig deutlich gemacht hat. Und ausdrücklich ist dort die Rede von der „Regeneration der schöpferischen Kräfte eines Volkes durch die Pädagogik“ und von dem „engen Zusammenhang politischer und pädagogischer Fragen“.¹⁰

Das Vorwort ist unterzeichnet mit dem Datum des deutschen *Zusammenbruchs*: „Antwerpen, 9. November 1918“. Es endet mit den lebensprogrammatischen Sätzen:

„Ich möchte mir mit diesem Büchlein einen ersten Grund legen für die Tätigkeit, an die ich nach meiner Rückkehr in das Leben meine besten Kräfte wenden möchte, die pädagogische Arbeit. Es gibt kein anderes Hilfsmittel für das Unglück unseres Volkes als die neue Erziehung seiner Jugend zu froher, tapferer, schöpferischer Leistung“.¹¹

Nohls Kriegserlebnis war untypisch für das national gesinnte Bildungsbürgertum. Die grauenhafte Sinnlosigkeit des Krieges – „welche Zukunft unseres Volkes rechtfertigt diese Opfer?“ –, die permanente Überforderung der moralischen Kraft des einzelnen, all das stand Nohl während seines Etappendienstes viel deutlicher vor Augen als der großen Mehrzahl der national-bürgerlich gesinnten Frontkämpfer. Damals konzipierte er eine auf die Beseitigung der ständischen und der Klassegegensätze abzielende *Militär-, Arbeiter- und Sozialpädagogik*¹², womit auch zentrale Fragen der historisch-politischen Bildung allgemein und des Geschichtsunterrichts insbesondere angesprochen waren. Den sozialistisch-antikapitalistischen Zielen der *Revolution von 1918/19* stand Nohl aufgeschlossener gegenüber als das Gros des Bildungsbürgertums. Gelegentlich wurde er in Göttingen sogar als der „rote Nohl“ bezeichnet¹³, was zwar übertrieben, aber doch für ihn charakteristisch war.

Nach dem Krieg widmete Nohl sich – zunächst in Jena, dann auch in Göttingen – der Volkshochschulbewegung. Er folgte dem Konzept des Hohenrodter Bundes¹⁴, einer lockeren Vereinigung von engagierten Erwachsenenbildnern, die sich regelmäßig in Hohenrodth im Schwarzwald trafen und zu denen auch Erich Weniger stieß. „Volk-bildung durch Volksbildung“ hieß dort die Devise. Nohl sammelte wertvolle Erfahrungen vor allem in der Bildungsarbeit mit der hochqualifizierten Arbeiterschaft der Zeiss-Werke in Jena. Aber bereits im Sommer 1919 wurde er zum Extraordinarius für „praktische Philosophie mit besonderer Berücksichtigung der Pädagogik“ an der Universität Göttingen ernannt und damit zum „Kathederpädagogen“, nachdem ihn zeitweise die Alternative praktischer Pädagogik in der Erwachsenenbildung gefesselt hatte. 1922 erhielt Nohl das neugeschaffene Göttinger Ordinariat für Pädagogik, das erste in Preußen.

Der Ausbau der Pädagogik zur Universitätsdisziplin in den Anfangsjahren der Weimarer Republik und die Errichtung der ersten Pädagogischen Akademien in Preußen ab 1926 erfolgten in zügigem Tempo. Die neue geisteswissenschaftliche Pädagogik zählte zu den Gewinnern im verbreiteten Krisengefühl nach Niederlage und Revolution, weil sie Orientierung bot. Der Bedarf auch an pädagogisch-geisteswissenschaftlicher „Besinnung“ und Zusammenschau der unterschiedlichen Kultur- und Gesellschaftsphänomene, die sich oft widersprachen und bekämpften, war gewaltig.¹⁵

Die geisteswissenschaftlichen Pädagogen begriffen, wenn auch in unterschiedlicher Intensität, dass die liberal-demokratische Weimarer Republik ihnen Chancen bot, von denen sie im Kaiserreich mit seinen festen, überholten Strukturen auch im Wissenschafts- und Bildungssektor kaum zu träumen gewagt hätten. Bei Nohl und Weniger mit ihrer Parteinahme für Volksstaat, Volksgemeinschaft und Volksbildung gilt das erst recht. Die geisteswissenschaftliche Pädagogik zählte zweifellos zu den Blüten der erst heute in ihrer vollen Tragweite erkannten Kultur der Weimarer Republik und bildet mithin einen wichtigen Aspekt der „Republik der Außen-seiter“.¹⁶ Der Untergang der Republik stürzte nicht zufällig die meisten ihrer Vertreter erneut in Krisen der geistigen und materiellen Existenz, wie sie sie schon in Krieg, Niederlage und Revolution 1914-19 erlebt hatten. Diese Parteinahme für die Republik darf man nicht außer Acht lassen, wenn man den spezifischen politischen Charakter der geisteswissenschaftlichen Pädagogik und die Eigenart der aus ihr hervorgehenden geisteswissenschaftlichen Geschichtsdidaktik verstehen will.

Vor allem die Theoreme von der „Widersprüchlichkeit“, der Heterogenität und „Geschichtlichkeit des Lebens“ (und der Gesellschaft), von der „Kulturkrise“, der „Pädagogischen und Deutschen Bewegung“ und der „Autonomie der Pädagogik“ sind in ihrer Bedeutung für die Pädagogik und Didaktik Nohls und Wenigers nur dann zu begreifen, wenn man sich die gesellschaftlichen, politischen und kulturell-geistigen Verhältnisse in Deutschland während der ersten Jahre der Weimarer Republik vor Augen führt. Die offenbare Gesellschaftskrise erschien den Protagonisten der Geisteswissenschaften vor allem als „Kulturkrise“. Gegen eine „Kulturkrise“ ließ sich aber pädagogisch etwas unternehmen, es kam nur darauf an, die schon tief in die Vorkriegszeit zurückreichenden, ganz unterschiedlichen Ansätze für pädagogische Reformen in eine geisteswissenschaftliche Synthese und damit in einen sinnvollen Gesamtzusammenhang einzuordnen, der dann – historisch-systematisch verortet – gezielt weiter gefördert werden konnte. Herman Nohl leistete dies – nach verschiedenen vorausgehenden Anläufen – in seinem Buch „Die Pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie“ (1930/35). Die Selbstklärung und Nutzbarmachung dieser Bewegung für einen geistig-kulturellen Umbau der ganzen instabil gewordenen Gesellschaft zu „Volksgemeinschaft“ und „Volksstaat“ suchte er durch Rückgriff auf das geschichtliche Paradigma der „Deutschen Bewegung“ und die Operationalisierung des Konzepts von der „Autonomie der Pädagogik“ in den verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen voranzubringen. Davon wird im Einzelnen noch zu reden sein.

Die Pädagogik als neue autonome Hochschuldisziplin – Nohl konnte dafür auf Konzepte der idealistischen Philosophie (Herbart, Schleiermacher) aus der Zeit der „Deutschen Bewegung“ zurückgreifen – präsentierte sich in den Weimarer Jahren in eindrucksvollen Resultaten. Von den zahlreichen pädagogischen Projekten aus der Kriegszeit vermochte Nohl zwar nur die Sozialpädagogik kräftig auszubauen, während Arbeiter- und Militärpädagogik liegenblieben.¹⁷ Aber bereits seit Herbst

1925 erschien als Flaggschiff der neuen Pädagogik die Zeitschrift „Die Erziehung. Monatsschrift für den Zusammenhang von Kultur und Erziehung in Wissenschaft und Leben“, herausgegeben von Nohl und den übrigen Repräsentanten der geisteswissenschaftlichen Pädagogik: Aloys Fischer, Wilhelm Flitner, Theodor Litt und Eduard Spranger. Seit 1926 wurden in Preußen die „Pädagogischen Akademien“ für die Ausbildung der Volksschullehrer gegründet – und hier vermochten die Repräsentanten der geisteswissenschaftlichen Pädagogik ihre Vorstellungen in ganz anderem Maße durchzusetzen als an den Universitäten. Seit 1926 erschienen die „Göttinger Studien zur Pädagogik“, in denen die Dissertationen der Schüler Nohls publiziert wurden. 1928-33 kam – unter der Leitung Nohls und seines Freundes Ludwig Pallat – das „Handbuch der Pädagogik“ heraus, die erste Zwischenbilanz der geisteswissenschaftlichen Pädagogik.

In die zwanziger Jahre fällt auch Nohls direkte Beschäftigung mit Fragen des *Geschichtsunterrichts*. Im Wintersemester 1922/23 hielt er ein Seminar über „Die Geschichte in der Schule“.¹⁸ Nohl fasste die Ergebnisse dieses Seminars in einem Vortrag vor der Göttinger Pädagogischen Gesellschaft zusammen und veröffentlichte sie in dieser Form 1924 im „Pädagogischen Zentralblatt“, das von seinem Freund Ludwig Pallat herausgegeben wurde. Wie wichtig ihm dieser Aufsatz war, geht daraus hervor, dass er ihn sowohl 1926 in seine Aufsatzsammlung „Zur deutschen Bildung“ als auch 1949 in den Sammelband „Pädagogik aus dreißig Jahren“ erneut aufnahm. Der Geschichtsunterricht zählte neben dem Deutsch-, Philosophie- und Kunstunterricht zu den Fächern, von denen sich Nohl eine schulfachliche Umsetzung der von ihm gleichzeitig entwickelten geisteswissenschaftlichen Allgemein Didaktik am ehesten versprach – nicht umsonst überließ er ihn gerade seinem bevorzugten Schüler Erich Weniger zur gründlichen Analyse.

Mitten in den erfolgreichen Aufbruch der geisteswissenschaftlichen Pädagogik hinein trafen die Weltwirtschaftskrise, deren finanzielle Folgen schon 1932 zur Schließung mehrerer Pädagogischer Akademien führten, und die „Machtergreifung“ des *Nationalsozialismus*. Nach anfänglichem Optimismus über Kooperationsmöglichkeiten zwischen nationalsozialistischer und pädagogischer Bewegung musste Nohl bald die Unmöglichkeit einer Zusammenarbeit einsehen: Die meisten seiner Schüler verloren ihre Ämter, sein eigener Lehrstuhl wurde 1937 aufgehoben, die Pädagogischen Akademien wurden in nationalsozialistisch indoktrinierte „Hochschulen für Lehrerbildung“ umgewandelt.¹⁹ Es ist von heute her leicht, den geisteswissenschaftlichen Pädagogen mangelnde Entschiedenheit in der Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus vorzuwerfen. Davon wird noch genauer zu sprechen sein. Hier sei nur darauf hingewiesen, dass die Distanz der geisteswissenschaftlichen Pädagogik zum Nationalsozialismus entschieden größer gewesen ist, als dies beim Durchschnitt der deutschen Wissenschaft der Fall war, und dass es wegen formaler Parallelen zwischen ihr und der nationalsozialistischen Ideologie (z. B. Volksgemeinschaftsdenken und Jugendbewegung) tatsächlich eine Zeit

lang so erscheinen konnte, als ob zwischen ihr und dem Nationalsozialismus eine begrenzte Kooperation möglich sei. Die Demokratie war für die damalige Mehrheit des deutschen Volkes 1933 – nach 14 Krisenjahren der Republik – noch keineswegs der unbedingt zu verteidigende oberste Wert, als der sie heute nach über sechzigjährigem Erfolg in Deutschland erscheint.

Subjektiv hatte die geisteswissenschaftliche Pädagogengeneration, schon weil sie seit 1933 entmachtet worden war, nach 1945 ein reines Gewissen und glaubte, im Wesentlichen dort weitermachen zu können, wo man 1933 aufgehört hatte. Ihr erschien der Nationalsozialismus eher als ein „Betriebsunfall“ der deutschen Geschichte, dessen Zustandekommen man trotz besten Willens nicht hatte verhindern können. Nur unter dem unmittelbaren Eindruck des totalen Zusammenbruchs von 1945 warf Nohl einmal die zentrale Frage auf: „Wie war es überhaupt möglich, dass es so weit bei uns kommen konnte?“ und gab sehr selbstkritisch die Antwort, „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“.²⁰ Diese wichtige Erkenntnis hat Nohl aber später nicht ausgebaut, sondern vielmehr durch die Konstruktion einer neben der „Deutschen Bewegung“ gleichsam als Negativfolie mitlaufenden „Reaktions“bewegung entschärft.²¹ Die schnelle Konsolidierung der Bundesrepublik während der Jahre des „Kalten Krieges“ und des „Wirtschaftswunders“ ließ den Zusammenbruch von 1945 bald in einem anderen Licht erscheinen.²² So wurde nicht nur eine historisch-politische Fehlentwicklung teilweise verkannt, sondern auch die nachträgliche geistige Aufarbeitung behindert.

Nach Kriegsende 1945 kehrte Nohl – damals schon über 65 Jahre alt – auf seinen Göttinger Lehrstuhl zurück. Die schnelle Wiedereröffnung der Universität und die Gründung der Pädagogischen Hochschule Göttingen unter Leitung Erich Wenigers gehen wesentlich auf seinen Einfluss zurück. Im Oktober 1945 gründete er – als seinen wichtigsten Beitrag zum geistig-sittlichen Wiederaufbau – die Zeitschrift „Die Sammlung“, die er zusammen mit Otto Friedrich Bollnow, Wilhelm Flitner und Erich Weniger herausgab. In den beiden ersten Nachkriegsjahrzehnten erlebte die geisteswissenschaftliche Pädagogik, anscheinend völlig unkompromittiert durch den Nationalsozialismus, ihre größte Wirkung. Auf dem Höhepunkt ihres Einflusses starb Nohl, fast 81-jährig, am 27. September 1960 in Göttingen.

II. Historisch geprägte Basiskonzepte der Allgemeinpädagogik Nohls: „Kulturkrise“, „Pädagogische Bewegung“, „Deutsche Bewegung“ und „Geschichtlichkeit des Lebens“

Nohls gesamte, erst in der Weimarer Zeit entfaltete Pädagogik ist, weit über seine Darlegungen zum Geschichtsunterricht hinaus, in einer spezifischen Weise historisch geprägt. Dies erklärt sich aus seiner Verankerung im lebensphilosophisch-geisteswissenschaftlichen Historismus seines Lehrers Dilthey. Ausgangspunkt aller pädagogisch-historischen Überlegungen Nohls ist die Krise der deutschen Nation und Gesellschaft im Hochindustrialisierungszeitalter und im Ersten Weltkrieg, eine Krise, die durch Zusammenbruch und Revolution 1918/19 eine für jeden sichtbare Zuspitzung erfahren hatte. Nohl deutete diese Krise bezeichnenderweise als „Kulturkrise“.²³ Er fühlte sich durch sie gedrängt, Pädagoge zu werden.

1 Gesellschaftskrise als „Kulturkrise“

Die als „Kulturkrise“ interpretierte Gesellschaftskrise erreichte nach Nohl in den Vorkriegsjahrzehnten vor 1914 ihren Höhepunkt.²⁴ Nohl hat sich mehrfach mit ihr beschäftigt, so in seinen „Sozialpädagogischen Schriften“ und in seiner „Geschichte der Pädagogischen Bewegung in Deutschland“. Aber ihr komplexes Ursachenspektrum ist von ihm nie in einer systematischen gesellschaftswissenschaftlichen Analyse aufgearbeitet worden etwa nach dem Vorbild seiner Berliner Lehrer Schmoller und Hintze. Hauptfolge daraus war eine Überschätzung der geisteswissenschaftlichen und weltanschaulichen und eine Unterschätzung der sozialökonomischen, nur sozialwissenschaftlich zu erfassenden Ursachen und Aspekte der Krise, wie dies eben auch in der Verwendung des Terminus „Kulturkrise“ statt „Gesellschaftskrise“ manifest wird. Dass dies auch schon zur Zeit Nohls in der Pädagogik nicht so sein musste, lehrt das Beispiel Siegfried Bernfelds (1892-1953).²⁵

Erkennbar als Ursachenkomplexe der modernen „Kulturkrise“ sind in der Darstellung Nohls

- die politischen Umwälzungen infolge der Französischen Revolution mit ihren Konsequenzen für das deutsche Geistesleben vor allem in den Jahren 1807-1848
- die ökonomischen Umwälzungen infolge der von England her übergreifenden Industriellen Revolution
- die Ermattung der von Nohl so genannten „Deutschen Bewegung“ im Verlaufe des 19. Jahrhunderts als der spezifisch deutschen Antwort auf Aufklärung und Revolution.²⁶

Die ersten beiden Ursachenkomplexe hat Nohl bezeichnenderweise immer nur unter der Perspektive des dritten erfasst. Sein grundlegendes Buch über „Die Pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie“ beginnt nicht mit einer Be-

standsaufnahme und Analyse der technischen, ökonomischen und politischen Veränderungen, um dann zu den sozialen Folgen und den sozialpolitischen und pädagogischen Reaktionen überzugehen, sondern es fängt bezeichnenderweise gleich mit den sozialpolitischen Reaktionen an, um in deren Rahmen dann die „Pädagogische Bewegung“ einzuordnen. Nohl konnte diesen Einsatz seiner Darstellung mit seinem lebensphilosophischen Axiom vom „Selbstwert des Subjekts“ gegenüber den – im Verlaufe des 19. Jahrhunderts gewaltig an Einfluss gewinnenden – „objektiven Mächten“ Staat, Industrie und Wissenschaft begründen. Andererseits verführte ihn dieses Axiom im Konnex eines geisteswissenschaftlichen Wissenschaftsparadigmas dazu, bei der Rekonstruktion und der Vermittlung von Geschichte vor allem auf die subjektiven Willensfaktoren abzuheben. Dabei gerieten die gesellschaftlichen Strukturen, die objektiven Rahmenbedingungen subjektiver Handlungsspielräume leicht aus dem Blick – trotz ihrer prinzipiellen und dialektisch begründeten Anerkennung durch Nohl.

Nohl ging aus von einem „allgemeinen Zusammenhang der kulturellen Bewegungen“ im 19. Jahrhundert, in den er so unterschiedliche Phänomene wie den Sozialismus, die Innere Mission, die Frauenbewegung, die sozialpolitische Bewegung der Kathedersozialisten, die nationale Bewegung einordnete – alle mit eigener pädagogischer Konsequenz und ohne Gewichtung in dieser doch recht unterschiedlichen Addition. Wie er sich dann innerhalb dieses verengten kulturkritischen Konzepts die Konfrontation von Subjekt und gesellschaftlicher Realität dachte, geht aus seiner Feststellung hervor, „dass derartige Bewegungen nicht unmittelbar frei aus der Fülle eines Ideals utopisch herausbrechen, sondern sich einer Not gegenüber sammeln. Die Züge dieser Not in ihrer grausamen konkreten Gestalt bedingen die Reaktion des Lebens, und jede einzelne ideale Wendung in ihr ist gerichtet gegen eine ganz bestimmte reale Schwierigkeit“.²⁷ In solch subjektzentrierter Perspektive spiegelt sich Nohls persönliche Erfahrung von Krieg, Niederlage und Revolution, in ihr zeigt sich aber auch die Tendenz zur idealistischen Überschätzung der Möglichkeiten des einzelnen Individuums.

Nohls Konzept der „Kulturkrise“ hat seine Auffassung der neueren deutschen Geschichte ganz maßgeblich geprägt. Für das 19. Jahrhundert schreibt er dem Zerfall des Humanitätsideals und der daraus folgenden Krise der geistigen Kultur des Bürgertums und seines liberalen Bildungsgedankens eine ausschlaggebende Rolle zu, während der politische und vor allem der sozioökonomische Strukturwandel im Zeitalter der Reichseinigung und der Industrialisierung auffällig zurücktreten. „In der Ethik unseres Idealismus wie in der Tendenz der historischen Schule lag eine Richtung auf die Verherrlichung der objektiven sittlichen Welt und eine Bereitschaft, das Subjekt zugunsten der objektiven Mächte und ihrer Selbstentwicklung zu vergessen.“ Zudem habe das Humanitätsideal „Realitäten stärkster Art“ draußen gelassen, „von denen nun der Gegenschlag kam“: Pietismus und christliche Orthodoxie, positivistische Naturwissenschaften und „schließlich auch“ die „wirtschaft-

liche Welt“.²⁸ Reihenfolge und Gewichtung sind aufschlussreich. „Es ist eine der merkwürdigsten Erfahrungen“, die Nohl aber nun mit seinem Konzept der Kulturkritik bezeichnenderweise nicht mehr plausibel zu erklären vermochte, „wie schnell der große Begriff der Humanität für die nächste Generation schon seinen Wert verliert“. Gleichzeitig sei sichtbar geworden, „dass die humanistische Bildung auch die Einheit von Volksschule und höherer Schule nicht zustande gebracht“ habe, „so dass der Riss zwischen Gebildeten und Ungebildeten stärker klaffte als je, ja jetzt eigentlich den Klassenunterschied ausmachte“²⁹ – eine für Nohls kulturkritisches Konzept höchst charakteristische Umkehrung der realen gesellschaftlichen Wirkungszusammenhänge.

Bei dieser doch sehr einseitigen Sicht des historischen Wandels in Deutschland war es nur konsequent, wenn Nohl sich mit der im letzten Jahrhundertdrittel aufbrechenden Kulturkritik (er nennt Rudolf Hildebrand, Friedrich Nietzsche, Paul de Lagarde, den „Rembrandt-Deutschen“ Julius Langbehn, Rudolf Eucken, Georg Simmel) grundsätzlich identifizierte:

„Die Sicherheit der Zeit war im Innersten erschüttert, und die Bildung gab in ihren geistvollsten Vertretern zu, dass sie durch die Mechanisierung, Spezialisierung und Historisierung seelenlos geworden sei, zersplittert, antiquiert und ohne eigenes Ideal, das eine Kultur zusammenhält und die atomisierten Interessen der Menschen bindet. In diesen Schriften der Philosophen steckte aber zugleich eine neue pädagogische Energie, die wieder auf den Menschen gerichtet war statt auf die Objektivitäten der Wissenschaft oder des Staats oder der Technik, und eine neue pädagogische Theorie, die der großen Tradition vergangener Formen wieder das Selbstleben gegenüberstellte und zugleich doch die Abhängigkeit aller Individualbildung von der Kulturform des ganzen Volkes erkannte.“³⁰

Von daher war es schlüssig, die neue Universitätswissenschaft mehr als philosophische Kulturpädagogik, weniger als konkrete Schul- oder Erwachsenenpädagogik zu konzipieren und die „Pädagogische Bewegung“ (vor allem Jugend- und Volkshochschulbewegung) als Antwort auf die Nöte der Zeit gleichberechtigt neben den Sozialismus, die christliche Sozialbewegung und die Frauenbewegung zu stellen. Welche Überschätzung der spezifisch pädagogischen Möglichkeiten auf dem Hintergrund der damaligen gesamtgesellschaftlichen Rahmenbedingungen mit dieser Sicht der Dinge verbunden war, wird deutlich an Nohls Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus.³¹

Als Nohl sich – wie schon erwähnt – 1946 mit den Ursachen der „deutschen Katastrophe“ beschäftigte, blendete er wiederum die sozioökonomischen Ursachen weitgehend aus und konzentrierte sich ganz auf die geistesgeschichtlichen. Und so sprach er vor allem von der „falschen Idealbildung ...“, die wir uns angewöhnt hatten, und ihren sittlichen Konsequenzen, deren Extrem der Nationalsozialismus dann brachte“. Im Rahmen einer generellen Schuldzuweisung an die „objektiven Mächte“ kam Nohl nun zu Einsichten, die ihm vorher weniger zentral gewesen

waren. Aus der Perspektive von 1946 sah er deutlich den Zusammenhang zwischen den „objektiven Mächten“ und ihren kulturkritischen Bekämpfern am Ende des 19. Jahrhunderts, ein Zusammenhang, der vor allem durch den „völlig überspannten Sinn der Nationalität“ hergestellt wurde, worüber die Humanität der Verachtung anheimgefallen sei.

„Und wer hat sich nicht alles daran beteiligt: die nationale Bewegung seit Fichte bis Lagarde, der Machtstaat seit Hegel und Bismarck, die Konfessionen, das Historische Bewusstsein, die Naturwissenschaften seit Darwin, Fr. Nietzsche und seine Mitläufer. In der Aufklärung dagegen wie bei unseren Klassikern war Humanität das große Losungswort gewesen...“ Ziel müsse nunmehr sein ein „höheres“ Nationalbewusstsein auf der Basis „echter Menschlichkeit“, nicht im Gegensatz zu ihr.³²

Neben der Überspannung des Nationalismus sah Nohl in der Überbetonung der staatsorientierten „Pflichtethik bei den Deutschen“ und in dem „falschen Begriff von Heldentum“ wichtige Ursachen für den Erfolg des Nationalsozialismus.³³ Insgesamt aber wurde mit solchen Relativierungen auch der eigenen Position vor 1933 der Boden des kulturkritischen Konzepts nicht verlassen. Die gesamtgesellschaftlichen Voraussetzungen des Nationalsozialismus kamen nicht in den Blick, sie hätten die – mehr oder weniger – unbewusste Affinität oder zumindest die Verwertbarkeit kulturkritischer Gedankengänge für einige Ideologeme des Nationalsozialismus viel deutlicher gemacht.³⁴

Die geisteswissenschaftliche Pädagogik fühlte sich auch in ihrer kulturkritischen Fundierung durch den Nationalsozialismus nicht pervertiert, sondern von ihm missbraucht und verfolgt. Daraus resultierte 1945 ihr gutes Gewissen, mit dem sie sich damals auch durchzusetzen vermochte. Die tieferliegenden Ursachen des Nationalsozialismus und seine ideologischen Verbindungslinien zur Kulturkritik wurden dabei freilich nicht deutlich.³⁵ Es hängt dies wohl damit zusammen, dass Herman Nohl sich einer – so der Bielefelder Erziehungswissenschaftler Theodor Schulze – „folgenreichen wissenschaftlichen Selbstbeschränkung unterzogen“ hat:

„Obschon Herman Nohl vielseitig gebildet und interessiert war, hat er entscheidende theoretische Positionen seiner Zeit ignoriert oder doch nur oberflächlich und eher abwehrend zur Kenntnis genommen. Das gilt besonders für Karl Marx³⁶, Sigmund Freud, Max Weber und Edmund Husserl. Dass er Karl Marx und Sigmund Freud nur halbherzig und widerstrebend zur Kenntnis nahm, ist nach seiner Herkunft nicht verwunderlich. Aber die Auseinandersetzung mit Max Weber und Edmund Husserl hätte, wie wir heute wissen, die geisteswissenschaftliche Pädagogik in ihren Intentionen nur verstärken und weiterführen können.“³⁷

2 „Deutsche Bewegung“ und „Pädagogische Bewegung“ als Konzepte für die Überwindung der „Kulturkrise“

Nohl ging nach 1918 von der geisteswissenschaftlich inspirierten Prämisse aus, dass die durch Niederlage und Revolution unübersehbar gewordene „Kulturkrise“ nur durch ein neues deutsches Kultur- und Bildungsideal überwunden werden könne. Damit rückte für ihn die Pädagogik in eine entscheidende Position neben der Politik: Kein Volk könne zum Leben auf „das Mark eines geistigen Gehaltes“ verzichten.

„Solchen Gehalt vertreten ihm zunächst seine geschichtlichen Helden, ... vertreten ihm seine Erinnerungen und der ganze Besitz seines objektiven geistigen Daseins, Sprache und Mythologie, Religion, Dichtung und Kunst, Sitte, Recht und Wissenschaft. Aber diese Verbindung nach rückwärts reicht allein nicht aus, schon weil dieses historische Dasein ja auch mit allen seinen Gegensätzen beladen ist, sondern es braucht auch nach vorwärts ein einheitliches Ideal, das dieses historische Dasein konzentriert ... Man kann diese Einheit des höheren Lebens, die das Wesen eines Volks ausmacht, auch seinen Glauben nennen, ohne ihn verweist ein Volk, mit ihm gelingt ihm das Schwerste. Es hängt heute alles daran, dass unser Volk in seiner nationalen Not sich in solchem Bewusstsein der Einheit seines höheren Lebens findet.“³⁸

Es ist hier nicht möglich, in diesen Ausführungen das Ineinander von geschichtlichem Erleben und Erfahren bei Nohl und einer geisteswissenschaftlichen Lebens- und Strukturphilosophie Diltheyscher Provenienz detailliert nachzuweisen. Deutlich ist, dass die historische Erfahrung von Niederlage und Revolution und das geisteswissenschaftliche Konzept Diltheys von Nohl so miteinander verknüpft werden, dass für die notwendige Umgestaltung Deutschlands nach 1918 der geisteswissenschaftlichen Pädagogik die Funktion eines Leitfaktors im gesellschaftlichen und politischen Wandel zukommt. Eine kulturphilosophisch angelegte Bildung soll die konfligierenden Traditionen des deutschen Geistes in einer mitreißenden Zukunftsaufgabe für alle zusammenfassen. Dies ist der Hauptzweck von Nohls Konzepten der „Deutschen“ und der „Pädagogischen Bewegung“.

Angesichts der politischen und geistigen Zerrissenheit des deutschen Volkes – so Nohl weiter – sei es nicht gelungen, „die einheitliche nationale Substanz und Form einer deutschen Bildung zu schaffen“, und es bleibe die große Frage: „Gibt es keinen festen Boden geistigen Lebens, auf dem wir uns alle zuhause wissen? Das ist die Schicksalsfrage an unsere deutsche Pädagogik, und man begreift, wie hier die Pädagogik auf das engste verwoben ist mit dem Schicksal unserer Nationalität überhaupt, die deutsche Bildung mit dem deutschen Wesen.“³⁹

Die „*Deutsche Bewegung*“ bot für Nohl den „festen Boden geistigen Lebens, auf dem wir uns alle zuhause wissen“. In diesem Konzept wurde die Pädagogik – im Gegensatz zum Herbartianismus des 19. Jahrhunderts und weit über methodische Systematik und rein schulische Belange hinaus⁴⁰ – zu einer lebensphilosophisch

und geistesgeschichtlich operierenden Kulturwissenschaft mit unmittelbarem Handlungswillen in der Gegenwartskrise. Den Handlungswillen suchte Nohl dadurch zu motivieren, dass er die „Deutsche Bewegung“ nicht auf die klassische Zeit von 1770-1830 beschränkte, sondern die „Pädagogische Bewegung“ seit der Jahrhundertwende als eine Neuaufnahme ihrer Intentionen interpretierte. Das schon bei Dilthey angelegte und auch von anderen pädagogischen und historischen Schülern Diltheys aufgegriffene Konzept der „Deutschen Bewegung“ wurde bei Nohl in einer spezifischen, gegenwartsbezogenen Weise umgestaltet. Es prägte nicht nur Nohls allgemeines Geschichts- und Weltbild, sondern – gleichsam interdisziplinär – auch sein Konzept der Pädagogik und der Historie und schließlich seine daraus hervorgehenden geschichtsdidaktischen Vorstellungen.

Die Konjunktur des Konzepts der „Deutschen Bewegung“ nach dem Ersten Weltkrieg – weit über Nohl hinaus – ist zu sehen im Zusammenhang mit der tiefen Verunsicherung der deutschen nationalen Identität nach 1918 und auf dem Hintergrund des auch damals rasch weiter fortschreitenden sozialökonomischen Wandels zur Industriegesellschaft. Beide drohten die vom konservativ-liberalen Bildungsbürgertum favorisierte Vorstellung nationaler Eigenart im Sinne der überkommenen Volksgeistlehre aufzulösen zugunsten einer kapitalistischen oder sozialistischen Weltzivilisation, wie sie sich seit 1917 nachdrücklich ankündigten. Diese Gefahr erschien seit Niederlage und Revolution 1918/19 als besonders groß. Das Konzept der „Deutschen Bewegung“ – von Nohl schon vor dem Ersten Weltkrieg ins Auge gefasst –⁴¹ repräsentiert eine besondere geisteswissenschaftliche Variante der „Ideologie des deutschen Weges“, in der die „Ideen von 1914“ eine größere Rolle spielten als die „Lehren“, die aus Niederlage und Revolution zu ziehen waren.⁴² Nohl gehört in diesen ideologiegeschichtlichen Zusammenhang – unbeschadet der Tatsache, dass die geisteswissenschaftliche Pädagogik insgesamt der Weimarer Republik positiver gegenübergestanden hat als die meisten traditionellen Universitätswissenschaften, wie z. B. die Historie.

Nohl verstand unter der „Deutschen Bewegung“

„jene *große geistige Revolution*, die etwa 1770 mit dem Sturm und Drang einsetzt,⁴³ seiner Besinnung auf deutsche Art und Kunst, und dem endgültigen Durchbruch deutscher Innerlichkeit, die sich sammelt in unserer klassischen Epoche, die dann einen zweiten Stoß in der Romantik⁴⁴ tut, in der Entdeckung der großen nationalen Objektivitäten, und die zum dritten Mal nach einer Epoche der Stagnation und Entfremdung nach 1870 hervorbricht angesichts des Widerspruchs der äußerlich gewonnenen nationalen Einheit zu der deutschen geistigen Form in der kulturkritischen Gesinnung von Lagarde, Nietzsche, dem Rembrandtdeutschen, und Rudolf Hildebrandt, der auch in der Neubegründung der Geisteswissenschaften und einer Philosophie des Lebens durch Wilhelm Dilthey, in dem Rückgang der Philosophie auf die deutschen idealistischen Systeme, in der Revolution der Kunst wie in den großen Reformbewegungen, die sich vor allem in der Pädagogik geltend machen und in den elementaren Erscheinungen der Jugendbewegung, der Volks-

hochschulbewegung eine neue deutsche Humanität und eine neue Volkskultur forderten“.⁴⁵

Unübersehbar eng ist hier der Zusammenhang zwischen Deutscher und Pädagogischer Bewegung formuliert.⁴⁶ Und Nohl macht diesen für ihn zentralen Zusammenhang noch deutlicher:

„Es kommt darauf an, in dem dreifachen Impuls dieser Bewegung ein einheitliches Ganzes zu sehen,⁴⁷ in dem damals in der stürmischen Entwicklung von knapp 50 Jahren das Zusammenwirken von Dichtern, Philosophen, Staatsmännern und Pädagogen ein großartiges Leben heraufführte, das über allen seinen Trennungen die Einheit und geistige Selbständigkeit unseres Volkes schuf und an das unsere neue Entwicklung seit der Kulturkrise sich bloß anschließen hat ... Wir sind damals geistig ein Volk geworden, ehe wir es politisch waren, und zwar aus unseren eigenen Kräften, unabhängig vom Ausland.⁴⁸ ... Der höchste Sinn dieser Bewegung war eben nicht bloß eine neue Dichtung oder eine neue Philosophie, sondern ein *neues, höheres deutsches Menschentum*, das aus einem neuen Bewusstsein schöpferischen Lebens existierte und das ganze Dasein durchdringen musste, wo immer es sich schöpferisch erweisen konnte. Man hatte das Bewusstsein, eine neue Stufe des Lebens überhaupt erstiegen zu haben.“⁴⁹

Man sieht: Die „Deutsche Bewegung“ ist für Nohl nicht lediglich ein Produkt nationalen Geistes, sondern sie verfolgt durchaus – in der Tradition der Aufklärung – auch einen universalen, menschheitlichen Anspruch.⁵⁰ Gleichwohl sah Nohl in der Situation nach 1918 im Gedankengut der „Deutschen Bewegung“ primär einen „Fonds nationaler Bildung“, auf den die „Pädagogische Bewegung“ bei ihrem Reformwerk zurückgreifen konnte. Die „Deutsche Bewegung“ im Sinne Nohls wurde so zur Stütze der „Pädagogischen Bewegung“ und der neuen geisteswissenschaftlichen Pädagogik, indem sie beide – im Rahmen eines geisteswissenschaftlich-kulturgeschichtlichen Wissenschaftskonzepts – in eine historische Tiefenperspektive stellte, die ihren Eindruck in einer insgesamt noch sehr geschichtlich denkenden Zeit nicht verfehlen konnte.

Gerade Nohls historischer Ansatz hielt ihn nun von der naiven Annahme ab, dass nach der „Stagnation“ von 1830/70 ein einfaches Fortschreiben der „Deutschen Bewegung“ möglich sei. Vielmehr müsse man, so betonte er, „den Rückgang auf die Deutsche Bewegung nur richtig verstehen, nämlich 1. dass für ein lebendiges Volk solche Einheit seines Geistes nicht statisch sein kann, sondern nur ein Dynamisches, Bewegung, ein einheitlicher Kulturwille und eine ethische religiöse Energie, die alle seine Lebensäußerungen beherrscht und die alles, was ihm begegnet, darauf ansieht, ob es ihm hilft, sein Leben zu gestalten, und 2. dass der Rückgang auf die Deutsche Bewegung nicht ein reaktionärer Konservatismus ist, eine bloße Vertiefung in gewesene Zeit, die nun bildhaft dasteht und klassisch wäre und der gegenüber wir Epigonen wären – sondern ein Eintreten in einen Prozess, eine Bewegung, deren Willen wir auf einer neuen Stufe nur wieder aufnehmen“.⁵¹

Die *Leistungskraft* dieses pädagogisch-politisch dynamisierten Konzepts der „Deutschen Bewegung“ unter den Bedingungen der ersten deutschen Republik ist schwer bestreitbar. Es ermöglichte vor allem, die großen geistigen Traditionen zu den neuen Aufgaben in ein aktives Verhältnis zu setzen und vom Staub antiquierten und toten Bildungswissens zu befreien, und insofern wurde es auch der Ausgangspunkt für Nohls noch vorzustellende geschichtsdidaktische Schlussfolgerungen.

Andererseits sind die schon zur Weimarer Zeit erkennbaren *Bedenken* gegen das Konzept gar nicht zu übersehen. Sie zeigen sich vor allem in zweierlei Hinsicht:

a) Nohls Konzept der „Deutschen Bewegung“ gehört in den Kontext einer vorindustriellen und bildungsbürgerlich interpretierten Gesellschaft.⁵² Dies tritt besonders plastisch in Erscheinung, wenn Nohl die Jahre zwischen 1830 und 1870, zwischen Klassik und Kulturkritik, als „Epoche der Stagnation und Entfremdung“ bezeichnet – eine doch auch pädagogisch wohl kaum hinreichende Charakterisierung für die Epoche der Reichseinigung und des Durchbruchs der Industrialisierung in Deutschland. Ein geisteswissenschaftlich-bildungsbürgerlich fundiertes Ideal nationaler Einheit stand hinter Nohls Beurteilung der neueren deutschen Geschichte am Maßstab der „Deutschen Bewegung“:

In dem „schöpferischen nationalen Willen lag die Macht der Bewegung, und die Aufhebung der Trennungen war nicht bloß ihre Folge, sondern war ihr innerster Ausgang: Einheit, Aufhebung der Trennungen, die uns zerreißen in Konfessionen, Stände, Klassen und Staaten, ja den einzelnen Menschen noch in ihm selbst und seiner Einheit mit Natur und Gott. Das große politische Einheitsverlangen in der deutschen Burschenschaft wie in den Kämpfen bis zur Gründung des Reichs nahm doch hieraus seine edelste Nahrung ... Aber auch der soziale Einheitswille, der hinter dem Gegensatz der Klassen die organische *Volksgemeinschaft*⁵³ suchte und an die Stelle des Kampfes der Interessen eine innere Bindung ‚durch höhere Gefühle‘, wie Fichte sagte, setzte, ist in ihr gegründet. Wer die Jugendschriften von Marx und Engels kennt, der weiß, dass auch bei ihnen das Ethos dieses alle Trennungen überwindenden Einheitswillens der Deutschen Bewegung wirksam ist.“⁵⁴

Die zentrale Frage, warum denn Marx und Engels nicht bei ihrem „alle Trennungen überwindenden Einheitswillen“ geblieben sind, hat Nohl nicht mehr gestellt. Gerade diese Frage aber musste beantwortet werden, wenn man auch die Arbeiterschaft und das Bauertum für ein zukunftsweisendes nationales Bildungsideal oberhalb aller Klassenspannungen gewinnen wollte.

b) Auch unter der Perspektive der Geistes- und Bildungsgeschichte selbst ist Nohls Konzept der „Deutschen Bewegung“ problematisch. Denn die hier postulierte einheitliche Zielrichtung des deutschen Geistes und seiner Kultur (Begriff der „Bewegung“!) schon für die Jahre 1770-1830 entsprang doch mehr Nohls geschichtsphilosophischem Axiom vom Ablauf historischer Prozesse (ursprüngliche Einheit, Ausdifferenzierung und Spezialisierung, Überwindung der Trennungen in einer

neuen Einheit auf erhöhtem Niveau) als einer synthetisch und vergleichend angelegten empirischen Erforschung dieser zentralen Periode deutscher Geistesgeschichte.⁵⁵ Der pädagogisch empfundene Zwang, in der notvollen Gegenwart der Weimarer Republik ein handhabbares nationales Kultur- und Bildungsideal anzubieten, hat Nohl nicht nur den unvoreingenommenen (und d. h. sowohl geistes- wie sozialwissenschaftlichen) Blick auf die deutsche Industriegesellschaft des 20. Jahrhunderts, sondern auch den auf die historische Realität der Jahre 1770-1830 teilweise verstellt.

Beide Blickfeldverengungen in Nohls Konzept der „Deutschen Bewegung“ spiegeln sich nun auch in seiner Auffassung der Gründe für das *Scheitern* der Bewegung in ihrem ersten Anlauf während des 19. Jahrhunderts. Dieses Scheitern war für Nohl geradezu eine der wichtigsten Ursachen der Katastrophe von 1918 – und zugleich eine wesentliche Voraussetzung für die fortdauernde Aktualität der „Deutschen Bewegung“, vor allem in der „Pädagogischen Bewegung“. Nohl unterschied äußere und innere Gründe. Zu den ersten gehörten die Entmachtung der preußischen Reformer (die mit Humboldts Entlassung als Minister 1819 abgeschlossen war) und die Karlsbader Beschlüsse und die damit verbundene Abschneidung der „Deutschen Bewegung“ vom politischen Handeln: „Der Volksstaat ist damals nicht geglückt“.⁵⁶

Die äußeren Hemmungen wären aber – so meint Nohl bezeichnenderweise – nicht wirklich zum Zuge gekommen, wenn „in der Struktur der Bewegung selber“ nicht etwas gewesen wäre, „das sie damals in eine falsche Richtung schob“. Nohl nannte sechs „Momente“:

- a) Den „*Übergang aus der Produktion in das Verstehen von vergangenen Produkten* ... Aus dem produktiven Prozess wird Philologie ... Die historische Schule hatte sich entwickelt gegenüber einem abstrakten Radikalismus der Aufklärung, der das konkrete Leben vergewaltigte, aber nun entstand allmählich aus dem Aufsuchen der historischen Bedingungen die bloße historische Wissenschaft ... man wollte nur noch wissen, wie die Dinge gewesen sind, statt Regeln zu suchen, die das Handeln leiten“.
- b) „Das zweite Moment, damit zusammenhängend, ergab sich daraus, dass die *Sittlichkeit* in die objektive Entwicklung verlegt wurde und so dem individuellen Subjekt der Nerv der sittlichen Selbstentscheidung genommen wurde“ – die Bezugnahme auf Hegel wie Marx ist evident.
- c) „Ein drittes Moment ergab sich daraus, dass es dem deutschen Idealismus nicht gelang, das *religiöse Leben des Volks* zu durchdringen ... Zum Schluss war das Ergebnis die Entseelung der breiten Schichten des Volks, die ohne religiöse Formung des Lebens und ohne höheren Gehalt bloß noch empirisch lebten.“
- d) Dem Idealismus fehlte „bei aller Einheitstendenz und allem Willen zur Überwindung der Klassengegensätze ein *eigentliches soziales Element*. Der Humanismus Humboldts war ganz egozentrisch auf die Entwicklung der eigenen Person gerichtet ... Der Begriff des ‚höheren Lebens‘ spaltete das Volk in die neuen Klassen der Gebildeten und Ungebildeten und konnte da-

rum den Gegensatz der Klassen nicht überwinden ... In Deutschland selbst entwickelt sich dieses soziale Moment nur im Marxismus, wo es mit dem Klassenhass verbunden war ...“

e) „Ein weiteres Moment ergab sich aus dem *Ausstoßen der Empirie aus dem höheren wissenschaftlichen Leben* ... Die deutsche Bewegung hatte der großen mathematischen Naturwissenschaft des 17. und 18. Jahrhunderts gegenüber das Problem der Einheit entdeckt: der Organismus, das Leben, die geniale Erzeugung waren dieser Kausalerkenntnis nicht zugänglich und hatten neue Methoden des Verstehens gefordert. Aber nun hatte sie die mächtige Wahrheit jener Wissenschaften, die positivistisch der Natur von außen zu Leibe gehen, dem Versuch geopfert, die Natur von innen als Geist zu deuten ... So begann die Reaktion von der Naturwissenschaft, der Kausalwissenschaft aus ...“

f) „Am tiefsten lag doch ein letztes Moment, nämlich die Erkenntnis, dass dieser Idealismus sich allmählich von der Wirklichkeit überhaupt entfernt hatte und mit seinem *Optimismus* den negativen Bestandteil unserer Existenz und dieses Erdendaseins übersah. Das war in der Politik der Faktor der Macht, das war in dem sozialen Dasein die furchtbare Gewalt der Interessen und die Abhängigkeit der Ideologie von den ökonomischen Bedingungen ... Die Heterogenität des Daseins, seine tiefen Spalten, die Kampf und Resignation fordern, das alles wird nie ganz ernst genommen ...“⁵⁷

Dies Erklärungsangebot Nohls für das Scheitern der „Deutschen Bewegung“ in ihrem ersten Anlauf erscheint differenziert und plausibel, besonders dann, wenn man es mit den Ergebnissen der damaligen Zunftgeschichte vergleicht, und vor allem deshalb, weil Einwendungen erhoben werden, die auch noch die „Pädagogische Bewegung“ und die geisteswissenschaftliche Pädagogik selbst treffen. Man hat den Eindruck, dass Nohl beiden in einer Art selbstkritischer Besinnung das Scheitern der „Deutschen Bewegung“ als warnendes Beispiel vor Augen führen wollte, und zwar gerade deshalb, weil die Intentionen der „Deutschen“ und der „Pädagogischen Bewegung“ von ihm geteilt wurden. Und doch zeigt Nohls Analyse des Scheiterns ein unangemessenes Übergewicht der rein geistesgeschichtlichen Ursachenfaktoren. (Die Industrialisierung, die die deutsche Gesellschaft im 19. Jahrhundert tief verändert und zwischen „Deutscher Bewegung“ und Gegenwart einen tiefen Graben gezogen hatte, wird direkt überhaupt nicht genannt und lediglich im sechsten Punkt indirekt erwähnt. Das ist kein Zufall.) Indem Nohl die gesellschaftsverändernde Kraft der Industrialisierung verkannte, konnte er glauben, dass sich die politischen, sozialen und pädagogischen Aufgaben des 20. Jahrhunderts grundsätzlich noch mit dem Potential der „Deutschen Bewegung“ bewältigen ließen. So konnte er auch die Reformbewegungen seit der Jahrhundertwende als Wiederaufnahme der „Deutschen Bewegung“ interpretieren – eine Prämisse, die dann auch in seine Vorstellungen von Geschichtsunterricht eingegangen ist.

Nur im letzten Punkt von Nohls Liste wird die sozioökonomische Sphäre berücksichtigt, aber in einer für sein Konzept bezeichnenden Verkürzung: Der entscheidende Qualitätswandel von politischer Macht, ökonomischen Bedingungen und

Interessen durch die liberalkapitalistische Industrialisierung rückt nicht in das Blickfeld. Nohl geht von der mehr oder weniger expliziten Prämisse aus, dass die Ziele der „Deutschen Bewegung“ primär durch besseres, wirklichkeitsnäheres dialektisch-polares Denken ihrer Hauptvertreter erfolgreich in die Wirklichkeit hätten umgesetzt werden können.⁵⁸ Von da her war es konsequent, in der neuen, offenen Situation nach 1918 an der „Deutschen Bewegung“ als Zukunftsentwurf für Staat, Kultur und Gesellschaft in Deutschland festzuhalten.

Aber auch dieser neue Realisierungsversuch scheiterte, einmal wiederum an den im Konzept nicht hinreichend berücksichtigten ökonomischen Faktoren wie Inflation und Weltwirtschaftskrise, zum andern an der sozialpsychologischen „Verarbeitung“ dieser ökonomischen Krisen vor allem im deutschen Bürgertum. Anders als in den westlichen Staaten wirkte sich die ökonomische Krise in Deutschland antidemokratisch aus. In solchem Kontext aber wurde das Konzept der „Deutschen Bewegung“ – teilweise in direktem Gegensatz zu seinen expliziten Intentionen – dysfunktional und sogar kontraproduktiv. Denn seine Hauptstoßrichtung war nicht die Abwehr demokratiefeindlicher Mentalität, wie es die damalige Situation gerade von den Verteidigern der Weimarer Republik forderte, sondern die für die Demokratieverteidigung unspezifische Platzierung des nationalen Kultur- und Bildungsideals *oberhalb* der um die Gestaltung von Staat und Gesellschaft streitenden Parteien.

Auch nach Abstreifung nationalbürgerlicher Einstellungen zu Machtstaat, Kriegslegitimation, sozialer Frage und Sozialdarwinismus, wie sie noch in Nohls „Pädagogischen und politischen Aufsätzen“ aus Vorkriegs- und Kriegszeit zum Ausdruck kommen, blieb Nohls Eintreten für Demokratie, Parteien und Parlamentarismus halbherzig, und daran dürfte gerade sein geisteswissenschaftlich-nationalintegratives Konzept der „Deutschen Bewegung“ in erheblichem Umfang mitschuldig sein.⁵⁹ „Herman Nohl“ – so noch einmal Theodor Schulze – „war kein Nationalsozialist ... im Gegenteil: Viele seiner Schüler mussten 1933 ihre Stellen verlassen; ihm selber wurde 1937 seine Lehrtätigkeit untersagt. Aber seine politische Orientierung, seine eigene Begeisterung für die Erhaltung und Einigung des deutschen Volkes hinderten ihn, sich entschieden gegen den Nationalsozialismus zu stellen, machten ihn anfällig für Missverständnisse und Zugeständnisse“.⁶⁰

Man sieht: Das Konzept der „Deutschen Bewegung“ mutete dem pädagogischen Denken und Handeln nationalkulturelle Problemlösungen der „Kulturkrise“ zu, die es angesichts der nur unvollkommen zur Kenntnis genommenen sozioökonomischen, politischen und ideologischen Rahmenbedingungen nicht erbringen und durchsetzen konnte. Dies gilt auch für Nohls Konzept der „Geschichtlichkeit des Lebens“, dem wir uns nun zuwenden.

3 „Leben“, „Geist“ und „Geschichtlichkeit“

Die „Philosophie des Lebens“ übte im deutschen und europäischen Denken am Ende des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts einen beträchtlichen Einfluss aus. In Deutschland wurde sie vor allem von Nietzsche, Dilthey, Klages und Spengler vertreten. Bei allen Differenzen zwischen ihren einzelnen Protagonisten ist ihr durchgehendes Hauptmerkmal die Deutung des ganz diesseitig verstandenen schöpferischen Lebens aus sich selbst. Gleichzeitig wurde eine radikale Abkehr vollzogen sowohl von jeder positivistischen Welterklärung, wie sie den damaligen etablierten Wissenschaften zugrunde lag, als auch von aller Vernunftmetaphysik im Sinne der Aufklärung, aber auch des Kapitalismus und Marxismus, die mit dem pejorativ verstandenen Etikett „rationalistisch“ versehen wurden. Die deutsche Lebensphilosophie – ein spezifisch bildungsbürgerliches Phänomen – wandte sich gegen die positivistischen und naturwissenschaftlichen Welterklärungskonzepte des 19. Jahrhunderts. Ihr Lebensbegriff – primär durch seine Gegnerschaften bestimmt – ist kaum eindeutig fassbar und wurde gleichwohl – oder gerade deswegen – zu einer elementaren Prämisse sowohl der geisteswissenschaftlich verstandenen Historie wie der Pädagogik. Die mit Nachdruck verkündete Hinwendung der geisteswissenschaftlichen Pädagogik zur „Erziehungswirklichkeit“, zum unverzichtbaren Recht des Subjekts und seiner konkreten Lebenswelt gegenüber den „objektiven Mächten“, zu denen auch die etablierten Universitätswissenschaften mit ihrem „Spezialismus“ zählten, sind ohne den lebensphilosophischen Hintergrund nicht verständlich.

Theodor Schulze hat in seiner Rede zum 100. Geburtstag Nohls mit dem bezeichnenden Titelzitat „Der Sinn des Lebens liegt im Leben selbst ...“ nachdrücklich auf die Problematik des *Lebensbegriffs* bei Nohl hingewiesen: „Dies ist einer der häufigsten, aber auch unschärfsten und widersprüchlichsten Begriffe bei Nohl. Leben scheint bei ihm so etwas wie eine letzte Instanz zu sein, eine Gegebenheit mit unmittelbarer Evidenz ...“ In dem erwähnten Titelzitat vermutet Schulze „das Geheimnis der Lebensphilosophie – einer säkularisierten Religion“: Zweifellos wendet der Satz „sich gegen die Jenseitsverheißungen der christlichen oder anderer Religionen, aber ebenso auch gegen verdinglichende und entfremdende Ansprüche der Gesellschaft – gegen den Vorrang von Leistungsforderungen, Pflichterfüllung und passivem Gehorsam oder gegen Bildung als Besitz, Nachweis und Privileg“.⁶¹

In enger Verquickung mit dem Lebensbegriff erscheint bei Nohl der des „Geistes“, wie er im Selbstverständnis der geisteswissenschaftlichen Pädagogik ja geradezu namengebend geworden ist. Was versteht Nohl darunter?

In seiner Jenaer Habilitationsvorlesung 1908 sieht Nohl die Hauptursache für den um die Jahrhundertwende intensiv empfundenen defizienten Wissenschaftsstatus der Geistes- gegenüber den Naturwissenschaften in der „Natur des Geistes“: „Seine Welt ist uns zwar unmittelbar – von innen fassbar – im Erlebnis gegeben, und das

ist ihr großer Vorzug gegen die Welt der Naturwissenschaft ... – aber diese geistige Welt ist uns nur punktweise, augenblicksweise gegeben, jetzt und hier; wollen wir darüber hinaussehen, wollen wir gar ein Ganzes überschauen, so müssen wir es produzieren“.⁶² Die Objektivierung subjektiv-begrenzten Erlebens und Lebens nun ist die Aufgabe der „Geschichte der Philosophie“: „Wenn Philosophie ... das Bewusstsein der Stellung des menschlichen Geistes zur Welt, zum Leben ist, so ist die Aufgabe der Geschichte der Philosophie, das Wesen dieses philosophischen Geistes und seine Ziele zu erkennen“. „So wird die Geschichte die entsprechende Wissensform zu dem modernen Lebensbewusstsein, wie es in den Dichtungen sich zeigt, das kein anderes Verständnis des Lebens mehr kennt als das aus ihm selber, nur dass sie das subjektive Leben erweitert zu der Vollständigkeit und Objektivität der ganzen Geschichte.“⁶³

Philosophie und Geschichte sind hier in enger Verbindung gesehen, der Kern der Historie ist für Nohl deren philosophische Orientierung und umgekehrt. Nohl bezeichnet in seiner Habilitationsvorlesung die „Geschichte der Philosophie“ als den „wesentlichen“ Teil der Geschichte, und an diesem Verständnis von der Geschichte und Philosophie hat er auch später festgehalten. In diesem Sinne kann Nohl dann seine Auffassung weiter akzentuieren:

„Die Geschichte der Philosophie klärt uns nicht bloß das Resultat auf, mit dem wir leben, sondern sie deckt die dauernde Struktur unseres Geistes auf, sie zeigt uns die Gesetze seiner Bildung, sie befreit uns von der Einseitigkeit unserer Subjektivität ... Damit kämen wir dann zu der letzten Aufgabe unserer Geschichte, mit der sie uns mehr gibt als ein Wissen, nämlich eine Lebensverfassung. Erst damit beweist sie ihren selbständigen philosophischen Lauf; denn auch die Philosophie hat immer diese Doppelheit: Erkenntnis zu sein und Lebensverfassung zu sein.“⁶⁴

„Wenn der Geist das wertvollste ist, was wir kennen – die eigenste Existenz an sich aus unmittelbaren Bruchstücken [... darzustellen?] – so ist es unser höchstes Ethos, ihn wirklich zu machen. Das ist nach der einen Seite eine Aufgabe des Lebens, und sie erfüllen alle produktiven Menschen, der Künstler wie der Forscher oder der einfach sittlich Handelnde. Nach der anderen Seite aber ist es eine Aufgabe der Geschichte, und vor allem der Geschichte der Philosophie. Ihre Erfüllung [vermag uns?] in eine Welt des Geistes zu heben, beschenkt uns ... mit einer Sicherheit, die der Einzelne aus sich nie dauernd besitzen kann – und mit dem Glück, ohne Ende trinken zu können von dem goldnen Überfluss dieser Welt.“⁶⁵

In diesen vom Vorkriegsoptimismus der damals noch jungen akademischen Generation getragenen Ausführungen wird der Zusammenhang von „Leben“ und „Geist“, Philosophie und Geschichte im Denken Nohls ebenso deutlich wie seine Überzeugung von der Lebensbedeutung von Geschichte. Dem „Leben“ und dem „Geist“ war nach Nohls Vorstellung also nur auf historischem Wege beizukommen, die „*Geschichtlichkeit des Lebens bzw. Geistes*“ wurde mithin eine der zen-

tralen Kategorien Nohlschen Denkens mit weitreichenden Folgen für sein Verständnis von Geschichte und Pädagogik.

Nohls Erkenntnistheorie ging aus von der „Wirklichkeit“, der „Erfahrung“, dem „Primat des Lebens vor dem Begriff“. Die *Wirklichkeit* wurde von ihm aufgefasst als einheitlicher Wirkungszusammenhang: „Es stehen sich nicht zwei Gegensätze gegenüber, das inhaltliche Sensationschaos hier und das formale Denken dort, ... sondern es gibt nur die eine Welt der Anschauungen und Erlebnisse.“⁶⁶ Diese Welt aber ist durch und durch historisch geprägt: „Die Wirklichkeit ist nicht immer dieselbe für alle Zeitalter“ – der antike, der mittelalterliche und der neuzeitliche Mensch erlebten sie jeweils verschieden, aber sie ist auch in ein- und demselben Zeitalter nicht für jedermann dieselbe: der klassenbewusste Proletarier erlebt sie anders als der nicht klassenbewusste oder der Bauer und der besitzende Bürger.“⁶⁷

III. Das Verhältnis von Geschichte und Pädagogik bei Nohl

Die Problematik dieses Kapitels soll in drei Schritten angegangen werden. Zunächst geht es um Nohls Begriff von Geschichte und Geschichtlichkeit (1), sodann um sein Konzept von der „Autonomie der Pädagogik“, die sich u. a. auch gegen die etablierten Wissenschaften wie die Historie richtete (2), schließlich um sein Konzept der „Kunde“ als eigenständigen außerwissenschaftlichen Zugang zur Wirklichkeit (3).

1 Nohls Begriff von Geschichte und Geschichtswissenschaft: Klassischer, positivistischer und geisteswissenschaftlicher Historismus im Konzept der „Deutschen Bewegung“

Herman Nohl studierte – wie schon berichtet – um die Jahrhundertwende in Berlin Geschichte bei Otto Hintze und Gustav Schmoller, Philosophie bei Friedrich Paulsen und Wilhelm Dilthey. Auf dem Hintergrund der wissenschaftstheoretischen Auseinandersetzungen zwischen Natur- und Geisteswissenschaften gegen Ende des 19. Jahrhunderts, die schließlich im Lamprechtstreit kulminierten, konzipierte Dilthey auf der Grundlage der Lebensphilosophie⁶⁸ die Historie als geisteswissenschaftlich-strukturtheoretische Disziplin. Er bewegte sich dabei durchaus weiter auf dem Boden des Historismus – Dilthey zählt zu dessen bedeutendsten Theoretikern –, aber doch eines Historismus, der sich sowohl von der quellenkritischen Detailforschung der zünftigen Universitätshistorie wie von den sozialwissenschaftlichen Bestrebungen der „Jüngeren historischen Schule der Nationalökonomie“ (Schmoller) deutlich unterscheidet. An der damaligen „positivistischen“ Universi-

tätshistorie missfiel auch Nohl das lediglich faktographische Interesse an der Vergangenheit um ihrer selbst willen (Nohl sprach von „Spezialismus“ und „Alexandrinertum“), die Eliminierung von Gegenwarts- und Zukunftsbezügen, philosophischen und politischen Erkenntnisinteressen. Von der sozialwissenschaftlichen Richtung des Historismus – sei es nun im Sinne des Marxismus oder in dem der „Kathedersozialisten“ – befürchtete Nohl eine Unterminierung der Rolle des Individuums und seiner Verantwortlichkeit in der Geschichte.⁶⁹ In der Spur Diltheys und seines Konzepts der „Deutschen Bewegung“ knüpfte Nohl bewusst an die Tradition des klassisch-idealistischen Historismus in Deutschland an, eine Tradition, die sich zwar schon in vorindustrieller Zeit ausgeprägt hatte, aber gleichwohl Historie und Pädagogik noch viel unmittelbarer miteinander zu verbinden vermochte als der spätere positivistische und sozialwissenschaftliche Historismus.

Eine intensive, philosophisch motivierte Beziehung zu Geschichte und Geschichtlichkeit charakterisiert Nohls ganzen Lebenslauf. Mit Recht weist Otto Friedrich Bollnow darauf hin, dass das historische Bewusstsein die beiden wichtigen Abschnitte der wissenschaftlichen Biographie Nohls, den philosophischen bis 1918 und den pädagogischen danach miteinander verbindet und man nicht von einem eigentlichen Bruch zwischen beiden reden kann.⁷⁰

Nohl sprach in seiner Jenaer Habilitationsvorlesung vom 4. Juli 1908 über „Die Aufgaben der Geschichte der Philosophie“.⁷¹ Die hier erörterten geschichtsphilosophischen und wissenschaftstheoretischen Grundlagenfragen – von den um ihre wissenschaftliche Legitimation am Ende des saeculum historicum bemühten Philosophen intensiv aufgegriffen – wurden von den zünftigen Historikern damals bis auf wenige Ausnahmen außer Acht gelassen: Für sie stand die positivistische Quellen- und Detailforschung im Vordergrund, da nach verbreiteter Auffassung nur sie wirklich neue Erkenntnisse produzierte.

Nohl ging in seiner Vorlesung aus von dem problematischen Wissenschaftsstatus der Geisteswissenschaften, der „besonders für die Geschichte und ganz besonders für die Geschichte der Philosophie“ gelte.⁷² Schuld daran sei das „Entwicklungsstadium dieser Wissenschaften“, vor allem aber das „Wesen der Wirklichkeit, die hier betrachtet wird“, die „Natur des Geistes“:

„Seine Welt ist uns zwar unmittelbar – von innen fassbar – im Erlebnis gegeben, und das ist ihr großer Vorzug gegen die Welt der Naturwissenschaften, die immer abstrakter und gleichsam ferner wird, je näher wir ihr kommen – aber diese geistige Welt ist uns nur punktweise, augenblicksweise gegeben, jetzt und hier; wollen wir darüber hinaussehen, wollen wir ein Ganzes überschauen, so müssen wir es produzieren. Schon der Stoff, den wir betrachten wollen, ist so jedes Mal unser Werk.“

Die „Struktur der geistigen Welt“ sei nicht eindeutig bestimmbar, sondern voller Widersprüche. Durch das im 18. Jahrhundert aufkommende „Erlebnis der Geschichte“ wurde diese Problematik noch schärfer: „...diese *Welt* [ist, B. M.] *eine*

historische. Wir selber sind nicht dieselben, die wir gestern waren.“ Individuum und Menschheit stoßen bei der Beschäftigung mit ihrer Vergangenheit auf Ziele und Zwecke, die unter geänderten Bedingungen als fremd erscheinen:

„Ethische Ideale, für die man sein Leben gelassen oder – was vielleicht noch mehr – Leben genommen hat, erscheinen barbarisch ... hier haben wir keine teleologische Einsicht bereit, aus der wir die Geschichte ableiten, sie uns verständlich machen könnten: Die Erkenntnis über das Ziel dieser Entwicklung kann, wenn überhaupt, nur aus eingehender Betrachtung ihrer selbst gewonnen werden. *Die Schwierigkeit muss unendlich sein, auf solchem Fundament eine sichere und allgemeingültige Wirklichkeit aufzubauen*: Der Wert, der heute gilt, gilt morgen so nicht mehr – der Wert, den du festhältst, gilt *mir* mindestens *so* nicht.“⁷³

Hier nun ist Nohl mitten im Problem seines historischen Denkens, dem historiischen Wertrelativismus, der am Ende des 19. Jahrhunderts eine sinnvolle Zukunfts- und Handlungsperspektive überhaupt zu zerstören schien, auf die aber weder philosophisch noch pädagogisch verzichtet werden konnte. Von zwei „*Lösungen*“ dieses Relativismusproblems setzte Nohl sich deutlich ab, dem theorieleeren „Spezialismus“, der der Wertfrage einfach auswich (a), und von den Geschichtsbildern und Weltgeschichtskonzepten der philosophischen Tradition, die gleichsam von außen an die Geschichte herantraten (b). Vor allem in der Auseinandersetzung mit der bisherigen Geschichtsphilosophie kam Nohl dann zu seiner eigenen Strukturtheorie der Geschichte (c).

(a) Nohls Auseinandersetzung mit der zeitgenössischen Universitätshistorie

Nohls Auseinandersetzung mit der zeitgenössischen Universitätshistorie geht aus von der Frage, wie denn Fortschritt in der Entwicklung der Historie als Wissenschaft eigentlich zustande komme:

„Der Geschichtsschreiber steht immer unter systematischen Voraussetzungen, und so ist der Fortgang der Geschichtsschreibung abhängig von dem Fortschritt der systematischen Wissenschaft. Thukydides hatte zur Voraussetzung das Naturrecht der Sophisten, Polybios war geschult in der politischen Wissenschaft der Griechen, wie sie vor allem Aristoteles so großartig entwickelt hatte. Machiavelli und Hume hatten vor sich das neue Naturrecht und die neue Naturwissenschaft, das natürliche System der Geisteswissenschaften. Die Historie, wie sie heute durch unsere Universitäten vertreten wird, hat zur Voraussetzung die systematischen historischen Geisteswissenschaften und ist in ihrem Fortschritt durchaus von dem Fortschritt jener abhängig. Der Historiker, der diese Verhältnisse nicht übersieht oder nicht sehen will, wird ihr Sklave und arbeitet dann unfreiwillig und beschränkt mit dem, was ihm der trübe Zufall seiner Zeit zuspielet.“⁷⁴

Dies Verdikt traf voll den „theorieleeren“ quellenkritischen Positivismus, der für den größten Teil der zeitgenössischen Zunftshistorie charakteristisch war: Die „systematischen historischen Geisteswissenschaften“ – unter ihnen auch Theorie und

Didaktik der einzelnen Disziplinen – waren hier als Voraussetzung der eigenen Arbeit nicht bewusst beziehungsweise nicht anerkannt.

Nohl hat sich mit den Ursachen der geschichtswissenschaftlichen Spezialisierung im 19. Jahrhundert – systematische Erschließung neuer Quellenmassen, ungeheure Wissensvermehrung und daraus hervorgehende zunehmend auch institutionalisierten Differenzierung der Arbeitsgebiete und Lehraufträge – nicht lange aufgehalten. Entscheidend blieben für ihn in dieser Ursachengeschichte lediglich *zwei Phänomene*, der Umschlag der „Lebensbewegung“ am Ende des 18. Jahrhunderts in das historische Bewusstsein und der Positionswechsel der daraus hervorgehenden wissenschaftlichen Historie im Laufe des 19. Jahrhunderts.

Die Entstehung des modernen historischen Bewusstseins am Ende des 18. Jahrhunderts aus dem „Protest des Lebens“ gegen den „einseitigen“ Primat der Reflexion in der Aufklärung hielt Nohl für alles andere als selbstverständlich. Die neue Generation – Nohl nennt Herder, Winckelmann, Möser, Pestalozzi –

„wollte doch nur leben, die Vergangenheit und den Schutt der Jahrhunderte hinter sich lassen. Wie kam sie nun dazu, sich von neuem so an die ganze Vergangenheit der historischen Erscheinung zu verlieren? Man sieht die Dürftigkeit der ersten Produkte der Zeit und hält sie gegen die großen Erscheinungen der Vergangenheit, die Antike, die Bibel, Shakespeare, die alte Verfassung, die moralischen Geheimnisse der Vorfahren und fragt nun, was sie denn damals so groß gemacht hat. Die Aufklärung hatte die Vergangenheit verachtet, hatte sie von der Gegenwart getrennt, jetzt entsteht eine ganz neue Beziehung zu ihr, ein liebendes Verhältnis voll Pietät und Bewunderung. Man sieht auch plötzlich, wie das eigene Leben nicht so regellos aus dem Nichts der Gedanken entspringt, sondern wie Leben aus dem Leben wächst, wie Vergangenheit und Gegenwart ineinander verwebt sind ... so entsteht hier die neue historische Geisteswissenschaft und ihre Methode der Hermeneutik.“⁷⁵

Nohl hat diese Objektivierung der an Gefühl, Empfindung, Leben orientierten geistigen Oppositionsbewegungen an der Historie ausdrücklich gut geheißen und hat sich dabei ebenso ausdrücklich zu den Grundkategorien und -methoden der neuen historistischen Geschichtswissenschaft bekannt: geschichtliche Individualität und Entwicklung, historisches Verstehen durch Vergleich und eine neue, von der Totalität des Seelenlebens ausgehende Psychologie.⁷⁶ Denn ohne Anbindung an die Historie wären „der Reichtum des Lebens und seine Klarheit ... stecken geblieben in der subjektiven Einseitigkeit und der Verworrenheit aller jener Genieverkünder, wie Hamann, Lenz, Lavater und kürzlich noch Nietzsche waren. Davon befreite erst die Aufklärung der Historie (sic!, B. M.), und Herder selbst war es, der zuerst ihre beglückende und harte Wahrheit erfasste, dass jedes Dasein sein Recht hat, dass die Geschichte aber keine festen Formen kennt und dass es nichts Ewiges gibt als das schöpferische Leben aus seiner Entwicklung zu verstehen und sich – über den Bruchteil, den man in sich selbst besitzt, hinaus – seines ganzen Gehalts zu bemächtigen ...“⁷⁷

Man sieht: Nicht nur die lebensphilosophisch interpretierten irrationalistischen Strömungen des ausgehenden 18. Jahrhunderts gehen in Nohls Konzept der früh-historistischen Geschichtswissenschaft ein, sondern bezeichnenderweise auch die Pädagogik: Ziel der Bemühung Herders um die Geschichte ist auch die Bildung des Menschengeschlechts zur Frische und Ursprünglichkeit des Lebens.⁷⁸ Dieser didaktische, also unrelativistische Zug blieb der Geschichtswissenschaft noch in der ganzen Phase des klassischen Historismus erhalten, wenn auch in ständiger Abschwächung.

Erst der positivistische Historismus setzte dem ein Ende: „Man kann sich“, so meinte Nohl schon 1905 in seinem Herder-Aufsatz,

„kaum eine Vorstellung davon machen, wo uns heute die ewige Auflösung jeder Existenz in das ungreifbare Gewoge historistischer Beziehungen, Entwicklungen und Zusammenhänge, die geschichtliche Überladung mit ihrer sinnlosen Stoffhäufung genauso drückt, wie die Menschen damals ihre ewig klare Vernunft, welche eine Wirklichkeit mit einem Schlage durch die Geschichte wieder in die Welt kam, wie frei und unendlich inhaltsvoll das Leben empfunden werden konnte.“⁷⁹

Diese durch die geschichtswissenschaftliche Entwicklung des 19. Jahrhunderts abgestoßene Traditionsspur nimmt die geisteswissenschaftliche Pädagogik wieder auf, meinte Nohl.

„Kulturkritik“ und „Pädagogische Bewegung“ nehmen seit 1900 – so die Auffassung Nohls – als fortwirkende Elemente der „Deutschen Bewegung“ – im Kampf gegen die „objektiven Mächte“ (damals neben dem Staat und der Religion die Industriegesellschaft und positivistische Wissenschaften) genau die Stelle ein, die am Ende des 18. Jahrhunderts von dem erwachenden historischen Bewusstsein mit seiner Betonung der geschichtlichen Individualität und ihres subjektiven Rechts eingenommen worden war. Solche Parallelisierungen⁸⁰ waren für Nohl keine Zufallsprodukte oder Nebensachen, sondern – in enger Wechselwirkung – sowohl Voraussetzung wie Folge einer ihm vorschwebenden *Strukturtheorie der Geschichte*. Die Geschichtswissenschaft vollzog nach Nohl im Laufe des 19. Jahrhunderts einen gravierenden Positionswechsel, nämlich von Subjektivität und Lebensbezug der frühen „Deutschen Bewegung“ hin zur spezialisierten und objektivierten, „lebensfremden“ Erkenntnis des späten 19. Jahrhunderts. Diese wissenschaftsgeschichtliche Perspektive erlaubte Nohl sowohl die Parteinahme für die frühhistoristische Geschichtswissenschaft als auch die Distanzierung vom Spezialisismus und Positivismus der zeitgenössischen Universitätshistorie, ohne dass er deswegen die wissenschaftstheoretische Grundkonzeption des Historismus aufzugeben brauchte. Für Nohl war im frühen 20. Jahrhundert die geisteswissenschaftliche Pädagogik – und nicht die positivistische Universitätshistorie – die eigentliche Erbin des in der „Deutschen Bewegung“ aufgebrochenen historischen Bewusstseins.

Die Transformation des Historismus in Spezialismus und Positivismus wurde nicht nur durch die Eigendynamik der geschichtswissenschaftlichen Entwicklung getragen, sondern zusätzlich noch verstärkt durch das Erlahmen der konstruktiven philosophischen Energie nach Hegel. „Die Arbeit seiner Nachfolger war, mit Hilfe der literarischen Methode, wie sie die exakte Philologie geschaffen und seit Schleiermacher vor allem auf die antike Philosophie angewandte hatte, eine genauere exakte Kenntnis der Systeme zu ermöglichen und die von Hegel willkürlich und abstrakt hergestellten Beziehungen durch wahrhaft historische zu ersetzen ... Für eine Weile trat die Entwicklung der Probleme, die für Hegel der Sinn der Geschichte gewesen waren, ganz in den Hintergrund, und sie erschöpfte sich ... in der Feststellung des Materials.“⁸¹

Nohl hat dem „Spezialismus“ die wissenschaftsinterne Logik und Notwendigkeit nicht abgesprochen, ganz im Gegenteil.⁸² Am Beginn seiner wissenschaftlichen Laufbahn war er selbst mit philologischen Arbeiten zur Geschichte der Philosophie beschäftigt und noch der optimistischen Auffassung, dass man den „Zweck“ dabei nicht zu vergessen brauche. Die Entwicklung der Universitätshistorie im 19. Jahrhundert hatte indessen weithin zu einem anderen Ergebnis geführt, wie gerade auch das Beispiel Brandis zeigt: Die zünftige Historie um 1900 vermochte *als Wissenschaft* ihre alten politischen, gesellschaftlichen und didaktischen Aufgaben und Zwecke nicht mehr wahrzunehmen. Nohl versuchte daher später, den „Spezialismus“ einerseits an seine „systematischen Voraussetzungen“ zu erinnern und ihn andererseits auf die Forschung selbst zu beschränken, aus der er hervorgegangen und in der er unverzichtbar war.⁸³ Implizit war damit eine wichtige Vorentscheidung für eine eigenständige Geschichtsdidaktik gefallen.

Die theoretischen Überlegungen des lebensphilosophisch geprägten geisteswissenschaftlichen Historismus seit Dilthey gewannen durch Zusammenbruch und Revolution 1918/19 eine auch realgeschichtlich abgestützte Durchschlagskraft der etablierten Universitätshistorie gegenüber. In den zwanziger Jahren wurde die traditionelle deutsche Geschichtswissenschaft durch scharfe Auseinandersetzungen um ihr Wesen und ihre Aufgaben in Frage gestellt. Die Universitätshistoriker mit ihrem spezialistisch-positivistischen Wissenschaftsbegriff sahen sich zur Verteidigung genötigt.

(b) Nohls Auseinandersetzung mit der geschichtsphilosophischen Tradition

Der „Spezialismus“ wurde erst im Laufe des 19. Jahrhunderts zu einer Gefahr für das lebendige historische Bewusstsein im Sinne der „Deutschen Bewegung“. Zu Beginn des Jahrhunderts, so erkannte auch Nohl, war nicht er der Hauptgegner, sondern die Geschichtsphilosophie mit ihren metahistorischen und universalgeschichtlichen Konstruktionen, die von außen an die Geschichte herangetragen wurden. Nohl hat in seiner Vorlesung über „Das historische Bewusstsein“ diese Geschichtskonstruktionen bis in die Antike zurückverfolgt und hat sich dabei ausei-

nandergesetzt mit dem biologisch-zyklischen Geschichtsbild der Griechen, dem linear-eschatologisch angelegten christlichen Geschichtsbild Augustins, der pragmatischen, primär machtinteressierten Geschichtsauffassung seit Renaissance und Humanismus,⁸⁴ dem historischen Fortschrittsglauben der Aufklärung, dem seit dem 18. Jahrhundert sich durchsetzenden historischen Bewusstsein mit seinem spezifischen Individualitäts- und Entwicklungsprinzip,⁸⁵ der Geschichtsphilosophie des deutschen transzendentalphilosophischen Idealismus, dem aus der Aufklärung hervorgehenden positivistischen und marxistischen Geschichtsverständnis, schließlich mit der geisteswissenschaftlich-historistischen Strukturtheorie der Geschichte bei Dilthey.⁸⁶ Alle diese Geschichtskonzeptionen enthielten nach Nohl bis in die Gegenwart gültige Elemente, alle – bis auf die letzte – waren aber auch gekennzeichnet durch spezifische Mängel und Einseitigkeiten, deren Beseitigung für die nachfolgende Konzeption im Vordergrund stand, wobei sie dann in neue Einseitigkeit verfiel. Die Geschichte der historischen Philosophie stellte sich so für Nohl als ein zusammenhängender, dialektischer-polarer Erkenntnisfortschritt des historischen Bewusstseins dar, das in Diltheys geisteswissenschaftlicher Strukturtheorie der Geschichte einen vorläufigen Höhepunkt und Abschluss erreichte. Der Unterschied zwischen dieser und der aufklärerischen Teleologie der wissenschaftlichen Erkenntnis lag nach Nohl darin, dass die Aufklärung ihre Maßstäbe von außen an die Geschichte herantrug, während die historische Geisteswissenschaft sie der geschichtlichen Entwicklung selbst entnahm. „Die letzte Einsicht“, so fasste Nohl das Ergebnis seines Rückblicks auf die Entwicklungsgeschichte des historischen Bewusstseins zusammen,

„war endlich, dass hinter diesem Rätsel Geschichte noch die ganze *metaphysische Gegensätzlichkeit* steht, derart, dass hier kausale Notwendigkeit mit aller ihrer Vernunftlosigkeit, objektive Entwicklung überindividueller Ideen und Gemeinschaften, deren Dialektik gegenüber der Einzelne nur Träger oder Organ ist, und endlich freie persönliche Entscheidung zu einer unbegreiflichen Einheit zusammenwirken. Die metaphysischen Theorien haben hier in gegensätzlichen Geschichtstheorien ihre Vertreter, die einseitig aus einer Bewusstseinsstellung interpretieren. In Wahrheit hat jeder Einsatz Recht für einen bestimmten Bestandteil dieser rätselhaften Wirklichkeit: Wir sind Spielball des Zufalls, wir sind Diener objektiver Entwicklung, wir sind frei entscheidende Menschen. Die Universalgeschichte hat darin ihren künstlerischen Zauber, dass sie diese Heterogenität des Lebens unbefangen sehen lässt.“⁸⁷

Dies ist der geschichtstheoretische Hintergrund, auf dem Nohl seine Überlegungen zur historischen Bildung und zu Fragen des Geschichtsunterrichts ansetzen musste. Am gravierendsten erwies sich dabei zunächst das hier unübersehbare Relativismusproblem.

(c) *Nohls Strukturtheorie der Geschichte*

Nohl suchte das am Ende des 19. Jahrhunderts allenthalben drängende Relativismusproblem im Anschluss an Dilthey durch Konzipierung einer letztlich metahistorischen Strukturtheorie der Geschichte zu lösen. Seine ganze Philosophie der Geschichte und Geschichte der Philosophie ist nichts anderes als die Bemühung um eine solche Strukturtheorie der Geschichte,⁸⁸ die dem Denken, Werten und Handeln des Menschen auf dem schwankenden Untergrund des „Lebens“ und „Geistes“ und ihrer evident gewordenen „Geschichtlichkeit“ wieder eine deutliche Orientierung geben sollte. Nohls Strukturtheorie der Geschichte versuchte, sowohl die neu empfundene Historizität der Wirklichkeit in metahistorischen Gesetzmäßigkeiten der Entwicklung des „Lebens“ und des „Geistes“ ernst zu nehmen, wobei ihm offensichtlich die prinzipiellen Schwierigkeiten, Geschichte und Struktur in dieser Weise zu kombinieren, nicht richtig deutlich geworden sind.⁸⁹ Das Konzept ist von Nohl vor allem in seiner Vorlesung über „Das historische Bewusstsein“ vorgestellt worden.

Ausgangspunkt der Bemühungen Nohls, den historistischen Relativismus zu überwinden, ist zunächst ein klares Bekenntnis zum Historismus. Hinter ihn führt für ihn kein Weg zurück, ob es sich dabei nun um den Historismus als Weltanschauung oder um den als Wissenschaftskonzept und Forschungsmethode handelt. Anders als die Aufklärung knüpft der Historismus – einen ersten Höhepunkt erreichend bei Möser und in der Ästhetik des Sturm und Drang – an die Widersprüchlichkeit und Heterogenität der Wirklichkeit an. Er beginnt

„da, wo der produktive Grund alles historischen Geschehens nicht mehr in Verstand und Vernunft gefunden wird ... Damit ist die unabhängige allgemeingültige Wahrheit der Ratio abgewiesen, die Inhalte des Lebens können nicht aus ihr abgeleitet werden. Nicht der Begriff ist die Grundlage des Lebens, sondern das Leben und die Entwicklung des Lebens sind der Grund des Begriffs“.⁹⁰

Was bedeuten diese zentralen Sätze? Nohl stellt den Historismus scharf gegen den Rationalismus der Aufklärung, nicht aufgrund empirischer Befunde, sondern aufgrund seines lebensphilosophischen Axioms vom Gegensatz zwischen Vernunft und Leben. Damit werden freilich irrationalistische Faktoren in ihrer Bedeutung für die historische Erkenntnis stark herausgestrichen – in einer uns heute gefährlich erscheinenden Weise. Man darf aber nicht übersehen, worauf Nohl mit seinem bewusst polar zugespitzten Gegensatz von Vernunft und Leben hinaus wollte: Es ging ihm dabei um eine „irgendwie“ metahistorische Sicherung von Individualität und Subjektivität im Ablauf der Geschichte gegen die bis dahin dominierende Sicht der Weltgeschichte mit den Augen Gottes oder einer „Weltvernunft“ und eines „Weltgeistes“, die sich gleichsam hinter dem Rücken der handelnden und leidenden Subjekte und Individuen durchsetzten. Nohls Schlussfolgerung:

„Wenn der Sinn der Geschichte am Ende liegt, dann müssen wir in irgendeiner Weise daran teilhaben; dann muss es Auferstehung geben, oder wir müssen in irgendeiner Form darin ‚aufgehoben‘ sein. Jetzt heißt es mit einem Mal: Der Sinn liegt in dem individuellen Leben selbst, in diesem Hier und Jetzt, wie es als Wert im Genuss des Daseins erfahren wird.“⁹¹

Nohl konnte sich für diese Wendung vor allem auf Ranke berufen:

Der „Sinn der Geschichte“ ist, „dass alles, was die Menschheit in sich birgt, nach und nach zum Vorschein kommt. Der Grund des geschichtlichen Lebens ist die schöpferische Energie seines Genies, der Individuen und Nationen, dieser geistigen Realitäten, die unbewusst aus sich herausbringen, was in ihnen steckt“. Einen Fortschritt – so konnte Nohl die von ihm geteilte zeitgenössische Kulturkritik unter Berufung auf Ranke unterstreichen – gebe es nur in der Zivilisation und in der Naturbeherrschung, nicht aber „für die Produkte des Genies in Kunst, Wissenschaft und Staat. Das eigentlich Schöpferische ist unabhängig von dem Vorhergehenden und dem Nachfolgenden ... Die Generationen übertreffen sich nicht, ‚jede Epoche ist unmittelbar zu Gott‘.“⁹² Dieses jeweils „Eigene“ der Epochen, Völker, des „Lebens“ und „Geistes“ war nach Nohl historisch zu analysieren, und dabei stieß man dann – so seine Überzeugung – notwendigerweise auf überzeitlich gültige Strukturgesetzmäßigkeiten.⁹³

Die Schwächen des Historismus, wie sie sich während des 19. Jahrhunderts zeigten, waren für Nohl mit seiner Entstehungssituation vorgegeben – insofern war auch der klassische Historismus für ihn bereits revisionsbedürftig. Überwunden war jetzt zwar das generalisierende und letztlich metahistorische Denken der aufklärerischen Geschichtsphilosophie – aber nun wucherten die Gefahren des „Spezialismus“ und vor allem – damit zusammenhängend – des Relativismus. In dieser Perspektive stieß Nohl zunächst auf die schon im Frühhistorismus auftretende Antinomie, dass man allseitiges Verstehen aufbringt, aber zu kraftvoller Produktion nicht mehr kommt.⁹⁴ Er stieß weiterhin auf die schon vom klassischen Historismus unbeantwortete zentrale Frage: „Wenn alles individuell ist, gibt es dann etwas Allgemeingültiges – und wenn alles Entwicklung, gibt es dann Umwandelbares?“⁹⁵

Der klassische Historismus hatte also bei seiner berechtigten Opposition gegen die aufklärerischen Geschichtskonstruktionen deren ebenfalls relativ berechtigtes Anliegen verletzt, die Sicherung einer überzeitlichen Gesetzmäßigkeit, einer fundamentalen Struktur im Ablauf der Geschichte, ohne die ein sinnvolles Lernen aus der Geschichte und eine plausible Bewertung ihrer Erscheinungen nicht möglich war. So wurde das Problem des Verhältnisses von Struktur der Geschichte und historischem Prozess – noch einmal kulminierend in dem Gegensatz zwischen Hegel und Ranke – auch durch den klassischen Historismus nicht gelöst. Auf den Spuren Diltheys versuchte sich nun Nohl – neben anderen Zeitgenossen – an der Lösung dieses zentralen Problems.

Nohl ging bei seinen Überlegungen von der Prämisse aus, dass die durch das geschichtliche Denken des Historismus heraufbeschworene Gefahr des Relativismus und der amorphen Fülle nur mit Hilfe eben dieses geschichtlichen Denkens überwunden werden konnte:

„Wenn Philosophie, ganz allgemein ausgedrückt, das Bewusstsein der Stellung des menschlichen Geistes zur Welt, zum Leben ist, so ist die Aufgabe der Geschichte der Philosophie, das Wesen dieses philosophischen Geistes und seine Ziele zu erkennen. Und sie muss dazu erstens die geschichtliche Wandlung desselben begreifen, nicht um sie überall von neuem festzustellen – dazu genügte eine schnelle Übersicht –, sondern um sie zu überwinden. Zweitens muss sie die Mannigfaltigkeit der philosophischen Strukturen, ihre Widersprüche, wie sie unabhängig von der Zeitfolge bestehen, aufdecken, aber wieder nicht, um sich an die Entdeckung dieser Mannigfaltigkeit zu verlieren, sondern um sie zu überwinden. Schließlich und drittens aber soll sie die Wirklichkeit dieses Geistes in seiner ganzen Totalität und Gliederung lebendig machen. Ist das das Fundament der Geschichte, so ist es auch ihr höchstes Ziel.“⁹⁶

Man sieht: Hier ist das Programm einer Strukturtheorie der Geschichte klar formuliert. Warum war es für Nohl unabdingbar? Die Geschichte, so sagt er,

„ist keine bloße Methode, die man anwenden kann oder nicht, sondern eine Wirklichkeit, und wer die Wirklichkeit sucht, muss mit ihr rechnen. Um es noch einmal zu wiederholen: Die Welt des Geistes ist nicht die Welt dieses Subjektes hier, obwohl natürlich in ihm die Bausteine liegen, jene Welt aufzubauen – ihr Inhalt und ihre Gesetze offenbaren sich nur in der Entwicklung der Geschichte und in der Breite der Geschichte.“⁹⁷

Es ging also um die Überwindung jener Antinomie, „die immer wieder zwischen dem freischwebenden Denken und der Tatsache seiner Geschichtlichkeit und subjektiven Einseitigkeit bestand“. Wenn es kein Mittel gab, das ohne die Geschichte

„über sie hinausführte und außerhalb ihrer einen absoluten Maßstab finden ließ, so musste es möglich sein, ein solches Mittel in ihr selber zu finden. So wurde aus der Geschichte als Selbstzweck Geschichte als Material. Ihre exakte historische Bestimmung blieb natürlich die Grundlage, und die neuen Resultate halfen, sie in ganz neuer Weise zu steigern, aber das war nicht mehr die letzte Aufgabe. Sondern an diesem exakten Material suchte man neue Beziehungen, die in irgendeiner Weise überhistorisch waren: die Struktur des Geistes, die dauernden Gesetze seines Wesens wie die Gesetze seiner Bildung.“⁹⁸

Die Nohl vorschwebende Strukturtheorie der Geschichte erlaubte erstmals eine plausible Legitimation der bisher als unwissenschaftlich abgetanen subjektiven und partikularen Geschichtserfahrung. Diese Geschichtserfahrung wurde zwar einerseits in den großen Strukturzusammenhang der Geschichte eingeordnet und so „gezähmt“, in ihrer Bedeutung eingegrenzt, sie wurde aber andererseits innerhalb dieser Grenze als berechtigt und unverzichtbar anerkannt – ein geschichtstheoretisch wie geschichtsdidaktisch höchst folgenreiches Ergebnis.

Nohl hielt – unter Berufung auf Dilthey – die ihm vorschwebende Aufgabe einer Philosophie der Geschichte nur für lösbar, „wenn es gelingt, jene sachlichen Einsichten aus der Geschichte selbst zu gewinnen, die dann wieder dienen müssen, die Geschichte zu verstehen. So wird die Geschichte die entsprechende Wissensform zu dem modernen Lebensbewusstsein, wie es in den Dichtungen sich zeigt, das kein anderes Verständnis des Lebens mehr kennt als das aus ihm selber, nur dass sie das subjektive Leben erweitert zu der Vollständigkeit und Objektivität der ganzen Geschichte. Das Wechselverhältnis, das [zugrunde?] liegt, ist allerdings auch hier nicht zu überwinden, und das hat zur Folge, dass das Resultat nicht ein plötzlich fertiges sein kann, sondern, wie alle unsere Erkenntnis, das Ergebnis unendlicher Arbeit“.⁹⁹

Für die Lösung dieser „neuen Aufgabe“ nannte Nohl drei „neue Mittel“: eine „Erweiterung des Materials“ über die großen Philosophen und Systeme hinaus, um die „ganze philosophische Bewegung ihrer Zeit“ und den „ganzen Strukturzusammenhang dieser Menschen“ zu erfassen; eine „verfeinerte Analyse“ und vor allem „die vergleichende Methode“.¹⁰⁰

Das „wertvollste Resultat“, das die philosophiegeschichtlichen Bemühungen bis dahin erbracht hatten, war für Nohl *Diltheys Weltanschauungslehre* – wichtiger Baustein für die ihm vorschwebende Strukturtheorie der Geschichte. Dilthey – so Nohl –

„ging von der dauernden Gegensätzlichkeit der Systeme aus; neben Plato steht Demokrit, neben der Stoa Epikur, neben Descartes Hobbes und wieder anderes Spinoza, neben Kant und Fichte stehen Schelling und Hegel, und immer wieder der Materialismus und Positivismus in neuer Gestalt. Nun ergab sich aus der historischen Analyse und der Vergleichung, die die geschichtlichen Zusammenhänge und Zusammengehörigkeitsgefühle der Systeme zur Grundlage hatte, dass sich drei Arten von fundamental verschiedener Struktur unterscheiden ließen, die von Beginn an immer nebeneinander, in der geschichtlichen Entwicklung unter dem Druck neuer Denkbedingungen eine immer feinere Ausbildung gewinnen: die Systeme des Naturalismus mit Einschluss des Positivismus, die in der Übermacht der Außenwelt und ihrer Gesetzmäßigkeit wurzeln und hier ihr unabweisbares Recht haben – die Systeme des objektiven Idealismus, der von der Einheit von Körper und Geist ausgeht und der Welt einen seelischen Zusammenhang gibt – und die Systeme des subjektiven Idealismus oder Idealismus der Freiheit, der die Unabhängigkeit des Geistes von der Natur behauptet und die Welt von der sittlichen Persönlichkeit her versteht. Jedes Mal liegt eine Entscheidung über den Zusammenhang des Lebens und der Welt zu Grunde, die vor aller erkenntnistheoretischen Überlegung getroffen ist und sie darum wie alle übrigen Äußerungen und Aufstellungen des Typus bedingt. So entstehen drei verschiedene Welten von verschiedener Wirklichkeit, aus verschiedenem Stoff, mit andern Gesetzen, andern Kategorien, andern Idealen, und es gibt keine gedankliche Auseinandersetzung zwischen diesen Welten, denn der Begriff, der hier gilt, ist dort bedeutungslos. Sie können nur in sich selber konsequent sein. So entsteht die Aufgabe, die Phänomenologie dieser Stand-

punkte durch das ganze Leben des Geistes aufzudecken, ihre verschiedene ethische, ästhetische, religiöse Lebensform.

Ihre letzte Fundierung für uns bekommen sie aus der Analyse des Tatbestandes unserer seelischen Struktur, in der nun einmal das Erlebnis einer Außenwelt, die nur von außen erkannt werden kann – [das] Erlebnis unserer Existenz als ein sinnvolles Ganze im Gefühl – und das Erlebnis der Willenshandlung, die ein unterdrücktes Objekt bedingt, unableitbar auseinander, verknüpft sind.“¹⁰¹

Auf diesem, durch Dilthey vorgezeichneten Weg kam Nohl zu der „Überzeugung von einem Reich der Wahrheit, das überhistorisch ist und nur in dieser sich wandelnden Welt zur Entfaltung kommt“.¹⁰² Die Konsequenzen für die historische Bildung zeichnen sich hier bereits deutlich ab: Weder der „Naturalismus“ noch der „objektive Idealismus“ konnten unter den damals gegebenen Bedingungen als Ausgangspunkt in Frage kommen, sondern nur der „subjektive Idealismus“. Nur er vermochte dem Individuum eine gegenwarts- und zukunftsbezogene Handlungsdimension bei der Beschäftigung mit Geschichte zu sichern. Darauf hat Nohl selbst am Ende seiner Vorlesung über „Das historische Bewusstsein“ deutlich hingewiesen – in Ausführungen, die in seinem Aufsatz „Die Geschichte in der Schule“ wörtlich wieder auftauchen:

„Das letzte Ergebnis unseres Buches ist eben, dass das geschichtliche Bewusstsein die Lebensform ist, in der jene Spannung zwischen Idee und Wirklichkeit, Vergangenheitsmacht mit ihrer Heterogenität und Zukunftsforderung sichtbar geworden ist. Der letzte Kern des geschichtlichen Erlebnisses ist diese große Duplizität, mit der wir in jedem Augenblick vor der Entscheidung stehen. Historie ist Betrachtung des Lebens sub specie subjecti, d. h. jene eigentümliche Leistung, in der die objektive Gegebenheit zu neuer Einheit gebracht wird in der schöpferischen Synthese des Subjekts. Auch alle jene kausalen und idealen Notwendigkeiten des Positivismus wie der dialektischen Geschichtsauffassung sind unter dem Gesichtspunkt des Geschichtlichen, d. h. schaffenden und handelnden Erlebens, nur Unterlagen, Bedingungen wie alle die zahllosen widerstreitenden Momente des Zufalls. Nietzsche nannte sie ‚die Lehm- und Tonschichten der Geschichte‘. Der Kern ist der schöpferische Akt, die Entscheidung des Einzelnen, der sich auf Grund der Gegebenheiten, wie sie ihm erscheinen, seiner Aufgabe verantwortlich erschließt und handelt.“¹⁰³

Damit war die Brücke geschlagen von der Strukturtheorie der Geschichte zur historischen Bildung. Damit war auch – jedenfalls im Verständnis Nohls – das Relativismusproblem einer zumindest theoretischen Lösung zugeführt. In der Zusammenfassung seiner Vorlesung arbeitete Nohl noch einmal pointiert den Unterschied zwischen dem wertrelativistischen und seinem strukturtheoretisch gezähmten Historismus heraus:

„Wird man nun damit nicht einem völligen Skeptizismus überantwortet, wie ihn der Historismus des 19. Jahrhunderts vertrat? Aus dem Zusammenhang dieses Buches muss deutlich geworden sein, dass davon keine Rede sein kann. Historismus entsteht immer nur, wenn der eine Pol dieses Spannungs-

gefüges Geschichte einseitig gesehen wird, also die Mannigfaltigkeit der Lebensgestalten oder die Bindung an die Vergangenheit oder die metaphysische Mehrseitigkeit dieses Lebens. Worauf alles ankommt ist, dass man eben nie den Gegenpol vergisst: Die Forderung der neuen Einheit und die Forderung der Idee, die sich aus der gegebenen Situation ergibt, die ich aus ihr herausarbeite, und mit der ich in den Drang der Begebenheiten eingreife. Im Kampf gegen den Historismus hat sich die Gegenwart von der Vergangenheit, von der ‚Bildung‘ abwenden wollen, um unmittelbar zu leben, gegenwärtig zu leben. Die Zeit wollte wieder selbst Stellung nehmen, aus sich existieren – und wie die Formeln alle heißen. Unnötig zu sagen, dass das ja gerade das Ergebnis des geschichtlichen Bewusstseins ist: dass jede Zeit in sich zentriert ist und aus sich leben soll. Die junge Generation spricht nur jenes Grunderlebnis aus, das Rousseau und Herder zuerst hatten und aus dem heraus sie eine neue Einheit ihres Lebens forderten. Wenn aber darüber der andere Pol vergessen wird, so ist auch das wieder naiv, gewiss historisch verständlich, aber nicht ausreichend.¹⁰⁴

Anders gewendet und mit den Worten Erich Wenigers: „Aus dem Historismus wird die Geschichtlichkeit der Bildung“.¹⁰⁵ Auf diesem Wege ergab sich die Verselbständigung der Geschichtsdidaktik gegenüber der Geschichtswissenschaft. Ehe wir diesen Vorgang näher darstellen können ist es aber nötig, auf das neue Selbstverständnis der Pädagogik einzugehen, wie es sich in geisteswissenschaftlichem Konzept herausbildete und im Konzept von der „Autonomie der Pädagogik“ gipfelte. Auf *beiden* Wegen, der Umwandlung des Historismus in die Geschichtlichkeit der Bildung *und* dem neuen Selbstverständnis der Pädagogik, kamen Nohl und Weniger zum Konzept von der „Eigenständigkeit des Geschichtsunterrichts“.

2 „Autonomie der Pädagogik“ versus „objektive Mächte“

Nohls Konzept von der „Autonomie der Pädagogik“ gehört in den größeren Zusammenhang der damaligen Bemühungen geisteswissenschaftlicher Pädagogen, die Pädagogik in den Rang einer autonomen und modernen Geisteswissenschaft zu erheben.¹⁰⁶ Das Autonomiekonzept wird bei Nohl auf zwei verschiedenen, aber miteinander zusammenhängenden Ebenen entwickelt. Es geht ihm einmal um die Autonomie der Pädagogik als Kultursystem und Kulturfunktion (beides war für ihn in etwa gleichbedeutend), zum andern um ihre Autonomie als Universitätswissenschaft. Das Kultursystem Pädagogik blickt auf eine lange Vorgeschichte zurück, die Autonomie der Pädagogik als Wissenschaft wird demgegenüber erst zu Beginn des 20. Jahrhunderts erreicht.¹⁰⁷ Auf beiden Ebenen entwickelte Nohl seine Argumentation mit der bei ihm üblichen geisteswissenschaftlichen historisch-systematischen Methode.¹⁰⁸

Nach Nohl hatte sich jedes Kultursystem – Recht, Wissenschaft, Kunst, Erziehung – in dem großen „Emanzipationsprozess seit der Renaissance“ aus den „Bindungen von Kirche, Staat und Stand befreien und das Recht ihres eigenen Wesens erkämpfen müssen“.¹⁰⁹ Der Pädagogik ist diese Befreiung am spätesten gelungen. Nohl

verfolgte ihre Autonomiebestrebungen bis ins 17. Jahrhundert zurück (Ratke, Comenius, Pestalozzi). Im 19. Jahrhundert ging Herbart einen entscheidenden Schritt weiter mit seiner „Feststellung der Pädagogik als ‚Mittelpunkt eines eigenen Forschungskreises‘ mit einem ‚selbständigen Denken‘“, während Schleiermacher den „Nachweis der Pädagogik als eines selbständigen Kultursystems im Gesamtsystem der Kultur“ führte.¹¹⁰ Als der klassische Historismus durch den positivistischen abgelöst wurde, ging auch die Rolle der Pädagogik stark zurück,¹¹¹ Ansätze wie die Fröbels, Diesterwegs, der Neuherbartianer blieben – so Nohl –

„trotz großartiger Anstrengung ... immer nur einzelne Versuche ..., zudem verengt und starr durch die Fessel des Systems“. Das „veränderte sich ... seit den achtziger Jahren reißend. Die Überzeugung, dass die Kultur in einer Krise stehe, weil sie den Menschen über der Leistung vergessen habe, war letztlich doch eine erzieherische ... War die Erziehung bisher immer hinter der Kulturbewegung zurückgeblieben, so dass Friedrich Paulsen in seiner großen Geschichte des gelehrten Unterrichts das wie ein historisches Gesetz formulieren konnte ..., so drehte sich das jetzt um“.¹¹²

Die Kulturkritik ist, wie man sieht, für die Pädagogik der qualitative Sprung zum autonomen Kultursystem und zur autonomen Wissenschaft. Die pädagogische Bewegung und ihr Autonomiekonzept wurden für Nohl zur wichtigsten Konsequenz der Kulturkritik – und unterlag damit auch allen Mängeln, die der Kulturkritik als Konzept zur Überwindung der gesellschaftlichen und geistigen Krise des sich industrialisierenden Deutschland anhafteten, vor allem dem Missverständnis der Gesellschafts- primär als Kulturkrise, der Unterschätzung der sozioökonomischen Rahmenbedingungen und der Überschätzung der geistig-kulturellen und der subjektiven Willensfaktoren. Allein so ist es zu erklären, dass Nohl nicht nur die relative Autonomie des Kultursystems Pädagogik, sondern im Gegensatz zu Paulsen sogar ihre *Führungsrolle* in der Kulturbewegung behauptete; dass er nicht nur vom Beitrag der Pädagogik zum neuen Menschentum sprach, sondern die weitgehende *Identität von Pädagogik und Humanität* behauptete, jedenfalls unter den um 1900 gegebenen Bedingungen:

„Jetzt handelte es sich darum, das Menschentum – so hieß der neue Ausdruck für den alten Begriff der Humanität – gegenüber den Kulturmächten zu behaupten, und damit konnte die Erziehung sich erst ihres eigenen Wesens und der eigenen Energie ganz bewusst werden. War der Schulmeister bisher immer Diener anderer Mächte, des Staats, der Konfessionen, der Wissenschaft gewesen, so erkannte die Pädagogik jetzt als letztes der Kultursysteme ihre Autonomie ...“¹¹³

Bis weit in das 19. Jahrhundert hinein hatten andere Kultursysteme die Aufgaben der Pädagogik mit übernehmen können, vor allem die Disziplinen der Philosophischen Fakultät im Sinne der Humboldtschen Universitätskonzeption, die Forschung *und* Bildung zur Aufgabe bekommen hatten. Das war nun vorbei infolge der im 19. Jahrhundert rasch voranschreitenden wissenschaftlichen Arbeitsteilung mit allen sich daraus ergebenden Konsequenzen für die wachsende Kluft zwischen

Universitätswissenschaft, Lebenswelt und Gesellschaft. Nur auf diesem Hintergrund vermochte sich die neue Pädagogik zum Anwalt des Subjekts aufzuschwingen.¹¹⁴ Nohl hielt letztlich das „pädagogische Gewissen“ für „die einzige Garantie der Menschlichkeit in unserer Zeit“¹¹⁵ – ein Anspruch, der der Pädagogik eine Legitimation oberhalb der Gegensätze der Weltanschauungen, Kirchen, Parteien und Interessenverbände zu verschaffen suchte und zu einer permanenten Überforderung ihrer Möglichkeiten führte.

Und schließlich gab Nohl seinem Konzept der pädagogischen Autonomie noch eine explizit offensive Wendung. Ihm zufolge ist das „eigentliche Gesetz“ der Pädagogik

„nicht von einer Weltanschauung abgeleitet, sondern geht in dem echten Vollzug der Funktion der Selbstbesinnung auf, und man wird umgekehrt fragen können, ob eine Weltanschauung nicht das wahrhafte Wesen der Erziehung und ihre ‚einheimischen Begriffe‘ in sich aufgenommen haben müsse, wenn sie gültig sein wolle, genauso wie sie die Naturgesetzlichkeit anerkennen muss“.¹¹⁶

Nohl hat das Konzept der Pädagogischen Autonomie ursprünglich nicht aus primär wissenschaftstheoretischen Gründen entfaltet, sondern zuerst wohl als argumentatives Instrument für die Auseinandersetzung mit den „objektiven Mächten“, vor allem den Kirchen und Parteien, um konkrete bildungs- und schulpolitische Fragen.¹¹⁷ Nohl trat in diese Auseinandersetzungen keineswegs mit einer fertigen pädagogischen Theorie ein. In der Umbruchsituation seit 1918/19, die auch den Geltungsanspruch der traditionellen „objektiven Mächte“ stark relativierte, sah Nohl die Chance, unter Rückgriff auf die Vorstellungswelt der „Deutschen Bewegung“ und auf den lebensphilosophischen Ansatz Diltheys¹¹⁸ der Pädagogik eine neue, weitreichende Wirkungs- und Geltungskraft zu verschaffen, gerade auch außerhalb der Universität. Dies geschah zum einen in seiner Volkshochschul- und sozialpädagogischen Arbeit, zum anderen in seinem Kampf gegen den Keudellschen Reichsschulgesetzentwurf mit seinen Rekonfessionalisierungstendenzen.

Diese bildungspolitische Genese des Autonomiekonzepts ist seiner wissenschaftstheoretischen Grundlegung nicht günstig gewesen¹¹⁹ und setzte Nohl außerdem – so Erich Weniger – „vielen Missverständnissen und auch Feindschaften aus, er wurde in Fronten des Tages eingereiht“.¹²⁰ Die Kirchen und die von ihnen beeinflussten Parteien waren in ihrem Selbstverständnis durch das Konzept der „Pädagogischen Autonomie“ am direktesten betroffen.¹²¹ Die evangelischen Kirchen hatten bis 1918 über den Summepiskopat der Landesfürsten einen erheblichen institutionalisierten Einfluss auf das Bildungswesen besessen, die katholische Kirche übte einen beträchtlichen Einfluss über den politischen Katholizismus aus, dessen Gewicht in der Weimarer Republik – gegenüber dem Kaiserreich – stark angewachsen war.

Den traditionell begründeten Ansprüchen von Kirchen und Parteien gegenüber suchte sich die geisteswissenschaftliche Pädagogik mit ihrem Autonomiekonzept der Bundesgenossenschaft der neuen Republik zu versichern. Der Weimarer Staat mit seinem säkularisierten und überparteilichen Selbstverständnis schien ihr ein geeigneter Partner bei der Durchsetzung der neuen pädagogischen Ansprüche zu sein. Nohl hat die relative Autonomie von Politik und Pädagogik, aber auch das Interdependenzverhältnis zwischen ihnen betont: Der pädagogische Veränderungswille zielt auf den einzelnen Menschen, der politische auf die Verhältnisse und Strukturen der Gesellschaft, gleichwohl seien beide in der Verwirklichung ihrer Hauptanliegen aufeinander angewiesen. Nohl selbst hielt sich aber vor allem für die Pädagogik zuständig und vernachlässigte die prinzipiell anerkannte Bedeutung nicht nur der sozioökonomischen, sondern auch der politischen Rahmenbedingungen pädagogischen Handelns. Dadurch rückte das von ihm theoretisch postulierte Interdependenzverhältnis von Politik und Pädagogik praktisch nur unzureichend in den Blick, woraus sich zwei gravierende Konsequenzen ergaben: 1. Das Verhältnis von Politik und Pädagogik wurde von Nohl als gleichgewichtig aufgefasst und damit implizit der Pädagogik eine große Durchsetzungskraft zugeschrieben. 2. Infolgedessen mutete Nohl ihr quasi politische Problemlösungen zu.¹²² Die Schwäche dieser Position wurde ganz offensichtlich, als die Staatsmacht in Deutschland nicht mehr in den Händen der Weimarer Republikaner, sondern der Nationalsozialisten lag.¹²³

Die universitären Fachwissenschaften erscheinen in den Jahren der Weimarer Republik eher als wohlwollend Neutrale denn als Gegner des Konzepts der „Pädagogischen Autonomie“. Die Autonomie der Pädagogik als Wissenschaft im Bereich der Philosophischen Fakultät wurde während der zwanziger Jahre ohne große Probleme durchgesetzt. Die Pädagogik löste sich als letzte Wissenschaft von der Philosophie los.¹²⁴ Die positivistischen Fachwissenschaften, durch das nicht vermittelbare Neben- und Gegeneinander ihrer unumgänglichen arbeitsteiligen Spezialisierung einerseits, die nach Zusammenbruch und Revolution intensiv empfundene politische Verantwortung andererseits in die Enge getrieben, fanden sich mit dieser Autonomie der Pädagogik als Wissenschaft ab. Dies gilt auch für die Geschichtswissenschaft, wie etwa das Beispiel Karl Brandis zeigt.¹²⁵

Die latente Spannung zwischen Geschichtswissenschaft und autonomer Pädagogik wurde erst in den sechziger Jahren des 20. Jahrhunderts brennend, als politische, gesellschaftliche und wissenschaftliche Veränderungen in Historie und Pädagogik die beiden gemeinsame Basis des geisteswissenschaftlichen Historismus zerstörten.

3 „Kunde“ versus „Szientismus“

Eine Konsequenz des Autonomiepostulats bildet das von Nohl und Weniger für alle Schulfächer geforderte Konzept der „Kunde“. Dieser Begriff war in Kombinationen wie Erdkunde, Heimat- und Landeskunde, Naturkunde, Menschenkunde längst gebräuchlich, Nohl gab ihm eine neue grundsätzliche Bedeutung: „... jede Wissenschaft mit ihrer Abstraktion und Isolierung [setzt, B. M.] eine Kunde des Gebiets voraus, das sie bearbeitet. Wo solche Kunde fehlt, hängt die Wissenschaft in der Luft. Es ist ein Fehler unserer wissenschaftlichen Ausbildung, dass sie viel zu früh und zu schnell mit der Abstraktion beginnt und jenes pragmatische Wissen vernachlässigt, mit dem wir tatsächlich leben ... in den meisten Fächern brauchen (t)en die Schulen nur die Kunde zu bringen, ein laientümliches Eindringen in die Gehalte des Lebens und der Wirklichkeit, das ... nicht bloß Vorfrucht der höheren Geistigkeit ist, sondern ihre dauernde Lebensbedingung“.¹²⁶ Die lebensphilosophischen Grundlagen auch dieses Konzepts sind mit Händen zu greifen.

Das Konzept der Kunde war zunächst in der Volkshochschularbeit entwickelt worden, an der Nohl sich ja intensiv beteiligt hat. Hier, in der Erwachsenenbildung, hatte man zuerst die Erkenntnis gewonnen,

„dass das analytische Denken der Wissenschaft sich zu sehr von dem konkreten Lebensdenken entfernt hatte, nun unmittelbar zugänglich und bildend zu sein ... es ergab sich die Notwendigkeit, eine Vorform der Wissenschaft als ‚Kunde‘ zu entwickeln, die die gesunde Grundlage für alle weitere Denkarbeit darstellt und allmählich auch die Schulfächer umgestaltet.“¹²⁷ Die Besucher der Volkshochschulen, „die mitten im Kampf des Lebens stehen, fragen nach der existentiellen Bedeutung dessen, was man sie lehrt, und brauchen Gedanken, die ihnen helfen, ihren Alltag zu vergeistigen“.¹²⁸

Dadurch bekam die „Kunde“ eine spezifische Lebens- und Handlungsorientierung.

Neben der praktischen Volkshochschularbeit geht das Konzept der „Kunde“ bei Nohl auf den Einfluss der Lebensphilosophie Diltheys zurück.¹²⁹ Aber Nohl lässt bezeichnenderweise gerade eine Tendenz fallen, die in Diltheys einschlägigen Äußerungen gleichsam im Gegenzug eine erhebliche Rolle spielt, die Tendenz zur Wissenschaftlichkeit. Dilthey und Nohl sehen beide die Unfähigkeit der abstrahierend-isolierend vorgehenden Wissenschaft, das Leben in seiner Totalität zu erfassen und zu beeinflussen. Aber während Dilthey sich nun geradezu bemüht, die Brücke von dieser vorwissenschaftlichen Sphäre zur Wissenschaft zu schlagen und diese Sphäre als Moment in die Wissenschaft hineinzunehmen, konstruiert Nohl mit der „Kunde“ eine eigene Theorie *vor und neben* der Wissenschaft, die sich in einem „direkten“ Zugriff der Lebenswelt und Erziehungswirklichkeit zuwandte.¹³⁰

Warum wich Nohl in puncto Wissenschaftlichkeit mit seinem Konzept der „Kunde“ so weit von seinem Lehrer Dilthey ab? Zwischen Dilthey und Nohls Konzept liegen Krieg, Zusammenbruch und Revolution und die als gebieterisch empfundene nationale Forderung nach Wieder- und Neuaufbau Deutschlands. Die zunehmend

positivistisch geprägte Wissenschaftstradition des 19. Jahrhunderts, der Dilthey durch seinen wissenschaftlichen Werdegang noch viel näherstand als Nohl, geriet nach 1918 nicht nur in der politisch-gesellschaftlichen Öffentlichkeit, sondern auch in den Geistes- und Sozialwissenschaften selbst – dort meist durch bisherige Außenseiter und jüngere Gelehrte – zunehmend in Misskredit.¹³¹ Die Überzeugung machte sich breit, dass die einzelnen Fachwissenschaften unfähig seien, den Menschen bei der Gestaltung und Bewältigung ihres persönlichen Daseins wirksam zu helfen.¹³² Die im Positivismus kulminierende Spezialisierungstendenz produzierte methodisch bessere Ergebnisse, verlor aber die gesamtgesellschaftlichen Zusammenhänge, Implikationen und Funktionen von Wissenschaft aus den Augen und entfernte sich weit von der durch Dilthey konzipierten „Einheit des Lebens“ als Bezugsrahmen für die wissenschaftliche Einzelforschung. Dilthey selbst vermochte mit seinem Bemühen um eine strenge und zugleich die Totalität des Lebens in sich aufnehmende Wissenschaft diese Entwicklung nicht aufzuhalten: Forschungsstand und entsprechende Methoden machten sein Konzept zunichte. Dies „dürfte Nohl mit dazu veranlasst haben, eine Konzeption zu entwickeln, in der der ursprüngliche Lebenszusammenhang gewahrt und die drohende Verfremdung aufgehalten oder zumindest auf den Bereich der Wissenschaften und der in ihnen Tätigen beschränkt bleiben sollte“.¹³³

Ausgemachter Gegenpol der „Kunde“ war für Nohl der traditionelle „Szientismus“ der Schulfächer, der insbesondere das Gymnasium prägte und – wegen dessen dominierender Position – im gesamten Bildungswesen normgebend wirkte. Nohl kam auf den Szientismus vor allem im Zusammenhang seiner bildungstheoretischen Überlegungen zu sprechen: Er lehnte ihn vor allem ab, weil er einseitig auf das zu tradierende wissenschaftsorientierte Bildungsgut setzte und für den Schüler ohne existentielle Bedeutung bleibe.¹³⁴ Dem Szientismus fehlte nach Nohl das pädagogische Kriterium sowohl für die Gesamtanordnung der Schulfächer wie für die Auswahl der fachspezifischen Bildungsgüter, daher das enzyklopädisch-beziehungslose Nebeneinander der Schulfächer und ihrer disparaten Unterrichtsinhalte gerade an den vom Szientismus geprägten Schulen, also vor allem den Gymnasien. Die wissenschaftliche Analyse der objektiven Welt konnte nach Nohl deshalb nicht Bildungsziel sein, weil sie den Schüler entwicklungspsychologisch viel zu früh mit der Abstraktion der wissenschaftlichen Fragehaltung vertraut machen müsse und weil die im Zuge der wissenschaftlichen Spezialisierung während des 19. Jahrhunderts produzierte Stoffvermehrung schulisch gar nicht mehr zu bewältigen sei. Folge: Nur die „Kunde“, nicht der „Szientismus“ kommt als Prinzip für Zielsetzung und Inhaltsauswahl des Unterrichts in Frage.¹³⁵

Diese Erkenntnis hatte auch entscheidende Konsequenzen für Nohls Konzept des Geschichtsunterrichts. Diesem wenden wir uns jetzt zu.

IV. Ansätze einer geisteswissenschaftlichen Geschichtsdidaktik bei Nohl und die Abkoppelung des Geschichtsunterrichts von der Geschichtswissenschaft

Die Ausführungen der beiden vorangehenden Kapitel zeigen zweierlei: Zum einen reichen Nohls Vorstellungen von Pädagogik, Geschichte und Geschichtlichkeit weit über Geschichtswissenschaft und Geschichtsunterricht hinaus, sie prägen seine Weltanschauung und seine geisteswissenschaftliche Theoriebildung insgesamt. Zum anderen aber enthalten sie bereits wesentliche Voraussetzungen für die aus ihnen hervorgehenden geschichtsdidaktischen Überlegungen zur Schul- und Erwachsenenbildung. Von vornherein ist deutlich, dass Nohl zu einem sehr anderen Verständnis von Geschichtsunterricht und historischer Bildung kommen musste als die gymnasiale „Abbilddidaktik“. Schon von den Prämissen her wurde diese ein Hauptgegner des geisteswissenschaftlichen Konzepts, während man sich mit der zünftigen Universitätshistorie zumindest arrangieren konnte. Gleichwohl: Der Geschichtsunterricht musste sich nach Nohl in kritischer Distanz zur Universitätshistorie halten, ihr gegenüber galten die Konzepte der „Pädagogischen Autonomie“, der „Kunde“, der „Eigenständigkeit des Geschichtsunterrichts“. Nur mit Hilfe dieser Konzepte war die geisteswissenschaftlich-pädagogische Vorstellung von der „besseren Historie“ wenigstens im Geschichtsunterricht und der Erwachsenenbildung zu verwirklichen.

Nohl hat selbst keine elaborierte Systematik des Geschichtsunterrichts entwickelt. Gleichwohl bleibt auffällig, dass die Geschichtsdidaktik eine der wenigen Fachdidaktiken ist, bei denen er eine nähere Konkretisierung des Konzepts der geisteswissenschaftlichen Pädagogik versucht hat (neben Deutsch und Philosophie), und dass er die weitere Bearbeitung dieser Aufgabe einem seiner begabtesten Schüler überlassen hat, Erich Weniger. Wenigers Habilitation mit seinem Buch „Die Grundlagen des Geschichtsunterrichts“ blieb die einzige Habilitation bei Nohl, und Weniger wurde 1949 Nohls Nachfolger auf dem Göttinger Pädagogik-Lehrstuhl. Auch in diesen äußeren Daten spiegelt sich die zentrale Rolle der historischen Bildungsfragen und der Geschichtsdidaktik in Nohls Konzept der geisteswissenschaftlichen Pädagogik.

Nohls direkt auf den Geschichtsunterricht bezogene Überlegungen sind in seinem Aufsatz „Die Geschichte in der Schule“ (1923) niedergelegt. Der Aufsatz ist die Niederschrift eines Vortrags, den Nohl in der Göttinger „Pädagogischen Gesellschaft“ gehalten hatte, auf der Basis eines Seminars zum Thema im Wintersemester 1922/23.¹³⁶ Es ist – in der Zeit von Ruhrkampf und Inflation und rechts- wie linksradikaler Aufstandsversuche – die Zeit höchster Gefährdung der Weimarer Republik. Weniger dürfte in diesem Seminar entscheidende Anregungen für seine Habilitationsschrift empfangen haben.¹³⁷

Nohl wollte mit diesem Aufsatz einen Neuanfang in der Diskussion um die historische Bildung setzen, die sich ihm nach Krieg, Niederlage und Revolution als ein unentwirrbares Chaos darstellte. Von dieser Absicht her wird verständlich, dass er keineswegs das gesamte Spektrum einer Didaktik des Geschichtsunterrichts abdeckt, sondern sich vor allem mit den Zielfragen beschäftigt. Es ging Nohl auf hohem Abstraktionsniveau um eine geschichtsphilosophisch-philosophie-geschichtlich plausible Ableitung der Intentionen des Geschichtsunterrichts im Rahmen der von ihm gemachten zeitgeschichtlichen Erfahrungen und des geisteswissenschaftlichen Konzepts.

Nohl baute seinen Gedankengang in folgenden Schritten auf:

1. Die Lage des Geschichtsunterrichts während der Anfangsjahre der Weimarer Republik
2. Nohls eigener Ansatz für die historische Bildung unter Rückgriff auf die „Deutsche Bewegung“
3. Historische Bildung auf der Grundlage des „subjektiven Idealismus“

Wir wollen im Folgenden diesem Aufbau analysierend und kommentierend folgen und in einem abschließenden vierten Schritt eine vorläufige kritische Zwischenbilanz versuchen (4).

1 Die Lage des Geschichtsunterrichts während der Anfangsjahre der Weimarer Republik

Für die Bestimmung der Ausgangslage der geschichtsdidaktischen Reflexion setzt Nohl sehr kurzschrittig an, nämlich erst bei der theoretischen Diskussion über den Geschichtsunterricht:

„Der Geschichtsunterricht ist seit je ‚das Schmerzenskind der Didaktik‘, und wer in die breite Literatur der letzten Jahre hineingesehen hat, weiß, dass man da vor einem Chaos steht, ... sobald man ... von den Äußerungen der Hochschullehrer – die untereinander selbst wieder eine wahre Sprachverwirrung darstellen – zu den gegensätzlichen Arbeiten der Oberlehrer hinübersieht, wie man sie etwa in ‚Vergangenheit und Gegenwart‘ und in der ‚Neuen Erziehung‘ der entschiedenen Schulreformer findet, und zu der großen Literatur der Volksschule von Tecklenburg und Herwagen bis zu Klemm und bis zu Hennigsen. Hat das alles überhaupt noch einen Zusammenhang, so dass man von demselben Unterrichtsfach reden kann?“¹³⁸

Nohl machte – unter vollständiger Eliminierung realgeschichtlicher und politischer Ursachenkomplexe – vor allem zwei geistes- und wissenschaftsgeschichtliche Gründe für diese chaotische Situation des Geschichtsunterrichts verantwortlich, und zwar seine ganz unterschiedlichen Ursprünge im Verlaufe der neuzeitlichen Bildungsgeschichte (a) und die Historisierung der systematischen Geisteswissenschaften seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts (b).

a) Ausgehend von der Geschichte der Geschichtsschreibung – und bezeichnenderweise nicht der des Geschichtsunterrichts – kam Nohl zu der Erkenntnis, dass dieser sich aus heterogenen „Einsätzen“ – also „mit ganz verschiedenen Zielen und Charakteren“ – entwickelt habe. Nohl zählte im Einzelnen auf:¹³⁹

- den Humanismus mit seiner „pragmatischen Geschichte“ und dem „plutarchischen Zug auf den großen Mann“
- Reformation und Kirchengeschichte, „die in dem religiösen Zusammenhang der biblischen Geschichte, in den die Reformation eingeordnet wird, einen Typus historischen Sehens besitzt, der die Geschichte durch eine Vorsehung geleitet weiß, wo es ein absolutes Ziel gibt, Höhepunkt und Abfall und immer einen Zug von Apologetik“
- „die staatliche Entwicklung seit der Mitte des 17. Jahrhunderts“: „Der homo politicus braucht eine historisch-politische Bildung, die ihm die Kenntnis der modernen Staatengeschichte und ihrer Rechts- und Vertragsverhältnisse vermittelt, aufgrund deren er handeln kann. Diese Geschichte zielt darum auf die Gegenwart und ist im Rahmen der damaligen Situation und Politik nichts anderes, als was unsere nationale und demokratische Zeit heute als Staatsbürgerkunde fordert“
- die „Kulturgeschichte“, der „Positivismus“¹⁴⁰ der Aufklärungszeit: „Der einzelne als Träger des geschichtlichen Fortschritts, der Held ... wird abgelehnt, ebenso wie der Machtkampf der Völker, der immer derselbe ist. Der Kern der Geschichte ist das Zusammenarbeiten der einzelnen, das Sandkorn auf Sandkorn häuft, Wahrheit auf Wahrheit. Unwissenheit und Barbarei verschwinden, die Zivilisation wächst unaufhaltsam – das ist hier der Typus des Sehens“
- die „Deutsche Bewegung“ seit Herder „mit ihrer tiefsinnigen Entwicklung des historischen Bewusstseins, das von dem originären Geist eines Volkes ausgeht und dessen immanenter Entwicklung, aus der es alle seine Produktionen versteht. Die Individualität jedes historischen Lebens wird sichtbar ... Auch hier verschwindet das Individuum als Träger des historischen Geschehens, das unpersönliche Leben der Volksgeister wie der Ideen folgt Gesetzen, die nicht aus der willkürlichen Entscheidung des einzelnen und seiner ratio stammen. Aber wo für den Positivismus aller Wert der Entwicklung in der Zukunft liegt, im Fortschritt der Aufklärung und der Bestimmung aus erkannten Gesetzen, sieht das historische Bewusstsein jede Epoche unmittelbar zu Gott ...“¹⁴¹

Man müsse sich nun, so schloss Nohl seinen Überblick, deutlich machen, „wie in dem, was wir Geschichtsunterricht nennen ..., diese ganz verschiedenen Einsätze disponierend zusammenwirken“.¹⁴² Sein Konstrukt der Geschichte des Geschichtsunterrichts aus der Entwicklung von Geschichtsschreibung und Geschichtsphilosophie heraus war zweifellos von der postulierten „Erziehungswirklichkeit“ der geisteswissenschaftlichen Pädagogik weit entfernt – und damit vergab es ein wichtiges Argument für die beabsichtigte Distanzierung von Geschichtswissenschaft und Geschichtsunterricht. Die Realgeschichte des Geschichtsunterrichts – bis heute ein

Forschungsdesiderat – rückte nicht in den Fokus. Gleichwohl suchte Nohl die verschiedenen Traditionslinien des Geschichtsunterrichts und der Geschichtsdidaktik – Philosophie und Geschichtswissenschaft, Gymnasial- und Volksschulunterricht – in seine historisch-systematische Konstruktion aufzunehmen und ihre partikuläre Berechtigung in seiner Vorstellung vom künftigen Geschichtsunterricht „aufzuheben“. Die Vorstellung eines vollständigen Neuanfangs, die alle Vorgänger zur „Vorgeschichte“ herabdrückte, war ihm fremd. So wurden hier Einsichten vorbereitet, die Erich Weniger dann bei seiner Analyse der Lehrplanentwicklung im Geschichtsunterricht und bei seinen Anläufen zu einer Systematik der historisch-politischen Bildung und der Geschichtsdidaktik aufgreifen und weiterführen konnte.

b) Die klare Zielbestimmung des Geschichtsunterrichts wurde zusätzlich durch die Historisierung der systematischen Geistes- und Sozialwissenschaften seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts erschwert. Damit sei die scharfe Grenze der Geschichte zu den systematischen Wissenschaften gefallen, „an ihre Stelle traten Geschichte der Philosophie, der Kunst, der Literatur usw.“. Damit sei aber die Stellung des Geschichtsunterrichts zu diesen Fächern problematisch geworden. Er vertrete dann mit der politischen Geschichte entweder nur noch einen bestimmten Zweig des Ganzen, vielleicht noch unter Einschluss der Rechts-, Wirtschafts- und Gesellschaftsgeschichte, oder er fasse als Universalgeschichte (oder Soziologie) zu einem Ganzen zusammen, was in den einzelnen Fächern getrennt gezeigt werde – dies letzte war die Lösung, die Theodor Litt in seinem bekannten Werk „Geschichte und Leben“ (1917) vorgeschlagen hatte. Nohl beharrte aber demgegenüber auf der Frage, ob der Geschichtsunterricht „nicht darüber hinaus noch einen eigenen Wert“ habe?¹⁴³

2 Nohls eigener Ansatz für die historische Bildung unter Rückgriff auf die „Deutsche Bewegung“

Gegenüber dieser höchst unklaren Situation des Geschichtsunterrichts suchte Nohl nun eine eigene plausible geschichtsdidaktische Position zu entfalten, indem er – ganz im Sinne seiner „historisch-systematischen“ Methode – zunächst auf Autoren der „Deutschen Bewegung“ zurückgriff. Aus den so gewonnenen Einsichten kam es zunächst zur Abkoppelung der historischen Bildung von der zünftigen Universitätshistorie. Auf dem in dieser Weise vorbereiteten Fundament skizzierte er dann seine systematische Perspektive auf den Geschichtsunterricht.

Nohl wies zunächst darauf hin, dass zwei – im Übrigen sehr unterschiedliche – Autoren der „Deutschen Bewegung“ bereits zu Beginn des 19. Jahrhunderts von der Historie die Erfüllung einer Bildungsaufgabe erwarteten, wie sie zuvor von der Antike, der Dichtung und der Philosophie bereits erbracht worden war. Bei den beiden Gewährsmännern Nohls handelte es sich um Wilhelm von Humboldt und

Friedrich Christoph Schlosser:¹⁴⁴ Ihr großer Anspruch stehe seitdem hinter dem Geschichtsunterricht.

Das 19. Jahrhundert hatte, so Nohl, mit Niebuhr und Ranke, Mommsen, Burckhardt und Treitschke die „neue Geschichte“ geschaffen, „und diese Geschichtsschreiber sind den letzten Generationen wirklich das gewesen, was andern die Dichter und Philosophen waren“. Aber – und hier lag nun nach Nohl das für die weitere unbefriedigende Entwicklung entscheidende Manko:

„auch aus dieser großen Geschichtsschreibung ist keine klare Formulierung hervorgegangen, die ‚den Sinn der geschichtlichen Bildung‘ festzulegen vermöchte ... Und wenn nun die Aufgabe immer wieder so formuliert wird, das Ziel sei ‚die Entwicklung des historischen Sinnes‘, so gibt auch dafür die Literatur keine eindeutige Antwort, was denn nun unter diesem historischen Sinn zu verstehen sei: Erkenntnis der Kontinuität alles Gewordenen oder Erkenntnis seiner Relativität, objektives Verstehen, das sich ganz dem Gang der Sache hingibt, oder gegenüber dem Radikalismus von Aufklärung und Revolution ein Wirklichkeitssinn“, der auf das historisch jeweils Mögliche abhebt.

Nohl vermisst – vom gehobenen didaktischen Reflexionsstand der geisteswissenschaftlichen Pädagogik ausgehend – eine „eindeutige Antwort“ der großen Geschichtsschreibung des 19. Jahrhunderts auf die Frage nach Funktion und Genese der historisch-politischen Bildung.¹⁴⁵ Schon die deutsche Geschichtsschreibung im Sinne des klassischen Historismus mit seinem – besonders in der kleindeutschen Historikerschule – deutlichen politisch-didaktischen Zug vermochte nach Nohl die geschichtsdidaktischen Probleme der Historie nicht zu lösen.¹⁴⁶ Und nach dem Übergang der deutschen Geschichtswissenschaft zum historistischen Positivismus war von ihr didaktisch erst recht nichts mehr zu erwarten:

„Ja, seit den siebziger Jahren, der zweiten Unzeitgemäßen Nietzsches und den Kampfschriften Lagardes droht dieser historische Sinn und die historische Bildung in Verruf zu kommen, weil sie das Leben stören, seinen Mut wie seine Produktivität. Und von den verschiedensten Seiten wird verlangt, dass die Geschichte, statt rückwärts zu sehen, ein Verhältnis zu Gegenwart und Zukunft gewönne.“¹⁴⁷

Unter Rückgriff auf Humboldt und Schlosser, auf Burckhardts Begriff „vom dulddenden, strebenden und handelnden Menschen“ als Zentrum der historischen Betrachtung, auf Nietzsches Unterscheidung von antiquarischer, kritischer und monumentalisch-heroischer Geschichtsauffassung kam Nohl nun in einem neuen, seine Konzepte der „Deutschen Bewegung“, der „Pädagogischen Autonomie“ und der „Kunde“ auch geschichtsdidaktisch weiterführenden Anlauf¹⁴⁸ zu seiner Vorstellung vom Geschichtsunterricht als „neuer Lebensform, als Wille zur Aktivität, der in der Geschichte wieder Ideen, d. h. zeitlose, ewige Einsichten und Lebenskräfte sucht, aufgrund deren er handeln könnte.“¹⁴⁹ Nohl entwickelt diese grundsätzliche Vorstellung in drei Schritten, die sämtlich in ihrer Tendenz auf eine Abkoppelung des Geschichtsunterrichts von der zünftigen zeitgenössischen Ge-

schichtswissenschaft hinauslaufen. Dabei handelt es sich um die didaktisch konstitutive Spannung zwischen Wirklichkeit und Wertaufgabe (a), den Gegensatz zwischen geisteswissenschaftlichem Verstehen und historischer Bildung im Geschichtsunterricht (b), schließlich um das Verständnis von Geschichtsunterricht als „Betrachtung des Lebens sub specie subjecti“ (c)

a) „Die Geschichte steht gleichberechtigt neben Philosophie und Dichtung und den anderen höchsten geistigen Bildungsmitteln, weil sie eine eigene höchste Lebensform mitteilt, die Lebensform des handelnden Menschen und die Weise seines Sehens ... In dieser Lebensform ist aber das entscheidende eben immer die gleiche Spannung zwischen der Wertaufgabe und den Gegebenheiten der Wirklichkeit ... Es war der große Gegensatz des historischen Bewusstseins gegen die Idee der Aufklärung und den Radikalismus der Revolution gewesen, dass es die Wirklichkeit wieder sichtbar machte ... Aber mit diesem Akzent auf der Wirklichkeit kommt doch nur der eine Pol dieser Lebensform zu seinem Recht, der andere Pol ist die Idee, mit der der Mensch in den Drang der Begebenheiten eingreift oder die er aus ihm herausarbeitet und um deretwillen er diese ‚Wirklichkeit‘ auf sich nimmt. Das hat erst der Spezialismus vergessen.“¹⁵⁰

Man sieht: Nohl entfaltet eine primär geschichtsphilosophische Grundlegung von Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik. Der Grundgedanke dabei ist eine polare Spannung zwischen „Wirklichkeit“ und „Idee“, die eine sinnvolle und das heißt auch praktikable Handlungsorientierung ermöglichen soll. Dabei erscheinen zwei Geschichtsauffassungen als Gegner: Die der Aufklärung und Revolution wegen ihres unzureichenden Wirklichkeitsbezuges und die des positivistischen Historismus („Spezialismus“) wegen der fehlenden Ideen- und Handlungsperspektive. Der frühe klassische Historismus im Rahmen der „Deutschen Bewegung“ mit seinen sowohl philosophisch wie historisch argumentierenden Autoren wie Humboldt und Schlosser ist für Nohl der aussichtsreichste Anknüpfungspunkt für eine zeitgemäße historische Bildung unter den Bedingungen der Weimarer Republik: Weder als Utopie (so der implizite Vorwurf gegen die Aufklärung) noch als Selbstzweck (so der Einwand gegen den „Spezialismus“) vermag die historische Bildung der Demokratie zu nutzen. Nohl nahm also eine deutliche Gewichtung bei der Aneignung der historiographischen Tradition vor – und bei dieser Gewichtung musste die positivistische zeitgenössische Zunftgeschichte mehr oder weniger bedeutungslos werden.

Nohl hat – dies verdient hier festgehalten zu werden – die Bedeutung der Spezialforschung für den Fortgang der Wissenschaften durchaus anerkannt. Aber die historische Bildung konnte davon nicht weiter abhängig gemacht werden, so wie es etwa die gymnasiale Abbilddidaktik fortwährend tat.¹⁵¹ Von einem anderen Ausgangspunkt her kam Nohl in diesem Punkt zu dem gleichen Ergebnis wie Brandt in seinem Aufsatz von 1930 „Die staatliche und nationale Erziehung“ – allerdings findet es sich bei Nohl einige Jahre früher, was durchaus eine Einflussnahme Nohls auf Brandts spätere Vorstellungen vermuten lässt.

b) Mit dem Konzept der Geschichte als „Lebensform des handelnden Menschen“ trennte Nohl den Geschichtsunterricht nicht nur von der positivistischen, sondern auch von der geisteswissenschaftlichen Universitätswissenschaft, der er sich ja selbst zuzählte. Nach einem auch von Theodor Litt in seinem „wertvollen Buche“ „Geschichte und Leben“ (1917) gestützten „modernen Missverständnis“ sei die Geschichte „vor allem ein methodologisches Problem der Wissenschaft, und die Entwicklung des historischen Sinnes bestünde in der Erziehung zum geisteswissenschaftlichen Verstehen“. Demgegenüber strich Nohl heraus: „Das Verstehen einer geschichtlichen Person hat aber deren eigenes geschichtliches Erlebnis zur Voraussetzung. *Dieses Erlebnis ist das primär Geschichtliche* (Hervorhebung durch Nohl, B. M.), und um das Miterleben dieses primären geschichtlichen Erlebnisses ist es uns vor allem zu tun. Das andere ist Philologie, objektiv gemachte Geschichte, nicht Historie als Leben“.¹⁵²

Der pointierte Gegensatz zwischen Historie als Universitätswissenschaft – hier sogar in geisteswissenschaftlichem Sinne – und „Geschichte als Leben“ – in Brandis Sprache von „Geschichte als Wissenschaft“ und „historischem Interesse“ – ist in diesen Sätzen unübersehbar. Auch wenn sich die Historie geisteswissenschaftlich neu orientierte, so blieb sie für Nohl doch prinzipiell etwas anderes als die historische Bildung.¹⁵³

c) Und noch in einem dritten Anlauf, der von der spezifischen Rolle des Geschichtsunterrichts im Gesamtlehrplan der Schule ausgeht, hat Nohl die prinzipielle Differenz von Geschichtswissenschaft und Geschichtsunterricht verdeutlicht: „Alle anderen Unterrichtsfächer behandeln die Objektivationen des Geistes in ihrer Eigengesetzlichkeit ... Demgegenüber ist die *Geschichte die Betrachtung des Lebens sub specie subjecti*, wo nichts von selbst geschieht, sondern alles erarbeitet wird. Das Subjekt ist der handelnde und leidende Mensch – der einzelne, aber auch das Volk als eine solche subjektive Einheit, oder eine Generation –, wo immer wir in sich zentriertes Leben sehen oder nach seiner Analogie auffassen –, das hier in Raum und Zeit auf dem harten Boden dieser Erde die geistigen Gehalte Realität werden lässt.“¹⁵⁴

Diese Schlussfolgerungen korrespondieren unmittelbar mit den Ergebnissen der Vorlesung Nohls über „Das historische Bewusstsein“. Nohls Überlegungen zur historischen Bildung erreichen genau da ihr entscheidendes Stadium, wo seine Vorlesung geendet hatte. Nohls geschichtsdidaktische Vorstellungen sind gleichsam die Konsequenz aus seinen geschichtstheoretischen und geschichtsphilosophischen Einsichten.

3 Historische Bildung auf der Grundlage des „subjektiven Idealismus“

Aus seinem Ansatz, dass „Geschichte die Betrachtung des Lebens sub specie subjecti“ sei, leitete Nohl nun „weitere Gesichtspunkte“ ab, die dem Ansatz eine breitere Basis geben sollten. Diese weiteren Gesichtspunkte lassen sich unter die Stichworte „Machtkampf der Individuen“ (a), historische Verantwortungsethik und Personalisierung (b) sowie Verhältnis von Struktur- und Erfahrungsgeschichte (c) zusammenfassen. In allen drei Punkten argumentierte Nohl von den Prämissen aus, die sich aus seinen umfassenderen Konzepten und vor allem aus seiner Strukturtheorie der Geschichte ergaben. Alle drei Punkte vertieften – in bewusster Frontstellung gegen die gymnasiale Abbilddidaktik – die Distanz der geschichtsdidaktischen Grundlegung des Geschichtsunterrichts zur Universitätshistorie, indem sie die Rolle des Subjekts und seines historischen „Erlebens“ bei der Betrachtung und Behandlung der Geschichte herausarbeiteten. Alle drei brachten aber auch Schlussfolgerungen zutage, die für die damals geforderte historisch-politische Bildung im Rahmen einer industriell hoch entwickelten demokratischen Republik keineswegs unbedenklich waren.

a) Im Geschichtsunterricht – so Nohl – wird aus „dem zeitlosen, idealen Zusammenhang der Inhalte“, wie ihn Geschichtsphilosophie und Strukturtheorie der Geschichte erheben, „der Machtkampf der Individuen um ihren Lebensraum und den Lebensraum ihrer Ideen“, denn:

... „Hier fordern alle idealen Gehalte wie die Wünsche jedes einzelnen Individuums die dynamische Energie des menschlichen Willens: sie werden erstrebt, sie werden durchgesetzt gegen andere gegenwillige Richtungen.“¹⁵⁵

Unübersehbar ist hier zum einen die entschlossene Personalisierung der Geschichtsbetrachtung für die Schule, zum anderen eine Art idealistisch motivierter Sozialdarwinismus, wie er seit dem Imperialismus im Zeitgeist weit verbreitet war und durch die Erfahrung des Ersten Weltkriegs noch eine extreme Steigerung erfahren hatte.

b) Nohl hielt in seinen geschichtsdidaktischen Vorstellungen – im Unterschied zu den geschichtsphilosophischen – durchaus einseitig an der Personalisierung fest, um ein hinreichendes Gegengewicht gegen den „Objektivismus“ der geschichtsphilosophischen Systeme und der zünftigen Universitätshistorie zu schaffen. Den „Machtkampf der Individuen“ dagegen versuchte er durch andere Faktoren *innerhalb* seiner geschichtsdidaktischen Vorstellungen auszubalancieren, und zwar mit Hilfe der Kategorien von der historischen Verantwortung des Individuums und vom Strukturzusammenhang der historischen Entscheidungs- und Handlungssituationen. Nohl sah zwar durchaus Spannungen und Widersprüche zwischen den verschiedenen Typen historischen Sehens, objektiven und subjektiven, kausalen und verantwortungsethischen, aber er hielt diese Spannungen und Widersprüche für vorgegeben durch die Heterogenität der historischen Wirklichkeit selbst, die sich umfassenden, glatten Erklärungsversuchen entziehe. Und so begründete Nohl denn

seine historische Verantwortungsethik, die er neben den „Machtkampf der Individuen“ stellte, mit einer prinzipiellen Relativierung aller auf historische Gesetzmäßigkeiten abzielenden Geschichtsauffassungen, die den didaktisch so wichtigen Handlungsimpuls des Subjekts zu ersticken drohten:

„... alle jenen kausalen und idealen Notwendigkeiten des Positivismus wie der dialektischen Geschichtsauffassung“ seien „für diese Betrachtung sub specie subjecti, unter dem Gesichtspunkt des geschichtlichen Erlebens, nur Unterlagen, sind Bedingungen, wie alle die anderen zahllosen für oder widerstreitenden Kräfte und wie die irrationalen Momente des Zufalls.“ Nietzsche sage einmal, „das seien alles nur die Lehm- und Tonschichten der Geschichte. Ihr Kern ist der schöpferische Akt, die Entscheidung des einzelnen, der sich aufgrund der Gegebenheiten, wie sie ihm erscheinen, seiner Aufgabe verantwortlich, entschließt und handelt ... das Herz der Geschichte ist die Verantwortlichkeit.“¹⁵⁶

Möglicher undemokratischer Folgerungen aus diesem Konzept war Nohl sich durchaus bewusst, die Konzentrierung des Geschichtsunterrichts auf den „schöpferischen Akt“ konnte leicht zum Kult der großen historischen Persönlichkeit führen. Nohl glaubte aber, diese Wirkung seines personalistischen Ansatzes vermeiden zu können: Die alte, von Antike und Humanismus ausgebildete Lehre von der Bedeutung der großen Persönlichkeit in der Geschichte

„war tief im Recht, wo sie sah, dass alle historische Leistung die Synthese durch den Einzelnen fordert, immer die schöpferische Leistung einer Lebensaufgabe durch den Einzelnen ist.“ Sie habe aber übersehen, „dass das nicht bloß für den ‚großen Mann‘ gilt, sondern im Grunde auch für das letzte Individuum an seiner dunklen Stelle: die Struktur des handelnden Lebens ist überall dieselbe ..., und jeder, der verantwortlich gegenüber seiner Aufgabe mitarbeitet, ist insofern eine historisch lebende Persönlichkeit.“

Und hier lag denn nun für Nohl die entscheidende Aufgabe des Geschichtsunterrichts:

„Wer kein Verantwortlichkeitsgefühl in sich hat, gehört zur Masse auf jedem Gebiet. Er löst sich aus ihr, sobald er sich einer Idee verantwortlich weiß, für die er sich einsetzt. Die Weckung solchen Verantwortlichkeitsgefühls gegenüber dem höheren Leben in unserem Volk und damit die Verringerung der bloßen Masse in ihm ist das erste Ziel des Geschichtsunterrichts in der Gegenwart.“¹⁵⁷

Man liest derartige Äußerungen heute nicht mehr ohne ein mehr oder weniger deutliches Unbehagen, muss sich aber zunächst vor Augen halten, was sie im Rahmen der damaligen Situation des Geschichtsunterrichts eigentlich bedeuteten. Es ist zum einen die entschlossene Abkehr von allen abbilddidaktischen Vorstellungen, die insbesondere noch den gymnasialen Geschichtsunterricht – als profiliertesten Zweig des Geschichtsunterrichts überhaupt – beherrschten. Es ist weiterhin der konsequente Versuch, den educandus in ein persönliches Verhältnis zur Geschichte zu versetzen – mit deutlichen Orientierungsmöglichkeiten für

sinnvolles künftiges Handeln. Es ist schließlich die demokratische Absicht, dieses persönliche Verhältnis zur Geschichte nicht etwa nur – wie bis dahin – privilegierten „großen Männern“ zu vermitteln, sondern auch dem „letzten Individuum an seiner dunklen Stelle“.

Freilich: Gerade an dieser entscheidenden Stelle hat Nohl den Gedankengang nicht zu einem überzeugenden Abschluss geführt: Dieser hätte in dem Nachweis bestanden, wie denn gerade diesem „letzten Individuum an seiner dunklen Stelle“ die historisch-verantwortungsethische Perspektive seines Lebens auf dem Hintergrund oft erdrückender Lebensumstände überhaupt deutlich zu machen war. Vor allem fehlte hier die Einbeziehung der unterschiedlichen sozialen Einbindungen des Einzelmenschen, wie sie Litt in seinem Werk „Geschichte und Leben“ und in anderen Werken bereits sehr präzise beschrieben und didaktisch nutzbar gemacht hatte. Die bloße Dichotomie von Individuum einerseits, Geschichte und Gesellschaft andererseits, wie sie bei Nohl durchscheint, macht ja die realen Handlungsmöglichkeiten des Individuums in Geschichte und Gesellschaft keineswegs wirklich deutlich. Nohls einfache Übertragung einer verantwortungsethischen, historisch begründeten Lebensperspektive und von Handlungsspielräumen „großer Männer“ auf das „letzte Individuum an seiner dunklen Stelle“ geht an der sozialen Wirklichkeit der Kleinbürger- und Arbeitermassen in den Jahren der Weimarer Republik schlicht vorbei. Es war der etwas naive Versuch, ein aus dem Gedankengut der „Deutschen Bewegung“ abgeleitetes, bildungsbürgerlich-vorindustriell geprägtes Erziehungsideal einfach auf die ganze, nunmehr demokratisch verfasste Volksgemeinschaft zu übertragen.¹⁵⁸ Theodor Schulze hat mit Recht darauf hingewiesen, dass derartigen, im Pathos der Lebensphilosophie begründete Versuchen gegenüber der Realität massenhaft „verkürzten Lebens“ in der modernen Gesellschaft weithin die Durchsetzungschancen fehlten. Die kulturkritische Ablehnung der „Masse auf jedem Gebiet“, die Vagheit der „Ideen“, für die der einzelne sich einsetzen soll in „Verantwortung“ gegenüber „dem höheren Leben in unserem Volk“, alles dies zeigt außerdem, wie problematisch trotz aller unzweifelhaften Bemühung um eine demokratische Grundlegung der von Nohl vorgeschlagene Geschichtsunterricht für den Ausbau und die Verteidigung der Republik bleiben musste – und das ausgerechnet 1923, dem Jahr höchster politischer Gefährdung in der Krise von 1923.

c) Nohls Überlegungen zur strukturgeschichtlichen Einordnung historischer Handlungs- und Entscheidungssituationen widersprechen der entschlossenen Personalisierung seines Geschichtsunterrichts teilweise. Es ging Nohl nämlich bei diesen Überlegungen immerhin implizit auch um die heute wissenschaftstheoretisch und geschichtsdidaktisch höchst relevante Frage des Verhältnisses von Struktur- und Erfahrungsgeschichte, aber seine diesbezüglichen Strukturüberlegungen – ohnehin primär wieder auf geisteswissenschaftliche Faktoren beschränkt – hatten zum Hauptzweck doch nicht die Aufklärung der Handlungsspielräume, sondern die Unterstreichung der personalistischen Verantwortungsethik. So forderte Nohl für

die „Darstellung der Geschichte im Unterricht ... nicht bloß Erzählung oder gar kausale Erklärung“, sondern „Analyse der Bedingungen einer Willensentscheidung, der schöpferischen Leistung einer Lebensaufgabe, wenn man will ‚Biographie‘“. Hinzukommen müsse nun aber doch

„der Blick in die Struktur des geschichtlichen Lebens überhaupt, in die *dauernden* Zusammenhänge und Grundverhältnisse, die hier bestehen zwischen den Mächten dieses Lebens ... Wir wollen aufgrund solcher *allgemeinen* Struktureinsichten ... die eigene Gegenwart durchschauen ..., in dieser Welt von Gebundenheiten und Bedingtheiten sehen lernen, in die man eingreifen will“.¹⁵⁹

Nohl versuchte also hier seine geisteswissenschaftliche Strukturtheorie der Geschichte für die Geschichtsdidaktik derart nutzbar zu machen, dass der Schüler auch für sein eigenes Leben bei der Beschäftigung mit historischen Persönlichkeiten lernen könnte. Wie skeptisch man heute auch über diesen Versuch einer geisteswissenschaftlich-personalistischen Lösung des Verhältnisses von Struktur- und Erfahrungsgeschichte urteilen muss, festzuhalten bleibt doch, dass Nohl das Problem aufgrund seiner geschichtsphilosophischen Einsichten überhaupt gesehen und damit das Problembewusstsein der damaligen zünftigen Universitätshistorie und der ihr korrespondierenden Abbilddidaktik weit übertroffen hat.

4 Kritik

Überschaut man Nohls Aufsatz „Die Geschichte in der Schule“ insgesamt, so ist die Frontstellung gegen den „Spezialismus“ der Universitätshistorie und der Gymnasialdidaktik sowie gegen den Objektivismus der Geschichtsphilosophie des 19. Jahrhunderts sowie gegen den Wertrelativismus leider unübersehbar. „Historie als Leben“, das Konzept der Erlebnis-, Willens- und Entscheidungsdidaktik im Sinne der Kulturkritik und der Lebensphilosophie war mit der Historie als „Philologie, objektiv gemachte Geschichte“¹⁶⁰ nicht mehr in Einklang zu bringen. Die von Weniger dann vollzogene Eigenständigkeit des Geschichtsunterrichts und der Geschichtsdidaktik war die logische Konsequenz dieses Argumentationsgangs.

Für Nohls neuen Ansatz von Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik war die Zielbestimmung des Faches das Wichtigste, um im „Chaos“ der konkurrierenden Auffassungen, von dem sein Aufsatz „Die Geschichte in der Schule“ ausgeht, das Profil und die Einheit des Unterrichtsfaches in den verschiedenen Schulformen zu sichern. Die übrigen Kernstücke einer geschichtsdidaktischen Konzeption – thematische Auswahl und Strukturierung, Methodik und Medien – hat er kaum noch angedeutet.¹⁶¹ Thematik und Methodik des Geschichtsunterrichts entwickeln bei Nohl keine Eigendynamik, die dann mit den Zielsetzungen des Geschichtsunterrichts vermittelt werden müsste, über sie gibt es keine Rückwirkung auf die Zielebene, die damit gegen jede Kritik aus der theoretisch doch so stark gewichteten „Erziehungswirklichkeit“ immunisiert wurde.

Die Ablehnung des „Szientismus“ führte Nohl noch mit Konzepten des Geschichtsunterrichts zusammen, die sich von dem seinigen sehr unterschieden, aber doch den Ausgangspunkt – Geschichte als gegenwarts- und zukunftsorientierte Lebensmacht und nicht als vergangenheitsorientierten „Spezialismus“ – mit ihm gemeinsam hatten.¹⁶² So erinnerte Nohl – in diesem Kontext mit positiver Assoziation – „an den kaiserlichen Erlass von 1890“ – für Bernheim und die zeitgenössische Universitätswissenschaft waren dies gerade die Antriebe zur Betonung der „Abbilddidaktik“ gewesen; er erinnerte an das national-konservativ eingestellte Buch von Kabisch mit seiner Herausstreichung des Gegensatzes von Schul- und gelebtem Unterricht, an das kulturgeschichtlich orientierte „lebendige Buch von Klemm, das die ganze Geschichte als die Lösung von Kulturaufgaben dargestellt haben möchte, wo an die Stelle der kausalen Betrachtung das Aufzeigen der Notprobleme und ihrer Überwindungen tritt, um den Wertwillen zu wecken“, schließlich an die „Forderung nach einem soziologischen Unterricht, dem unter der marxistischen Maske das fortschrittlich aktive Herz des Positivismus schlägt“.¹⁶³ Die Nähe vor allem zu links-progressiven Konzepten für den Geschichtsunterricht, die nach 1918 zeitweise ein relativ günstiges Klima vorfanden, auf der Basis eines antiszientistischen, ausgesprochenen Handlungsbezuges des Geschichtsunterrichts kommt auch in Nohls anerkennender Feststellung zum Ausdruck: „Die positivistische Forderung nach historischen Gesetzen drückte dasselbe nur in einer anderen Sprache aus.“¹⁶⁴

Und doch gab es nach Nohl eine unübersehbare charakteristische Differenz zwischen dem Geschichtsunterricht i. S. der geisteswissenschaftlichen Didaktik und den sogenannten „positivistischen Didaktikern“: Der positivistische Geschichtsunterricht wolle – zurückgreifend auf einen alten „Einsatz“ des Geschichtsunterrichts – „an die Stelle der großen Persönlichkeiten und ihrer schöpferischen Arbeit das Volk als Menge und die Entwicklung der Kultur oder des Geistes, d. h. der Bewusstseinsstellungen der Zeiten setzen“. Dass es Geschichte von all dem gebe, war für Nohl nicht zweifelhaft, „wohl aber, dass es den eigentlichen Kern des historischen Erlebnisses fasst und darum den Sinn des Geschichtsunterrichts bestimmen kann“. Und mit Spott hob Nohl hervor,

„wie alle diese Fanatiker der objektiven Kulturentwicklung und diese Soziologen ganz von selbst gezwungen werden ..., ihre Darstellung des objektiven durch künstlich eingeführte Subjekte zu beleben, indem sie entweder – und das ist das häufigste, von Ludo Hartmann bis Kawerau – auf den historischen Roman verweisen, oder den Schüler als Robinson der Kultur ‚erleben‘ lassen, oder gar selbst anfangen Märchen zu dichten, um eben ihrem bloßen Milieu das lebendige Zentrum zu geben, das nur der handelnde Mensch ist. Womit dann aber an die Stelle der großartigen Wahrheit der Geschichte eine langweilige Fiktion getreten ist oder bloße Dichtung und zumeist schlechte, und mit beidem gerade der schwere Ernst der geschichtlichen Wirklichkeit verflüchtigt ist, auf den es doch vor allem ankommt.“¹⁶⁵

Alldem gegenüber betonte Nohl:

„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 und jedem zugänglich ist, der an seiner Stelle schafft, dass der Machtkampf der Geschichte allerdings mehr ist als Kriegsgeschichte, und dass auch das ganze Volk noch eine solche verantwortliche Einheit darstellt, die sich entscheidet, die aufsteigt oder absinkt, sich konzentriert oder zerfällt.“¹⁶⁶

Hiergegen ist einzuwenden: Nohls Übertragung der Lebensform der „großen Männer“ in die „Breite des Volks“ ist nicht weniger Fiktion als die von ihm angegriffene Geschichtserzählung der „positivistischen“ und der Kulturhistoriker. Und vor allem: Die „positivistische“ Didaktik berücksichtigte sozialwissenschaftliche Einsichten über das soziale Eingebundensein des einzelnen Menschen in Strukturen und seine Handlungsspielräume, die auch der sehr personalistisch-idealistischen Geschichtsdidaktik Nohls gut getan hätten.

Zwar hat Nohl in der „staatsbürgerlichen Erziehung“ durch Geschichte ein berechtigtes und wichtiges Anliegen gesehen.¹⁶⁷ Gerade das Konzept des Geschichtsunterrichts als Erlebnisunterricht, als Weckung des Wertbewusstseins und Anspannung des Handlungswillens sollte ihm dienen. Aber für die Republikverteidigung blieb dieses Konzept unspezifisch. Darin spiegelt sich die nur teilweise erfolgreiche Bemühung Nohls, in ein klares eindeutiges Verhältnis zur demokratischen Industriegesellschaft der Weimarer Republik zu kommen: So sehr Nohls Konzept auch gegen Reaktion, Resignation, Geschichtsfatalismus und realitätsfernen Utopismus anging, die gerade für die Demokratie tödlich sind, so wenig kann man ihm selbst den Vorwurf ersparen, die deutsche gesellschaftliche und politische Wirklichkeit der frühen zwanziger Jahre nur unter bildungsbürgerlichen Wahrnehmungsbeschränkungen erfasst zu haben.

Nohls Distanz zur demokratischen Industrie- und Konfliktgesellschaft ist unübersehbar in der Schlusspassage seines Aufsatzes „Die Geschichte in der Schule“, wo er noch einmal mit Nachdruck hinweist auf die Dialektik von idealer „Antizipation der Zukunft“ durch die Jugend und widerstrebender Realität: „Wo beides zusammenkommt, die realistische Einsicht und der große Wille, da geschehen die schöpferischen Lösungen, die das Geheimnis der Historie sind und auf die wir heute wieder warten.“¹⁶⁸

Dieser nahezu unbegrenzt missbrauchbare Satz spiegelt ein – letztlich irrationales – Verständnis von Geschichtsunterricht, das die Konflikt- und Notlagen der Weimarer Republik kaum adäquat zu bewältigen in der Lage war. So ergab sich auf der einen Seite eine weitgehende Überschätzung der staats- und gesellschaftsverändernden Möglichkeiten der geisteswissenschaftlichen Pädagogik und Geschichtsdidaktik, zum anderen der doppelte Zusammenbruch dieses Konzepts gegenüber dem

Nationalsozialismus und noch einmal, mit überraschender Schnelligkeit, in den sechziger Jahren gegenüber der „realistischen Wende“ in der Pädagogik.¹⁶⁹

Das lebensphilosophisch-geisteswissenschaftliche Konzept des Geschichtsunterrichts klammerte weite Bereiche der demokratischen Gesellschaft in den Weimarer Jahren als Determinanten historisch-politischen Denkens und Handelns einfach aus. Die Vernachlässigung von machtpolitischen und sozioökonomischen Interessen- und Konfliktlagen, die Nohl als eine der Ursachen für den Niedergang der „Deutschen Bewegung“ anführte,¹⁷⁰ gelten letzten Endes auch für ihn selbst und seine geschichtsdidaktischen Vorstellungen. Auch wenn er – ganz im Sinne seines dialektisch-polaren Argumentationsstils – die Auseinandersetzung mit den „objektiven Mächten“ und eine gewisse willentliche Anpassung an sie verlangte, so wurden doch vor allem die sozioökonomischen objektiven Mächte in ihrer Eigengesetzlichkeit nicht erkannt oder nicht ernst genommen. Nohl verfiel in den gleichen Fehler, den er selbst dem Humanitätsideal der „Deutschen Bewegung“ vorwarf: Zu viele feindlich gesinnte „objektive Mächte“ blieben draußen – und dazu zählte auch die dem „Spezialismus“ verfallene Wissenschaft.¹⁷¹

Diesen Passiva in der wissenschaftsgeschichtlichen Bilanz von Nohls Aufsatz „Die Geschichte in der Schule“ stehen aber unbestreitbare und gewichtige Aktiva gegenüber. Diesen wollen wir uns im folgenden Abschnitt zuwenden.

V. Die Rolle Nohls und der geisteswissenschaftlichen Pädagogik in der Vorgeschichte der geisteswissenschaftlichen Geschichtsdidaktik

Herman Nohl besetzte als Pädagoge erstmals die theoretische Position, die Brandi und die historistisch-positivistische Geschichtswissenschaft unter dem Eindruck von Niederlage, Revolution und Republikgründung 1918/19 geräumt hatten: Er entwickelte einen frühen Ansatz für einen neuen Geschichtsunterricht, der von seiner geschichtsphilosophisch inspirierten geisteswissenschaftlichen Pädagogik herkam und auf eine dominierende Rolle der Geschichtswissenschaft bei der Gestaltung des Geschichtsunterrichts, wie sie noch Bernheim und Friedrich verfochten hatten, konsequent verzichtete, gerade auch für den gymnasialen Bereich.

Diese bisher nirgends gewürdigte Leistung Nohls für die Entwicklung der Geschichtsdidaktik zur Wissenschaftsdisziplin umfasst mehrere Aspekte. Zum einen räumte Nohl damit seinem Schüler Weniger entscheidende Hindernisse aus dem Weg, die dessen geschichtsdidaktische Bemühungen bereits im Keime hätten ersticken können. Nohl lieferte mit dem Aufsatz „Die Geschichte in der Schule“ eine

plausible theoretische Ausgangsbasis für eine eigenständige Geschichtsdidaktik. Darauf vermochte der konventionell ausgebildete junge Historiker Weniger so gleich nach seiner Promotion aufzubauen. Weniger selbst hat dies in seinem Aufsatz „Die Theorie des Geschichtsunterrichts seit 1914“ dargelegt. Es heißt dort, dass Nohl in einer für das Fach sehr schwierigen Situation

„den eigenen Wert des Unterrichtsfaches Geschichte gesucht und in einer neuen Lebensform gefunden habe ... Das geschichtliche Erleben ... ist ... ganz etwas anderes als das geisteswissenschaftliche Verstehen. Es hat das eigene geschichtliche Erlebnis der geschichtlichen Person zur Voraussetzung“.¹⁷²

Wenigers im Weiteren gegebenes Resumée des Nohlschen Aufsatzes lässt klar erkennen, welchen zentralen Stellenwert die geschichtsdidaktischen Grundgedanken Nohls für ihn selbst gehabt haben. Beide Male geht es vor allem darum, das Geschichte lernende Individuum nicht durch bloße Faktenvermittlung zum historischen Lexikon aufzufüllen („Wurst stopfen“, wie Droysen das spöttisch nannte), sondern die Erarbeitung der Vergangenheit und der Erinnerung an sie so zu organisieren, dass sich ein historisch-politischer Zusammenhang ergibt, in dem eigenes Handeln in Gegenwart und Zukunft als möglich und sinnvoll erscheint. Diesen zentralen Gedanken, der Geschichtsdidaktik als eigenständige Wissenschaftsdisziplin gegenüber der historistisch-positivistisch verkümmerten Universitätshistorie überhaupt erst möglich machte, „erbte“ Weniger von Nohl. Er entwickelte ihn, wie wir noch sehen werden, weiter zu der sehr selbstbewussten Vorstellung, dass „im Geschichtsunterricht Geschichte geschieht“.¹⁷³

Auch Wenigers den Aufsatz „Die Theorie des Geschichtsunterrichts seit 1914“ abschließende Skizzierung der *künftigen geschichtsdidaktischen Aufgaben* lässt den maßgeblichen Einfluss Nohls deutlich erkennen: Die „Grundschwierigkeit“ liege

„in dem Verhältnis zur objektiven Geschichte ... und damit in der Abgrenzung gegen die systematischen Fächer, die auf die Dauer nicht einfach so in den Dienst der Geschichte gestellt werden dürfen. Es muss also eine Form des Geschichtsunterrichts gefunden werden, die der geistesgeschichtlichen Wendung entspricht und doch der eigentlichen Funktion des Geschichtsunterrichts, die auf die ‚Lebensform des handelnden Menschen‘ geht, gerecht wird.“ Die „Besinnung“ habe auszugehen „von den konkreten Aufgaben, die das geschichtliche Leben heute stellt, das jeden einzelnen als Individualität und als Glied größerer Gemeinschaften, insbesondere des Volkes vor verantwortliche Entscheidungen“ stellen. Sodann sei die „Form des Geschichtsunterrichts“ zu bestimmen „aus der Einsicht in die Struktur der Geschichte und des Geschichtsunterrichts als eigenständiger Glieder der Geisteswissenschaften, die ihre einheimischen Mittel und Kategorien in sich tragen“. Dabei komme es besonders darauf an, „das Verhältnis des Kindes und des jugendlichen Menschen zur Geschichte zu klären und andererseits gegenüber der Vielheit der Anschauungen und den Gegensätzen der Weltanschauungen und Parteien, die die Geschichtsauffassung bestimmen, die pädagogische Haltung des Geschichtsunterrichts zu sichern“.¹⁷⁴

Hier wird das geschichtsdidaktische Forschungsprogramm Wenigers, wie es sich in seiner Habilitationsschrift niederschlägt, fast nahtlos aus Nohls geschichtsdidaktischer Skizze herausentwickelt. Als „Einzelkämpfer“ wäre Weniger isoliert geblieben, als Schüler Nohls – der von allen Häuptern der geisteswissenschaftlichen Pädagogik am stärksten schulebildend gewirkt hat – hätte er eine geschichtsdidaktische Forschungstradition begründen können.

Dies war aber längst noch nicht alles: Nohl warf für den jungen Schüler auch sein ganzes Gewicht als Universitätsordinarius in die Waagschale. So konnte sich Weniger nicht nur mit einer geschichtsdidaktischen Arbeit an der traditionsreichen Georgia Augusta habilitieren, sondern Nohl machte auch seinen Einfluss geltend, dass Weniger innerhalb der Universität und an den neuen Pädagogischen Akademien zügig aufsteigen konnte. Nohl hat dann auch Wenigers Wiedereinstellung in Göttingen nach 1945 betrieben, sowohl 1946 als erster Direktor der dort neugegründeten Pädagogischen Akademie wie 1949 als sein Nachfolger an der Universität.

Die Bedeutung dieser Förderung Wenigers – sowohl wissenschaftstheoretisch wie karrieremäßig – für die geschichtsdidaktische Wissenschaftsgeschichte tritt erst dann richtig ins Licht, wenn man sie auf die Gesamtsituation des Geschichtsunterrichts und der historisch-politischen Bildung in Deutschland nach 1918/19 bezieht. Die Ratlosigkeit war damals groß gerade auf diesem durch Krieg und Niederlage, Revolution und Republikgründung direkt betroffenen Gebiet. Jochen Huhn hat in seinen einschlägigen Arbeiten über die Geschichtsdidaktik in den Jahren der Weimarer Republik mit Erstaunen das Ausbleiben einer intensiven und produktiven Diskussion um den Geschichtsunterricht nach 1918/19¹⁷⁵ festgestellt. Das einzige wirklich durchsetzungsfähige neue Konzept kam aus der Nohl-Schule, wenn man nicht – wie die große Mehrheit der Gymnasiallehrer – unbeeindruckt durch die Umgestaltung der politischen Verhältnisse einfach in dem alten Rahmen der „Abbilddidaktik“ weitermachen wollte.

Neben Nohl und Weniger gab es in den Jahren der Weimarer Republik *zwei weitere geisteswissenschaftlich argumentierende Konzepte historischer Bildung*, und zwar von Theodor Litt und Ulrich Peters. Litt hatte bereits 1917 sein bekanntes Werk „Geschichte und Leben“ veröffentlicht. Er bemühte sich darin um Klärung des historischen Verstehensprozesses und um eine soziologische Untermauerung des Geschichtsunterrichts. Gleichwohl führte sein Konzept – ganz anders als das Nohl-Wenigersche – nicht zur Geschichtsdidaktik als Wissenschaftsdisziplin, sondern zur Entwertung des Schulfaches Geschichte. Litt vertrat nämlich die Auffassung, das geschichtliche Verstehen könne nicht in den knappen Stoffüberblicken des Geschichtsunterrichts, sondern nur in der Arbeit an historischen Texten, vor allem in den alten Sprachen, gelernt und geübt werden. Damit waren nicht nur Volks- und Mittelschule von der historischen Bildung weitgehend ausgeschlossen, sondern – in Fortsetzung der neuhumanistischen Tradition – auch der Geschichtsunterricht

selbst zum Hilfsfach für den Sprachunterricht degradiert. Dies dürfte auch der Grund sein, warum Litt – trotz noch heute beachtlicher geschichtsdidaktischer Einsichten – in der wissenschaftsgeschichtlichen Entwicklung der Geschichtsdidaktik ziemlich isoliert dasteht und keine Tradition ausbilden konnte. Oder mit den pointiert zutreffenden Worten Wenigers in dem schon erwähnten Aufsatz „Die Theorie des Geschichtsunterrichts seit 1914“: Litt vertritt

„hier ... nicht das spezifisch Geschichtliche des besonderen Faches, sondern die geschichtliche Struktur der Geisteswissenschaften überhaupt, die natürlich auch für den Geschichtsunterricht verbindlich ist. Es bleibt dem gegenüber aber das Problem, die spezifische Aufgabe des Geschichtsunterrichts festzustellen“.¹⁷⁶

Ähnlich liegen die Dinge bei der deutschkundlichen Didaktik, der zweiten geisteswissenschaftlich arbeitenden Konkurrenzposition zur Geschichtsdidaktik im Sinne Nohls und Wenigers. Ulrich Peters war der Hauptvertreter der geschichtsdidaktischen Vorstellungen der Deutschkunde. Die Deutschkunde knüpfte an die geschichtsphilosophische Diskussion um die neue deutsche Bildung an, wie sie von Troeltsch, Spranger, Burdach u. a. geführt wurde. Sie sprengte aber dabei den Rahmen der existierenden Schulfächer und raubte so – formal ähnlich wie bei Litt – sowohl dem Geschichtsunterricht seine spezifische Bildungsfunktion, den übrigen betroffenen Schulfächern ihren systematischen Gehalt. In ihr war also gleichfalls der Weg zur Geschichtsdidaktik als Hochschuldisziplin verbaut.¹⁷⁷ Die deutschkundliche Geschichtsdidaktik wurde nach 1945 zusätzlich dadurch um ihre Wirkung gebracht, dass sie sich auf den Nationalsozialismus zu sehr eingelassen hatte.

Auf diesem Hintergrund tritt nun Nohls – bisher übersehene – Rolle in der geschichtsdidaktischen Wissenschaftsgeschichte deutlich hervor. Nohl sicherte dem Geschichtsunterricht innerhalb des damals die theoretischen Debatten beherrschenden geisteswissenschaftlichen Konzepts eine spezifische Funktion, die vor allem in Lebensbezug und Handlungsorientierung lag. Zudem bewog Nohl seinen bedeutendsten Schüler – Weniger – zur weiteren Ausarbeitung des Konzepts.

Gleichwohl: Nohls Rolle in der geschichtsdidaktischen Wissenschaftsgeschichte bleibt *ambivalent*. Insgesamt hatten seine skizzenhaften geschichtsdidaktischen Vorstellungen noch bei weitem nicht den Konkretionsgrad erreicht, in dem sie den real ablaufenden Geschichtsunterricht wirklich erreichen konnten. Nohl hat das natürlich auch selbst gesehen – nicht umsonst setzte er mit Weniger einen seiner begabtesten Schüler auf eben diese Aufgabe an, da ihm selbst angesichts seiner vielen anderen Interessen- und Arbeitsschwerpunkte die Zeit fehlte.

Entscheidender sind die Defizite, die man – aus damaliger und aus heutiger Sicht – dem geisteswissenschaftlichen Konzept insgesamt anlasten muss, von ihrer einseitig geisteswissenschaftlichen Aufnahme der historischen und pädagogischen Wirklichkeit bis hin zur Personalisierung als Unterrichtsprinzip und zu ihrer politischen

Ambivalenz. Da diese Defizite in Wenigers Ausgestaltung der geisteswissenschaftlichen Geschichtsdidaktik noch deutlicher hervortreten, werden wir uns dort genauer mit ihnen auseinandersetzen.

-
- 1 Vgl. Wolfgang *Klafki*: Die Pädagogik Theodor Litts. Eine kritische Vergegenwärtigung. Königstein/Ts. 1982.
 - 2 Zur Biographie Nohls vgl. *Blochmann* und *Klafki/Brockmann*.
 - 3 Pauline R. *Anderson*: Gustav von Schmoller. In: *Wehler*: Historiker II, S. 39-65; Jürgen *Kocka*: Otto Hintze. In: ebd. III, S. 41-64.
 - 4 *Hermann*: Pädagogik Diltheys; *ders.*: Dilthey; *Jaeger/Rüsen* S. 148-151.
 - 5 *Blochmann* S. 62f.
 - 6 *Nohl*: Historisches Bewusstsein S. 116f., 134f.
 - 7 *Weniger*: Nohl S. 8.
 - 8 Ernst *Lichtenstein*: Die letzte Vorkriegsgeneration in Deutschland und die hermeneutisch-pragmatische Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 5. Beiheft 1964, S. 5-33.
 - 9 Dazu *Blochmann* S. 70-88.
 - 10 *Nohl*: Aufsätze S. 3.
 - 11 Ebd. S. 4.
 - 12 Vgl. *Blochmann* S. 75ff., 87f., 106f.
 - 13 Ebd. S. 88.
 - 14 *Blochmann* S. 89-93; *Hennigsen*; *Schepp*: Nohl S. 119f.
 - 15 Vgl. dazu das Göttingen-Kapitel bei *Blochmann* S. 94-162.
 - 16 Peter *Gay*: Die Republik der Außenseiter. Geist und Kultur in der Weimarer Zeit 1918-1933. Neuausgabe Frankfurt/M. 1987; Jost *Hermann*/Frank *Trommler*: Die Kultur der Weimarer Republik. Neuausgabe Frankfurt/M. 1988.
 - 17 Vgl. die Belege Anm. 12 sowie *Finckh* S. 168ff.
 - 18 Dazu *Blochmann* S. 137 und unten der Abschnitt über die Ansätze einer geisteswissenschaftlichen Geschichtsdidaktik bei Nohl.
 - 19 Dazu eingehend der Band von *Klafki/Brockmann* sowie *Matthes* S. 68-83.
 - 20 Zit. nach *Blochmann* S. 186.
 - 21 Dazu *Finckh* S. 82ff.; Kai Arne *Linnemann*: Die Wiederkehr des akademischen Bürgers. Herman Nohl und die Pädagogik der Sittlichkeit. In: Bernd *Weisbrod* (Hg.): Akademische Vergangenheitspolitik. Beiträge zur Wissenschaftskultur der Nachkriegszeit. Göttingen 2002, S. 167-189; *Ortmeyer* S. 408-418.
 - 22 Bezeichnend dafür ist der Vortrag „Schuld und Aufgabe der Pädagogik“ von 1954, der auch ein deutliches Beispiel für die durch den Nationalsozialismus ungebrochene Kontinuität des Nohlschen pädagogischen Denkens darstellt. Hinsichtlich der Schuldfrage meint Nohl: „Kann ein ganzes Kultursystem, wie es die Pädagogik ist, und zu dem sowohl seine Theoretiker wie seine Praktiker, die Lehrer, Meister, die Ministerien und nicht zuletzt alle Eltern gehören, kann das Schuld haben? Schuld woran? Schuld hat eigentlich immer nur der Einzelne. Aber der Einzelne wird in sonderbarer Weise mitgerissen von dem Strom des Ganzen, und dieses Ganze kann ein falsches Verhältnis zur Wirklichkeit haben, sein Ideal kann einseitig sein, oder es fehlt an der Energie, das Richtige zu realisieren, und auch dabei kann sie sich noch in der Methode vergreifen.“ (S. 446) ...
„Es bleibt eine immer wieder neue Frage, wie es möglich war, dass 1933 die ganze ideal gestimmte Jugend mit geringen Ausnahmen sich vom Nationalsozialismus begeistern ließ. Es wird viele Gründe dafür geben, aber einer ist nun eben die Schuld der Pädagogik, die damals in ihrem Ideal und in ihrer Arbeit Aufgaben ausließ, ohne die eine gesunde Jugend nicht leben mag, und der nun im Nationalsozialismus scheinbar eine Idealität entgegenkam, die das Beste der pädago-

gischen Reformbewegung, den Willen zu einer neuen Volksgemeinschaft, aufnahm, Aufgaben zeigte, die jede Kraft forderten, und ein zuchtvolles, geschlossenes Mannestum versprach, nach dem sich diese Jugend sehnte.“ (S. 447)

Von einer solchen am pädagogischen Autonomiekonzept orientierten Analyse waren die gesamtgesellschaftlichen Ursachen des Nationalsozialismus und die daraus zu ziehenden pädagogischen Konsequenzen nicht in den Griff zu bekommen – und die abschließend von Nohl formulierten pädagogischen Gegenwartsaufgaben sind denn auch von der Erfahrung des Nationalsozialismus unberührt geblieben und stehen ganz in der Tradition seines pädagogischen Denkens in den zwanziger Jahren. Vgl. auch Herman *Nohl*: Die Erziehung des deutschen Volkes, in: Deutsche Universitätszeitung 5 (1950) Nr. 17/18, S. 8f. „Untersuchen wir, worin die Krise besteht, in der sich die Erziehung unseres gesamten Volkes befindet, so wird man alle die Nöte, die mit dem Nationalsozialismus und dem Krieg über uns gekommen sind, beiseitelassen müssen. Die letzte Quelle unserer Sorgen liegt tiefer und war schon vor dem Krieg und vor 1933 da.“ Die Interpretation dieses Satzes bei *Finckh* S. 82 wird durch den Kontext widerlegt.

Auch in der Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus hat Nohl aus seinem Gesetz von der Stufenfolge pädagogischer Bewegungen (und ihrer Autonomievorstellungen) wenig Nutzen gezogen, ja, er hat sogar eine Zeitlang gezweifelt, ob nicht im Nationalsozialismus die berechtigte „pädagogische Reaktion“ auf die subjektivistischen Übertreibungen der frühen Pädagogischen Reformbewegung zu sehen sei. Gegen die traditionell geprägte „pädagogische Reaktion“, wie sie sich in den bildungspolitischen Rekonfessionalisierungsbemühungen der Konservativen und des Zentrums in der späteren Weimarer Republik äußerte, hat er sofort entschieden Partei ergriffen: Er wusste, was historisch dahinter stand. Dagegen ist er dem Nationalsozialismus als einem scheinbar ganz neuen Phänomen der deutschen Geschichte gegenüber jahrelang unsicher gewesen, obwohl der Nationalsozialismus den wesentlichen Intentionen der geisteswissenschaftlichen Pädagogik von vornherein ablehnend gegenüberstand. Nohl glaubte, die eigentlichen pädagogischen Anliegen des Nationalsozialismus besser erkennen zu können als dieser selbst, vgl. *Klafki/Brockmann*, passim; *Ortmeyer* S. 205-239.

- 23 *Nohl*: Pädagogische Bewegung S. 7f.; vgl. *Ringer* S. 229ff., 358ff.
- 24 Vgl. *Finckh* S. 91f. zur Verwendung des Begriffs „Kulturkrise“ schon für das 18. Jahrhundert.
- 25 Dazu *Schulze*: *Nohl* S. 548. Zu Bernfeld vgl. *Thiersch*: Tradition S. 68-80, 918; Ingrid *Lohmann*: Siegfried Bernfeld: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Der geheime Zweifel der Pädagogik. In: Klaus Peter *Horn*/Christian *Ritzi* (Hg.). Klassiker und Außenseiter. Pädagogische Veröffentlichungen des 20. Jahrhunderts. Hohengehren 2001, S. 51-63; Roland *Kaufhold*: Siegfried Bernfeld. In: *Tribüne* Nr. 185 (Heft 1/2008) S. 178-188.
- 26 Zum Verhältnis von Französischer Revolution und „Deutscher Bewegung“ bei Nohl vgl. *Finckh* S. 8, 99, 102f. Für Nohls ambivalentes Verhältnis zur Industriegesellschaft bezeichnend ist seine Darstellung des von ihm sogenannten „Idealismus des Landes“ im Rahmen seiner Landpädagogik, vgl. *Blochmann* S. 124-129 und Herman *Nohl*: Die Erziehung des deutschen Volkes. Konstruktionsfehler unserer Schulerziehung. In: Deutsche Universitätszeitung 5 (1950) S. 17f.
- 27 *Nohl*: Pädagogische Bewegung S. 3.
- 28 Ebd. S. 4.
- 29 Ebd.
- 30 Ebd. S. 8.
- 31 Vgl. die Belege in Anm. 19.
- 32 Zitierungen aus dem ungedruckten Manuskript bei *Blochmann* S. 185-188.
- 33 Ebd. S. 187.
- 34 Vgl. dazu auch den Aufsatz von *Linnemann* (wie Anm. 21).
- 35 Vgl. aber differenzierend *Finckh* S. 82f. über die Unterscheidung von „Deutscher Bewegung“ und paralleler „Reaktionsbewegung“ beim späten Nohl.
- 36 Zur Auseinandersetzung Nohls mit Sozialismus und Marxismus vgl. *Finckh* S. 9, 92, 182ff., 251, 302, 316.
- 37 *Schulze*: *Nohl* S. 548.

- 38 *Nohl*: Deutsche Bewegung S. 87.
- 39 Ebd. S. 88.
- 40 Zum weiten Pädagogikbegriff der geisteswissenschaftlichen Pädagogik vgl. *Finckh* S. 168ff., bes. 178.
- 41 Dazu *Finckh* S. 17f. Vgl. *Schepp*: Nohl S. 125f.
- 42 Dazu *Faulenbach*: Ideologie. Für Nohl rangierte „Nation“ eindeutig vor „Demokratie“. Er bemühte sich zwar, sein Konzept der „Deutschen Bewegung“ von einer engen, inhaltlich normativ fixierten Explikation des „deutschen Wesens“ freizuhalten (*Finckh* S. 128,345), es ist aber kein Zweifel, dass er in ihr die klassische Ausprägung eines spezifisch „deutschen“ Geistes sah, die für Gegenwart und Zukunft des deutschen Volkes eine elastisch zu praktizierende Verbindlichkeit in Anspruch nehmen konnte. Finckh kommt zu dem Schluss, „dass Nohl den Begriff der Deutschen Bewegung als konkretisierende, gewissermaßen auch personalisierende, jedenfalls aber nationalisierende Umschreibung für das zuerst und überwiegend im deutschen Sprach- und Kulturraum entwickelte Denkprinzip einer polaristischen Dialektik verwendet hat“ (S. 251f.).
- 43 Für diese Periodisierung ist Nohls ambivalentes Verhältnis zur Aufklärung von wesentlicher Bedeutung, vgl. dazu *Finckh* S. 8 (Klafki), 59f., 87-105.
- 44 Zu Nohls differenziertem Romantikbegriff vgl. *Finckh* S. 95ff.
- 45 *Nohl*: Deutsche Bewegung S. 88, vgl. *Finckh* S. 21ff. Der Philosoph der letzten Phase der Deutschen Bewegung war nach Nohl Wilhelm Dilthey, der die von der Deutschen Bewegung zuerst entdeckten Kategorien in seiner Philosophie des Lebens wieder sichtbar zu machen versucht habe, und zwar die Priorität des Lebens gegenüber dem Begriff, den Totalitätscharakter des Lebens, die Individualität und die Geschichtlichkeit des Lebens. Die neue Stufe, die Dilthey nach Nohl gegenüber der Deutschen Bewegung erreicht, ist durch die Erkenntnis charakterisiert, dass aller Sinn erst durch den Menschen in die Welt gebracht werden muss, nachdem die „logische Energie“ noch im Idealismus unter metaphysischen Voraussetzungen gestanden hatte, die das Leben konstruierten statt analysierten. Die Gefahr der Diltheyschen Position sah Nohl nun aber umgekehrt darin, dass die logische Energie sich im Bewusstsein der geschichtlichen Relativität aller Lebenserscheinungen überhaupt auflöse und das Konzept der Einheit des Lebens und des Geistes verloren gehe: Die Gefahr der Entpolarisierung, der schließlich auch die Kulturkritik erlegen sei. Vgl. auch *Bartels*: Pädagogik Nohls.
- 46 Dieses zur Gegenwart und Zukunft hin offene Begriffsverständnis unterscheidet Nohl von zahlreichen anderen Autoren, die den Terminus „Deutsche Bewegung“ ebenfalls verwenden, auch von Dilthey: „Die weiterreichende Bedeutung bei Nohl zeigt sich ... darin, dass ‚Die Deutsche Bewegung‘ für ihn nicht nur ein wenn auch umfassenderer Hilfsbegriff neben anderen ist (z. B. ‚Klassik‘), mit dem die Geschichte periodisiert werden soll, sondern *der* Begriff, mit dem er das dynamische Prinzip des ‚deutschen Geistes‘ begreifen zu können meint, – eines ‚Geistes‘, der nicht nur ‚von gestern‘ ist, sondern der als ein ‚Dynamisches‘ auch in die Zukunft reicht“ (*Finckh* S. 19f., vgl. S. 71).
- 47 Diese Betonung des „einheitlichen Ganzen“ ist wichtig für ein angemessenes Verständnis von Nohls Konzept der „Deutschen Bewegung“. Nach Finckh „spricht manches für die Vermutung, dass Nohl angesichts der Unmöglichkeit, geschichtliche Entwicklungen in exakten Formeln zu erfassen, seinen eigentümlich offenen (und deshalb auf den ersten Blick schillernden) Begriff der ‚Deutschen Bewegung‘ entwickelt hat. Es ging ihm offenbar darum, das die Geschichte geradezu manipulierende Nebeneinanderstellen gleichsam statischer Blöcke nach dem Muster ‚Romantik contra Aufklärung‘ zu überwinden und stattdessen die Dynamik des Ineinandergreifens der verschiedensten Momente des geschichtlichen Prozesses zum Ausdruck zu bringen“ (*Finckh* S. 96f.). Finckh betont weiterhin, „dass Nohl die ‚Deutsche Bewegung‘ nicht als einen kontinuierlichen Geschichtsgang ‚konstruiert‘, sondern als dialektischen Prozess in der Realität aufgedeckt hat: Der Versuch einer zweiten Position, die Mängel der ersten zu überwinden, wird gewöhnlich von der entgegengesetzten Seite her unternommen und hat deshalb nach Nohl in sich selber von Beginn an die Tendenz zur ‚Überspannung‘, die von einer dritten Position als Mangel empfunden wird und durch sie überwunden werden soll“ (*Finckh* S. 323).

- 48 Diese Aussage steht im Gegensatz zu anderen Ausführungen, in denen Nohl auf die Auslandseinflüsse, die mit zur Entstehung der Deutschen Bewegung führten, deutlich hingewiesen hat, vgl. *Finckh* S. 313f.
- 49 *Nohl*: Deutsche Bewegung S. 89.
- 50 Vgl. *Finckh* S. 158f.
- 51 *Nohl*: Deutsche Bewegung S. 91, vgl. auch *Finckh* S. 138ff. über den Stellenwert der „Deutschen Bewegung“ zwischen materialer und formaler Bildungstheorie bei Nohl.
- 52 Über die philosophischen Hintergründe vgl. das Buch von Bruno *Schonig* bereits 1973.
- 53 Hervorhebung durch Verfasser.
- 54 *Nohl*: Deutsche Bewegung S. 88f. Nohls Ideal nationaler Einheit war vorwiegend philosophisch begründet und nicht „realpolitisch“, obwohl seine „realpolitischen“ Implikationen natürlich evident sind. Nohl hat sich auf den verschiedensten Ebenen auch gegen eine vordergründige Harmonisierung gewandt – insgesamt ist sein Pädagogik-, Politik- und Geschichtsverständnis primär aber doch auf Harmonisierung angelegt. Vgl. *Finckh* S. 80, 178, 196, 199f., 278, 308. Nohl teilte nicht den harmonistischen Einheitsglauben der Romanik, aber sein auf die Verwirklichung eines „mitreisenden Zukunftsprogramms“ angelegter Nationsbegriff zielte doch auf die „geistige Einheit“ des „gegliederten Ganzen der Gesellschaft“ durch die wert- und zweckgerichtete „finale Energie“ der Individuen und ihres „politischen Einheitsverlangens“ und „sozialen Einheitswillens“ (Zitate nach *Finckh* S. 199).
- 55 Mit etwas anderer Akzentuierung *Finckh* S. 97, 323, Anm. 116 in seiner Auseinandersetzung mit dem Buch von Waltraud von *Hackewitz*. Vom Standpunkt des Realhistorikers aus misst *Finckh* dem Konzept der „realen Dialektik historischer Bewegungen“ zu viel Erklärungskraft bei. Vgl. Anm. 58.
- 56 *Nohl*: Deutsche Bewegung S. 223.
- 57 Ebd. S. 223ff.; vgl. auch *Finckh* S. 34ff., 83f., 101f.
- 58 *Finckh* bemüht sich um den Nachweis, dass die Nohlsche Pädagogik insgesamt und ihr Konzept der „Deutschen Bewegung“ speziell nur von Nohls polaristisch-dialektischem Denkprinzip her verstanden werden könne (*Finckh* S. 9, 23ff., 34f., 47f., 53ff., 58f., 63ff., 69, 80f., 84, 92f., 94, 138ff., 149, 155, 182, 188, 251f., 323, 350, 361). Vom Standpunkt des realgeschichtlich orientierten Wissenschaftshistorikers aus greift dieser Ansatz freilich zu kurz: Einmal hat Nohl sich keineswegs immer konsequent an sein polaristisch-dialektisches Denkprinzip gehalten, wie *Finckh* auch selbst einräumt, zum anderen war der „Formveränderung der Geschichte“ (Huizinga) im Industrialisierungszeitalter allein mit einem formalen Denkprinzip nicht hinreichend beizukommen: Eine „adäquate“ Erfassung der Realität mit entsprechender Gewichtung der sie prägenden Faktoren war damit kaum zu leisten. Dieser grundlegende Einwand wird bei *Finckh* nur in kurzen Andeutungen aufgegriffen, z. B. *Finckh* S. 79, 84f., 102, 200, 251. Vgl. *Ortmeyer* S. 116f.
- 59 Vgl. zu Nohls Schriften aus der Zeit des Ersten Weltkriegs *Blochmann* S. 70-88, *Finckh* S. 73ff.; zu Nohls Einstellung der Weimarer Republik gegenüber *Blochmann* S. 92, 117, 201f., *Finckh* S. 78f., 81, 305.
- 60 *Schulze*: Nohl S. 547, 557; *Blochmann* S. 163-184; *Finckh* S. 81ff., 305ff.; *Klafki/Brockmann* passim. *Finckh* analysiert eingehend die klare Gegenüberstellung von „Deutscher Bewegung“ und „pädagogischer Reaktion“ beim späten Nohl nach 1945. Vgl. auch *Finckh* S. 86, 253.
- 61 *Schulze*: Nohl S. 561f.
- 62 *Nohl*: Historisches Bewusstsein S. 9.
- 63 Ebd. S. 11, 16.
- 64 Ebd. S. 19.
- 65 Ebd. S. 19f., 133.
- 66 *Nohl*: Philosophie S. 63.
- 67 *Nohl*: Deutsche Bewegung S. 64; *Finckh* S. 195f.
- 68 Dazu *Bollnow*; *Bartels*: Pädagogik Nohls S. 15, 33f., 230; *Jaeger/Rüsen* S. 148-151.
- 69 Die Begriffe des positivistischen und sozialwissenschaftlichen Historismus werden explizit bei Nohl nicht verwendet, aber seine Vorbehalte gegen beide stammen aus seiner Kritik des Positi-

- vismus. Zum Verständnis des Positivismus in einem weiten Sinn vgl. *Oexle* S. 20-33. Zu Nohls Positivismusbegriff vgl. Anm. 86.
- 70 Dazu *Bollnow* im Nachwort zu *Nohl*: Historisches Bewusstsein S. 131ff.
- 71 Abdruck in *Nohl*: Historisches Bewusstsein S. 9-20.
- 72 Nohl behandelte seine Vorstellungen von der Historie unter dem Begriff einer „Geschichte der Philosophie“, womit er dann aber hinaus will auf eine „Philosophie, d. h. materiale Strukturtheorie der Geschichte“ (*Oelkers/Adl-Amini* S. 71). Nur in diesem Sinne ist Nohls Behauptung sinnvoll, dass die „Geschichte der Philosophie einen Teil, und zwar den wesentlichen“ der Geschichte ausmache (*Nohl*: Historisches Bewusstsein S. 10f.). Vgl. auch Nohls Auffassung der frühen Wissenschaftslehre Giambattista Vicos (ebd. S. 54f.)
- 73 *Nohl*: Historisches Bewusstsein S. 9f. Hervorhebungen durch Nohl. Vgl. *Mauder*, passim.
- 74 *Nohl*: Historisches Bewusstsein S. 118.
- 75 *Nohl*: Deutsche Bewegung S. 141.
- 76 Ebd. S. 142f.
- 77 *Nohl*: Deutsche Bewegung S. 16.
- 78 *Nohl*: Deutsche Bewegung S. 40ff., 56f., 67ff.; *ders.*: Historisches Bewusstsein S. 112f. Vgl. *Finckh* S. 63.
- 79 *Nohl*: Deutsche Bewegung S. 29; vgl. *ders.*: Historisches Bewusstsein S. 14f.
- 80 Vgl. Nohls Parallelisierung von Herders Kampf gegen die Aufklärung mit dem Kampf der Lebensphilosophie seiner eigenen Zeit gegen den Rationalismus (*Nohl*: Deutsche Bewegung S. 15f.).
- 81 *Nohl*: Historisches Bewusstsein S. 14f.
- 82 Ebd. S. 16f.
- 83 Ebd. S. 118. Dazu auch *Mütter*: Geschichtswissenschaft S. 257f., 443.
- 84 *Nohl*: Historisches Bewusstsein S. 29.35.
- 85 Ebd. S. 36-60.
- 86 Ebd. S. 90-96 zur idealistischen Philosophie, S. 97f. zum Positivismus (auch dort S. 18, 44, 64, 94), S. 99 zum Marxismus, S. 18f., 86f., 107-110 zur geisteswissenschaftlichen Theorie Diltheys.
- 87 *Nohl*: Historisches Bewusstsein S. 114, vgl. ebd. S. 133.
- 88 Vgl. *Oelkers/Adl-Amini* S. 171: „... diese neuverstandene ‚Geschichte der Philosophie‘ (eigentlich Philosophie, d. h. materiale Strukturtheorie der Geschichte)“.
- 89 Vgl. *Oelkers/Lehmann* in: *Oelkers/Schulz*.
- 90 *Nohl*: Historisches Bewusstsein S. 61.
- 91 Ebd. S. 64, vgl. S. 112. Zur genetischen Methode ebd. S. 75f. (Möser), S. 83f.
- 92 Ebd. S. 102f.
- 93 Trotz aller Vorbehalte gegen das Geschichtsverständnis der Aufklärung hat Nohl die Leistung der Aufklärung für die Entfaltung des modernen historischen Bewusstseins deutlich herausgearbeitet, ebenso wie später Meinecke in seinem Historismus-Buch. Vgl. z. B. die Abschnitte über Montesquieu und Vico, in denen deren Einsichten in die Struktur und Dynamik des historischen Geistes analysiert werden (*Nohl*: Historisches Bewusstsein S. 45ff., 51ff.). Dabei ergab sich für Nohl – eine heute wieder moderne Erkenntnis – der Schichtenaufbau des Historismus:
 „Das Kennenlernen des Historismus soll die Aufgabe unserer Arbeit sein, und zwar nicht an einem allgemeinen Schema, sondern indem wir uns seine Entstehung, seine Entwicklung und Durchführung im Ganzen der Geisteswissenschaften vergegenwärtigen. Dabei wird seine Komplexhaftigkeit sichtbar werden, die Schichten, die in ihm übereinanderliegen, die Mehrseitigkeit, die sich in den so verschiedenen, gegensätzlichen historischen Gesamtkonzeptionen und Kategorien ausspricht, und die nur der Ausdruck der verschiedenen Prozesserlebnisse, der produktiven geistigen Lebensformen der Menschheit sind, die hier primär erfahren werden und aus denen dann der Gesamtverlauf interpretiert wird.“ (*Nohl*: Historisches Bewusstsein S. 24, vgl. *Oexle* S. 17-40).
- 94 *Nohl*: Historisches Bewusstsein S. 79.
- 95 *Nohl*: Historisches Bewusstsein S. 87ff.; vgl. S. 93f. zum relativen Recht der Geschichtsphilosophie gegenüber dem Historismus.
- 96 *Nohl*: Historisches Bewusstsein S. 11.

- 97 Ebd. S. 12.
- 98 Ebd. S. 15.
- 99 Ebd. S. 16.
- 100 Ebd. S. 17.
- 101 Ebd. S. 17f.
- 102 Ebd. S. 23.
- 103 Ebd. S. 115, vgl. S. 133.
- 104 Ebd. S. 114f.
- 105 *Weniger*: Nohl S. 29f.: „Von drei Seiten hier wird in Nohls pädagogischem Denken die Gefahr des Relativismus, die mit dem Historischen Bewusstsein ja unleugbar droht, überwunden, ohne dass darum der lebensphilosophische Standpunkt aufgegeben ist. (a) Das pädagogische Denken ... ist einmal gebunden an die konkrete Verantwortung gegenüber vorgegebenen Aufgaben, die immer wieder, im Ganzen wie im Einzelnen, eine Entscheidung des Willens fordern und so niemals ein bloß theoretisches Verstehen einer Lage zulassen ... (b) Der Gefahr der zeitlichen und örtlichen bloßen Aktualisierung pädagogischen Denkens und damit dem ziellosen pädagogischen Enthusiasmus begegnet die Lehre Nohls durch herzhaften Anschluss an die großen Lebensmächte, ihre im Laufe der Geschichte erworbene Inhaltlichkeit, ihren im geschichtlichen Fortgang vorwärts drängenden Willen und ihre an Volk, Staat und Menschheit orientierten Ordnungen. In der Bindung an diese objektiven Mächte wird jeder Formalismus eines bloßen Pädagogisierens unmöglich gemacht. Aus dem Historismus wird die Geschichtlichkeit der Bildung.“ (c) Die zentrale Frage nach der Rangordnung der Werte habe Nohl durch Rückgriff auf den „Schichtenaufbau der Seele“ und die „objektiven Gestaltungen der geschichtlichen Welt“ gesucht, „die eine höhere geistige und sittliche Wirklichkeit des Menschen erst ermöglichen, aber in ihrer Geschichtlichkeit, in der Mehrseitigkeit ihres Gefüges jeweils eine konkrete Form der sittlichen Entscheidung erzwingen.“
- 106 Zur Problematik des Begriffs „geisteswissenschaftliche Pädagogik“ vgl. *Wilhelm*: Pädagogik S. 166-181; *Huschke-Rhein*, passim, dazu Jürgen *Oelkers* in: Informationen zur erziehungs- und bildungshistorischen Forschung 19 (1982) S. 139-206; *Oelkers/Adl-Amini*; *Ortmeyer* S. 58.
- 107 Vgl. *Weniger*: Nohl S. 23, 31.
- 108 Dieser Methode zufolge erfasste man die „Wirklichkeit“ einer Erscheinung vor allem in ihrer Geschichte, und aus dieser „Wirklichkeit“ ließen sich dann auch die „einheimischen Begriffe“ einer Erscheinung, also ihr Sinn, ihre Kategorien und Funktionen ableiten. Das hieß z. B.: Nur aus der Geschichte des Geschichtsunterrichts sind seine „Wirklichkeit“ und seine Ziele abzuleiten.
- 109 *Nohl*: Pädagogische Bewegung S. 124f.; *ders.*: Historisches Bewusstsein S. 45f.
- 110 *Nohl*: Pädagogische Bewegung S. 125f., vgl. *Bartels*: Pädagogik Nohls S. 157f.
- 111 Der Zusammenhang zwischen „Deutscher Bewegung“ und Pädagogik ist vor allem von Finckh herausgearbeitet worden. Nach Nohl schuf die „Deutsche Bewegung“ auch eine „neue Pädagogik“, die *Finckh* (S. 27ff.) unter den Kategorien der Einheit des Lebens (Beispiele: Herder, Schiller), des Primats des Lebens (Beispiele: Pestalozzi, Fröbel), der Individualität des Lebens (Beispiele: Fichte, Schleiermacher) und der Geschichtlichkeit des Lebens (Beispiel: Herder) untersuchte. Vgl. ebd. S. 7, 105ff. („Auswirkungen der am Begriff der ‚Deutschen Bewegung‘ gewonnenen Kategorien in Nohls Pädagogik“), S. 231, 251.
- 112 *Nohl*: Pädagogische Bewegung S. 8f.
- 113 Ebd. S. 9, vgl. *Weniger*: Nohl S. 33.
- 114 *Weniger* stilisierte die „Sicherung des rechten erzieherischen Verhaltens, [die, B. M.] Wahrung der ‚Idee oder des Wesens der Erziehung‘, wie Nohl das nennt, und damit des Rechtes des Subjekts, der werdenden, sich entfaltenden Individualität des Kindes und des jugendlichen Menschen“ geradezu neben der Pädagogik als selbständiges Kultursystem und als autonome Wissenschaft zur dritten Sinndimension des Begriffs „Pädagogische Autonomie“. (*Weniger*: Nohl S. 23, 31).
- 115 *Blochmann* S. 217.
- 116 *Nohl*: Pädagogische Bewegung S. 124. Vgl. *Bartels*: Pädagogik Nohls S. 155ff. zum offensiven Moment in Nohls Autonomiekonzept gegen unterschiedliche Kontrastpositionen in wechselnden

- Kontexten. Das Konzept richtet sich gegen die permanenten Versuche der Weltanschauungen, die Pädagogik nur als „ausführendes Organ“ gelten zu lassen, das ihre Position im „grausamen Kampf“ der unterschiedlichen Systeme stärken sollte. (vgl. *Blochmann* S. 116-119). Andererseits wusste Nohl natürlich, dass nur von einer relativen, keineswegs von einer absoluten Autonomie der Pädagogik gegenüber den geistigen, politischen und gesellschaftlichen Mächten die Rede sein kann. Diese Erkenntnis entspricht der historischen und aktuellen Erfahrung, dass die pädagogischen Teilbewegungen „in gewissem Sinn alle *nur formal* sind und einen Lebensinhalt voraussetzen, den sie aus sich selbst nicht hervorbringen können ...“. Die Heterogenität ihrer Gehalte werfe die Frage auf, „was die Pädagogik hier aus sich selbst noch zu leisten vermag“ (*Nohl*: Pädagogische Bewegung S. 11f., vgl. S. 124f., auch zur Stufenfolge pädagogischer Bewegungen).
- 117 Vgl. *Finckh* S. 198ff.
- 118 *Mohr* S. 73f., 80. Vgl. dazu aber auch Bartels Warnung, allzu unbekümmert die Philosophie Diltheys und die Pädagogik Nohls miteinander in Verbindung zu bringen. Immerhin bezieht Mohr konkrete Situation und theoretische Konzepte aufeinander, was Bartels nicht tut. Vgl. auch *Hermann*: Pädagogik Diltheys.
- 119 „Es soll noch ein Missverständnis abgewehrt werden, das angesichts mancher Formulierungen Nohls naheliegt: Die autonom-pädagogische Idee kann nicht die Pädagogik als Wissenschaft begründen. Dazu reicht sie nicht aus ... Zur Begründung einer Disziplin als Wissenschaft gehört ... – neben dem Aufweis des eigenen Gegenstands, der spezifischen Fragestellung und Verantwortung – vor allem ein strenges methodisches Bewusstsein. Ein solches ist aber bei Nohl innerhalb der Autonomietheorie nicht vorhanden ... Nohl hat überhaupt wenig auf die Methode der Pädagogik als Wissenschaft reflektiert (im Gegensatz etwa zu Litt oder Spranger).“ (*Bartels*: Pädagogik Nohls S. 153f.).
- 120 *Weniger*: Nohl S. 21; vgl. *Blochmann* S. 116ff.; *Wilhelm*: Pädagogik S. 177-181; *Thiersch*: Tradition S. 58-66; *Schulze*: Nohl S. 549. Nohls Konzept der autonomen Pädagogik der Zwischenkriegszeit war keineswegs konsensfähig. Dazu Nohl über den Gegensatz von „Kulturpädagogik“ (Erziehung von der Sache aus) und „psychologische Pädagogik“ (Erziehung „vom Kinde“ aus): „Die autonome Pädagogik löst diesen Widerstreit so, dass sie allerdings ihren Zielpunkt im Subjekt hat, ihr ist es immer um den Menschen und seine Humanität zu tun, aber sie weiß, dass die Qualität des Subjekts nur gewonnen wird, indem es sich an die Qualität des Objekts hingibt“ (*Nohl*: Pädagogische Bewegung S. 78). Der aus der psychologischen Pädagogik hervorgehenden empirischen Pädagogik hat Nohl gleichwohl eher negativ gegenübergestanden (*Finckh* S. 169). Oelkers weist darauf hin, dass die geisteswissenschaftliche Pädagogik mit ihrem Autonomiebegriff „gegen bestimmte Theorien als die einzig wahre verstanden“ wurde, „diejenige, die sich aus der pädagogischen Tradition selbst ergibt. Die Gegner waren die Herbart-Pädagogik einerseits, die neukantianischen Ansätze (vor allem die Sozialpädagogik Natorps) andererseits, beides philosophisch ausgesprochen durchdachte Konzepte, in begrifflicher Strenge dem geisteswissenschaftlichen Paradigma, das stark verstreut war, nicht selten überlegen. Weitere Gegner waren die experimentelle Pädagogik und die instrumentelle Politisierung der Erziehung, etwa in Gestalt des Krieckschen Funktionalismus“ (*Oelkers*: Rekonstruktion S. 190). In diesem Zusammenhang ist auch Nohls Auseinandersetzung mit den konkurrierenden Bildungstheorien aufschlussreich (dazu *Finckh* S. 145ff.).
- 121 Zu Nohls ambivalentem Verhältnis zu den Kirchen vgl. *Finckh* S. 60 (Individualisierung und Subjektivierung der Religion durch die „Deutsche Bewegung“), und S. 108ff. Finckhs Fazit lautet, „dass es im Grunde genommen ein und derselbe Sachverhalt ist, den Nohl sowohl am ‚positivistischen‘ Versuch, den Menschen kausal zu ‚erklären‘, als auch am christlichen Glauben, den Menschen ‚theonom‘ ‚begründen‘ zu können, kritisch distanziert: In beiden Fällen erscheint ‚die Freiheit der Person ... als eine Illusion‘, denn von der einen Seite her gesehen erscheint die ‚Seele‘ als ein ‚zeitloser Apparat‘, von der anderen aber, gleichsam ‚von oben‘ beurteilt, wird sie in ihrer ‚Selbständigkeit vernichtet‘ und ihrer ‚Würde‘ beraubt“ (S. 110, 278f.); *Bartels* S. 148;

- Blochmann* S. 174f.; *Ursula Cillien*: Das Erziehungsverständnis in Pädagogik und evangelischer Theologie. Eine historisch-systematische Untersuchung. Düsseldorf 1961, S. 44-52.
- 122 Vgl. *Finckh* S. 78f., 101f., 181, 193ff., 202ff., 237ff., 248ff.
- 123 Die geisteswissenschaftlichen Pädagogen haben aus der Erfahrung des Nationalsozialismus aber lediglich den Schluss gezogen, dass der Staat eben liberal und demokratisch sein müsse und nicht totalitär sein dürfe. Die grundsätzliche Funktion des Staates für das Konzept der „Pädagogischen Autonomie“ und die prinzipielle Einstellung zum Verhältnis von Politik und Pädagogik wurde durch die Erfahrung des Nationalsozialismus nicht verändert. Erich Weniger zitierte noch 1960 mit Zustimmung Nohls Gegenüberstellung von Politik und Pädagogik: „Die Aufgaben der Kultursysteme sind verschieden; die Pädagogik ist nicht die Politik und hat ein eigenes Gewissen, das ihr niemand abnehmen kann“ (*Weniger*: Nohl S. 23).
- 124 *Nohl*: Pädagogische Bewegung S. 9f.; *Weniger*: Nohl S. 23, 33.
- 125 Vgl. oben Kap. D über Karl Brandi.
- 126 *Nohl*: Pädagogische Bewegung S. 211; vgl. *Blochmann* S. 214.
- 127 *Nohl*: Pädagogische Bewegung S. 29; vgl. *Nohl*: Pädagogik S. 81, 122, 199f., 263, 286ff. Zur Herkunft des Kunde-Konzepts aus der Volkshochschularbeit vgl. die Dissertation der Nohl-Schülerin Elisabeth *Heß-Krug*: Die Kunde in der Pädagogik. Göttingen 1934; vgl. auch *Bartels*: Pädagogik Nohls S. 241f.; *Mohr* S. 89ff.
- 128 *Nohl*: Pädagogische Bewegung S. 29; vgl. *Bartels*: Pädagogik Nohls S. 36, 44, *Mohr* S. 90. Zur Kunde auch Wolfgang *Klafki*: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. 3./4. Aufl. Weinheim 1964.
- 129 *Bartels*: Pädagogik Nohls S. 38ff.
- 130 Ebd. S. 43, vgl. S. 37f., 246.
- 131 Dazu *Mütter*: Geschichtswissenschaft S. 257f.; *Oexle* S. 22ff.
- 132 *Bartels*: Pädagogik Nohls S. 35, 43f., 245.
- 133 Ebd. S. 44, vgl. *Mohr* S. 91.
- 134 Vgl. *Finckh* S. 145ff.
- 135 Ebd. S. 147, vgl. S. 154, 160.
- 136 Vgl. Nohls Bemerkung unter dem Originaldruck des Aufsatzes in: Pädagogisches Zentralblatt 4 (1924) S. 97-108.
- 137 *Blochmann* S. 104f., 137.
- 138 *Nohl*: Geschichte S. 62.
- 139 Ebd. Die „Einsätze“ des Geschichtsunterrichts überlappen sich teilweise mit den „Stufen des Geschichtsschreibens“ und den „Typen des historischen Sehens“, die Nohl in seiner Vorlesung „Das historische Bewusstsein“ entwickelt hat.
- 140 Zur Problematik von Nohls Positivismus-Begriff vgl. *Finckh* S. 94. Unter „positivistischem Geschichtsunterricht“ subsumierte Nohl insbesondere aufklärerisch-progressive und sozialistische Konzepte, vgl. *Nohl*: Geschichte S. 66, 71. Demgegenüber bezeichnete er die positivistische Geschichtswissenschaft mit den Begriffen „Philologie“ und „Spezialismus“, vgl. Anm. 69.
- 141 *Nohl*: Geschichte S. 63.
- 142 Ebd.
- 143 Ebd. S. 64.
- 144 *Nohl*: Deutsche Bewegung S. 185ff.; *ders.*: Historisches Bewusstsein S. 88; *ders.*: Geschichte S. 65.
- 145 *Nohl*: Geschichte S. 65. In diesem Sinne kritisierte Nohl auch bereits den klassischen Historismus Humboldts und Rankes: „Die historische Schule hatte sich damit begnügt, von dem Schöpferischen der Geschichte zu reden, die proteisch immer neue Erscheinungen hervorbringt ... Man blieb stehen bei der bloß anschaulichen relativen Auffassung der geschichtlichen Fülle. Auch Ranke ist darüber nicht hinausgekommen“ (*Nohl*: Historisches Bewusstsein S. 88f.).
- 146 Nohl hat sich in diesem Zusammenhang nicht mit Droysen auseinandergesetzt, für den das Verhältnis von Bildung und Geschichte ein Zentralproblem darstellte. Allerdings waren die einschlägigen Passagen der „Historik“ Droysens zur Zeit, als Nohl seine Konzepte entwickelte, nur schwer zugänglich.

- 147 *Nohl*: Geschichte S. 65.
- 148 Zu Nohls Auffassung der „Deutschen Bewegung“ als Bildungsgegenstand und Bildungsmittel vgl. *Finckh* S. 156ff., 162ff.; zur Weiterführung der „Deutschen Bewegung“ durch Nohls geisteswissenschaftliche Pädagogik ebd. S. 18ff.
- 149 Zur metahistorischen Dimension von Nohls Konzept der „Geschichtlichkeit des Lebens“, die er im Anschluss an Herder entwickelt und die heute nur noch schwer nachvollziehbar ist, vgl. *Finckh* S. 58ff., besonders S. 62f., 68f.
- 150 *Nohl*: Geschichte S. 67f.
- 151 *Nohl*: Geschichte S. 64f.
- 152 *Nohl*: Geschichte S. 68f.
- 153 Eine interessante Frage ist das Verhältnis von Nohls geisteswissenschaftlich-pädagogischem Historismus zu dem geistesgeschichtlichen Ansatz in Friedrich *Meineckes* bekanntem Werk über „Die Entstehung des Historismus“ (zuerst 1936). Bollnow weist mit Recht darauf hin, dass Nohls knappe Vorlesung über „Das historische Bewusstsein“ zeitlich viel weiter ausgreift als Meineckes voluminöses Werk und eine stärker systematische Fragestellung hat als dieses (*Bollnow* in: *Nohl*: Historisches Bewusstsein S. 133). Nohls Vorlesungsmanuskript enthält eine Literaturzusammenstellung, in der das Buch von Meinecke wie auch das schon 1922 erschienene Werk von Ernst *Troeltsch* „Der Historismus und seine Probleme“ aufgeführt werden. Nach Bollnow „dürfte es sich dabei nur um einen später eingefügten Hinweis für die Zwecke der Vorlesung handeln. Im Text selber werden die genannten Werke nicht berücksichtigt. Das weist erneut darauf hin, dass Nohls Konzeption in eine frühere Zeit, also in die Jenenser Jahre, anzusetzen ist“ (ebd. S. 135, vgl. S. 117). Andererseits wird Nohl in Meineckes Buch nicht erwähnt, Meinecke konnte auch kaum Kenntnis von Nohls im Thema und im zentralen Begriff der „Deutschen Bewegung“ mit ihm übereinstimmenden Vorlesung haben (ebd. S. 135). Die entscheidende Differenz Nohls zu Meinecke liegt im philosophisch-systematischen Ansatz, der so bei Meinecke nicht vorhanden, aber für die geisteswissenschaftliche Pädagogik und Geschichtsdidaktik unverzichtbar ist. Insofern wäre es wohl in jedem Fall zur Trennung von Geschichtsdidaktik und Geschichtswissenschaft gekommen, auch wenn Meinecke sich mit seinem umstrittenen Konzept des geisteswissenschaftlichen Historismus innerhalb der zünftigen Historie früher hätte durchsetzen können. Vgl. *Erbe*.
- 154 *Nohl*: Geschichte S. 69. „Alle anderen Unterrichtsfächer behandeln die Objektivationen des Geistes in ihrer Eigengesetzlichkeit, wie die Sprache, die Kunst. Auch wo sie geschichtlich verfahren, geben sie Problemgeschichte, Stilgeschichte. Die Philosophie versucht ..., darüber hinaus diese Gehalte zu einem systematischen Ganzen zu verbinden, sie sucht die Einheit der verschiedenen, nebeneinander liegenden Unterrichtsgebiete, aber es bleibt eine Einheit des Objektiven, in dem das reale Individuum, der historische Einzelne wie das Volk nichts bedeutet. Und auch wo die Philologie das Ganze einer Kultur oder eines Autors zeigt, sucht sie den ewigen Mythos dieses Volks oder Autors und seine immanente Entwicklung, nicht das reale Geschehen. Dasselbe gilt für die Heimatkunde.“ (ebd., vgl. *Nohl*: Historisches Bewusstsein S. 96).
- 155 *Nohl*: Geschichte S. 68f.
- 156 Ebd. S. 69; vgl. *Finckh* S. 63.
- 157 *Nohl*: Geschichte S. 70f.; vgl. *ders.*: Historisches Bewusstsein S. 62f.
- 158 Vgl. auch *Nohl*: Geschichte S. 73f. „Die Jugend ist geneigt, ihrem Wesen nach aus einer Antizipation der Zukunft zu leben, die ihrem Ideal gemäß ist. Dieses Ideal ist eine ewige historische Kraft, und aus ihr kommen immer neue Impulse in der Auseinandersetzung mit dem Druck einer eng gewordenen Gegenwart. Aber sie wird eine wahrhafte Realität nur, wo sie als Macht in das Leben eintritt und die Mächte des Lebens zu formen vermag, weil sie aus den echten Aufgaben der Zeit und ihren Möglichkeiten erwachsen ist und weil sie einen Willen hinter sich hat, der im Gefühl seiner Verantwortung zu jedem Opfer bereit ist und nicht nachgibt.“
- 159 *Nohl*: Geschichte S. 72.
- 160 *Nohl*: Geschichte S. 68.

- 161 Die „Geschichte des eigenen Volks im Zusammenhang der Weltgeschichte“ war für Nohl „naturgemäß ... die nächste ...“, weil hier die Realität ist, in die wir eintreten, die Mächte, an die wir uns anschließen oder die wir verneinen, und die Lebensaufgabe sich auftut, an die wir nun unser eigenes Leben setzen wollen. Bei der ersten Aufgabe ergibt sich die Auswahl des Stoffes daraus, dass man dem Schüler möglichst solche historischen Erscheinungen zeigen wird, in denen Urphänomene derartiger Strukturbezüge vorliegen. Bei der zweiten Aufgabe ergibt sich die Auswahl aus der Lebenswichtigkeit des Einzelnen für die Zukunft. Es ist damit von selbst gesagt, dass die älteren Zeiten im Ganzen mehr der strukturellen Analyse dienen werden, vor allem die antike Geschichte, dagegen die nationale und neue Geschichte mehr der Heranführung an die historischen Mächte und ihren Gehalt wie an den gegenwärtigen Stand.“ (*Nohl: Geschichte* S. 73).
- 162 Ebd. S. 66.
- 163 Ebd.
- 164 Ebd.
- 165 *Nohl: Geschichte* S. 71. Vgl. L. *Hartmann/N. Henningsen: Der neue Geschichtsunterricht 1921*; Siegfried *Kawerau: Soziologischer Ausbau des Geschichtsunterrichts 1921*. Ähnliche Kritik übte Nohl auch an dem „geistreichen Versuch von Klemm, der das geschichtliche Leben als Lösung von Aufgaben richtig verstanden hat, aber nun an die Stelle der hinreißenden historischen Probleme eines Friedrich II. oder Napoleon oder Luther die Lebensaufgaben der Kuhpockenimpfung oder des Feuerlöschwesens stellt. Ganz abgesehen davon, dass die Not- und Krankheitsgeschichte, die er aus der Historie der Welt macht, ihre mächtigen Revolutionen aus der Perspektive eines milzsüchtigen Sanatoriumsleiters behandelt“ (*Nohl: Geschichte* S. 71).
- 166 *Nohl: Geschichte* S. 71f. Vgl. ebd. S. 70 die Relativierung der „kausalen und idealen Notwendigkeiten des Positivismus wie der dialektischen Geschichtsauffassung“.
- 167 Vgl. *Hoffmann: Politische Bildung* S. 284-300.
- 168 *Nohl: Geschichte* S. 74.
- 169 Vgl. *Blochmann* S. 131, 186; *Schulze: Nohl* S. 544f.
- 170 *Nohl: Deutsche Bewegung* S. 226f.
- 171 Vgl. hierzu auch Nohls Plädoyer für den politischen Historiker oder gar den Historiker-Staatsmann, der schon für seine Zeit nicht mehr das verbindliche Ideal sein konnte: „Alle großen Historiker von Thukydides und Polybios bis zu Machiavelli, Schlözer und Möser, Schlosser, Niebuhr und Treitschke haben diesen eigentümlich männlichen Zug, eine Verbindung von ‚Wille und Anschauung‘, die sie wesentlich von anderen Gelehrten unterscheidet und die erst in dem Spezialisierung der letzten Jahrzehnte so mönchisch gelehrt wurde“ (*Nohl: Geschichte* S. 73f., vgl. *Finckh* S. 133, 229). Hier wurden Leitbilder aus vorindustriell und vordemokratisch strukturierten Gesellschaften und Staaten für die demokratische Industriegesellschaft der Weimarer Republik aufgestellt, ganz abgesehen davon, dass in Deutschland 1919 die Frauen das Wahlrecht bekamen und Nohl dieses Faktum unberücksichtigt ließ, wenn für ihn „die letzte Würde des Geschichtsunterrichts in jener männlichen Lebensform liegt, die sie mitzuteilen hat und zu deren Sehweise sie erzieht“ (ebd.).
- 172 *Weniger: Theorie* S. 166f.; vgl. *ders.: Nohl* S. 29f.
- 173 Vgl. *Weniger: Didaktik II*, S. 35,38.
- 174 *Weniger: Theorie* S. 168f.
- 175 *Huhn: Geschichtsdidaktik*.
- 176 *Weniger: Theorie* S. 165f. Vgl. *Klafki: Litt.*
- 177 Ebd. S. 167f.; *Wendland; Bruhn; Bühl-Gramer*.

F

**Die Grundlegung der
geisteswissenschaftlichen Geschichtsdidaktik**

Erich Weniger (1894–1961) zwischen
Krieg und Politik, Historie und Pädagogik



Hanna Munsch-Löning

Durch Herman Nohls Schüler Erich Weniger hat die geisteswissenschaftliche Geschichtsdidaktik nach dem Ersten Weltkrieg die deutlichste Ausprägung erfahren – aufbauend auf den Voraussetzungen, die durch den Gang der wissenschaftsgeschichtlichen Entwicklung in Historie und Pädagogik während der Vor- und der unmittelbaren Nachkriegszeit geschaffen worden waren. Diese Voraussetzungen personifizierten sich für Weniger in seinen Lehrern Brandi und Nohl. Die Frage, warum Weniger von dem einen zum anderen „übergang“, wird auch in den folgenden Kapiteln zu beantworten sein – diesmal aus Wenigers Perspektive. Dabei handelt es sich nicht so sehr um einen Wechsel der persönlichen Orientierung – Weniger blieb auch Brandi bis zu dessen Tod 1946 freundschaftlich verbunden –, sondern um eine wissenschaftstheoretische und wissenschaftspraktische Grundsatzentscheidung, aus der schließlich das Konzept der Geschichtsdidaktik als eigenständiger Wissenschaftsdisziplin hervorging.

Weniger hat, wie an dieser Stelle noch einmal betont werden muss, *keine geschlossene Systematik* der Geschichtsdidaktik geliefert, in der Einleitung seines geschichtsdidaktischen Hauptwerkes „Die Grundlagen des Geschichtsunterrichts“ spricht er selbst davon, dass er nur „Prolegomena“ zu einer solchen gebe. Dies steht in einem latenten Widerspruch zum Konzept der Geschichtsdidaktik als eigenständiger Wissenschaftsdisziplin zwischen Historie und Pädagogik. Die lebensgeschichtlichen Gründe für dieses Defizit an geschichtsdidaktischer Systematik werden im folgenden biographischen Überblick dargestellt. Der zentralen Rolle Wenigers in der geschichtsdidaktischen Wissenschaftsgeschichte geschieht aber dadurch kein Abbruch. Diese Rolle ist vor allem durch seine systematische Begründung und Formulierung eines geschichtsdidaktischen Problem- und Argumentationszusammenhangs als Wissenschaft gegeben.

Vor und neben Weniger hat sich vor allem *Theodor Litt* mit Fragen der historisch-politischen Bildung intensiv beschäftigt, aber dies bezeichnenderweise in einer Richtung, die eben nicht zur Geschichtsdidaktik als Wissenschaftsdisziplin führte. Die Folge: Litts Rolle in der geschichtsdidaktischen Wissenschaftsgeschichte blieb fast ohne Wirkung und ist heute zu Unrecht weitgehend vergessen. Litt hatte vor allem die gymnasiale altsprachliche Bildung im Auge. Dagegen sah Weniger sehr genau, dass es nach 1918 um eine historisch fundierte politische Bildung für alle künftigen Staatsbürger im neuen Volksstaat gehen würde. Zwar fand auch Weniger, der bezeichnenderweise bis zu seinem Tode zu Fragen der historischen Bildung publiziert und auch an eine Neubearbeitung seines „Grundlagen“-Buches gedacht hat, ebenso wenig wie Litt direkte Fortsetzer der von ihm geschaffenen geschichtsdidaktischen Konzeption, er hatte eben keinen Lehrstuhl für Geschichtsdidaktik und keine spezifisch geschichtsdidaktischen Schüler. Aber als die weitreichende Verdrängung einer kontinuierlichen geschichtsdidaktischen Wissenschaftsgeschichte durch den scheinbar vollständigen Neuanfang von 1968 allmählich zurückgenommen wurde, tauchte er aus der Versenkung wieder auf, so dass die Frage

„Geisteswissenschaftliche Geschichtsdidaktik ‚am Ausgang ihrer Epoche?‘“ heute nicht mehr nur Kopfschütteln erzeugt.¹

Im Hinblick auf die hervorragende Bedeutung Wenigers für unser Thema mussten die Darlegungen über ihn auf verschiedene Kapitel verteilt werden. Zunächst geht es um eine Wissenschaftsbiografie Wenigers, die vor allem auf sein spezifisch historisches und geschichtsdidaktisches Denken abhebt (Kap. F). Sodann wird Wenigers Konzept der geisteswissenschaftlichen Pädagogik behandelt, wobei er vor allem auf Nohls Vorstellungen rekurren konnte. Hier spielt „Geschichtlichkeit“ als wesentliche Kategorie zur Erfassung von „Erziehungswirklichkeit“ und „Gesellschaft“ eine zentrale Rolle. Sodann geht es um Wenigers Konzept der „Eigenständigkeit des Geschichtsunterrichts“ (Kap. G). Kapitel H befasst sich mit den Folgen, die dieses Konzept für die Herausbildung einer selbständigen Wissenschaftsdisziplin Geschichtsdidaktik in sich schloss. Das Schlusskapitel ist der Frage nach dem aktuellen und systematischen Nutzwert unserer Untersuchungen gewidmet: „Geisteswissenschaftliche Geschichtsdidaktik ‚am Ausgang ihrer Epoche?‘“

Weniger war schon von seiner ganzen Veranlagung her der Typ des historisch-pädagogisch denkenden Menschen – im Unterschied zu Brandi, bei dem die geschichtswissenschaftliche Interessenrichtung, und zu Nohl, bei dem die pädagogische im Vordergrund stand. Im biografischen Überblick ist es sehr eindrucksvoll zu sehen – und exemplarisch für jeden Geschichtsdidaktiker und die Problemlagen der Disziplin insgesamt –, wie Wenigers Konzept der Geschichtsdidaktik aus der in der eigenen Lebensgeschichte intensiv erlebten und durchreflektierten Erfahrung historischen Wandels – gerade in der an Zäsuren reichen deutschen Zeitgeschichte – herauswächst. Weniger war von den großen Einschnitten der deutschen Geschichte in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts – 1914 und 1918, 1933 und 1945 – auch auf eine ganz persönliche, lebensgeschichtliche Weise unmittelbar betroffen. Sehr früh machte er – gegenüber dem oft unkritischen bürgerlichen Optimismus der Reichsgründungsgeneration – die Erfahrung von der „unvollendeten Nation“, der fehlenden „inneren Reichseinigung“ nach der 1871 erfolgten äußeren Vereinigung. Sein ganzes Leben und Schaffen und insbesondere sein historisch-pädagogisches Denken ist geprägt durch diese immer wieder neu gemachte Erfahrung und das – in verschiedenen Anläufen – verfolgte Bemühen, diesem nationalen und partizipatorischen Defizit abzuhelpfen. Zwischen der Erfahrung des defizitären Volksstaats und der Vision des verwirklichten ist Wenigers ganzes Denken und Bemühen um das Verhältnis von Pädagogik und Geschichte eingespannt. Hinter diesem Denken und Bemühen standen die bohrenden, immer wieder auf die eigene Biografie rekurrenden geschichtsdidaktischen Grundsatzfragen, wie denn die „große Geschichte“ der historischen Ereignisse, Prozesse und Strukturen einerseits, das persönliche Erleben und Erfahren von Geschichte andererseits eigentlich zusammenhängen, welche idealen und realen Möglichkeiten und Handlungsspielräume das einzelne Individuum tatsächlich hat, den Gang der Geschichte zu beeinflussen, und welche

Fragen für eine zeitgemäße Konzeption der historisch-politischen Bildung sich daraus ergeben. Am Ende von Wenigers Reflexionen über diese Grundsatzfragen stand – in Umrissen – das Konzept der Geschichtsdidaktik als eigenständiger Wissenschaftsdisziplin. Dieses Konzept repräsentiert bis heute eine der prinzipiellen Alternativen der Geschichtsdidaktik.

Es ist sicherlich kein Zufall, dass Wenigers Konzept der Symbiose von Volksgemeinschaft und Geschichtsdidaktik gerade in einer Zeit entstand, in der die Industrialisierung die Frage nach der „inneren Reichseinheit“ besonders dringlich stellte und die nationale Einheit der Deutschen nach außen und innen schwersten Belastungsproben ausgesetzt war.

Wenigers ganze Lebensarbeit war letztlich nichts anderes als der Versuch, mit den Mitteln der geisteswissenschaftlich konzipierten Geschichte und Pädagogik ein der jeweiligen Lage angepasstes Verständnis von deutschem Volk und deutscher Nation – zum Schluss innerhalb Europas – zu entwickeln und dabei – über die mehrfachen politischen und gesellschaftlichen Umbrüche hinweg – auch die geistig-persönliche Identität zu wahren. Der heutige Leser ist verblüfft, wie Weniger über alle tiefgreifenden Zäsuren der deutschen Geschichte hinweg mit einem überschaubaren und verhältnismäßig gleichbleibenden Vorrat an historisch-politischen und wissenschaftlichen Grundvorstellungen die überwältigenden zeitgeschichtlichen Erlebnisse zu historisch-pädagogischen Erfahrungen, Deutungen und Aufgaben verarbeitet hat, wenn auch mit evidenten Veränderungen in der Akzentuierung und Kontextuierung. Man kann diesen „Vorrat“ als ein geisteswissenschaftlich und zunehmend demokratisch legitimes Volksstaatskonzept bezeichnen.

Freilich hat diese beträchtliche lebensgeschichtliche, geistige und konzeptuelle Integrationsleistung im Rückblick von heute aus auch ihre unübersehbaren Schattenseiten. In Wenigers sehr geschlossen wirkender und zugleich sehr abstrakt bleibender pädagogisch-historischen Konzeption kamen zentrale politische und gesellschaftliche Probleme kaum vor oder waren durch die Art der Fragestellung sogleich an die Peripherie gedrängt. Dies gilt – wie im Einzelnen zu zeigen ist – vor allem für die Analyse und Einschätzung der zeitgenössischen deutschen *Industriegesellschaft* als Rahmen und Hintergrund aller historisch-pädagogischen Bemühungen. Dies gilt ebenso für die Sicherung der individuellen Menschenrechte gegenüber der Staatsmacht, für die Rolle der deutschen Nation in der Völkervielfalt Europas und der Welt und die damit verbundene grundsätzliche Stellungnahme zu Krieg und Frieden. Die hier angedeuteten Schwächen haben Weniger vor allem die Auseinandersetzung mit dem *Nationalsozialismus* erschwert, der ihn aus der nach dem Ersten Weltkrieg vielversprechend wieder aufgenommenen Lebensbahn hinauswarf. Sie wirkten sich bei jemandem, der der historisch-politischen Bildung in seinem ganzen Lebenswerk eine zentrale Bedeutung zumaß, auch besonders gravierend aus.

Andererseits muss man – und dagegen hat die Weniger-Kritik mehr als einmal verstoßen – die Kirche im Dorf lassen.² Wenigers bedenklichen theoretischen und politischen Vorstellungen stehen zahlreichere andere gegenüber, die auch heute noch als plausibel erscheinen. Dies wird besonders deutlich, wenn man sein Verhalten in der Zeit der Weimarer Republik und des Nationalsozialismus mit dem der großen Zahl anderer Wissenschaftler bürgerlicher Herkunft vergleicht.³

Auf diesem Hintergrund soll Wenigers Werdegang als Geschichtsdidaktiker in folgenden *Schritten* abgehandelt werden:

1. Protestantisch-bildungsbürgerliche Herkunft und Jugendbewegung: Die Erfahrung der „unvollendeten Nation“
2. Das Fronterlebnis als Erfahrung künftiger Volksgemeinschaft
3. Die „Republik als Volksgemeinschaft“ und das nationalpädagogische Defizit der zünftigen Geschichtswissenschaft
4. Die „Republik als Volksgemeinschaft“ und das geisteswissenschaftliche Geschichtskonzept
5. Volksgemeinschaftskonzept und Distanz zur nationalsozialistischen Diktatur
6. Volksgemeinschaft als Demokratie

I. Protestantisch-bildungsbürgerliche Herkunft und Jugendbewegung: Die Erfahrung der „unvollendeten Nation“

Erich Weniger, geboren am 11. September 1894 in Steinhorst, Kreis Isernhagen (Provinz Hannover), war ein Sohn des norddeutschen, protestantischen Pfarrhauses – also einer in der deutschen Sozial-, Geistes- und Bildungsgeschichte wohlbekannten Institution. Von seinem Vater, Pastor Hermann Weniger, hat er später eine anschauliche, wenn auch auffällig distanzierte Lebensskizze geliefert, die die Atmosphäre des Pfarrhauses in Steinhorst, später in Dassel im Solling und in Hannover, eindrucksvoll widerspiegelt.⁴ Schon durch diese Herkunft wurden Weniger Lebenserfahrungen vermittelt, die für seine spätere Tätigkeit als Historiker und Pädagoge grundlegende Bedeutung gewannen.⁵ Der frühe Tod der Mutter – zur Stiefmutter gewann er kein rechtes Verhältnis – konfrontierte ihn zuerst mit der Ungesicherheit und damit „Geschichtlichkeit“ der menschlichen Existenz im Wandel der Zeit, wenn auch zunächst eher emotional als reflexiv. Die spätere Begegnung mit dem Werk des Dichters Raabe dürfte dadurch wirkungsvoll vorbereitet worden sein.

Weniger wuchs auf in einer Zeit, in welcher der Reichsgründungsjubel der Jahrzehnte nach 1871 längst verblasst war. Unter dem Druck der Industrialisierung, die die ganze Gesellschaft umstrukturierte, und der konfessionellen Spannung, die nach dem Kulturkampf nur allmählich abebbte, wurde den jungen Bildungsbürgersöhnen vor allem im reichsprägenden protestantischen Deutschland deutlich, dass die Aufgabe der nationalen Einheit nach innen noch längst nicht verwirklicht, ja durch sich auftürmende neue Aufgaben infolge des rapiden gesellschaftlichen Strukturwandels noch viel komplizierter geworden war. Weniger hat schon im Elternhaus und dann vor allem als Gymnasiast am Kaiser-Wilhelm-Gymnasium in Hannover die Erfahrung der – als nationales und partizipatorisches Defizit empfundenen – Partikularität gegenüber dem Ideal und Anspruch der nationalen Einheit lebensweltlich intensiv verspürt, und zwar in mehrfacher Richtung: Als protestantischer Pfarrerssohn aus Niedersachsen, und damit typischer Bildungsbürger, stand er lebensgeschichtlich von vornherein in bestimmten Spannungsverhältnissen zum Ideal der nationalen Einheit – Spannungsverhältnisse, die in der Atmosphäre des Elternhauses nahezu zwangsläufig als primär geistige empfunden werden mussten, also weit abgehoben vom explosiven sozioökonomischen Hintergrund der herausziehenden, gerade damals auch die preußische Provinzhauptstadt Hannover revolutionierenden Industriegesellschaft. Wenigers Herkunft brachte ihn zunächst einmal von Hause aus in einen Gegensatz zu den Katholiken mit ihrer traumatischen Erinnerung an den Kulturkampf und ihrer Erfahrung fortdauernder inferiorer Behandlung; sie brachte ihn in ein problematisches Verhältnis zu den politischen und geistigen Regionalbewegungen (in Hannover vor allem des Welfentums!), die im Zuge der sich um 1900 rasch ausbreitenden Heimatbewegung eine beträchtliche Resonanz gewannen;⁶ sie brachte ihn vor allem in Kontrast zur marxistischen Arbeiterbewegung und zur Sozialdemokratie mit ihrem durch das Sozialistengesetz belasteten Verhältnis zum neuen Reich. Weniger hat für die Abarbeitung dieser drei, bei ihm herkunftsmäßig bedingten Spannungsverhältnisse, die jedes auch eine ausgeprägte historische Dimension einschlossen, einen beträchtlichen Teil seiner Lebensenergie verwendet, die Ergebnisse im Einzelnen waren dabei unterschiedlich. Insgesamt ergab sich aber daraus bei ihm eine lebensprägende Mobilisierung historisch-politischen Denkens zur Überwindung der inneren Gegensätze der Nation.

Weniger muss – gerade gegenüber den Spannungen der deutschen Vorkriegsgesellschaft – die „innere“ nationale Einigung schon früh als die spezifisch historisch-politische Aufgabe vor allem seiner Generation angesehen haben. Da sie mit den tradierten Regionen und Konfessionen ebenso wenig durchgreifend zu erreichen war wie gegen den neuen, durch die Industrialisierung Deutschlands geschaffenen Klassengegensatz von Bürgertum und Arbeiterschaft, wandte er sich schon als Schüler der damals aufkommenden Jugendbewegung⁷ zu, die trotz – oder gerade wegen! – ihrer bildungsbürgerlichen Herkunft auf eine neue politische und geistige Einheit des ganzen Volkes hinaus wollte. So strebte auch Weniger schon bald über die partikularen Orientierungen hinaus, die ihm das Vaterhaus vermitteln konnte.

Dies wird bereits deutlich während seiner Gymnasialzeit am Kaiser-Wilhelm-Gymnasium in Hannover von 1904-1913. Hier wurde Weniger seit 1907 – er war damals in der Untertertia – in den Fächern Deutsch, Latein, Griechisch, Französisch, Englisch und Turnen durch den Oberlehrer Hans *Freytag* (1865-1945) unterrichtet. Freytag – ein außergewöhnlicher Lehrer – war bei den Schülern sehr beliebt. Weniger hat ihm später ein literarisches Denkmal gesetzt.⁸

Freytag gründete am Kaiser-Wilhelm-Gymnasium die Schüler-Wandervereinigung der „Brüderschaft vom Großen Sohl“ (benannt nach dem Gipfelberg des Hils im Weserbergland).⁹ Er wurde während seiner ersten Jahre in Hannover auch auf den alten Dichter Wilhelm Raabe (1831-1910) in Braunschweig aufmerksam und fand persönlichen Kontakt zu ihm. Freytag schenkte der Schülerbibliothek seines Gymnasiums die Werke Wilhelm Raabes und regte dadurch die Privatlektüre der Schüler an. Die jährlichen Wanderfahrten zum Großen Sohl funktionierte er in Veranstaltungen zu Ehren Raabes um, was sich leicht machen ließ, da Raabe in Eschershausen am Fuß des Hils geboren war. Auch der Schüler Weniger begeisterte sich unter dem Einfluss Freytags für Raabe und seine Werke. Raabe war – nach frühen Anfangserfolgen („Aus der Chronik der Sperlingsgasse“, „Der Hungerpastor“) – vom selbstbewussten Bürgertum der Reichsgründungszeit lange als versponnener Poet entlegener Winkel abgetan worden. Erst in der zeitkritischen Stimmung des späten wilhelminischen Kaiserreichs, als die beträchtlichen politischen und sozialen Probleme der neuen Industriegroßmacht Deutschland auch in bürgerlichen Kreisen unübersehbar wurden, kam er zu bedeutenderer Wirkung. Gleichzeitig mit der Arbeiterbewegung wuchs damals die kulturelle Opposition gegen die geistige Saturiertheit und den ökonomisch-imperialistischen Expansionismus des wilhelminischen Bildungs- und Wirtschaftsbürgertums, so in den modernen Literaturströmungen, der kulturkritischen Philosophie und in der Jugendbewegung. Die jungen Bildungsbürgersöhne, für die das neue Reich bereits zur Selbstverständlichkeit geworden war, begriffen den national gesinnten Altliberalen Raabe mit seiner Bürgertumskritik erheblich besser als die Reichsgründungsgeneration, die sich in dem Erreichten sonnte.

Was bedeutete diese durch Freytag vermittelte literarische Begegnung mit Raabe für den jungen Weniger? Weniger selbst nennt folgende Stichworte:

- „Offenbar gibt es eine echte Vorwegnahme, die, ohne dass sich gleich alles dem Verständnis aufschließt, doch die Grundstruktur der Dichtung eröffnet.“ Die „Vorwegnahme“ – von Weniger hier selbst wohl zum ersten Mal erlebt und erfahren – wurde zu einer zentralen Kategorie seines pädagogischen und geschichtsdidaktischen Denkens.
- Durch Raabe begegnete Weniger zum ersten Mal in einem tieferen Sinne der Welt der Geschichte und der „Welt als Geschichte“. Weniger erwähnt selbst die

Lektüre von „Hastenbeck“, „dessen geschichtliche Stimmung den künftigen Historiker, der seine ersten Kinderjahre im Solling verbrachte, ganz erfüllte“.¹⁰

- Zumindest in den „Akten des Vogelsangs“, so Weniger weiter, hätten bereits die lesenden Schüler „die völlige Ungesicherheit des Daseins als das Entscheidende“, gefühlt. Das festgefügte protestantisch-christliche Weltbild als religiöses und geistiges Fundament der norddeutsch-bürgerlichen Gesellschaft war für Raabe und den Pastorensohn Weniger schon brüchig geworden.¹¹

- Schließlich und vor allem: „In Raabes Welt lag alles beieinander, was etwa um die Mitte des 19. Jahrhunderts für den norddeutschen Protestanten noch die Welt der Bildung ausmachte“. Indem Raabe „kulturkritisch wie nur einer diese Bildungswelt überwand“, spiegelte er „sie doch zugleich in ihrem ganzen Umfang von der Bibel und Homer bis zu Shakespeare, Goethe und Heine noch einmal wider ... und damit zugleich die Welt des gebildeten Bürgertums, die dann so kurz nach Raabes Tod, von ihm vorausgeahnt, zusammenbrach“.¹² Über Raabe kam Weniger, wie man sieht, zu der Relativierung seiner protestantisch-bildungsbürgerlichen Herkunft, die seinem Engagement für den klassenübergreifenden Volksstaatsgedanken notwendigerweise vorausgehen musste.

Im Frühjahr 1913 bestand Weniger das Abitur. Vom Sommersemester 1913 an studierte er in Tübingen Geschichte, deutsche und lateinische Philologie. In seiner für die Promotion eingereichten Vita heißt es dazu: „In Tübingen hörte ich besonders Vorlesungen und Übungen aus dem Gebiete der mittelalterlichen Geschichte, ferner Rechts- und Wirtschaftsgeschichte. Des Einflusses von Herrn Professor Haller werde ich stets mit Dankbarkeit gedenken.“¹³ In dem Deutschbalten Johannes Haller (1865-1947) lebte während der Jahrzehnte des wertdistanzierten historischen Positivismus und der „Ranke-Renaissance“ in der deutschen Geschichtswissenschaft¹⁴ die politikgeschichtlich imprägnierte kleindeutsche Historiographie Droysens und Treitschkes fort. Dass Weniger – wie übrigens auch schon Nohl – gerade von einem solchen Außenseiter wie Haller mehr angezogen wurde als von den typischen Historikern der Zeit, die im Gegensatz zu den Kleindeutschen bereits – trotz aller patriotischen Gesinnung – als Wissenschaftler eher wertneutral und historisch-positivistisch arbeiteten, ist sehr bezeichnend für die engagiert pädagogisch-praktische Art seines historischen Interesses schon zu Beginn seines Geschichtsstudiums.¹⁵

Gleichzeitig vertiefte sich über die Mitgliedschaft in der nichtschlagenden Verbindung Nicaria im Schwarzburgbund Wenigers Zugehörigkeit zur geistigen Welt der Jugendbewegung. Im Oktober 1913 nahm er – tief beeindruckt – an dem Treffen der Freideutschen Jugend auf dem Hanstein und dem sich anschließenden Treffen auf dem *Hohen Meißner* teil, das als Höhepunkt der Freideutschen Bewegung gilt. Wenn auch eine Einigung auf konkrete Ziele nicht gelang, so brachte doch die bekannte „Meißnerformel“ den Gegensatz zu den etablierten gesellschaftlichen

Mächten und ihrem Erziehungsanspruch deutlich zum Ausdruck: „Die Freideutsche Jugend will aus eigener Bestimmung, vor eigener Verantwortung, mit innerer Wahrhaftigkeit ihr Leben gestalten. Für diese innere Freiheit tritt sie unter allen Umständen geschlossen ein.“¹⁶ Mit dem Ausbruch des Ersten Weltkriegs im August 1914 holte die „große Geschichte“ den jungen Studenten ein. Weniger meldete sich sogleich als Kriegsfreiwilliger.

II. Das Fronterlebnis als Vision der künftigen Volksgemeinschaft

Wenigers Einheit, das königlich-preußische Feldartillerieregiment Nr. 221, wurde im Frühjahr 1915 neu aufgestellt. Weniger hat sein Buch „Wehrmachtserziehung und Kriegserfahrung“ noch zwanzig Jahre nach seiner aktiven Kriegszeit „Der Erinnerung an das Feldartillerieregiment 221“ gewidmet. Im Vorwort gedachte er des Regiments, „das dem jungen Soldaten fast vier Jahre Heimat gewesen ist“, in Dankbarkeit, „nicht zuletzt deshalb, weil in diesem erst im Kriege aufgestellten Truppenteil in Kameradschaft und Kampfgemeinschaft alle die großen Erfahrungen verkörpert waren, denen nachzudenken dieses Buch bemüht ist“.¹⁷

Das Feldartillerieregiment 221 wurde zuerst im Frühjahr 1915 in Lothringen eingesetzt, danach an damals verhältnismäßig ruhigen Frontabschnitten im Artois bei Arras. Von Ende August 1916 bis Mitte März 1917 erlebte es drei Einsätze an der Somme, von denen besonders der erste all dem entsprach, was man von der Somme als einer der grauenhaftesten Materialschlachten des Ersten Weltkriegs weiß. Im Sommer und Herbst 1917 war das Regiment an der Abwehr der englischen Großoffensive in Flandern beteiligt. Im Frühjahr 1918 machte es die letzten deutschen Offensiven im Westen mit – Weniger wurde dabei verwundet.¹⁸ Nach dem Übergang der Initiative an die Alliierten war das Regiment während des Sommers und Herbsts 1918 an den schweren Abwehrkämpfen im Somme- und Scheldegebiet beteiligt. Dann wurde man – während des geordneten Rückzugs nach Deutschland – offenbar überraschend mit der Revolution und der Auflösung des Regiments im Zuge der Friedensbestimmungen von Versailles konfrontiert.¹⁹

Was bedeutete das Kriegserlebnis für Wenigers persönliche Entwicklung und für seine historisch-politische Anschauungswelt? Will man diese Frage konzis beantworten, dann darf man sich nicht nur auf Briefe und Tagebucheintragungen Wenigers aus den Kriegsjahren stützen,²⁰ sondern muss vor allem Wenigers unter dem Eindruck der geisteswissenschaftlichen Fragestellungen stehenden einschlägigen

Publikationen aus der Zeit nach dem Kriege heranziehen. Dafür kommen seine geschichtsdidaktischen, vor allem aber seine militärpädagogischen Schriften infrage.

Der Krieg bedeutete für Weniger – jedenfalls in der rückblickenden Interpretation – vor allem dreierlei: Er war die dramatische Chance zur Vollendung der „inneren Volkwerdung“ und eröffnete damit der als zerrissen, dekadent, materialistisch und egoistisch empfundenen deutschen Vorkriegsgesellschaft eine verheißungsvolle historisch-politische Zukunftsperspektive (a); er verschaffte darüber hinaus dem tiefer Blickenden eine überwältigende Anschauung vom Wesen historischen Wandels, als dessen extreme Form Weniger den Krieg begriff (b); schließlich lehrte er eine – pädagogisch höchst folgenreiche – neue Sicht auf das Verhältnis von Individual- und „großer Geschichte“ (c).

a) Die jugendbewegten Bildungsbürgersöhne versprachen sich vom Kriegseinsatz des ganzen Volkes – in allen Regionen und Konfessionen, sozialen Klassen und Generationen – eine zusammenschweißende soziale und politische Gemeinschaftserfahrung.²¹ So heißt es beispielsweise in Wenigers Werk „Die Grundlagen des Geschichtsunterrichts“:

„Der Krieg stellte neben die politischen und die militärischen die Führer der Wirtschaft und der sozialen Bewegung, aber gab auch der persönlichen Leistung, etwa des einzelnen Soldaten oder der Frau und des Jugendlichen eine Würde, die sich dann in der Erlangung neuer staatsbürgerlicher Rechte aussprach. Die geschichtliche Leistung des Bauern wurde wieder und die des einzelnen Arbeiters wurde neu entdeckt. Ebenso ging zum ersten Male der *Wirkungszusammenhang eines ganzen Volkes* (Hervorhebung durch Weniger, B. M.) als Summe von großen und kleinen Taten, von mühsamer Arbeit im Kleinen und genialer Schöpfung im Großen als eine ernsthafte Wirklichkeit auf ... Überhaupt sind unsere Einblicke in die Struktur der geschichtlichen Welt bedeutend gewachsen, die liberale Anschauung vom Staate und dem Individuum als den beiden Handelnden in der Geschichte ist zusammengebrochen, eine Fülle von Kollektivindividuen schaltet sich dazwischen als Träger historischer Taten und Inhaber politischer Macht, Syndikate und Gewerkschaften, politische Parteien und religiöse Bekenntnisse, Berufs- und Wirtschaftsgruppen und so fort ... Diese spannende Wirklichkeit gilt es zu verstehen und in ihrer dynamischen Struktur, in der Lagerung ihrer Kräfte zu durchschauen. Individuum und Gemeinschaft, Staat und Gesellschaft, Führer und Volk, Staat und Kultur müssen in ihrer Spannung neu durchdacht und neu geformt werden, wenn die große Aufgabe der Gegenwart, die gegliederte Volksgemeinschaft als die Einheit der Gegensätze unserer Nation, verwirklicht werden soll.“²²

In Wenigers Vortrag vor dem Hohenrodter Bund 1929/30 über „Das Bild des Krieges“ heißt es, dass während des Material- und Grabenkrieges an der Westfront „in einer ganz neuartigen Weise Volk da war als ein in sich ruhender Zusammenhang von einzelnen in einer Gemeinschaft, die nach den ersten Monaten jedenfalls nicht mehr über sich hinaus zurückging auf den Zusammenhang des Blutes, der geistigen Überlieferung, der bisherigen Schicksale, der gegebenen Staatsform“.²³ Im Buch

über die Wehrmachtserziehung wird das weiter ausgeführt: „Träger des Weltkriegs“ war das „Volk in Waffen“²⁴, das die Volksgemeinschaft erstmals als geschichtliche Realität aufscheinen ließ. Das „kämpfende und leidende Volk in Waffen“ repräsentierte erstmals die „neue Volksordnung“ der Volksgemeinschaft²⁵, und insofern glaubte Weniger an die Erneuerung der Volkssubstanz und der politischen Volksordnung durch den Weltkrieg und an die letztliche „Positivität des Krieges“²⁶ – eine uns heute nicht mehr nachvollziehbare Vorstellung. Aber – so dachte Weniger – ohne den Weltkrieg wäre es zu einer so schnellen Überwindung des alten Obrigkeitsstaates, zu einer so raschen Breitenwirkung des Volksgemeinschaftsideals nicht gekommen.

In den Schützengräben der Materialschlachten entstand also nach Wenigers Einschätzung – zunächst in kleinen Zellen – eine neue und wirkliche *Volksgemeinschaft*, über die Klassenschranken von Adel und Bürgertum, Arbeiterschaft und Bauerntum hinweg. Gerade im Kontrast zur Vorkriegszeit empfanden die bildungsbürgerlich-reformerisch gesinnten Frontsoldaten das stilisierte und idealisierte gemeinsame Kriegserlebnis aller Sozialgruppen des deutschen Volkes nun als große, sinn- und zukunftsorientierende Chance. Dieser Aspekt des Krieges trat für Weniger so in den Vordergrund, dass sich ihm – anders als Nohl – die Fragen nach den Ursachen des Krieges, nach der Berechtigung oder Ächtung von Kriegen überhaupt, nach der Moral des industrialisierten Vernichtungskrieges und der Verantwortung für das grauenhafte Massensterben gar nicht erst stellten. Man hat den Eindruck, dass Weniger diese im Deutschland der Weimarer Republik durchaus virulenten Fragen bewusst verdrängte, um auf einer zugleich unmittelbar erlebnismäßigen wie abstrakt politischen Ebene eine nicht mehr zu zerredende Gemeinsamkeit des Kriegserlebnisses als prägende Geschichtserfahrung für die ganze Nation zu sichern.²⁷

Man verkennt heute leicht – beeindruckt durch die spätere nationalsozialistische Perversion des Volksgemeinschaftsbegriffs –, dass Wenigers Konzept in der damaligen Situation durchaus eine progressive Tendenz hatte.²⁸ Volksgemeinschaft war in seiner Vorstellung durchaus nicht einfach der Gegensatz zur Klassengesellschaft und damit ein reiner Kampfbegriff, wie später bei den Nationalsozialisten. Wenigers Volksgemeinschaftsbegriff basierte auf der Erfahrung des Krieges, dessen Schlachten größtenteils mit Soldaten aus Bevölkerungsschichten geschlagen wurden, die von der politisch-militärischen Führung für politisch unzuverlässig gehalten, als „vaterlandslose Gesellen“ angesehen worden waren. Das Verhalten der Arbeitersoldaten im Kriege selbst belegte aber – so Weniger – das Gegenteil. Der Vorwurf der Unzuverlässigkeit fiel damit auf die Urheber zurück: Sie hatten die in der preußischen Reformzeit begründete allgemeine Wehrpflicht zur eigenen Interessenwahrung verbogen und die eigentlichen Absichten der Reformer unterdrückt.²⁹ Das System des alten Obrigkeitsstaates wurde nach seiner Auffassung

durch Kriegserleben und -erfahren historisch-politisch entlarvt und ad absurdum geführt.

Was sollte an seine Stelle treten? Eine republikanisch-demokratische Volksgemeinschaft, wie sie laut Weniger bereits den preußischen Reformern vorgeschwebt hatte, aber nach den Befreiungskriegen infolge ihrer Verbiegung durch mediokre Offiziere und infolge entgegenstehender Interessen der traditionellen Eliten nicht zur Wirkung gekommen war. Mit den – zeitgemäß abgewandelten – Idealen der preußischen Reformer glaubte Weniger nach dem Ersten Weltkrieg einen neuen deutschen Staat aufbauen zu können – wenn es nur gelang, das Kriegserlebnis für die große Bevölkerungsmasse politisch, historisch, pädagogisch sinnvoll zu deuten. Viele in der hochgestimmten Erwachsenenbildungsbewegung der Weimarer Zeit dachten ähnlich.

b) Der Krieg war für Weniger Paradigma des geschichtlichen Wandels überhaupt.

„Weltkrieg und Staatsumwälzung“, so schreibt er 1926, „erwiesen sich nur als Teilerscheinungen einer viel größeren Krisis, die die Grundlagen der menschlichen Existenz erschütterte und viele tiefere und umfassendere Umwandlungen einzuleiten schien. Vieles, was bis dahin als gesichert galt und einfach betrachtend hingenommen werden konnte, wurde jetzt in den Strudel des geschichtlichen Werdens und der Veränderung hineingezogen und damit notwendig zum Gegenstand geschichtlicher Betrachtung gemacht ... Die kausale Betrachtungsweise wurde damit in Tiefen geführt, die nur die Geistesgeschichte erschließen konnte.“³⁰

c) Das Fronterlebnis wurde für Weniger, der damals im lebensprägenden Alter der ersten Studentenjahre stand, auch zum existenziellen Problem der eigenen Biographie – die überwältigenden Erlebnisse und Erfahrungen des Kriegesschreckens, aber auch der Kameradschaft in Not und Leid zwangen ihm die enge Verknüpfung von persönlicher und „großer“ Geschichte geradezu auf. Der Krieg wurde für den jungen Geschichtsstudenten und seine ganze Generation zum historischen – und wohl auch traumatischen – Schlüsselerlebnis ihrer ganzen Biographie von der nationalen Begeisterung des „Wandervogelleutnants“ im Sommer 1914 über das Erlebnis des Graben- und Materialkrieges und des „zähen Widerstandes der langen Jahre“ im Westen bis hin zur Niederlage und Revolution 1918/19. Die psychologische wie die historisch-politische Aufarbeitung dieses Schlüsselerlebnisses in Kriegs- und Nachkriegszeit erwies sich als ungemein schwierig.

Weniger hat später selbst mehrfach erläutert, dass und warum die im Ersten Weltkrieg sich durchsetzende Form des Krieges den Erwartungs- und Erfahrungshorizont der Beteiligten völlig sprengte und ihnen zunächst Sprache und Kategorien fehlten, um das Erlebte überhaupt halbwegs adäquat erfassen und mitteilen zu können.³¹ Andererseits war es gerade für die Frontgeneration der damals 17 bis 25-Jährigen überlebenswichtig, dem in jeder Hinsicht überwältigenden Geschehen, das an der empfindlichsten Stelle in ihren Lebens- und Werdegang eingriff, einen Sinn

abzurufen. Weniger selbst hat das nach dem Kriege in mehreren Etappen versucht.

In einer 1920 unmittelbar nach dem Krieg erschienenen Rezension einer bremschen Regimentsgeschichte schreibt Weniger:

„In dem Leser wachen all die eigenen Erinnerungen wieder auf und gewinnen eine seltsame Macht. Eine Sehnsucht erhebt sich nach dem geschlossenen Sein, den klaren Aufgaben, dem unbewussten Glücksgefühl jener Tage. Es war doch schön, und es soll nicht umsonst gewesen sein, mag es auch immer heute so aussehen.“³²

Diese Bewertung des Kriegserlebnisses zeigt, dass für Weniger nicht die grauenhafte Vernichtungskraft des modernen industrialisierten Krieges im Vordergrund der Beurteilung stand, sondern das damit – bei den Überlebenden – verbundene menschliche Gemeinschafts- und Glücksgefühl auf der Grundlage eines „geschlossenen Seins“ und „klarer Aufgaben“. Bezeichnend daran ist die typisch bildungsbürgerliche und geisteswissenschaftliche Wahrnehmung des modernen Krieges als philosophisches Problem und menschliches Erleben, die Ausblendung der spezifisch ökonomischen, sozialen und politischen Aspekte.

Der Krieg hatte nach Weniger, wie für das Volk insgesamt, so auch für den Einzelnen jenseits aller Schrecken doch einen positiven Sinn. Wie fremd uns heute dieser Gedanke auch immer sein mag,³³ die Frage bleibt, ob der „verlorenen Generation“ überhaupt ein anderer Weg als der der Sinnsuche blieb, wenn sie nicht in Verzweiflung fallen wollte. Zu einer Verurteilung des Krieges im Sinne des Pazifismus und internationalen Sozialismus vermochte Weniger sich nicht zu bekennen. Es gibt in dieser Zeit viele weitere Beispiele differenzierter Reaktionen auf das Fronterlebnis zwischen nationalistischer Kriegesverherrlichung und pazifistischer wie sozialistischer Kriegesverdammung.³⁴

Weniger hat sich mit diesem Fragenkreis ausführlich in seinem Vortrag „*Das Bild des Krieges*“ auseinandergesetzt. Zwischen dem Fronterlebnis als Ausgangspunkt und der Volksgemeinschaft als Zielvorstellung seiner geisteswissenschaftlichen Geschichtsdidaktik und Militärpädagogik lag der Bereich der historisch-politischen Bildung und der militärischen Erziehung, der das Kriegserlebnis so verarbeiten sollte, dass es für die Realisierung der Volksgemeinschaft nutzbar wurde.

Weniger hat schon seit dem Vortrag von 1930 und implizit bereits in seiner Geschichtsdidaktik von 1926 auf den Weltkrieg als „Bildungserlebnis“ hingewiesen. Das galt auf verschiedenen Ebenen. Zunächst auf der Ebene der 17 bis 25-jährigen Kriegsteilnehmer, die – wie er selbst – „den Krieg in der Zeit ihrer eigentlichen Bildsamkeit erfahren, durch ihn also noch entscheidend formbar waren.“³⁵ Die Analyse dieses Erlebnisses als Problem der Erwachsenenbildung hielt Weniger für wichtig, weil aus unterschiedlichen Gründen eine Aufarbeitung der Kriegserfahrung auch bei der Frontgeneration noch gar nicht stattgefunden hatte. Dabei ging es

Weniger „nicht nur im Sinne der Psychoanalyse um eine Heilung durch Bewusstmachung von Verdrängtem und Unbewältigtem, sondern positiv um die Entbindung der im Kriegserlebnis bildenden Kräfte durch nachträgliche Besinnung“. Denn – so Weniger weiter – die „echte Erinnerung begründet die Inhaltlichkeit der Seele, aus der die Kraft zur Bewältigung der kommenden Aufgaben und zur Vorwegnahme des Ideals fließt“.³⁶

Der Krieg war darüber hinaus ein „Bildungserlebnis“ des ganzen Volkes. Mit ihm begann das neue Bewusstsein der Zusammengehörigkeit über die alten Fraktionierungen im Vorkriegsdeutschland hinaus, und dieses neue Bewusstsein musste nach Weniger durch historisch-politische Bildung in Schule und Militär wach gehalten werden.

Freilich – die Bildung stellte sich nach dem Weltkriegserlebnis nicht von selbst ein. Weniger hat immer wieder darauf hingewiesen, dass Eindrücke und Erlebnisse nur mit Hilfe klarer Kategorien und Begriffe zu Erinnerungen und Erfahrungen gesteigert und verdichtet werden können, die sich auch bei der Lösung kommender Aufgaben als hilfreich erweisen. Sein bevorzugtes Beispiel für die Verdeutlichung dieser Zusammenhänge ist wiederum das Fronterlebnis.³⁷ Viele Soldaten vermochten die überwältigenden Eindrücke überhaupt nicht zu verarbeiten,³⁸ flohen ins primitiv-elementare Vergnügen, wenn sich in den Ruhepausen hinter der Front Gelegenheit dazu bot,³⁹ und in eine oft lebenslang anhaltende Romantik der Frontkameradschaft. Die gebildeten Soldaten gingen häufiger den Weg einer abstrahierenden Sinndeutung des Kriegsgeschehens, um mit seiner brutalen, widersprüchlichen und unüberschaubaren Realität fertig werden zu können.⁴⁰

Die entscheidende Kategorie in Wenigers geschichtsdidaktischer und militärpädagogischer Kriegsverarbeitung ist die *Kategorie der Verantwortung* des Individuums und der Gruppen für die Volksgemeinschaft. In der Geschichtsdidaktik handelte es sich dabei um die künftige politische Verantwortung des heranwachsenden Staatsbürgers, in der Militärpädagogik um die soldatische Verantwortung im künftigen Krieg. Davon wird im Einzelnen noch genauer zu sprechen sein. Im Zusammenhang unseres biographischen Überblicks ist vor allem festzustellen, dass Weniger den Krieg als den großen historisch-politischen Pädagogen für den Einzelnen wie für das ganze Volk zu deuten versuchte. Das Fronterlebnis stiftete für ihn einen konstitutiven Zusammenhang zwischen krisenhaftem historischem Wandel, Durchsetzung des nationalen Volksstaates und geisteswissenschaftlicher Pädagogik.

Bei der Beurteilung dieser schon damals höchst problematischen Auffassung darf man zweierlei nicht außer Acht lassen:

- Wenigers Reaktion auf das Fronterlebnis zählt zweifellos zu den reflektiertesten, deren Spektrum weit gespannt ist – von der ideologisch-herrischen Überhöhung des Frontsoldaten in den „Stahlgewittern“ Ernst Jüngers bis hin zur sozialistisch-pazifistischen „Erziehung vor Verdun“ Arnold Zweigs.⁴¹ Wenigers Reaktion

liegt irgendwie zwischen diesen beiden Extremen. Für ihn ist der Krieg auch und vor allem eine pädagogische Angelegenheit – wie für Zweig –, aber er vermag dem Krieg – anders als Zweig und ähnlich wie Jünger, den er persönlich gut kannte – auch positive Seiten abzugewinnen.

- Das Fronterlebnis mündete bei Weniger nicht – wie bei vielen anderen – in eine rechtsradikale, chauvinistische Ideologie, sondern in ein republikanisches historisch-politisches Bildungskonzept.

Freilich: Ein entscheidender Mangel haftete Wenigers Verarbeitung des Kriegserlebnisses und später seiner ganzen Pädagogik an: Die ganz einseitige Orientierung an geisteswissenschaftlichen Kategorien. Der Krieg war und blieb für Weniger vor allem ein geistes-, nicht ein sozialwissenschaftlich aufzuarbeitendes Phänomen. Das bildungsbürgerlich-geisteswissenschaftlich strukturierte Kriegserlebnis interpretierte den Krieg und seine Erscheinungsformen primär nicht als säkularen politischen und militärischen Zusammenstoß imperialistischer Mächte oder als Konflikt zwischen den nationalstaatlich organisierten ökonomischen und sozialen Potenzen moderner Industriestaaten, sondern als Kultur- und Geisteskrise und als pädagogische Aufgabe, als Chance für die Vollendung der Nation. Dadurch beraubte er sich wesentlicher Erklärungsmöglichkeiten und unterschied sich grundsätzlich von der Verarbeitung des Kriegserlebens bei den sozialistischen Autoren wie Arnold Zweig, Ludwig Renn, Barbusse, auch Remarque. Weniger hält fest am „Projekt Nation“, dem er durch Anknüpfung an die preußische Reformzeit neue Perspektiven eröffnen will. Für die Sozialisten ist die internationale Klassensolidarität wichtiger als das nationale Projekt, das objektiv lediglich Klassengegensätze verschleierte. Daraus ging dann auch eine ganz andere Pädagogik und Geschichtsdidaktik hervor.

III. Die „Republik als Volksgemeinschaft“ und das nationalpädagogische Defizit der zünftigen Geschichtswissenschaft

1917 kam es in Russland zur Revolution, im Oktober eroberten dort die Bolschewiki die Macht. In Deutschland ließ dieses Ereignis die Siegeshoffnungen der herrschenden Kreise steigen, während in der Arbeiterschaft die Hoffnung auf einen Systemwechsel auch im Reich gestärkt wurde (Januar 1918 Berliner Munitionsarbeiterstreik). Weniger bekam an der Front nicht viel von diesen Dingen mit, erst auf dem Rückzug nach Deutschland begegneten ihm die Auswirkungen der Novemberrevolution. An der Front war es, laut Regimentsgeschichte,⁴² bis zum letz-

ten Tage geordnet zugegangen. Auch Weniger dürfte – wie so viele andere – nicht das Gefühl gehabt haben, aus einem verlorenen Kriege heimzukehren. Die Revolution in der Heimat muss ihn dann aber sehr schnell von der Umwälzung der Verhältnisse überzeugt haben. Trotz der äußeren Not und der erst allmählich zu Bewusstsein kommenden Niederlage hielt Weniger die Situation für günstig, Volksstaat und Volksgemeinschaft entscheidend voranzubringen. Dafür bot sich, wie die Dinge 1918/19 lagen, vor allem das Heer an. Weniger hoffte, zu ihm in Verbindung bleiben zu können. Der Versailler Vertrag mit seiner radikalen Beschränkung des deutschen Millionenheeres auf 100 000 Mann machte jedoch solchen Hoffnungen ein Ende: Wenigers Regiment war erst im Kriege aufgestellt worden, die neuen Regimenter aber wurden als erste aufgelöst. So studierte er zum Frühjahrssemester 1919 bereits wieder in Göttingen. Als aber der preußische Kultusminister Haenisch angesichts der fortbestehenden Drohung einer kommunistischen Erhebung – auch noch nach dem Spartakusaufstand vom Januar 1919 – die Studenten zum Eintritt in die Freikorps der Reichswehr aufforderte, meldete er sich schon zum 1.4.1919 beim Regiment Jäger zu Pferde 6, damals in Berlin stationiert.⁴³

Weniger fand von April bis Oktober 1919 in Berlin Verwendung als Gerichts-, Unterrichts- und politischer Verbindungsoffizier,⁴⁴ seine militärpädagogischen Interessen kommen in diesen Tätigkeitsfeldern bereits zum Ausdruck. Über seine Motive, dem ministeriellen Aufruf im Unterschied zur großen Mehrzahl der Studenten zu folgen, hat er sich in einem Schreiben an seinen späteren Doktorvater Karl Brandt vom 14.7.1919 geäußert. Dieser Brief kennzeichnet sowohl seine damalige Einschätzung der politischen Lage in Deutschland als auch sein schon sehr ausgeprägtes Bestreben, durch pädagogische Bemühung den künftigen Gang der Dinge zu beeinflussen. Weniger setzte sich zunächst mit dem Einwand auseinander, es sei ja „in der Zwischenzeit gar nichts passiert, was das Eintreten in die Freikorps gerechtfertigt hätte, in Berlin blieb alles ruhig, die Frühjahrsoffensive der Bolschewisten blieb aus und so weiter“. Er fuhr dann fort:

„Demgegenüber möchte ich mit allem Ernst betonen: Es ist noch nicht aller Tage Abend, die große entscheidende Auseinandersetzung kommt noch. Und da wäre es die große Aufgabe der Studentenschaft gewesen, verteilt auf alle Formationen, überall wie ein Sauerteig zu wirken. Wir kämpfen jetzt in der Stille einen zähen, erbitterten Kampf um die Säuberung und Gesundung der Reichswehr, um ihr inneres Erstarken, um Festwerden, um Ordnung, Disziplin, Kameradschaft, Ehre. Vor allen Dingen geht der Kampf gegen das Eindringen des Kommunismus in unsere Reihen. Wie ganz anders ständen wir da, wenn 50 000 Akademiker während einiger kurzer Monate das Gerippe der Reichswehr gebildet und dem Ganzen ihr Gepräge gegeben hätten. Dann wäre es vielleicht möglich gewesen, dass bei dem kommenden Kampfe die gesamten Truppen ohne Ausnahme bei der Stange blieben, während ich jetzt in der Hinsicht etwas trübe sehe. Dass man, wenn es los geht, auf die Studentenschaft wird rechnen können, daran zweifle ich nicht. Aber dann wirkt bloß noch ihre Zahl, nicht mehr ihr Geist – und Zahlen werden dann nicht mehr viel gelten.“

Weniger warf dann – in typisch bildungsbürgerlicher Perspektivverengung, aber zugleich bezeichnend für seinen Handlungswillen – die Frage auf, ob nicht bei der Aushandlung des Friedensvertrages, beim

„Ostschutz, bei der frühzeitigen Unterdrückung der kommunistischen Bewegung andere Ergebnisse“ möglich gewesen wären, „wenn die Studentenschaft geholfen hätte. Jetzt kommt es vielleicht so, dass der Übergang zum Kommunismus ganz unmerklich und ohne Blutvergießen erfolgt, einfach durch sein Schwergewicht und weil dem Widerstand von vornherein das Rückgrat fehlt. Und man wird dann vielleicht einmal von einem Versagen der deutschen Studentenschaft sprechen. Aufrufe, Protestresolutionen und sonstige Beschlüsse, sie seien noch so herrlich gut gemeint, helfen gar nichts, schaden eher.“⁴⁵

Wenigers „Feindbild“ ist hier klar: Der Kommunismus mit seinem Axiom vom Klassenkampf zwischen bürgerlichem Kapitalismus und Proletariat war das genaue Gegenteil zu den Volksstaats- und Volksgemeinschaftskonzepten, die er aus der Kriegserfahrung glaubte ableiten zu können.⁴⁶ Ein Übergang zum Kommunismus in Deutschland nach russischem Vorbild hätte alle historisch-politischen und pädagogischen Zukunftshoffnungen Wenigers von vornherein zunichte gemacht.

Gleichwohl kann man Wenigers Sicht der Dinge 1919 nicht einfach als konservativ-reaktionär abtun. Der erwähnte Aufruf zum Eintritt der Studenten in die Freikorps war von einem sozialdemokratischen Kultusminister verfasst, und Volksgemeinschaftsvorstellungen waren nach 1918 bis weit in die Mehrheitssozialdemokratie hinein verbreitet, weil man sich von der Entwicklung in Russland seit der Oktoberrevolution deutlich absetzen wollte und in Deutschland andere, entwickeltere Voraussetzungen für den Sozialismus vorfand als in Russland. Weniger verfolgte 1919 im Wesentlichen die Politik der Mehrheitssozialdemokratie. Er hoffte damals – wie andere – auf eine breit angelegte Zusammenarbeit der fortschrittlich gesinnten bürgerlichen Kräfte mit der politischen und gewerkschaftlichen Arbeiterbewegung, um sowohl das kommunistische Klassenkampfkonzept einer Diktatur des Proletariats nach sowjetischem Vorbild als auch eine bürgerlich-konservative Restauration des alten monarchischen Obrigkeitsstaates zu vermeiden. Hoffnungen dieser Art waren damals im Umfeld der großen Weimarer Koalition demokratisch orientierter Parteien weit verbreitet. Dass sie nicht in Erfüllung gingen, wurde einer der wesentlichen Gründe für den Untergang der Weimarer Republik.

Volksstaat und Volksgemeinschaft, verstanden als breiter demokratischer Grundkonsens bürgerlicher und sozialdemokratischer Kräfte,⁴⁷ sind damals nicht dauerhaft durchgesetzt worden. Dies hing zusammen nicht nur mit der Uneinigkeit der beteiligten politischen Parteien in Grundsatzfragen, sondern auch mit einer Überschätzung der vom Links- und einer Unterschätzung der vom Rechtsradikalismus drohenden Gefahren. Schon der Kapp-Putsch 1920 beleuchtete schlaglichtartig die Labilität der Situation, und am Ende wurde die Republik von rechts und nicht von links her zerschlagen. Weniger hat das, wie wir noch sehen werden, viel zu spät

erkannt. Aber sein in den Kriegs- und Nachkriegsjahren erarbeitetes Konzept von Volksstaat und Volksgemeinschaft war zweifellos von republikanischen Intentionen getragen und erwies sich immerhin als so tragfähig, dass er es noch in den Jahren des Nationalsozialismus als Konzept des Widerstands glauben zu können (Kreisauer Kreis) und daran in den Jahren nach 1945 – in diesmal explizit demokratischem Sinne – wieder anknüpfte.

Zu den von Weniger 1919 erwarteten kommunistischen Aufständen und Machtübernahmeversuchen ist es nicht gekommen. Die Abrüstung des Heeres infolge des Versailler Vertrages schritt voran. Weniger ergriff nun nacheinander mehrere sich bietende Wege, um Kriegserleben und -erinnerung als nationalrepublikanische Gemeinschaftserfahrung zu konzipieren und durchzusetzen. Er versuchte erstens, die einschlägigen Diskussionen im „Schwarzburgbund“, zu dem seine Verbindung Nikaria gehörte, in die von ihm gewünschte Richtung zu lenken (a); er nahm sein Geschichtsstudium wieder auf und suchte hier nach Möglichkeiten, die Zwecke nationalpädagogischer Bildung zu verfolgen (b); er engagierte sich drittens – nachdem er wahrscheinlich schon 1919 Herman Nohl kennen- und schätzen gelernt hatte – in der neuen geisteswissenschaftlichen Pädagogik Nohlscher Prägung mit ihrem ausgesprochen historisch-politischen Bildungswillen (c).

a) In der Nikaria, einer von der Jugendbewegung erfassten Verbindung, versuchte man, mit den Kategorien, die bereits 1913 in der Meißnerformel zum Ausdruck gebracht worden waren, das Kriegserlebnis zu verarbeiten und für die künftige Entwicklung Deutschlands nutzbar zu machen. Die gemeinsame Fronterfahrung als Vorform der neuen Volksgemeinschaft verbot es nach Weniger, die Jugend- und Studentenverbindungen auf bestimmte konfessionelle, politische oder soziale Partikularpositionen mit Allgemeingültigkeitsanspruch festzulegen. Versuche dieser Richtung wurden auch im Schwarzburgbund unternommen, dem die Nikaria angehörte. Weniger nahm in den Flügelkämpfen deutlich Stellung, für ihn waren die progressiv gesinnten Studentenverbindungen als Instanzen der Umwandlung des Fronterlebnisses in zukunftswirksame Volksstaats- und Volksgemeinschaftsvorstellungen von hervorragender Bedeutung. Insofern sind Wenigers frühere Äußerungen in der Verbandszeitschrift „Die Schwarzburg“ für die Entwicklung seiner historisch-politischen Bildungsvorstellungen zwischen Kriegserlebnis und Pädagogik von besonderer Bedeutung.

Im Oktober-/Novemberheft des Jahrgangs 1920 der Zeitschrift „Die Schwarzburg“ machte Weniger *„Einige Bemerkungen über Wesen und Aufgabe des Schwarzburgbundes“*. Er betonte gegenüber den Klagen im Establishment des Bundes:

„Es gibt keinen freideutschen Flügel, es gibt niemanden, der aus dem S. B. einen sozialistischen Wahlverein oder eine demokratische Studentengruppe machen möchte. Es gibt auch keine Jugend, die die Philister wegen Arterienverkalkung an die Luft setzen möchte ... Als wir aus dem Kriege zurückkehrten, war uns doch irgendwie etwas aufgegangen, was man vielleicht als

Gemeinschafts,erlebnis' des S. B.ers bezeichnen könnte. Möglich, dass schon dies ein Irrtum war, dass es sich dabei nur um die Gemeinschaft einzelner Verbindungen oder gar noch kleinerer Freundschaftskreise gehandelt hat, gleichviel: Für dieses Bewusstsein suchte man auch nach äußerer Gestaltung. Gleichzeitig regte sich bei dem allgemeinen Zerfall aus dem Gefühl der Ohnmacht gegenüber den Zeitereignissen, gegenüber der Nichtachtung des Akademikers durch die kompakte Masse des Proletariats das Bedürfnis nach festerem Zusammenschluss, nach Organisation des Auseinanderfließenden. ... Beide Strömungen: der Wille, Ausdruck zu finden für gemeinsam Erlebtes, und der Versuch, sich zu organisieren gegenüber den unfasslichen Mächten, die auf den Akademiker eindringen – beide wirkten auch in unserem Bund.“

Eine kunstvoll gegliederte Bundesverfassung wurde geschaffen, aber man ging dabei von der falschen Voraussetzung aus, dass der Bund bereits eine Lebensgemeinschaft sei – dies sei aber noch erst das Ziel, „der empirische Bund kann zurzeit nur Zweckverband sein.“

„Innerlichkeit! Muss die Losung sein. Fort von der Organisation, zurück zur Gemeinschaft! Diese Gemeinschaft muss sich aufbauen auf den Verbindungen. Jede Verbindung verkörpert in ihrer Eigenart eine Seite vom Wesen des Bundes. Nur in den Verbindungen ist überhaupt Gemeinschaftsleben möglich. Die Verbindungen sind in erster Linie und zunächst Erziehungsgemeinschaften. Aus den Erziehungsgemeinschaften sollen die Lebensgemeinschaften erwachsen. ...

Das Wesen unserer Verbindungen besteht in der Erziehung zum wahren Menschen, und zwar zum christlich-sittlichen Menschen. Die christlich-sittliche Bestimmtheit ist das Kriterium für den Wert der Erziehung. Sie erwächst aus religiösen Gründen. ...

Aus dieser Grundbestimmtheit erwächst von selbst das Gefühl der Verantwortlichkeit gegenüber Gemeinschaft, Volk und Vaterland und die Pflicht, aufbauend an ihnen mitzuarbeiten. Die Verbindung soll ihre Mitglieder tüchtig machen und möglichst aus der Tiefe heraus vorbereiten zur Arbeit am Wiederaufbau des Vaterlandes, aber sie gibt keine Vorschriften, wie und an welchem Platz der einzelne nun den in ihm geweckten Willen zur Wirkung bringen soll. ...

Nicht das soll bei der Erziehung herauskommen, dass wir alle Sozialisten werden – vielmehr wenn ich erfahre, mein Bundesbruder ist deutschnational geworden, dann habe ich die frohe Gewissheit: Also muss in dieser Sache etwas stecken, das es ihm als Nikaren, Uttenreuther usw. möglich macht, ihr Gefolgschaft zu leisten. Und das hebt den gegenseitigen Kampf von vornherein auf ein viel höheres Niveau.“⁴⁸

Man sieht: Weniger ist auch für die studentische Verbindungsarbeit ganz durchdrungen vom parteiübergreifenden Volksgemeinschaftskonzept, das sich bei ihm aus der Verarbeitung des Kriegserlebens herausgebildet hat. Aber dahinter zeichnet sich schon mehr ab: Eine pädagogische und historische Grundüberzeugung, dass sowohl die historische Entwicklung in einer Epoche des Umbruchs offen ist und verschiedene Schlussfolgerungen zulässt als auch der einzelne Mensch im Hinblick

auf die Zukunft nicht doktrinär festgelegt werden darf, sondern das Recht zu eigener Entscheidung hat. Weniger empfiehlt schließlich dem Schwarzburgbund, innerhalb der Studentenschaft nicht zu verhandeln und zu paktieren, sondern sich entschlossen zum „verlorenen Haufen“ zu stellen,

„der die Bresche schlägt in die feindliche Festung, der vielleicht selbst zugrunde gehen muss, damit hinter ihm die große Schar geschlossen und fest den endgültigen Sieg erringe. Der verlorene Haufen kennt kein rechts und links, kein Paktieren, er geht gerade auf sein Ziel los, vorwärts und aufwärts. Der verlorene Haufen kämpft nicht um einen verlorenen Posten, sondern um den Sieg, nur wird er ihn vielleicht selbst nicht mehr erleben. Zu diesem Haufen wollen wir uns getrost stellen. Und so lasst uns zum Sammeln blasen, lasst uns die Sturmflagge entfalten und dann vorwärts! Nur nicht mehr zögern und zagen! Mut und Klarheit.“⁴⁹

Man sieht: Der sein Studium wieder aufnehmende, heimgekehrte Frontleutnant und Freikorpsoffizier hat beträchtliche Probleme, sich in der neuen demokratischen Republik zurechtzufinden, aber er lehnt sie nicht einfach ab, wie so viele damals. Am wichtigsten ist ihm nicht die demokratische Republik, sondern die Gestaltung der neuen Republik als Volksgemeinschaft. In Heer, Freikorps, Studentenverbindungen und schließlich – wie wir noch sehen werden – auch im Studium ging es Weniger vor allem um die Überwindung des Klassengegensatzes von Bürgertum, Bauerntum und Arbeiterschaft in Richtung auf eine nationale Volksgemeinschaft, um die Sicherung der Kriegserinnerung als nationales Gemeinschaftserlebnis und um eine entsprechende Einbettung der Revolution von 1918/19 in ein nationales Geschichtsbild.

Weniger hat später die Ausschaltung und Enttäuschung der Frontkämpfer, die von ihrer Kriegserfahrung her Nation und Gesellschaft in Deutschland aufbauen wollten, mehrfach geschildert.⁵⁰ Auch für ihn selbst dürfte diese Enttäuschung gegolten haben – schon seine Erfahrungen im Schwarzburgbund sprechen dafür. Weniger musste sich nach dem Intermezzo des Freikorpsesatzes ein neues Tätigkeitsfeld, eine neue Lebensaufgabe suchen, die mit seiner Kriegserfahrung zunächst wenig zu tun hatte. Dafür kam vor allem die Fortsetzung seines Studiums infrage.

b) Vom Herbstzwischensemester 1919 an studierte Weniger ohne weitere Unterbrechung in Göttingen. Er beschäftigte sich – laut Vita in seinem Promotionsantrag – „besonders mit mittelalterlicher und deutscher Verfassungsgeschichte“ und nahm regelmäßig an Brandis Seminarübungen teil.

„Besondere Arbeitsgebiete waren Rechts- und Wirtschaftsgeschichte der germanischen Frühzeit, ferner mittelalterliche und neuzeitliche Staatstheorien, endlich neuere Verwaltungsgeschichte der deutschen Staaten, insbesondere Preußens und Hannovers. Geschichtsphilosophische Fragestellungen gaben Veranlassung zur Beschäftigung mit soziologischen und geistesgeschichtlichen Problemen.“⁵¹

Im letzten Satz klingt schon etwas an von Wenigers spezifischen Interessen, die in einer tendenziellen Spannung zur zünftigen Geschichtswissenschaft und seinem sonst verhältnismäßig konventionellen Studium standen. Weniger schloss sein Studium bereits Ende 1921 ab mit *Staatsexamen* und *Promotion*. Die Dissertation diente ihm auch als historische Hausarbeit im Staatsexamen. Anfang November 1921 legte Weniger die wissenschaftliche Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen ab, mit Geschichte und Deutsch im Hauptfach, Latein im Nebenfach. Am 11.11.1921 beantragte er die Zulassung zur Promotion in mittlerer und neuerer Geschichte als Hauptfach, deutscher Philologie und Latein als Nebenfächern.

Bezeichnend für den Wandel von Wenigers historischen Interessen in diesen Jahren ist sein Vorwort zur Drucklegung seiner Dissertation „Rehberg und Stein“ im „Niedersächsischen Jahrbuch“ von 1925:

„Die vorliegende Arbeit ist entstanden als Göttinger Dissertation im Jahre 1921. Die damaligen Verhältnisse haben den Druck nicht gestattet. Nun soll sie dank dem Entgegenkommen der Historischen Kommission doch noch einem weiteren Kreise zugänglich gemacht werden. Eine erneute Bearbeitung konnte für mich nicht in Frage kommen, da mein gegenwärtiges Arbeitsgebiet diesen Dingen allzu fern ist. Doch glaube ich, dass die Fragestellungen und Lösungen noch heute nicht überholt sind, vielmehr einige Anregung für die Steinforschung wie für die niedersächsische Landesgeschichte zu geben vermögen. Freilich, heute würde manches anders zu machen sein, die großen Hintergründe, die geistesgeschichtlichen Zusammenhänge, das Zusammenreffen ganz heterogener Mächte in zwei bedeutenden Persönlichkeiten, aus dem dann neue Kräfte entstehen, das alles müsste stärker herausgearbeitet werden. Möge die Untersuchung auch in dieser unvollkommenen Form doch dazu beitragen, dass die landesgeschichtliche Forschung neben der Betrachtung der großen politischen Auseinandersetzung und neben dem liebevollen Eingehen auf kulturhistorisch Interessantes ihre Aufmerksamkeit mehr und mehr auch der Geistesgeschichte des ‚Dritten Deutschland‘ zuwende, deren lebendiger Gehalt noch nicht im Entferntesten ausgeschöpft ist.“⁵²

Man sieht: Schon wenige Jahren nach der Promotion war Weniger mit der eigenen Arbeit nicht mehr richtig zufrieden. Wo lagen die Ursachen? Wir versprechen uns von der Beantwortung dieser Frage wichtige Aufschlüsse für die Erklärung von Wenigers erstaunlichem Übergang von der Historie zur Pädagogik.

Die Landesgeschichte, lange an den Universitäten als etwas minderwertig eingeschätzt, war um 1900 als wissenschaftliche Disziplin fest etabliert, wenn auch die Einrichtung eigener Lehrstühle für sie nur zögernd erfolgte.⁵³ Sie war vor allem zum Thema von Dissertationen geworden: Die wissenschaftlichen Anfänger sollten in den verschiedenen Bereichen der Landesgeschichte mit ihren vielfach noch unerschlossenen Quellenbeständen und ihren vergleichsweise überschaubaren Verhältnissen zeigen, dass sie die historische Methode gelernt hatten und anwenden konnten. In Göttingen wurden Themen der niedersächsischen Landesgeschichte

vor allem von Karl Brandi (1868-1946) bearbeitet und als Dissertationsthema vergeben.⁵⁴

Weniger brachte – ungeachtet seiner antiwelfischen Einstellung – durchaus ein Interesse für landesgeschichtliche Themen mit. Seine wandernde Erschließung der Heimat schon als Gymnasiast (mit Freytags „Bruderschaft vom Großen Sohl“) wurde durch die intensive Lektüre Raabes vertieft.⁵⁵ Vor dem Krieg blieb es vielleicht noch offen, ob Weniger nicht doch ein begeisterter Niedersachse werden würde, zumal neben der Jugend- die sich ausbreitende Heimatbewegung in eine ähnliche Richtung wirken konnte. Das nationalpädagogisch interpretierte Fronterlebnis setzte solchen Perspektiven ein Ende, regionale Eigenheiten sollten laut Weniger künftig nur noch als „Beiträge zur Nation“ gelten.

Davon zeugt schon Wenigers germanistische Staatsarbeit über „Die Quellen von Wilhelm Raabes Odfeld“⁵⁶, die ihn bereits tief in die niedersächsische Landesgeschichte hineinführte, da Raabes Erzählung eine Episode aus dem Siebenjährigen Krieg im Weserbergland zum Gegenstand hat. Gleichwohl tritt schon hier Wenigers Bestreben hervor, Raabe vor der damals üblichen Charakterisierung als niedersächsischer Heimatdichter zu schützen.⁵⁷ Sodann machte Weniger sich an seine landesgeschichtliche Dissertation. Er wurde einer der 58 Doktoranden Brandis (von insgesamt 122), die Themen aus der historischen Landeskunde Nordwestdeutschlands zu behandeln hatten⁵⁸ – und es hat durchaus den Anschein, als ob Brandi ihm die Wahl eines landesgeschichtlichen Themas nahegelegt hätte.

Brandi hielt es – ausgehend von seinem eng an der quellenkritischen Forschung orientierten Begriff von Geschichtswissenschaft – für eine „unerlässliche Forderung, dass als Erstlingsarbeit kein Geschichtsbild oder philosophisches Gemälde, sondern die trockene Werkstattarbeit kritischer Untersuchungen geleistet wird“.⁵⁹ Dass Wenigers Engagement für eine Arbeit dieser Art von vornherein begrenzt war, geht aus seinem Brief an Brandi vom 8.10.1920 hervor:

„Leider habe ich bisher noch kein richtiges Thema für eine Doktorarbeit finden können. Geheimrat Krusch⁶⁰ riet mir nun, mir den Hannoveraner Rehberg und sein Verhältnis zur Französischen Revolution vorzunehmen.“ Rehberg, der hannoversche Staatsmann und politische Schriftsteller, gehöre ja doch „in nicht geringem Grade in die Niedersächsische Territorialgeschichte. Beziehungen zu Möser und Stein ergeben sich auch leicht ... So ganz sympathisch ist mir dieser Gegenstand vorläufig noch nicht, aber ich möchte nicht gern die Entscheidung noch weiter hinauszögern“.⁶¹

Man sieht: Der heimgekehrte, voller Tatendrang für die Erneuerung Deutschlands steckende Frontleutnant absolvierte mit der geplanten Dissertation eine Pflichtübung. Gleichwohl vermochte Weniger dem Thema im Laufe der Arbeit einen Sinn abzugewinnen. Vor allem faszinierte ihn die „Geistesgeschichte des Dritten Deutschland“⁶²

Die Formulierung macht deutlich: Weniger begreift Landesgeschichte bereits hier nicht mehr als wissenschaftlichen Selbstzweck, wie die zeitgenössische deutsche Universitäts- und die professionalisierte Landeshistorie, oder als regionale Identitätsvergewisserung, wie die Heimatbewegung, sondern Landesgeschichte ist ihm vor allem Beitrag zu einer primär geistesgeschichtlich verstandenen Nationalhistorie, in die Hannover mit seinen Möglichkeiten und Grenzen als Element des „Dritten Deutschland“ zwischen Preußen und Österreich einzuordnen war.

Weniger hat das Vorwort zur Drucklegung seiner Dissertation erst Ende 1924 geschrieben. Die dort angerissenen Gesichtspunkte prägen aber bereits die 1921 geschriebene Abhandlung. Zwar wurde die Arbeit primär so, wie Brandt und die damalige zünftige Geschichtswissenschaft sie verlangten: Ausgang vom Forschungsstand, Quellenlage, quellenkritisches Vorgehen i. S. des Wissenschaftspositivismus, lange Quellenzitate, vergleichsweise wenig eigene Interpretation und Wertung – trotz Berücksichtigung der zeitgenössischen Kontroversen der Stein- und Rehbergforschung, die sich damals vor allem an der Einschätzung und Gewichtung der französischen, englischen und altdeutschen Einflüsse auf die politischen Anschauungen Steins als des maßgeblichen Trägers der preußischen Reformpolitik entzündeten.⁶³ Aber gerade im Eingehen auf diese Kontroversen zeigte sich, dass Weniger dem Thema Gesichtspunkte abzugewinnen vermochte, die seinen späteren Arbeitsgebieten schon näher lagen: Der Bezugsrahmen seiner Arbeit ist deutlich national- und bildungsgeschichtlich orientiert und verweise somit in Ansätzen schon auf seine spätere Didaktik der Geschichte und der Heimatgeschichte.

Dies lässt sich vor allem an den Ergebnissen der Dissertation belegen. Weniger kam zu dem Schluss, dass zwischen dem Hannoveraner Rehberg und dem preußisch-deutschen Staatsmann Stein eine „unmittelbare Verbundenheit“ bestanden habe: Rehberg als „Theoretiker, der eine wissenschaftliche Haltung einnimmt“, und Stein als „praktischer Staatsmann, mit großen Aufgaben beschäftigt, die ihn voll und ganz in Anspruch nahmen“, hätten sich vorzüglich ergänzt:

„Für den Reichsritter, der auf seinen eigenen Gütern Hörige besaß, und den preußischen Beamten waren viele Erkenntnisse, die sich später bei ihm finden, durchaus nicht selbstverständlich, sondern sind von ihm erst allmählich erarbeitet und gewonnen, und zwar unter wesentlicher Mitwirkung Rehbergs.“⁶⁴

Wenigers Dissertation ist der für einen Anfänger durchaus anspruchsvolle und damals noch seltene Versuch, ein landesgeschichtliches Thema geistesgeschichtlich zu bearbeiten und es gleichzeitig in nationale, ja europäische Zusammenhänge einzuordnen. Auch das pädagogische Interesse wird bereits fassbar: Weniger hielt durch seine Analyse für erwiesen,

„dass sich in Rehberg eines der Bildungserlebnisse Steins verkörpert, und zwar eines der frühesten und wichtigsten. Es ist dabei zu bemerken, dass sich für Stein überhaupt fast alle Bildungserlebnisse in Persönlichkeiten dar-

stellen. Es wären an solchen Persönlichkeiten außer Rehberg etwa noch zu nennen Friedrich d. Gr., Heinitz, Frau von Berg, Napoleon ... Rehberg war zwar nicht der Meister, aber der Führer des jungen Stein ... Man darf vielleicht an das Verhältnis Herder – Goethe erinnern“.⁶⁵

Diese Orientierung des landesgeschichtlichen Interesses an Rehberg auf Stein hin macht auch deutlich, dass der Hannoveraner Weniger der Geschichte seines Herkunftslandes nur begrenzten Stellenwert beimaß. Weniger war kein Welfe⁶⁶, sondern fest überzeugt von der Notwendigkeit des preußisch-kleindeutschen Weges zur nationalen Einheit – auch unter Verlust der Selbständigkeit Hannovers.

Vor allem in der Frage des preußischen Annexionismus in Nordwestdeutschland seit 1802 kam es zum Bruch zwischen Rehberg, dem Vertreter hannoverisch-mittelstaatlichen Partikularinteresses, und Stein, dem Repräsentanten großpreußisch-nationaler Macht- und Expansionspolitik. Die Analogie der preußischen Besetzungen Hannovers 1806 und 1866 deutlich vor Augen, hat Weniger sich unter dem Eindruck von Krieg, Niederlage und Revolution 1918/19 historisch-politisch klar für die Position Steins entschieden – bei allem historischen Einfühlen und Verständnis, das er auch für die Position und Person Rehbergs in der Kontroverse aufbrachte.

„Typisch für die ganze deutsche Geschichte“, so Weniger, „ist der Gegensatz, aus dem die Entfremdung der Freunde erwachsen ist. Es handelt sich da letzten Endes um ihre verschiedenen Ansichten von der Bedeutung der Macht im politischen Leben“.⁶⁷ „Stein wuchs über den Lehrer hinaus in dem Augenblick, als er selbst zu großen Aufgaben berufen wurde. An einem bestimmten Punkt kam der Lehrer einfach innerlich nicht mehr mit. Es hätte gar keines äußeren Grundes zum Bruch bedurft, einfach das war es: Der Schüler wurde Meister.“⁶⁸

Neben der nationalen und pädagogischen Interpretation Rehbergs macht der explizite Gegenwartsbezug die tieferen Absichten Wenigers bei der Behandlung seines landesgeschichtlichen Themas deutlich. Man muss das Konzept der „Republik als Volksgemeinschaft“⁶⁹ und die innere Situation Deutschlands zu Beginn der zwanziger Jahre im Auge haben, wenn man die letzten Zeilen von Wenigers Dissertation liest. Dort wird es als „historische Aufgabe“ Rehbergs bezeichnet, „zwischen dem englischen und deutschen Kulturkreis zu vermitteln, die politischen Ideale der englischen Verfassung in Deutschland heimisch zu machen und die Lehren der historischen Rechtsschule zuerst in Deutschland zu vertreten“. Als politischer Erzieher Steins trete Rehberg in die größten Zusammenhänge deutscher Geschichte. „Gehen wir auf den innersten Kern seiner Gedanken, so finden wir Kräfte, die vielleicht im Zwang unseres Schicksals lange zurückgedrängt, doch noch heute lebendig an der Gestaltung der deutschen Zukunft beteiligt sind.“⁷⁰

Weiter konnte Weniger in einer Doktorarbeit nicht gehen, um sich nicht dem damals für einen jungen Wissenschaftler tödlichen Vorwurf vordergründiger Politi-

sierung der wissenschaftlichen Arbeit auszusetzen – ein Vorwurf, der republikanisch gesinnten Autoren viel eher gemacht wurde als nationalkonservativen.⁷¹

Die Begutachtung von Wenigers Dissertation im Laufe des Promotionsverfahrens⁷² hielt sich – wie nicht anders zu erwarten – ganz auf der Forschungsebene, seine bereits erkennbaren weitergehenden Ambitionen fanden keine Berücksichtigung. Brandis Gutachten vom 16.11.1921 stellte fest, dass Weniger zunächst von Studien zu Rehberg ausgegangen, dann aber immer spezieller auf das Problem Rehberg – Stein gestoßen sei, was ihn folgerichtig in die Kontroverse über Steins Verhältnis zur Französischen Revolution geführt habe. „Damit aber ist die Arbeit so eng in den Arbeitskreis unseres Kollegen M. Lehmann geraten, dass ich mich darauf beschränke, die gründliche, auch auf Akten der Staatsarchive zu Hannover und Berlin gestützte Arbeit (die E. von Meier⁷³ im Wesentlichen ablehnt) zwar anzunehmen, aber die Bitte auszusprechen, sie zunächst Herrn Kollegen Lehmann vorzulegen.“

Max *Lehmann* (1845-1929)⁷⁴ war ein typischer Vertreter der Ranke-Renaissance und hatte in seinem großen Werk über Stein dessen Beeinflussung durch die Französische Revolution stark herausgearbeitet. In der Kontroverse, die dadurch zwischen ihm und dem Berliner Historiker Ernst von Meier entstanden war, schlug Weniger sich in wichtigen Punkten auf die Seite Lehmanns⁷⁵, ohne doch seiner Gesamttendenz zu folgen. Lehmann urteilte: „Die Abhandlung ist fleißig geforscht, geschickt aufgebaut, gut geschrieben und verdient ein besonderes Prädikat. Für die These, dass Rehberg Steins politischer Erzieher gewesen, ist der Beweis nicht erbracht, wohl aber für eine Übereinstimmung in den Ansichten der beiden Staatsmänner.“⁷⁶ Brandi schlug daraufhin die Annahme der Arbeit mit dem Prädikat „opus valde laudabile“ vor. Die wissenschaftliche Aufnahme der Arbeit nach ihrer Drucklegung war im Ganzen positiv, zumal die politische Anschauungswelt Steins damals einen Schwerpunkt der wissenschaftlichen Diskussion bildete.⁷⁷

Wenigers Rigorosum fand statt am 14.12.1921. Brandi knüpfte im Hauptfach mittlere und neue Geschichte zunächst an Wenigers Arbeit an, griff dann auf die Problematik von Staat und Städten im alten Reich und von Staat und Kirche im Mittelalter und in der Vorreformationszeit zurück. Das Prüfungsprotokoll enthält eine ziemlich enzyklopädische Sammlung von Stichworten. Brandis Urteil lautete: „Candidat erwies sich in ganz ausgezeichneter Weise unterrichtet – auch in gelegentlichen Abschweifungen; auch das Urteil sicher und differenziert.“

Die Prüfungen in deutscher und lateinischer Philologie bei Edward Schröder (1858-1942) und Jachmann waren ebenfalls ziemlich enzyklopädisch angelegt. Schröder fand Wenigers Kenntnisse „wohl befriedigend“, Jachmann „umfangreich und eingehend“. Die gesamte Rigorosumsleitung Wenigers wurde mit „magna cum laude“ bewertet.

c) Wenigers Dissertation hätte durchaus den Einstieg in eine universitäre Historikerlaufbahn bedeuten können. Stattdessen nahm er, nach Absolvierung des Refe-

rendardienstes 1922, zum 1.1.1923 Herman Nohls Angebot der neugeschaffenen Assistentenstelle am Pädagogischen Seminar der Universität Göttingen an. Wie war es zu dieser für einen angehenden Historiker doch erstaunlichen Wendung des Lebensweges gekommen?

Weniger muss im Laufe seiner Studienjahre und wohl vor allem bei der Abfassung der Dissertation die damals unübersehbare Diskrepanz zwischen etablierter Geschichtswissenschaft und lebensweltlicher Geschichtserfahrung deutlich erkannt haben. Diese Diskrepanz trat für die Frontkämpfergeneration, die sich im Zentrum des historischen Umbruchs sah und davon in der zünftigen Historie wenig wiederfand, besonders krass in Erscheinung. Die deutsche Geschichtswissenschaft in der Zeit des historischen Positivismus war nach Erkenntnisinteressen, Methoden und politisch-sozialer Orientierung zu weit von dem entfernt, was Weniger im Kriege historisch-politisch erlebt und erfahren hatte. Die Hauptdimension von Wenigers Lebensaufgabe konnte hier unter den gegebenen Umständen nicht liegen. Dagegen sah Weniger in der – stark historisch geprägten – geisteswissenschaftlichen Pädagogik Nohls offenbar die Chance, sowohl einen sinnvollen Zusammenhang zwischen Individuum und großer Geschichte stiften als auch die Intention seines nationalpädagogischen Volksgemeinschaftskonzeptes weiter verfolgen zu können.

Weniger hat Nohl wahrscheinlich bereits 1919 kennengelernt, denn schon 1920 machte ihn Nohl zum Leiter der von ihm gegründeten Göttinger Jugendvolkshochschule. Ihr Kontakt muss sich in den folgenden Jahren – bis hin zu Wenigers Staatsexamen und Promotion – sehr intensiviert haben, weil Nohl gerade ihm vor allen anderen Göttinger Schülern die neue pädagogische Assistentenstelle anvertraute.⁷⁸ Weniger hatte sich hier intensiv um sozialpädagogische Aufgaben zu kümmern – der Aufbau der Sozialpädagogik war gerade infolge der Kriegsschäden ein sich gewaltig ausdehnendes neues Aufgabenfeld.⁷⁹ Es ist aber sehr bezeichnend, dass Wenigers bald in Angriff genommene Habilitationsschrift nicht ein sozial-, sondern ein geschichtspädagogisches Thema zum Gegenstand hatte. Davon wird noch die Rede sein.

Für eine tiefergehende Erklärung des Übergangs Wenigers von der Historie zur Pädagogik wollen wir von seinen Nekrologen auf die beiden Lehrer Brandi und Nohl ausgehen.⁸⁰

Über *Brandi* äußerte sich Weniger in seinem Nekrolog von 1946 im ersten Band der durch Herman Nohl neugegründeten pädagogischen Zeitschrift „Die Sammlung“. Wenigers Ausführungen sind natürlich durch die Erfahrung des Nationalsozialismus und der zweiten, diesmal totalen Niederlage Deutschlands 1945 geschärft, aber sie lassen deutlich erkennen, dass es schon die Verarbeitung des Ersten Weltkriegs war, die ihn und die Gleichgesinnten unter den heimkehrenden Frontsoldaten grundsätzlich von Brandi und der durch ihn repräsentierten zünftigen Geschichtswissenschaft trennte. Dabei verstieg sich Weniger nicht zu einer morali-

schen Verurteilung der älteren Historikergeneration, sondern er ging von der geschichtsdidaktisch reflektierten Einsicht aus, dass verschiedene Generationen verschiedene historische Erfahrungen und Aufgaben haben und entsprechend beurteilt werden müssen. So heißt es in seinem Brandi-Nekrolog:

„Wenn heute, da alles in Frage gestellt ist und neue Maßstäbe gesucht werden, ein bedeutender Mann der älteren oder gar der ältesten Generation das Zeitliche segnet, so gehen die erinnernden Gedanken unwillkürlich nach zwei Richtungen. Sie vergegenwärtigen sich alles das, was ein solcher Mann in seiner Zeit und für seine Zeit gewesen ist. Solche Erinnerung enthält, da die Überlebenden selber durch die vorangehenden Epochen geformt sind, Bewusstsein der Zugehörigkeit und des Erbes, ehrfürchtigen Dank. Anders aber als in den ruhigen Zeiten stetiger Überlieferung des Geistes von Geschlecht zu Geschlecht und ruhiger Fortentwicklung der Wissenschaft von Frage zu Frage wird zugleich die tiefe Trennung deutlich, das Anderssein, das die Wirkung der geschichtlichen Katastrophe auf uns ist, die sich nun in einem neuen Leben einrichten müssen und vor neuen Aufgaben stehen. Diese aussprechen heißt nicht kritisieren im landläufigen Sinne. Im Gegenteil, das Pathos solcher Distanz gibt dem reich gelebten Leben des Dahingegangenen erst seinen eigentlichen Rang.“⁸¹

Weniger skizzierte dann mit spürbarer Sympathie Brandis Weg zum „führenden Mann in den historischen Hilfswissenschaften“, zum „Meister der Kritik der Quellen und der Überlieferung“, zum international renommierten „Meister der historischen Erzählung und Deutung“. Der tiefste Einfluss Brandis sei aber nicht von seinen Büchern ausgegangen,

„sondern von den Vorlesungen und Reden. Den Frontsoldaten, die 1919 auf die Universität zurückkehrten, gab er im Überblick über die deutsche Geschichte, den er damals vortrug, den Mut zu erneuter Befragung unserer Vergangenheit und das Zutrauen zu ihr zurück. In den folgenden Semestern entwickelte er ein großartiges Bild des Mittelalters und der werdenden Neuzeit, das alles in den Bann schlug. Aber gerade in dieser vollendeten Darstellung wurde der Abstand der Generationen fast schmerzlich bewusst.“⁸²

Die Ursache dafür sah Weniger vor allem in der Eigenart von Brandis Humanismus, der nicht eigentlich in der Antike oder im deutschen Idealismus mit ihren starken politischen Implikationen auch aller Kultur wurzelte, sondern in der von ihm primär ästhetisch gedeuteten großen Zeit Italiens von Dante bis Michelangelo.

„Brandi war der letzte große Repräsentant des *ästhetischen Historismus*. Die Aufgabe des Historikers schien ihm zu sein, durch die Kunst des Erzählens ‚die reinen Formen einer notwendig in sich geschlossenen Existenz aus einer vergangenen Wirklichkeit herauszuarbeiten, die an sich so wenig geformt war wie die Gegenwart‘. Fremd blieb ihm immer der Gedanke, dass die Geschichte in sich selber eine Struktur habe. Die großen Einsichten in die Geschichtlichkeit unseres Daseins, die seit *Dilthey* die Gemüter bewegen, haben ihn nicht berührt. ... Seine Lieblingswendung, mit der er nach meisterhafter Darstellung verwickelter Bezüge zu enden pflegte, die aber bezeichnenderweise in seinem Schriftwerk nicht zu finden ist, war: ‚Sie sehen,

wie sich die Kreise schließen!’ Infolgedessen mussten ihm die harten Fakten der deutschen Geschichte der letzten Menschenalter als zu berichtigende Fehlentscheidungen vorkommen, mehr zufällig als schicksalhaft, nur hie und da Schuld der Handelnden. Die Aufgabe schien ihm zu sein, gleichsam die reinen Formen der deutschen Geschichte wiederherzustellen. In unerschütterlichem Optimismus sah er immer noch die Möglichkeit nachträglicher Vollendung der historisch bewiesenen Themen, wobei übrigens sein Nationalismus durchaus frei von Überheblichkeit war, wie ihm denn ein europäisch-abendländisches Geschichtsgefühl innewohnte. An die großen Erschütterungen, die gewaltige Zäsur der Weltgeschichte und an die Möglichkeit, dass die Kreise sich einmal nicht schließen würden, an den Einbruch einer neuen Thematik, wie sie uns etwa in der weltgeschichtlichen Bewegung des Proletariats und in dem Emporsteigen Russlands und Amerikas sichtbar werden, vermochte er nicht zu glauben.

Mit seinem ästhetischen Historismus hing es wohl auch zusammen, dass er, wie übrigens viele der bedeutenden politischen Historiker seiner Generation, kein eigentliches Verhältnis zur Politik hatte ... So konnte er wohl der Interpret abgeschlossener geschichtlicher Vorgänge, aber nicht der durch geschichtliche Besinnung legitimierte Kritiker seiner Zeit oder gar ein Prophet künftiger Ordnungen sein.⁸³

Man sieht: Brandis ästhetisch-optimistisches Geschichtsverständnis stand den schweren historischen Erfahrungen der 1914 noch ganz jungen und jugendbewegten Generation diametral entgegen. Es fehlte ihm – laut Weniger – die Einsicht in den tragischen, nur geistesgeschichtlich zu erfassenden Gesamtzusammenhang der deutschen Geschichte und damit auch die didaktische Legitimation, die nachwachsenden Generationen in eine historisch begründete Gegenwarts- und Zukunftsperspektive einzuführen, und folglich hing er auf der Reichsschulkonferenz von 1920 und im Schulausschuss des Hochschulverbandes auch einer „im Wesentlichen konservativen Schulpolitik“ an, die er erst nach dem zweiten Zusammenbruch, unmittelbar vor seinem Tod, revidierte.

Von diesem Bild Brandis weicht das Porträt Nohls, das Weniger ebenfalls in einem Nekrolog nach Nohls Tod 1960 entfaltet hat, in den wesentlichen Punkten geradezu kontrapunktisch ab. Der Dilthey-Schüler Nohl, der durch seinen wissenschaftlichen Werdegang zunächst ebenfalls ganz unpädagogische philosophische, philologische und ästhetische Wege gegangen war, wurde durch die Pädagogische und durch die Jugendbewegung, durch Krieg und Zusammenbruch 1918, durch sein geisteswissenschaftliches Geschichtsverständnis und durch das „Bewusstsein der Verantwortung für unser Volksschicksal“ direkt zur Pädagogik geführt. Sein Geschichtsverständnis – so Weniger – umschloss auch nationalpädagogische Impulse für die ganze Volksgemeinschaft, repräsentierte letztendlich eine „bessere Historie“ als die zünftige.⁸⁴

Wenigers Übergang von Brandis zu Nohl wurde durch die Tatsache sehr erleichtert, dass die geisteswissenschaftliche Pädagogik durch und durch historisch war. Sie ließ sich daher gut verwenden, um der Pädagogik des alten monarchischen Obrig-

keitsstaates, wie Brandi sie nach 1918 vertrat, eine solche des republikanischen Volksstaates gegenüberzustellen.

IV. Die „Republik als Volksgemeinschaft“ und das geisteswissenschaftliche Geschichtsverständnis

Als Assistent des Pädagogischen Seminars seit 1923 widmete Weniger sich neben primär sozialpädagogischer Lehrtätigkeit vor allem Grundlagenfragen der historisch-politischen Bildung, die zu einer schul- und geschichtsdidaktischen Verarbeitung seiner Kriegserfahrungen unter den Bedingungen der Republik führen sollten. Ohne auf die systematischen Gesichtspunkte hier schon vorgreifen zu wollen, muss im Zusammenhang dieser wissenschaftsbiographischen Skizze des Historikers und Geschichtsdidaktikers Weniger doch die Frage erörtert werden, warum sich Weniger unter den bestehenden Alternativen zu Beginn der zwanziger Jahre ausgerechnet dem geisteswissenschaftlichen Konzept zugewandt hat.

Folgende Gesichtspunkte dürften eine besondere Rolle gespielt haben:⁸⁵

a) Weniger hatte einen weitgehend *konventionellen Geschichtsunterricht* genossen und sich – nach dem Kriegseinsatz – in Göttingen einen im Wesentlichen konventionellen Geschichtsstudium fügen müssen. Ihm war bewusst, dass seine persönlichen Erfahrungen für Geschichtsunterricht und Geschichtswissenschaft in Deutschland durchaus als repräsentativ gelten konnten: Geschichte wurde hier primär als Lernstoff und kognitiver, wissenschafts- und unterrichtsmethodisch anzugehender Erkenntnisgegenstand aufgefasst. Das galt für Gymnasium und Universität.

b) Mit diesem Verständnis von Geschichte kollidierte Wenigers Lebens- und vor allem die *Fronterfahrung* diametral. Das Kriegserlebnis war mit dem im konventionellen Geschichtsunterricht und Geschichtsstudium vermittelten Geschichtsverständnis weder kognitiv noch lebensweltlich und emotional zu verarbeiten. Weniger erlebte den Krieg und die in, durch und nach ihm bewirkten radikalen Wandlungsprozesse als Paradigma krisenhaften historischen Wandels und extreme Verdichtungsform von Geschichte überhaupt. Er machte dabei die Feststellung, dass der naive Optimismus des konventionellen Geschichtsverständnisses hier widerlegt und dem durch die Geschichte überforderten, gleichwohl um Erkenntnis des größeren historischen Zusammenhangs und um historisch-politische Orientierung bemühten Individuum keine Hilfe geboten wurde.

c) Die Übermacht der Kriegs- als Geschichtserfahrung führte zu ganz *unterschiedlichen politischen, sozialen, mentalen u. a. Reaktionen*. Weniger bemerkte bald – in seinem Vortrag über „Das Bild des Krieges“ kann man seinen längst vorangegan-

genen Erkenntnisprozess anschaulich nachvollziehen –, dass bloße individuelle Betroffenheits- oder kollektive Parteilichkeitsreaktionen auf den Krieg eine politisch-gesellschaftliche „Verständigung“ über diese umpflügende historische Erfahrung und die aus ihr zu ziehenden Konsequenzen unmöglich machen würde. Dies galt vor allem für dogmatisch-doktrinaire Positionen, wie sie von vielen Vertretern des monarchisch-restaurativen, des völkischen, des jungkonservativen und des sozialistischen und pazifistischen Lagers bezogen wurden. Weniger wertete diese Positionen nicht pauschal ab, er hat sowohl für rechts- wie linksstehende Didaktiker sehr anerkennende Worte gefunden. Sein Haupteinwand gegen *jede* dogmatische Geschichtsauffassung blieb aber, dass man hier von fixierten historischen Gesetzmäßigkeiten oder zumindest Regelmäßigkeiten ausging, die weder der historischen Wirklichkeit noch den Bedürfnissen der Geschichte erlebenden, erfahrenden und lernenden Menschen entsprachen. Und vor allem: Doktrinaire Geschichtsbilder erzeugten automatisch Feindbilder, mit „Feinden“ aber gab es keine „Verständigung“ mehr (der Begriff taucht vielfach bei Weniger auf), sondern nur noch Kampf und Vernichtung. Nach innen gewendete Feindbilder aber waren für Weniger das Gegenteil von „Volksstaat“ und „Volksgemeinschaft“.

d) Dem damit bezeichneten Dilemma glaubte Weniger nun durch die Hinwendung zur geisteswissenschaftlichen Position Nohls und Diltheys entgehen zu können. Welche Vorteile bot sie gegenüber den dogmatisch-doktrinären Positionen?

Weniger suchte und fand in der ihm von Nohl vermittelten *geisteswissenschaftlichen Theorie* die Chance, individuelle und intensive, aber partikuläre Geschichtserfahrungen in einen übergreifenden, geistesgeschichtlich verstandenen historischen Struktur- und Gesamtzusammenhang einordnen zu können. Das geisteswissenschaftliche Konzept ging von einem vergleichsweise elastischen Verständnis der historischen Wirklichkeit und der aus ihr abzuleitenden Aufgaben für Gegenwart und Zukunft aus. Dadurch wurde der Dogmatismus der doktrinären Positionen vermieden und dem Individuum ein Freiraum eigener Einsicht, Entscheidung und Verantwortung erhalten. Dies war – wie im Einzelnen noch an Wenigers Konzept der Kultur- und Geistesgeschichte zu zeigen ist – für Weniger das eigentlich „pädagogische Moment“ der Geschichte, das er bei den dogmatischen Positionen vermisste. Die geisteswissenschaftliche Theorie bot demgegenüber die Chance einer „künftigen produktiven Synthese“⁸⁶ unterschiedlicher Kriegserlebnisse wie damit verbundener differierender Geschichtsauffassungen, und zwar durch Anerkennung ihrer partiellen Berechtigung.

e) Die geisteswissenschaftliche Theorie hatte für den jugendbewegten, als Frontleutnant aus dem Krieg heimkehrenden Pastorensohn Weniger gegenüber den in Frage kommenden Alternativen also gleichzeitig die höchste nationalpolitische *und* -kulturelle Integrationskraft und Differenzierungsmöglichkeit. Genau darauf aber kam es im Hinblick auf Volksstaat und Volksgemeinschaft in der tief fraktionierten deutschen Gesellschaft nach 1918 in erster Linie an. Weniger hat das politisch und

sozial integrative Potential der geisteswissenschaftlichen Theorie in seinem Konzept der historisch-politischen Bildung wie der allgemeinen Didaktik, der Erwachsenen- und Militärpädagogik voll auszuschöpfen versucht.

Wie spiegelt sich die national-volksstaatliche Nutzbarmachung des geisteswissenschaftlichen Konzepts in Wenigers Biographie während der Weimarer Jahre?

Beruflich bescherten ihm die Republik und die neue Pädagogik einen steilen Aufstieg: 1929 wurde er – nach seiner Habilitation in Göttingen – Professor an der neugegründeten Pädagogischen Akademie Kiel, 1930 Direktor der Pädagogischen Akademie Altona und – nach deren Schließung infolge der staatlichen Sparpolitik – 1932 in Frankfurt/M. In diesen Jahren schrieb Weniger seine wichtigsten grundlegenden Publikationen zu sämtlichen Gebieten der Pädagogik, von rastlosem Schaffensdrang getrieben.

Er übernahm Nohls Konzept der „Deutschen Bewegung“, politisierte es aber durch die Fokussierung auf die Jahre der „Preußischen Reformen“ unter Stein und Hardenberg, Scharnhorst und Humboldt. Die Fragestellung beschäftigte Weniger schon seit seiner Dissertation über „Rehberg und Stein“, auch wenn seine Hauptpublikation zu dieser Thematik, das Buch „Goethe und die Generale der Freiheitskriege“, erst später erschien.⁸⁷ Deutsche Bewegung und preußische Reformzeit hatten – so dachte damals keineswegs nur Weniger – die Epoche des modernen deutschen Nationalbewusstseins als Gegenbewegung zur Französischen Revolution eingeleitet, sie blieben die immer noch verbindlichen Vorbilder für die kulturelle und politische Gestalt Deutschlands, die nach den Freiheitskriegen und der Revolution von 1848/49 größtenteils um ihre Wirkung gebracht worden waren. Die Schwächen der Reichsgründung von 1871 waren zunächst durch die Kulturkritik des ausgehenden 19. Jahrhunderts, dann aber vor allem durch Weltkrieg und Revolution zum Vorschein gekommen. Weniger parallelisierte nun – eine damals beliebte Denkfigur –⁸⁸ Preußens Niederlage 1806/7 gegen Napoleon mit der Niederlage Deutschlands im Weltkrieg gegen die Westmächte. Die Niederlage wurde nach Jena und Auerstedt zur Voraussetzung für eine bis dahin undenkbare Umgestaltung Preußens und damit für seinen Wiederaufstieg – dies erhoffte sich Weniger nach der Weltkriegsniederlage auch für Deutschland.

Wenigers Parteinahme für die Weimarer Demokratie ist offensichtlich. In seinem Aufsatz „Zur Frage der staatsbürgerlichen Erziehung“ von 1929 zitiert er mit Zustimmung aus der Denkschrift des Reichsinnenministeriums über die staatsbürgerliche Bildung von 1924 (nach der Ermordung des Außenministers Rathenau durch rechtsradikale Terroristen):

„Aufgabe und Ziel des staatsbürgerlichen Unterrichts ist, auf der Grundlage und im Geiste der Weimarer Verfassung die aus der Zugehörigkeit zur deutschen Volksgemeinschaft erwachsenden Pflichten und Rechte erfassen zu lehren.“

Und ebenso zitiert er mit Zustimmung den sozialdemokratisch gesinnten Staatsrechtslehrer Gustav Radbruch:

„Das Staatsbewusstsein kann sich nicht auf irgendeine Phantasie- oder Idealerziehung, irgendeinen Vergangenheits- oder Zukunftsstaat beziehen, sondern nur auf den konkreten Staat der deutschen Gegenwart, den Staat der Weimarer Verfassung.“

Und Weniger ergänzte:

„Mag eine Demokratie geschichtlich wünschenswert sein oder nicht, wenn es sie gibt, so trägt sie ein Bild ihrer Idealform in sich und setzt es als Ziel der Erziehung.“⁸⁹

Stellungnahmen solcher Art bilden bei den Hochschullehrern zur Zeit der Weimarer Republik die Ausnahme.

Warum aber tritt dann, so muss man fragen, der Demokratiebegriff in Wenigers Überlegungen aus der Weimarer Zeit weitgehend hinter dem Volksgemeinschafts- und auch hinter dem Staatsbegriff zurück?

„Demokratie“ war – im Unterschied zu „Volksgemeinschaft“ – nach 1918 ein Kampfbegriff, der auch von den Siegermächten propagiert und schon deshalb von großen Teilen des national gesinnten Bürgertums grundsätzlich abgelehnt wurde. Weniger, so scheint es, zog ihm den Begriff der Volksgemeinschaft vor, weil er ihn unter den damaligen Bedingungen für weit integrations- und damit durchsetzungsfähiger hielt. Es kam eben „nur“ darauf an, dem Volksgemeinschaftsbegriff eine Füllung zu geben, die der Republik nutzte, ohne die politische Rechte in grundsätzliche Opposition zu treiben.

Auf diesem Hintergrund wird der Zusammenhang von Wenigers Hauptaktivitäten in den Jahren der Weimarer Republik verständlich. Da sind – neben der Sozialpolitik zur Linderung der nackten Not infolge des Krieges – vor allem die Erwachsenenbildung, die Lehrerbildung und der historisch-politische Unterricht im Volksstaat. Im Bereich der Erwachsenenbildung war Weniger Mitglied des Hohenrodter Bundes, der eine „neue Richtung“ verfolgte, indem er die tradierte Wissensvermittlung im Sinne der üblichen „university extension“ durch eine lebens- und existenzbezogene Erwachsenenbildung ersetzen wollte, die am Volksstaatsideal orientiert war. Weniger befasste sich hier vor allem mit der Frontkämpfergeneration, ihr galt sein bekannter Aufsatz „Das Bild des Krieges“ (1930).

Die Ausbildung der Volksschullehrer an den neugegründeten Pädagogischen Akademien war das Kernstück der pädagogischen Verwirklichung des Volksstaates: „Volk-Bildung durch Volksbildung“ und: „Auf den Lehrer kommt es schließlich an.“ Die Republik als Erziehungs- und Bildungsstaat, das war die beflügelnde Vision der geisteswissenschaftlichen Pädagogen, in der ihnen selbst eine entscheidende Funktion zukam. Und last but not least: Der Geschichtsunterricht avancierte

zu einem Hauptfach der neuen Volksbildung, da nur er die neue politische Mündigkeit der Volksmassen historisch und damit nachhaltig zu begründen vermochte.

Wirtschaftskrise und Aufstieg des Nationalsozialismus in den Jahren 1930 bis 1933 bereiteten diesen kühnen Plänen ein jähes Ende. Auch Weniger als engagierter Republikaner verlor bereits im Frühjahr 1933 seinen Posten als Akademiedirektor. Abgedrängt in den gymnasialen Schuldienst, der ihm von seinem ganzen geisteswissenschaftlichen Bildungskonzept her wenig attraktiv erschien, entschloss Weniger sich zum Übertritt in die Wehrmacht, die seit der Wiedereinführung der allgemeinen Wehrpflicht 1935 vor gewaltigen und auch pädagogischen Aufgaben stand.⁹⁰

V. Volksgemeinschaftskonzept und Stellung zum Nationalsozialismus

Weniger war ein ausgesprochener Handlungsmensch, äußere und innere Emigration kamen für ihn deshalb auch nach 1933 nicht in Frage. In dieser Situation sah er einen Ausweg in der Wehrmachtspädagogik. Kameraden und Bekannte aus der Kriegszeit, die nun in der Reichswehr und künftigen Wehrmacht tätig waren, verschafften ihm entsprechende Aufträge unter Beurlaubung aus dem Schuldienst.⁹¹ Weniger war damals nicht klar – und damit steht er keineswegs allein –, dass eine dosierte Kooperation mit dem Nationalsozialismus am verbrecherischen Gesamtcharakter des Regimes nichts zu ändern vermochte. Er hoffte offenbar gemeinsam mit gleichgesinnten Offizieren, die später zu aktivem Widerstand gegen das Regime kamen, dass eine Erziehung der neuen Wehrmacht im Geiste der preußischen Reformzeit, also im Geiste des Volksstaates (die allgemeine Wehrpflicht als das „Volk in Waffen“), das System würde beeinflussen können. Nachdem ihm Lehrerausbildung und Schulpolitik verschlossen waren, bemühte sich Weniger im damals stark expandierenden Heer um ein neues adäquates Wirkungsfeld. Das Grundmuster seiner Militärpädagogik entsprach im Wesentlichen den geisteswissenschaftlichen Kategorien, die auch seiner Allgemein- und Geschichtsdidaktik zugrunde lagen.

Weniger hat sich mit der geisteswissenschaftlichen Grundlegung der Militärpädagogik in zwei Buchpublikationen auseinandergesetzt, den beiden Werken „Wehrmachtserziehung und Kriegserfahrung“ (1938) und „Goethe und die Generale der Freiheitskriege“ (1942 NA 1959). Beide Werke verfolgen den historischen Ansatz der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, indem einmal die Fronterfahrung von 1914-1918, zum anderen die preußische Reformzeit auf dem Hintergrund der

„Deutschen Bewegung“ den Ausgangspunkt bildet. Beiden Werken liegt die Vision einer Synthese von Kulturvolk und Machtstaat, von Weimar und Potsdam zugrunde. Diese Vision war unter den Bedingungen des Dritten Reiches eine Illusion, wie wir heute wissen. Weniger hat bedenkliche Anpassungen an das Regime vorgenommen, aus welchen Gründen auch immer.⁹²

Nach dem Krieg hat Weniger in einem Entnazifizierungsverfahren darüber Rechenschaft ablegen müssen.⁹³ Es gelang ihm aber, wieder das Direktorenamt an einer Pädagogischen Akademie zu bekommen, wie es ihm 1933 genommen worden war, und zwar 1946 in Göttingen, wo eine neue Pädagogische Akademie gegründet worden war. Und nicht nur das: Auch seine militärpädagogischen Aktivitäten vermochte er fortzusetzen, als die Aufstellung der Bundeswehr im Rahmen der NATO erfolgte. Für Weniger ging es, über die Zäsuren von 1933 und 1945 hinweg, auch unter stark veränderten verfassungspolitischen Bedingungen immer um die gleiche national-pädagogische Aufgabe, den Volksstaat unter politischer und geistiger Beteiligung aller sozialen Schichten, Klassen und Gruppen zu verwirklichen. Dies hat Weniger eine klare Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus zweifellos erschwert – zumal unter den Bedingungen totalitärer Herrschaft – und ihn erst spät, nach dem Zweiten Weltkrieg, zu einer normativen und irreversiblen Parteinahme für die Demokratie kommen lassen. Andererseits darf man aber nicht übersehen, dass eben diese Volks- und Nationalvorstellung Weniger nach dem Ersten Weltkrieg zu einer verhältnismäßig schnellen Parteinahme für die Weimarer Republik gebracht hat – im Kontrast zu der großen Mehrzahl seiner Kollegen unter den Historikern und Pädagogen.

Weniger hat sich nie in der expliziten und auch argumentativ entfalteten Weise für die nationalsozialistische Ideologie ausgesprochen, wie er das vor 1933 für die Weimarer und nach 1945 für die westdeutsche Demokratie getan hat. Auch in den Jahren nach 1933 und vor seinem „Rückzug“ in die Wehrmacht sind seine verbalen Konzessionen eher punktuell – jedenfalls bezogen auf das Gesamtsystem der nationalsozialistischen Ideologie. Sie machen den Eindruck eher einer wohlwollenden Herausstreichung der Affinitäten zwischen seinem und dem nationalsozialistischen Konzept als den eines wirklichen Einlassens auf die NS-Ideologie. Weniger hoffte in den ersten Jahren noch, sich durch ein gewisses Wohlverhalten, das die Gründe seiner Entlassung 1933 widerlegen sollte, die Rehabilitation in seinem Amte „verdienen“ zu können. Nachdem das nicht gelungen und gleichzeitig 1935 die allgemeine Wehrpflicht wiedereingeführt worden war, setzte er auf einen neuen pädagogischen Wirkungskreis in der Wehrmacht.⁹⁴ Gleichwohl: Heute können die Mängel eines geschichtsdidaktischen Konzepts nicht ohne Folgen bleiben, das eine klare Abgrenzung zum Nationalsozialismus erschwerte.

Neben den Schwächen muss allerdings auch nach den Leistungen und den Chancen von Wenigers Konzept der „Republik als Volksgemeinschaft“ gefragt werden. Dabei ergeben sich einige aufschlussreiche Gesichtspunkte.

1. Für den unvoreingenommenen Betrachter, der sich den offenen Horizont der in den Weimarer Jahren Agierenden nicht völlig durch seine Kenntnis des späten Verlaufs der Geschichte verstellt, sind die Leistungen des Konzepts der „Republik als Volksgemeinschaft“ unter den damals gegebenen Bedingungen beträchtlich. Man muss sich nur vor Augen halten, dass damals keineswegs *jede* Verwendung des Volksgemeinschaftsbegriffs das bedeutete, was später der Nationalsozialismus daraus gemacht hat. Der Nationalsozialismus begründete Volksgemeinschaft theoretisch im Rahmen seiner *biologistischen Rassenlehre*. Praktisch benutzte er das Konzept, um politische und soziale Konflikte zu desavouieren, die der dauerhaften Etablierung des Führerstaates gefährlich werden konnten.⁹⁵ Weniger begründete Volksgemeinschaft historisch: Bedeutende Prozesse und Ereignisse, wie die „Deutsche Bewegung“ und die preußische Reform, der Kampf gegen Napoleon und der Weltkrieg (damals konnte man noch im Singular davon reden) schmiedeten ein großes, vielschichtiges Volk über „historische Erlebnisse“ zusammen, die zu Erfahrung, Erinnerung, Überlieferung und schließlich zu Bildung verarbeitet wurden. Dabei gingen die internen Konflikte keineswegs unter, im Gegenteil. Weniger hat immer wieder auf konfligierende Weltansichten und Interessen in seiner republikanischen Volksgemeinschaft hingewiesen. Er hat diesen konfligierenden Weltansichten und Interessen auch nicht – wie der Nationalsozialismus – die Existenzberechtigung abgesprochen und die politische Wirkungsmöglichkeit verwehrt. Ganz im Gegenteil. Was aber alle gegensätzlichen Weltanschauungen und Interessen zusammenhalten musste, damit der Staat nicht zerfiel, war das Bewusstsein der alle umgreifenden republikanischen Volksgemeinschaft, die spezifische historische Aufgaben zu bearbeiten hatte und auch die Spielregeln für die Auseinandersetzungen zwischen den verschiedenen Gruppen festlegte. In dieser Hinsicht meint republikanische Volksgemeinschaft funktional nichts anderes als der in der Bundesrepublik viel beschworene Grundkonsens der Demokraten. Wer sich die bis zum Bürgerkrieg eskalierenden inneren Fraktionierungen in Deutschland in der Schlussphase des Weltkriegs, während der Revolution und der Gründungsjahre der Republik vor Augen hält, wird Wenigers für den Konflikt offenes republikanisches Volksgemeinschaftsmodell kaum als harmonistisch bezeichnen können.

Gleichwohl: Republikanische *Volksgemeinschaft* ist nicht gleichbedeutend mit demokratischer *Industrie- und Dienstleistungsgesellschaft*. Zweifellos war bereits die Weimarer Republik durch einen solchen Gesellschaftstyp geprägt. Dennoch darf man bezweifeln, ob ein darauf fokussiertes Bildungskonzept unter den Bedingungen der damaligen Epoche den Nationalsozialismus erfolgreicher abgewehrt hätte als die geisteswissenschaftliche Geschichtsdidaktik mit ihrer republikanischen Volksgemeinschaftsperspektive. Der „Bund der entschiedenen Schulreformer“ mit dem Geschichtsdidaktiker Siegfried Kawerau, dem im Allgemeinen mehr demokratisches Bewusstsein als der geisteswissenschaftlichen Pädagogik bescheinigt wird, arbeitete ebenfalls mit dem Volksgemeinschaftsbegriff und suchte ihn mehr sozialistisch zu füllen. Schon diese begrenzte Bemühung reichte aber bei den

damals in Deutschland vorherrschenden Mentalitäten hin, ihn völlig zu isolieren und von praktischer Bedeutsamkeit auszuschließen.

Weniger stand den sozialistischen Versuchen zur demokratischen Reform des Geschichtsunterrichts keineswegs ohne Sympathie gegenüber; zahlreiche Äußerungen belegen das, die sich von anderen bildungsbürgerlichen Reaktionen auf den „Bund der entschiedenen Schulreformer“ deutlich abheben.⁹⁶ Freilich fehlte ihm als geisteswissenschaftlichem Historiker der Glaube an die ökonomisch bedingte Gesetzmäßigkeit der Geschichte, aber das kann ihm kaum als Mangel an demokratischem Bewusstsein ausgelegt werden. Die Parteien der Weimarer Koalition hatten bereits seit 1920 die Mehrheit verloren. Diese entscheidende Prämisse – eine solche hat die Geschichte der Bundesrepublik nie belastet – muss man ständig im Auge haben, wenn man die Schulreformbemühungen in den Weimarer Jahren unvoreingenommen beurteilen will. Wer da noch etwas erreichen wollte, musste Kompromisse eingehen oder er schloss sich von praktischer Wirksamkeit aus. Wenigers Konzept der republikanischen Volksgemeinschaft erscheint als ein solches Kompromissangebot. Freilich verkannte er, wie wir heute wissen, die Notwendigkeit, dieses Konzept deutlich gegen rechtsradikale Instrumentalisierung abzugrenzen.

VI. Volksgemeinschaft als Demokratie

Deutschlands zweite Weltkriegsniederlage 1945 beendete zugleich die nationalsozialistische Schreckensherrschaft. Weniger war bewusst, dass Deutschlands Lage nach 1918, als er sein geisteswissenschaftliches Volksgemeinschaftskonzept erarbeitete, mit der nach 1945 nicht mehr zu vergleichen war. Die neuerliche, diesmal totale Niederlage von 1945, verschlimmert durch die Massenverbrechen des Nationalsozialismus und die doppelte Teilung des Reichsgebiets, verengte den Handlungsspielraum deutscher Pädagogen nach 1945 beträchtlich gegenüber den Anfangsjahren der Weimarer Republik. 1918 noch mögliche nationale Optionen waren 1945 endgültig verspielt, und gegenüber dem demokratisch-parlamentarischen System westlichen Musters gab es nach 1945 für den Westen Deutschlands keine Alternative mehr. Das wusste auch Weniger – trotz aller Sympathie für die „Deutsche Bewegung“ und die mit ihr verbundene Vorstellung vom „deutschen Sonderweg“. Viel ist über die Frage gestritten worden, ob Weniger nach 1945 nur einfach da weitermachte, wo er 1933 aufgehört hatte. Die Frage ist pauschal gar nicht zu beantworten und ist überhaupt insofern falsch gestellt, als Weniger ja 1933 keineswegs einfach „aufgehört“ hatte, wie seine geisteswissenschaftliche Militärpädagogik zeigt.

1946 veröffentlichte Weniger – er war schon Ende 1945 zum Direktor der in Göttingen neugegründeten Pädagogischen Akademie ernannt worden – den Aufsatz „Neue Wege im Geschichtsunterricht“, der 1949 zum Titelgeber eines Sammelbandes mit Beiträgen zum Geschichtsunterricht wurde. Hier und in parallelen Veröffentlichungen ist deutlich erkennbar, dass seine Parteinahme für die Demokratie westlicher Prägung nun vorbehaltloser war als zur Zeit der Weimarer Republik. Die Begriffe „Volksgemeinschaft“ und „Volksstaat“, die er weiter verwandte wie viele andere in den Nachkriegsjahren auch, bezog er nun explizit auf das Zukunftsprojekt einer deutschen Demokratie.

Auch in den „Neuen Wegen“ ist das geschichtsdidaktische Grundkonzept klar erkennbar, das Weniger Mitte der 1920er Jahre entwickelt hatte – trotz der formalen Unterschiede zwischen den Textgattungen Essay und Habilitationsschrift. Insofern trifft Wenigers Feststellung im Vorwort zu, dass hier „Forschung und Besinnung“ seines Buches von 1926 wieder aufgenommen würden. Vor allem im zweiten Teil tauchen alle zentralen Begriffe und Konzepte des „Grundlagen“-Buches und der zugehörigen Aufsätze wieder auf: Geschichtlichkeit und Historismus, historische als politische Bildung, Geschichte als Begegnung von Generationen im Horizont „gegenwärtiger Aufgaben“, Staat, Volk und Verantwortung als Grundkategorien des Geschichtsunterrichts. Der ganze geisteswissenschaftliche Begründungszusammenhang ist zumindest implizit vorhanden.

Bei erster und anfänglicher Lektüre erweckt aber der Aufsatz von 1946 dennoch zunächst einen sehr anderen Eindruck als Wenigers geschichtliche Publikationen der zwanziger Jahre. Woran liegt das? 1919 musste der heimkehrende Frontleutnant und Student seine Position erst noch finden. Ihm gelang das durch geisteswissenschaftliche Distanzierung von dem überwältigenden Kriegs- und Nachkriegsgeschehen. Die Habilitationsschrift von 1926 beginnt mit einer weitgreifenden innerwissenschaftlichen Problemfaltung, erst mitten im Buch und an etwas versteckter Stelle erfolgt der explizite Hinweis auf die aktuelle gesamtpolitische und -gesellschaftliche Umbruchsituation.⁹⁷

1945 war Weniger als ehemaliger und künftiger Professor und Direktor einer Pädagogischen Akademie längst eine profilierte Persönlichkeit mit klaren Vorstellungen davon, was nach dem Krieg zu tun sei. Die akademische Qualifikation lag längst hinter ihm, mit seinen Essays zur historisch-politischen Bildung wollte er direkt Einfluss ausüben auf die für ihn zentrale Frage der anstehenden Neugestaltung der Lehrpläne und des Bildungswesens insgesamt.

Von daher erklärt sich in den „Neuen Wegen“ der Einstieg über die aktuelle Befindlichkeit von Lehrern und Schülern unmittelbar nach Kriegsende.

In den „Neuen Wegen“ befasst Weniger sich viel eingehender mit ganz konkreten Themen des tradierten Geschichtsunterrichts wie Friedrich d. Gr., Teilungen Polens, Bismarck – hier mussten jetzt ganz andere Beurteilungen erfolgen als zuvor.

Gerhard Ritter hatte hierfür schon Beispiele in seiner Publikation „Geschichte als Bildungsmacht“ gegeben. Aber im Unterschied zu Ritter, der jenseits seines Inhaltskatalogs keinerlei geschichtsdidaktisches Konzept verfolgte und theoretisch naiv auf die unmittelbare Bildungswirkung des historischen Stoffs vertraute,⁹⁸ griff Weniger auf seine geschichtsdidaktischen Vorstellungen aus der Weimarer Zeit zurück, die er an die gegenüber 1918 doch erheblich veränderte Gesamtsituation Deutschlands anpasste: Als potentielle Großmacht und einheitlicher und selbständiger Staat blieb das Reich 1918 erhalten. 1945 konnte man nur noch von „kläglichsten Resten unserer Staatlichkeit“ sprechen. Das Konzept der „gegliederten Volksgemeinschaft“ musste nach 1945 stärker auf die Demokratie als Zukunftsprojekt ausgerichtet werden als noch in den Weimarer Jahren.

Insgesamt ist es aus heutiger Sicht doch erstaunlich, wie sehr Weniger trotz der Erfahrung von Ideologie und Praxis des totalitären und rassistischen Regimes 1933-1945 an der geisteswissenschaftlichen Begründung von Schule und Geschichtsunterricht festhielt, ohne die durch den Nationalsozialismus vollends entlarvte Ambivalenz und Pervertierbarkeit des modernen Staates wirklich ernst zu nehmen. Weniger blieb auch nach 1945 fasziniert von der Vision der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, dass Bildung nicht nur – wie noch Friedrich Paulsen gemeint hatte – die Folge, sondern gerade in politisch-gesellschaftlichen Umbruchsituationen wie 1918 und 1945 auch Impulsgeber der Veränderung sein könne. Das wertete die Pädagogik ungemein auf – für Handlungsmenschen wie Weniger eine beträchtliche Chance, aber auch eine illusionäre Versuchung, wie wir heute im Rückblick sagen müssen.

Weniger hatte irrationalistischen Geschichtskonzepten (wie der Deutschkunde und Verfechtern historischer Mythen) in den Weimarer Jahren noch ein gewisses Verständnis entgegengebracht, er glaubte damals noch an einen „Sonderweg“ des deutschen Volkes zwischen West und Ost, an das Fronterlebnis, die Dominanz der nationalen Kategorie gegenüber transnationalen Perspektiven blieb bei ihm deutlich ausgeprägt.⁹⁹ Das alles war für ihn 1945 vorbei. Angesichts der bis in die Mitte Deutschlands reichenden kommunistischen Bedrohung aus dem Osten gab es nun nur noch die klare Westbindung, sowohl politisch wie mental und wertmäßig. Ein deutscher Verteidigungsbeitrag war jetzt nur noch in europäischem und atlantischem Sinne denkbar, aber auch diese begrenzte und zugleich komplexere Aufgabe reizte den Pädagogen und Soldaten zweier Weltkriege in Weniger: Er glaubte, dabei an seinen Vorstellungen von nationalem Staat und „gegliederter Volksgemeinschaft“ festhalten zu können.

Eine wichtige Argumentationshilfe war ihm dabei seine Interpretation der Widerstandsbewegung in den Jahren der nationalsozialistischen Herrschaft. Weniger, der während des Krieges im Stab des Widerstandskämpfers General Heinrich von Stülpnagel gearbeitet hatte und sich in der noch jungen Bundesrepublik früh für die damals noch sehr umstrittene moralische Rehabilitierung der Männer des 20. Juli

1944 einsetzte, sah im Grundkonsens der Widerstandsgruppen von den Sozialisten bis hin zu den Konservativen („Kreisauer Kreis“) die „wahre Volksgemeinschaft“ unter der Diktatur und das Paradigma für den Neubeginn nach 1945. Im Widerstand verschmolzen für ihn die positiven Traditionen aus der deutschen Geschichte, insbesondere die „Deutsche Bewegung“, die preußische Reform und die Gemeinschaftserfahrung der Frontgeneration von 1914-18 zu einer zukunftsfähigen „neuen geistigen Wirklichkeit“ und „politischen Klassik“. ¹⁰⁰ In solcher – sehr problematischen – Stilisierung blieb das Volksgemeinschaftskonzept für ihn auch nach 1945 tragfähig.

Im Übrigen bekannte sich Weniger jetzt explizit und uneingeschränkt zur Demokratie als einzig noch möglicher politischer Fassung der Volksgemeinschaft, wobei ihm die Problematik einer „wirklich demokratischen Massenerziehung“ durchaus bewusst war. ¹⁰¹

In einem Vortrag vor nordrhein-westfälischen Geschichtslehrern aus dem Jahre 1953 über „Die historischen Grundlagen des abendländischen Geschichtsbildes“ lassen sich die Wandlungen und Kontinuitäten geschichtsdidaktischen Denkens bei Weniger geradezu exemplarisch fassen, bevor ihn ein vorzeitiger Tod ereilte und die geplante Neubearbeitung des „Grundlagen“-Buches verhinderte. Alle Kategorien und Begründungszusammenhänge der geschichtsdidaktischen Konzeption Wenigers aus der Weimarer Zeit sind in diesem Vortrag enthalten, aber sie werden nun nicht mehr ausschließlich auf Volk und Staat in Deutschland bezogen – der „Kalte Krieg“ ist inzwischen voll im Gange und ebenso die Emanzipation der ehemaligen Kolonialvölker. Und so kommt Weniger hier zu einer bei ihm ungewohnten Explizierung europaorientierter und globaler Einsichten, indem er sich entschieden von den damals virulenten und debattierten Abendlandvorstellungen absetzt, die mit der „geschichtlichen Aufgabe und Verantwortung“ des deutschen Volkes nach der Niederlage nicht vereinbar seien. Weniger sieht im Abendlandkonzept den historisch fragwürdigen und ganz unzeitgemäßen Versuch, durch Rückgriff auf ein idealisiertes und romantisierendes Mittelalter die Rechristianisierung von Staat und Gesellschaft in die Wege zu leiten – ein Kernstück der von ihm beklagten Restauration Westdeutschlands in der Adenauer-Ära. Dem Pastorensohn Weniger ist demgegenüber schon seit dem Ersten Weltkrieg und seinen Raabe-Studien bewusst, dass das christliche Mittelalter zwar unverzichtbares Erbe des nun zu schaffenden neuen Europa ist, aber in einer Epoche der „Nachchristlichkeit“ keineswegs mehr allgemeinverbindliche Norm sein kann. Für diese Auffassung konnte er sich auch auf Mediävisten wie Hermann Heimpel und katholische Denker wie Romano Guardini stützen, mit denen er gut bekannt war. Und so kommt Weniger zu Einschätzungen über die Rolle eines in die Völkergemeinschaft zurückgeführten Deutschland und eines auf seinen Primatanspruch verzichtenden Europa, die von der Weniger-Rezeption bis heute nicht hinreichend zur Kenntnis genommen worden sind. Weniger zitiert zunächst aus Arnold Toynbees Vorlesung

„Die Welt und der Westen“ die Passage, in der der Westen als „der Erbfeind, der Erzangreifer der modernen Geschichte“ – so das weltweite Empfinden der nicht-westlichen Mehrheit der Weltbevölkerung – bezeichnet wird. Daraus leitet Weniger als entscheidende Frage ab, ob das „christlich-abendländische Geschichtsbild wirklich unsere Verantwortung vor der Geschichte für die Zukunft umreißt“ und „unsere Entscheidung in Freiheit und Verantwortung nicht unzulässig eingeengt wird“.¹⁰²

Am Ende des Vortrags kommt Weniger zu globalen Perspektiven:

„In dem dialektischen Materialismus und mehr noch in dem, was jetzt im Osten als Geschichte geschieht, das heißt als Deutung eines Auftrages sichtbar wird, ist eine sehr ernste Frage an uns gestellt, für die wir wiederum auch rückfragend an die Geschichte Antwort suchen müssen, eine neue Antwort aus einer neuen Frage an die Geschichte. Diese ist im abendländischen Geschichtsbild nicht ohne weiteres enthalten. Die soziale Verantwortung vor den Problemen der modernen industriellen Massengesellschaft hat ihren eigenen Horizont und also ihre eigene geschichtliche Tiefe, deren Bedeutung man sich nicht durch den zweifellosen Wahrheitsgehalt von der gleichsam in Aufklärung und englischer und französischer Revolution nur säkularisierten alten Thematik des Christentums verbauen sollte. Es gibt da doch durchaus einen eigenen Zusammenhang.

Ein weiterer Horizont eigener Geschichtlichkeit hat sich uns aufgetan mit dem Eintreten der Völker, vor allem Asiens, in die gemeinsame Weltverantwortung. China, Indien, man braucht nur die Namen zu nennen, um ungeahnte Perspektiven zu eröffnen, die das uns überlieferte Geschichtsbild verändern werden. ... Aber das ist nun wahrhaft ein weites Feld und ein neuer Raum der Geschichte.“¹⁰³

Weniger sieht immerhin unter dem Eindruck der nach 1945 sich herausbildenden Weltsituation Dimensionen der historisch-politischen Situation von „Volk“ und „Staat“ in Deutschland, die sein bisheriges Verständnis dieser beiden Zentralkategorien seines historischen und geschichtsdidaktischen Konzepts durchaus in Frage stellen. Er hat aber die systematischen Konsequenzen nicht mehr ziehen können und die Frage bleibt offen, ob er dabei zu grundlegenden Veränderungen gekommen wäre.¹⁰⁴ Auch dieser Umstand hat sicher dazu beigetragen, dass Wenigers Vorstellungen schon seit den fünfziger Jahren des 20. Jahrhunderts immer konservativer ausgelegt und lediglich als eine Weiterführung seiner Einsichten aus den Weimarer Jahren interpretiert wurden.

Schon in den fünfziger Jahren verfolgte Weniger, der damals politisch den Sozialdemokraten nahestand, die „restaurativen“ Tendenzen in der politischen Kultur der jungen Bundesrepublik mit großer Sorge, während Wirtschaft und Gesellschaft in beiden Teilen Deutschlands umgestülpt wurden. Er hatte schon damals den Eindruck, dass Chancen eines Neubeginns verpasst wurden und die Rahmenbedingungen für seine pädagogisch motivierten Reformkonzepte ungünstiger wurden. Der durch historische Bildung mündige und handlungswillige Bürger eines demokrati-

schen Staates, wie sein Konzept ihn vorsah, verblasste für viele zu einem bloßen Lippenbekenntnis angesichts einer florierenden Wirtschaftsgesellschaft, die in ungeahntem Ausmaß Wohlstand für alle brachte und Millionen Heimatvertriebener verhältnismäßig schnell integrierte. Der idealistische Grundzug von Wenigers historisch-politischem Bildungskonzept – ein Erbe des Bildungsbürgertums – entfernte sich weit von den Versuchungen und Zwängen der Marktwirtschaft. Die begrenzten Handlungsspielräume des einzelnen Bürgers in der modernen Welt wurden von Weniger nicht analysiert und operationalisiert – das war aber eine wesentliche Voraussetzung, wenn man Verantwortungsgefühl für konkrete historisch-politische Aufgaben wecken wollte.

Weniger hatte schon 1949 die Nachfolge seines Lehrers Herman Nohl auf dem Lehrstuhl für Pädagogik an der Universität Göttingen angetreten. Die damit verbundene vielfältige Beanspruchung hielt ihn von seinen geschichtsdidaktischen Ausgangspunkten in den beiden Nachkriegszeiten immer wieder ab. Seine Tätigkeit im „Deutschen Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen“ und im Beirat für „Innere Führung“ der seit 1956 aufgestellten Bundeswehr, an der Weniger die Möglichkeit zur Wiederaufnahme seiner militärpädagogischen Aktivitäten reizte, brachten weitere Arbeitsbelastungen, denen er sich aber nicht glaubte entziehen zu können, dafür war er viel zu sehr Handlungsmensch. In den nur zwölf Jahren an der Göttinger Universität sammelte er einen beachtlichen Doktorandenkreis um sich – mehrere seiner Schüler wurden später zu renommierten Erziehungswissenschaftlern.¹⁰⁵ Auch über fachdidaktische Themen wurde bei ihm promoviert, aber die Geschichtsdidaktik ist dabei auffallenderweise nicht vertreten.

Am 2. Mai 1961 starb Weniger nach kurzer Krankheit und überraschend im Alter von erst 66 Jahren.

-
- 1 Vgl. *Hoffmann/Neumann*: Tradition und Transformation.
 - 2 Vgl. den eingehenden Literaturbericht bei *Ortmeyer* S. 61-74.
 - 3 Vgl. zum gegenwärtigen Stand der Debatte vor allem *Schulze/Oexle* S. 11-48 (mit weiterführenden Literaturhinweisen).
 - 4 Erich *Weniger*: Pastor Hermann Weniger (1842-1924). In: Jahrbuch der Gesellschaft für Niedersächsische Kirchengeschichte 57 (1959), S. 1-8.
 - 5 Zum Folgenden vgl. die biographischen Überblicke bei *Schwenk*: Weniger, *Quandt*: Weniger; *Gaßen*, Weniger I S. 411-435.
 - 6 Vgl. dazu *Mütter*: Landes- und Heimatgeschichte (bei Weniger) passim; Werner *Hartung*: Konservative Zivilisationskritik und regionale Identität. Am Beispiel der niedersächsischen Heimatbewegung 1895 bis 1919. Hannover 1991; Edeltraud *Klueting* (Hg.): Antimodernismus und Reform. Zur Geschichte der deutschen Heimatbewegung. Darmstadt 1991.
 - 7 Dazu *Schwenk*: Weniger S. 6f. und knapp resümierend Erich *Weniger* in: Weltkirchenlexikon. Stuttgart 1960, Sp. 638. Zur Jugendbewegung u. a.: Walter *Laqueur*: Die deutsche Jugendbewegung. Köln 1978; Hermann *Giesecke*: Vom Wandervogel bis zur Hitlerjugend. München 1981;

- Reinhard *Barth*: Jugend in Bewegung. Die Revolte von Jung und Alt in Deutschland im 20. Jahrhundert. Berlin 2006.
- 8 Vgl. *Weniger*: Freytag, passim.
 - 9 Gleichzeitig kam es zur Gründung eines Rudervereins, bei dessen Jubelfeier 1960 Weniger die Festrede hielt, abgedruckt in: 50 Jahre Ruderverein am Kaiser-Wilhelms-Gymnasium Hannover. Hannover 1964, S. 7-27.
 - 10 *Weniger*: Freytag S. 633. Vgl. Bernd *Mütter*: Norddeutsches Bürgertum „am Ausgang seiner Epoche“. Der Dichter Wilhelm Raabe (1831-1910) in der Rezeption des Historikers und Pädagogen Erich Weniger (1894-1961). In: Neue Sammlung 33 (1993), S. 278-294.
 - 11 Ebd. S. 634.
 - 12 Ebd.
 - 13 Promotionsakte Weniger im Universitätsarchiv Göttingen, Best. Philosophische Fakultät Promotionen Bd. V (1920-1922) 11.11.1921 (vgl. Kap. B, Anm. 28).
 - 14 Vgl. *Srbik* I, S. 1; vgl. *Weniger*: Eigenständigkeit S. 226.
 - 15 Vgl. *Weniger*: Grundlagen S. 51 über die Epoche der „didaktischen Resignation“ bei gleichzeitiger „Blüte der nationalen Geschichtsschreibung“, vgl. S. 117ff.
 - 16 Vgl. *Nohl*: Pädagogische Bewegung S. 12-16; *Schwenk*: Weniger S. 65.
 - 17 *Weniger*: Wehrmachtserziehung S. X. Als in den zwanziger Jahren der Studienrat Erich Scheitza, ehemaliger Reserveleutnant des Regiments, im Auftrage des Vereins der Offiziere des alten Regiments, nach den amtlichen Akten des Reichsarchivs und den Berichten von Mitkämpfern die Regimentsgeschichte schrieb, war Weniger einer der nicht eben zahlreichen intensiven Mitarbeiter bei diesem Unternehmen (*Scheitza* S. 309).
 - 18 *Scheitza* Kap. II-XIV.
 - 19 Ebd. Kap. XV-XVIII, S. 302.
 - 20 Vgl. Kap. B. Anm. 27.
 - 21 Vgl. *Vondung*: Kriegserlebnis.
 - 22 *Weniger*: Grundlagen S. 185.
 - 23 *Weniger*: Bild des Krieges S. 13f.; vgl. *ders.*: Wehrmachtserziehung S. 186.
 - 24 *Weniger*: Wehrmachtserziehung S. 3f., 177f., 225.
 - 25 Ebd. S. 38, 79, 137, 178, 186, 296. Am Konzept des Volksheeres hat Weniger über alle Umbrüche der deutschen Geschichte hinweg festgehalten. Seiner Auffassung nach, wie er sie schon in den „Grundlagen des Geschichtsunterrichts“ und im „Bild des Krieges“ vortrug, war der Gegensatz von Bürgertum und Arbeiterschaft während des Krieges erstmalig überwunden worden – was einigermaßen in Widerspruch zu neueren, auf die „Heimatfront“ konzentrierten Forschungen steht. Die Überwindung dieses Gegensatzes – unter wechselnden politischen Systemen – blieb ein Hauptmotiv des Engagements Wenigers für die historisch-politische Bildung in Schule und Militär.
 - 26 *Weniger*: Bild des Krieges S. 12f.; *ders.*: Wehrmachtserziehung S. 181f., vgl. S. 38, 178, 214, 296.
 - 27 Noch in den militärpädagogischen Schriften Wenigers aus den fünfziger Jahren für die im Aufbau befindliche Bundeswehr nimmt der Begriff der „Kampfgemeinschaft“ als eine der Keimzellen der Volksgemeinschaft eine zentrale Rolle ein.
 - 28 Vgl. *Weniger*: Eigenständigkeit S. 226-230; *Hoffmann*: Politische Bildung S. 300-314; vgl. unten Kap. G II 6.
 - 29 Vgl. dazu auch die Ablehnung der Dolchstoßlegende bei *Weniger*: Neue Wege S. 16f.
 - 30 *Weniger*: Theorie S. 161; vgl. *Weniger*: Grundlagen S. 188.
 - 31 *Weniger*: Wehrmachtserziehung, Nachbemerkung.
 - 32 *Weniger* in: Die Schwarzburg. Hochschulmonatsschrift 2 (1920), Heft 10/11, S. 213.
 - 33 Solche Gedankengänge reichten bis weit in sozialdemokratische Kreise hinein.
 - 34 Vgl. dazu Dietrich *Hoffmann*: Erziehung vor Verdun. Über die Gründe unterschiedlicher Reflexion des Erlebnisses des Ersten Weltkriegs. In: *Hoffmann/Neumann*: Militärpädagogik S. 97-124.
 - 35 *Weniger*: Bild des Krieges S. 16.

- 36 Ebd. S. 17f.; vgl. *Weniger*: Wehrmachtserziehung S. 183ff.
- 37 *Weniger*: Bild des Krieges, passim; *ders.*: Wehrmachtserziehung S. 172ff.
- 38 In seinem Vortrag über „Das Bild des Krieges“ hat Weniger darauf hingewiesen, dass den meisten Zeitgenossen und den Frontsoldaten selbst die Kategorien fehlten, um das Kriegserleben in adäquaten Formen verarbeiten zu können. Jahrelanges Schweigen der meisten Frontsoldaten und der Öffentlichkeit ließen seit 1919 zunächst den Eindruck entstehen, als ob Kriegserleben und Fronterfahrung nicht nur für die Gestaltung der Verhältnisse im Nachkriegsdeutschland, sondern auch für das Leben der Frontkämpfergeneration selbst folgenlos geblieben oder verdrängt worden seien. Es gab zwar Rechtfertigungsschriften einzelner verantwortlicher Militärs und Politiker (z. B. die Erinnerungen Ludendorffs und des Prinzen Max von Baden), es gab auch literarische und dichterische Gestaltungen des Kriegserlebens, z. B. Ernst Jüngers, Rudolf Bindings, Hans Carossas, Arnold Zweigs u. a. –, aber Weniger hielt diese ganze Literatur für untypisch, sobald es um Kriegserleben und Kriegserfahren des durchschnittlichen Frontsoldaten ging. Der durchschnittliche Frontsoldat aber war für Weniger der eigentliche Held des Krieges gewesen, auf seine Perspektive kam es bei der Verarbeitung an. Vgl. auch *Weniger*: Wehrmachtserziehung S. 318ff.
- 39 Vgl. dazu Magnus *Hirschfeld*: Sittengeschichte des Ersten Weltkriegs 1929. Nachdruck der 2. neubearbeiteten Auflage. Hanau o. J.
- 40 Vgl. *Vondung*: Kriegserlebnis; Michal *Gollbach*: Die Wiederkehr des Weltkrieges in der Literatur. Zu den Frontromanen der späten zwanziger Jahre. Kronberg/Ts. 1978; Hans-Harald *Müller*: Der Krieg und die Schriftsteller. Der Kriegsroman der Weimarer Republik. Stuttgart 1986.
- 41 Vgl. hierzu die in Anm. 38 und 40 angegebene Literatur. Die lebensprägende Bedeutung des Kriegserlebnisses für Weniger geht u. a. aus seinem Brief an den Frontkameraden Ernst Jünger vom 20.5.1955 hervor: „Der Anteil an Ihrem Werk ist geblieben, wenn ich auch gewiss auf anderen Wegen gehe. Geblieben ist mir vor allem die Erinnerung an die Gräben von Monchy au bois und an die Pariser Gespräche (im Zweiten Weltkrieg, B. M.)“ (Nachlass Weniger: Persönliche Briefe berühmter Zeitgenossen) Bezeichnend auch für Weniger und die Mentalität dieser ganzen Frontkämpfergeneration bildungsbürgerlicher Herkunft ist die Reaktion seines Kriegskameraden Ernst Beutler (geb. 12.4.1885) auf Wenigers Glückwunsch zum 70. Geburtstag: „Lieber Freund! Herzlich Sie grüßend. O 221! O Flandern! O Jugend!“ (ebd.). Vgl. Ernst *Schulin*: Weltkriegserfahrung und Historikerreaktion, in: *Küttler*: Geschichtsdiskurs Bd. 4. Frankfurt M. 1997, S. 165-188
- 42 Vgl. *Scheitza*.
- 43 Vita in der Promotionsakte Weniger (wie Anm. 13).
- 44 So Weniger in einem Schreiben an den Minister, mit dem er im Frühjahr 1933 seine Rehabilitations erreichen wollte (Cod. MS. E. Weniger 3: 13).
- 45 Niedersächsische Staats- und Universitätsbibliothek Göttingen, Nachlass Brandi Nr. 2 a 14.7.1919.
- 46 Vgl. dazu Jürgen *Kocka*: Klassengesellschaft im Krieg. Deutsche Sozialgeschichte 1914-18. Frankfurt/M. 1973.
- 47 Vgl. dazu das in Anm. 44 genannte Schreiben sowie *Mütter*: Republik passim.
- 48 Erich *Weniger*: Einige Bemerkungen über Wesen und Aufgabe des Schwarzburgbundes, in: Die Schwarzburg 2 (1920), Heft 10/11, S. 205-208. Weiter heißt es: „Wenn wir uns unsere Bundesgenossen suchen im Kampf um den Aufbau unseres Volkes von innen heraus, dann haben wir uns nicht nach irgendeinem Schlagwort, nach irgendeinem Bindestrich-Deutsch oder -national zu richten, sondern einzig und allein danach, ob man auf der anderen Seite auch wirklich eine ethische Erneuerung von innen heraus will. Und da will uns scheinen, dass Gruppen, die zwar von Aufbau reden, aber zugleich sich eine besondere Ehre gegenüber dem Volk vindizieren, indem sie das Prinzip der unbedingten Satisfaktion aufrechterhalten, einfach an einem entscheidenden Punkt es an dem Verantwortungsgefühl gegenüber der Volksgemeinschaft fehlen lassen, das uns nun einmal zu gemeinsamen Kampf unerlässlich erscheint. Deshalb stehen wir jetzt hochschulpolitisch vielfach im falschen Lager. Die Bundesgenossenschaft mit unserem eigentlichen Gegner, dem Waffenstudententum, in der sich jetzt so viele unserer Verbindungen befinden, bekämp-

fen wir nicht aus Internationalismus oder einem anderen -ismus, sondern weil da von Aufbau und Versöhnung schlechterdings keine Rede sein kann, wo man sich ein solches brutales Sonderrecht vorbehält, das keine Dialektik irgendwie sozial-ethisch begründen kann. Wir finden eine hochschulpolitische Konstellation, in der auf der einen Seite eine christliche Gruppe zusammen mit einer freideutschen und auf der anderen Seite wir, vereint mit dem Waffenstudententum, gegeneinander in Kampfstellung stehen, grotesk und tief bedauerlich.“ (S. 208). In ähnlichem Grundton ist auch Wenigers Bericht über die Marburger Bundestagung gehalten: Man habe sich dort allzu sehr den „Fechterspielen des parlamentarischen Systems“ hingegeben – wenn auch „ein solch verwickelter Apparat, wie ihn der Bund heute darstellt“, ohne Routine nicht auskommen könne.

- 49 *Weniger*: Bemerkungen (wie Anm. 48), S. 211.
50 *Weniger*: Bild des Krieges; *ders.*: Wehrmachtserziehung.
51 Promotionsantrag in der Promotionsakte Weniger (wie Anm. 13).
52 Erich *Weniger*: Rehberg und Stein. In: Niedersächsisches Jahrbuch 2(1925), S. 1-123, dort S. 1.
53 Vgl. *Mütter*: Geschichtswissenschaft S. 89ff., 168ff., 203ff., 281ff.; Heinrich *Schmidt*: Die Gründung der Historischen Kommission für Niedersachsen und Bremen. In: Niedersächsisches Jahrbuch für Landesgeschichte 83 (2011), S. 15-32; Arnd *Reitemeier*: Karl Brandi (1868-1946): Universitätsprofessor und erster Vorsitzender der Historischen Kommission. In: ebd. S. 33-49.
54 Vgl. oben Kap. D.
55 *Weniger*: Freytag passim.
56 Die Arbeit wurde noch 1966 gedruckt: Erich *Weniger*: Die Quellen zu Wilhelm Raabes ‚Odfeld‘, in: Jahrbuch der Raabe-Gesellschaft 1966, S. 96-124.
57 Vgl. Erich *Weniger*: „Erlebnis“ und „Dichtung“ im Werk Wilhelm Raabes. In: Die Sammlung 13 (1958) S. 613-623, dort S. 623; *ders.*: Wilhelm Raabe und die Bildung. In: ebd. 7 (1952) S. 523f.
58 *Schnath*: Brandi S. 25; *Reitemeier*: Brandi (wie Anm. 53) S. 48.
59 *Brandi*: Geschichtswissenschaft S. 20.
60 Bruno Krusch war Archivrat und Staatsarchivar in Osnabrück, vgl. den Nachruf Karl Brandis auf ihn in: Niedersächsisches Jahrbuch für Landesgeschichte 17 (1940), S. 224f. Krusch hatte in Bd. 34 (1909) S. 434 der „Mitteilungen des Vereins für Geschichte und Landeskunde von Osnabrück“ die Arbeit Kurt Lessings rezensiert über „Rehberg und die Französische Revolution. Ein Beitrag zur Geschichte des literarischen Kampfes gegen die revolutionären Ideen in Deutschland“ (Freiburg 1910). Zu Lessing auch *Weniger*: Rehberg S. 4f.
61 Nachlass Brandi (Cod. Ms. Brandi) Nr. 2 a in der Niedersächsischen Staats- und Universitätsbibliothek Göttingen 8.10.1920.
62 *Weniger*: Rehberg S. 1.
63 Hierbei handelte es sich vor allem um die Kontroverse zwischen Max Lehmann und Ernst von Meier, vgl. dazu *Weniger*: Rehberg S. 1ff., 7ff. und *Faulenbach*: Ideologie S. 141ff.
64 *Weniger*: Rehberg S. 121.
65 *Weniger*: Rehberg S. 121f.
66 Vgl. *Weniger*: Rehberg S. 24ff., 29, 120; *ders.*: Grundlagen S. 120ff.; *ders.*: Heimat S. 65.
67 *Weniger*: Rehberg S. 120.
68 Ebd. S. 122f. Dass Rehberg Steins Angebot einer Übernahme in den preußischen Dienst ausschlug, führt Weniger bezeichnenderweise auch darauf zurück, dass er „allzu fest in seinem Heimatboden verwurzelt war“.
69 Vgl. unten Nr. 4.
70 *Weniger*: Rehberg S. 123.
71 Vgl. *Faulenbach*: Geschichtswissenschaft S. 66-85, dort S. 70f. mit weiterführenden Hinweisen.
72 Das Folgende nach Wenigers Promotionsakte (wie Anm. 13).
73 Ernst von *Meier* (1832-1911), zu ihm Joachim *Rückert*. In: NDB 16 (1990) S. 647-649.
74 Zu Max *Lehmann* vgl. Rüdiger vom *Bruch*. In: NDB 14 (1989) S. 88-90.
75 Vgl. *Weniger*: Rehberg S. 7f., 34ff., 42, 119.
76 Promotionsakte Weniger (wie Anm. 13) 26.11.1921.

- 77 Der Archivar Georg *Winter* (1895-1961) meinte in den „Forschungen zur Brandenburgischen und Preußischen Geschichte“ 39 (1926), S. 174-176, angesichts der Quellenlage, insbesondere des Verlusts von Steins Briefwechsel mit Rehberg: „So gehen denn auch manche Ausführungen Wenigers über das wirklich Beweisbare hinaus. Der Vergleich zwischen Rehberg und Stein kann mit den vorhandenen Quellen nur einen Wahrscheinlichkeitsbeweis liefern, der allerdings vielfach überraschende Erkenntnis vermittelt. ... Es ist das Verdienst Wenigers, uns Rehberg und Brandes als Vermittler oder gar Lehrer dieser Anschauungen Steins wahrscheinlich gemacht zu haben. Auch seine Auffassung – gegen E. v. Meyer –, dass die Reformen Steins vor der Reformzeit, in Minden und Münster, auf Anregungen Rehbergs zurückgehen, hat manches für sich. Aber man wird doch gerade für die eigentliche Reformzeit den Kreis der Personen, die die Auffassungen Steins maßgebend beeinflussten, weiter ziehen müssen; vieles lag in der Luft (man denke an die Bauernbefreiung), was nicht nur von Rehberg, sondern von vielen Köpfen erstrebt wurde. Stein war doch auch ein nüchterner, praktischer Staatsmann, kein Systematiker, seine praktischen Entscheidungen waren nicht nur von gewissen Grundsätzen, sondern auch von persönlichen Beeinflussungen, von den Gegebenheiten des politischen Lebens abhängig. Es zeugt für den historischen Sinn des Verfassers, wenn auch er am Schluss seiner Arbeit – mit Bezug auf das französische Vorbild, das ja doch epochenmachend im eigentlichsten Sinne war – auf diesen möglichen Unterschied zwischen der politisch-praktischen Einstellung und der geistigen Gesamthaltung Steins hindeutet.“
- Erich *Botzenhart* hat wenig später in seiner Dissertation „Die Staats- und Reformideen des Freiherrn vom Stein. Ihre geistigen Grundlagen und ihre praktischen Vorbilder“ (Tübingen 1927) die Grundlinie der Ausführungen Wenigers abgelehnt (S. 69f., 75, 86, 92, 98f., 126, 148f., 157, 162). Gleichwohl hat er, nach dem Eindruck mehrerer Beurteiler, die wesentlichen Ergebnisse Wenigers übernommen, siehe dazu Gerhard *Ritter*. In: HZ 136 (1927) S. 568-574; *ders.*: Stein. Eine politische Biographie. Stuttgart ³1958, S. 550f.; Klaus *Epstein*, Stein in German Historiography. In: History and Theory 5, 1966, S. 241-274, dort S. 242, 259f.; *Faulenbach*: Ideologie S. 146, 375. In seinen späten Aufsätzen zu Stein hat Weniger an seiner pädagogischen Deutung festgehalten, vgl. Erich *Weniger*: Über den Freiherrn von Stein. In: Die Sammlung 12 (1957) S. 481-486; *ders.*: Freiherr vom Stein und Hannover. In: Hannoversche Geschichtsblätter N. F. 14 (1960) S. 273-282. Noch in der jüngsten Biographie Steins wird Wenigers Arbeit gelobt, vgl. Heinz *Duchhardt*: Stein. Eine Biographie. Münster 2007, S. 458: „eine besonders tief eindringende quellenkritische Dissertation!“
- 78 Dazu *Schwenk*: Weniger S. 11f.
- 79 Vgl. Klaus *Mollenhauer*: Sozialpädagogik. In: *Dahmer/Klafki* S. 223-230; Hans *Thiersch*: Zum sozialpädagogischen Konzept Erich Wenigers. In: *Hoffmann/Neumann*: Tradition S. 35-52.
- 80 Vgl. die vorangehenden Kapitel über Brandi und Nohl.
- 81 *Weniger*: Brandi S. 605.
- 82 *Weniger*: Brandi S. 605f.
- 83 *Weniger*: Brandi S. 606f.; dagegen *Schnath*: Brandi S. 17f. Sehr bezeichnend für die von Weniger angegriffene Einstellung Brandis ist auch dessen Vortrag „Mittelalterliche Weltanschauung, Humanismus und nationale Bildung“ (Berlin 1925), in dem er für die Erhaltung des humanistischen Gymnasiums focht. Demgegenüber haben Nohl und Weniger mit der ganzen Pädagogischen Bewegung die Lebensferne des humanistischen Gymnasiums und seine besondere Distanz zu den Fragestellungen der modernen Pädagogik beklagt, vgl. z. B. *Blochmann* S. 19, 49f., 116, 127.
- 84 Es handelt sich hier um Wenigers Rede bei der akademischen Gedenkfeier am 4.2.1961, die als Nr. 32 der „Göttinger Universitätsreden“ veröffentlicht wurde.
- 85 Vgl. zum Folgenden die Belege unter Anm. 5.
- 86 *Weniger*: Grundlagen S. 80.
- 87 *Weniger*: Goethe.
- 88 Vgl. *Faulenbach*: Ideologie S. 200-208.
- 89 *Weniger*: Staatsbürgerliche Erziehung S. 12-15.

- 90 Vgl. *Schwenk*: Weniger S. 18ff.; Cod. Ms. E. Weniger 3:3 (1932-34).
- 91 Ebd. S. 20ff.; *Klafki/Brockmann* S. 261-272, 303-305, 390-394.
- 92 Dazu Helmut *Gaßen*: Zur Interpretationsproblematik der militärpädagogischen Schriften Erich Wenigers aus der Zeit des „Dritten Reiches“. In: *Hoffmann/Neumann*: Militärpädagogik S. 125-139; Bernd *Mütter*: Zwei „Bewältigungen“ des Kriegserlebnisses: Erich Wenigers Geschichtsdidaktik und seine Militärpädagogik zwischen den beiden Weltkriegen. In: ebd. S. 69-96; *Siemsen*, passim. Vgl. auch *Gaßen*: Weniger I, S. 421-426; II S. 387-407; *Beutler*; *Ortmeyer* S. 256-289.
- 93 Die Entnazifizierungsakten befinden sich in Cod. Ms. E. Wenigers 5: 19-23 (1946-48); vgl. *Siemsen* S. 242-261.
- 94 Vgl. die Belege in Anm. 91.
- 95 Vgl. Bernd *Mütter*, Falk *Pingel*: Die Ideologie des Nationalsozialismus. Bochum 1988. Zum Folgenden vgl. *Neumann*: Weniger S. 12.
- 96 Dazu Kap. H I.
- 97 *Weniger*: Grundlagen S. 81, 185.
- 98 Ritter fiel damit auf eine bereits von Brandt problematisierte Position zurück.
- 99 Vgl. *Pflefka* S. 249-264, 305-318.
- 100 Vgl. Erich *Weniger*: Die deutsche Opposition gegen Hitler. In: Die Sammlung 4 (1949), S. 245-251; *ders.*: Karl-Heinrich von Stülpnagel. In: ebd. S. 475-492; *ders.*: Die Weiße Rose. In: ebd. 8 (1953), S. 161-166, *ders.*: Neue Literatur zur deutschen Widerstandsbewegung. In: ebd. 9 (1954), S. 403-411 („Neue politische Klassik“, ebd. S. 411).
- 101 Dazu *Weniger*: Eigenständigkeit S. 334, 342f., 357f., 369, 375, 434 („Für die Demokratie ist die Gestaltung der Volksschule entscheidend“), 436, 514 („Demokratie setzt Volksbildung als Erwachsenenbildung voraus“); *ders.*: Neue Wege S. 29 („Die kommende Staatsform einer echten Demokratie“); *ders.*: Dressur und Erziehung in der Demokratie. In: Die Sammlung 14 (1959), S. 341-349, dort S. 343f., 349.
- 102 *Weniger*: Abendländisches Geschichtsbild S. 61.
- 103 Ebd. S. 65.
- 104 Dazu *Gaßen*: Pädagogik, der mit diesem Buch bezeichnenderweise eine Kontroverse ausgelöst hat. Vgl. die Rezensionen von Dietrich *Hoffmann*. In: Die Deutsche Schule 71 (1979), S. 395-399; Jürgen *Oelkers* in: Informationen zur erziehungs- und bildungshistorischen Forschung 11 (1979), S. 200-214; Hermann *Giesecke*. In: Neue Sammlung 20 (1980), S. 91f.; *Beutler* S. 188-194.
- 105 Vgl. die Liste der bei Weniger angefertigten Dissertationen bei *Dahmer/Klafki* S. 323f.

G

Die geisteswissenschaftliche Geschichtsdidaktik und die „Eigenständigkeit des Geschichtsunterrichts“

I. Einführung

Auffällig an Wenigers im letzten Kapitel skizzierter Wissenschaftsbiographie ist die durchschlagende Kontinuität seiner theoretisch-didaktischen Grundvorstellungen über die tiefen Zäsuren der deutschen Geschichte in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts hinweg. Dies sticht umso mehr ins Auge, als es sich bei ihm um eine primär politisch motivierte Geschichtsdidaktik handelt. Der offenbare Kontrast erklärt sich aus der Eigenart von Wenigers kulturphilosophischen und geisteswissenschaftlichen Grundvorstellungen, die durch Herman Nohl und Wilhelm Dilthey geprägt worden waren. Dilthey hatte in den großen Wissenschaftskontroversen des ausgehenden 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts das Paradigma der historischen Geisteswissenschaften begründet, Nohl hatte es unter dem Eindruck des Ersten Weltkriegs auf die Pädagogik übertragen und die Perspektive auf einzelne Schulfachdidaktiken wie Philosophie und Geschichte eröffnet. Weniger war der erste, der dieses Paradigma für eine spezifisch historisch-politische Fachdidaktik systematisch kleinzuarbeiten versuchte, die den besonderen Erfordernissen der nach Niederlage und Revolution in Deutschland neu eingeführten Republik als Volksstaat entsprechen sollte. Dabei kam der politischen Dimension zwangsläufig eine erheblich größere Rolle zu als bei Dilthey und Nohl.

Weniger empfand die Jahre nach Krieg und Revolution auch unter geschichtsdidaktischem Blickwinkel als „Übergangszeit“ und „Chaos“. Die alten Konzepte einer fachwissenschaftlichen, einer gymnasialen und einer volksschul- und heimatorientierten Geschichtsdidaktik erschienen ihm unter den neuen Verhältnissen nicht mehr als brauchbar. Weniger hat sich mit dieser Thematik in einer 1925 veröffentlichten Sammelbesprechung „Die Theorie des Geschichtsunterrichts seit 1914“ befasst.¹ Sie erschien bezeichnenderweise in der „Erziehung“, der neuen Zeitschrift der geisteswissenschaftlichen Pädagogen, nicht in der von Gymnasialpädagogen dominierten Zeitschrift „Vergangenheit und Gegenwart“ des Geschichtslehrerverbandes. In diesem Literaturbericht suchte Weniger das „Chaos“ unterschiedlichster Ansätze zum Geschichtsunterricht zu ordnen und kritisch Stellung zu beziehen, um schließlich Theodor Litts Buch „Geschichte und Leben“ (1918) und Herman Nohls Aufsatz „Die Geschichte in der Schule“ (1924) als Beginn der „geisteswissenschaftlichen Wendung“ in der „Didaktik des Geschichtsunterrichts“ als den Punkt herauszustreichen, an dem er selbst weiterarbeiten wollte.

In Wenigers Buch ist die Grundvorstellung einer neuen Disziplin Geschichtsdidaktik von vornherein implizit vorhanden. Zwar schreibt Weniger in der Einleitung:

„Die vorliegenden Untersuchungen sind noch keine systematische Didaktik des Geschichtsunterrichts, sie wollen vielmehr als Prolegomena, als notwendige Vorarbeiten zu einer solchen aufgefasst sein.“ Doch dann heißt es weiter: Sie sollen „allerdings alle wesentlichen Grundfragen berühren, ohne die dann die einzelnen Probleme des Unterrichts nicht wirklich erschöpfend behandelt werden können.“²

Theoretische Überlegungen zum Geschichtsunterricht hatten sich – wie oben dargestellt – im 19. Jahrhundert und bis hin zum Ersten Weltkrieg in drei Entwicklungslinien entfaltet, einer fachwissenschaftlichen, einer gymnasialen und einer volksschulpädagogischen. Der durch den Krieg bewirkte politische und soziale Umbruch ließ diesen Zustand, der in vielem geradezu eine Widerspiegelung der Bildungs- und Klassengesellschaft darstellte, als überholt erscheinen. Die geisteswissenschaftlichen Pädagogen postulierten nun anstelle der Bildungs-Klassengesellschaft eine pädagogisch begründete Einheitsschule als Ausdruck der Volksgemeinschaft und der neuen Republik, die ihrer Vorstellung nach durch das Erlebnis und die Erfahrung des totalen Krieges in den Schützengräben und an der Heimatfront vorbereitet war. Sie setzten sich mit diesem Konzept sowohl von den Auffassungen der konservativen Gymnasiallehrer ab als auch von den Vorstellungen sozialistischer Pädagogen.

Wenigers Versuch, eine „systematische Didaktik *des* Geschichtsunterrichts“ in Angriff zu nehmen, ist auf diesem Hintergrund der Versuch, die bisherigen Überlegungen zum Geschichtsunterricht auf die neue Qualitätsstufe einer republikanisch und demokratisch verstandenen Volksgemeinschaft zu überführen. Die Geschichtsdidaktik wurde hier als spezifisch theoretisch-wissenschaftliche Instanz *oberhalb* der tradierten, unverbunden nebeneinander herlaufenden Entwicklungslinien und Konzepte geschichtsdidaktischen Denkens etabliert. Dahinter steckte offensichtlich die Annahme, dass die bisherigen Theoretiker des Geschichtsunterrichts mit ihren dominierenden partikularen, auch gesellschaftlich vermittelten Interessen in Universität, Gymnasium und Volksschule schon institutionell und strukturell gar nicht in der Lage sein würden, das institutionsübergreifende Konzept einer volksweiten historisch-politischen Bildung zu entwickeln, aus dem dann erst *nachträglich* und pragmatisch für bestimmte Schulformen und Schulstufen Differenzierungen vorgenommen würden. Es musste eine Instanz außerhalb und oberhalb der bisherigen Instanzen theoretischen Reflektierens über den Geschichtsunterricht gefunden werden, die eine solche letztlich politisch-pädagogisch motivierte Syntheseleistung tatsächlich vollbringen konnte. Das war für Weniger eine geisteswissenschaftlich begründete Fachdidaktik Geschichte.

In diesem Kapitel befassen wir uns zunächst mit den spezifisch geisteswissenschaftlichen Grundlagen für Wenigers originellen Neuansatz der Geschichtsdidaktik (II). Sodann geht es um die Zielsetzungen seiner spezifischen Konzeption von Geschichtsdidaktik (III) und um ihre historischen Inhalte (IV). Eine für ihn typische Weiterführung erfuhr sie in der Sprengung des schulischen Rahmens durch

ihre konstitutive Verknüpfung mit der Erwachsenenbildung (V). In allen diesen Bereichen und Dimensionen wird besonders auf solche Elemente zu achten sein, die eine eigenständige Wissenschaftsdisziplin Geschichtsdidaktik nahelegten.

II. Die geisteswissenschaftlichen Grundlagen

Weniger bekennt sich gleich in der „Einleitung“ seiner „Grundlagen“ als Anhänger des Konzepts der Geisteswissenschaften im Sinne Diltheys. Positivismus und Spezialisierung der damaligen Universitätswissenschaften, die ihre theoretischen, philosophischen und didaktischen Implikationen im Laufe des 19. Jahrhunderts verdrängt und „vergessen“ hatten, werden hier abgewiesen. Nur die Wissenschaftstheorie des „Außenseiters“ Wilhelm Dilthey erscheint den geisteswissenschaftlichen Pädagogen fähig, den durch Weltkrieg, Niederlage und Revolution notwendig gewordenen neuen Zusammenhang zwischen Wissenschaft und Leben zu stiften.³

Die geisteswissenschaftlichen Pädagogen verfolgten nach 1918 in der Kontroverse zwischen positivistischen Zunftwissenschaften und wissenschaftskritischen Bestrebungen gerade auch im akademischen Bereich eine vermittelnde Position. Es ging ihnen um eine wissenschaftliche Reform unter Vermeidung einer „revolutionären“ Auflösung des tradierten Wissenschaftsbegriffs. Für diese schwierige Vermittlungsaufgabe schien die geisteswissenschaftliche Strukturtheorie Diltheys das geeignete Instrument. Sie überwand die spezialistische Lebensferne der zeitgenössischen Fachwissenschaften, ohne aber deren positive Errungenschaften preiszugeben: Wahrheitskriterium, Objektivitätspostulat, Transformation persönlichen Erlebens und Erfahrens zu allgemeingültiger Erkenntnis. Dilthey hatte als Philosoph am Ende des 19. Jahrhunderts Wissenschaft und Leben in einer zeitgemäßen Form zu vermitteln versucht, um die im Laufe des Jahrhunderts zwischen beiden eingetretene scharfe Polarität zu überwinden. Genau das wurde – im Wahrnehmungshorizont der geisteswissenschaftlichen Pädagogen, die sich ja gegen „rechts“ und „links“ abzusetzen hatten – nach Niederlage und Republikgründung besonders dringend gebraucht. Im Detail erfolgte der Rekurs auf Dilthey bei den einzelnen geisteswissenschaftlichen Pädagogen durchaus mit individuellen Unterschieden – man ist hier lange mit fälschlich uniformierenden Vorstellungen umgegangen⁴ –, aber die Berufung auf ihn signalisierte im damaligen Wissenschaftsdiskurs eine klare theoretische Option.

Unter Rückgriff auf Dilthey hatte schon Herman Nohl zwischen Geschichte und Pädagogik eine konstitutive Beziehung hergestellt, wie wir bereits gesehen haben. Es ging ihm dabei vor allem um die Ermöglichung von „Leben“ zwischen einer zum Selbstzweck gewordenen Geschichtswissenschaft und einer formalen, unhisto-

rischen und normativen Pädagogik, wie sie die Herbartianer vertraten. Genau hier setzten Wenigers Überlegungen zum „pädagogischen Moment der Geschichte“⁶⁵ an.

Wir entfalten Wenigers einschlägige Überlegungen in folgenden Schritten:

1. Historismus und Geschichtlichkeit
2. Die geisteswissenschaftliche Symbiose von Geschichte und Pädagogik
3. Die historisch-systematische Methode
4. Geschichtswissenschaft und Pädagogik
5. Geschichtsdidaktik und Allgemeindidaktik
6. Die Doppelrolle des Staates als Bildungsmacht und regulierender Faktor des Lehrplans (Lehrplantheorie)
7. Das Verhältnis von Theorie und Praxis in der geisteswissenschaftlichen Didaktik

1 Historismus und Geschichtlichkeit

Weniger war zweifellos Historist, aber im Sinne des geisteswissenschaftlichen Konzepts Diltheys und Nohls. Dieses stand im Gegensatz zur positivistisch gewordenen Zunftgeschichte mit ihrer grenzenlosen Spezialisierung als Selbstzweck: Der Fachhistoriker verlor vielfach den Überblick über größere historische Zusammenhänge und wusste über immer weniger immer mehr. Neben der Spezialisierung stellte – unter pädagogisch-didaktischer Perspektive – die Relativierung aller Werte durch den Historismus für Weniger ein Kardinalproblem dar. In der Einleitung der „Grundlagen des Geschichtsunterrichts“ heißt es dazu

„die eigentümliche Lage der Schule scheint uns gegenwärtig nicht in einem Zuviel an Historismus zu bestehen, sondern vielmehr darin, dass der Gehalt des Historischen noch gar nicht zur erzieherischen Auswirkung gekommen ist, dass das pädagogische Moment der Geschichte noch längst nicht ausgeschöpft, das Historische vielmehr immer wieder zu ihm wesensfremden Zwecken ausgenutzt wird. Erst, wenn solche Besinnung auf die Bedeutung der Geschichte für Bildung und Erziehung in Schule und Leben erfolgt ist, erhebt sich die Frage nach dem Jenseits der Geschichte zu Recht. Man kann niemals zu etwas kommen, wenn man bei den Gefahren und den Grenzen anfängt. Der Kampf gegen die Geschichte überhaupt wird schon durch die Überlegung, dass wir ohne sie nicht leben können, eingeschränkt. Der Weg zur Freiheit und zum Absoluten geht nur durch die Geschichte hindurch und vermag sie nicht zu umgehen.

Freilich bleibt die Antinomie der gegenwärtigen pädagogischen Situation mit ihrer Unsicherheit dem Leben und der Tat gegenüber: Dass einmal die fehlende Distanz und Hintergrundlosigkeit unserer Existenz nach großen Zusammenhängen und Beziehungen, damit also nach Geschichte ruft; während andererseits wieder die Krisis der Kultur und Bildung angesichts ihrer Über-

fülle an Inhalten, ihres Übermaßes von Objektivationen, eben ihres ‚Historismus‘ Lebensnähe, Unmittelbarkeit und Entlastung verlangt. Zwischen diesen beiden Polen steht heute jede pädagogische Entscheidung, sie wird sich niemals allein mit Geschichte genügen können, systematische Besinnung und schöpferische Gestaltung wird (sic) neben sie treten, aber diese vermag wiederum auf die Dauer nichts ohne die Geschichte.“⁶

Weniger bekennt sich zur Leistungskraft des Historismus, zu den zentralen Kategorien der historischen Individualität und Entwicklung, die die Überprüfung tradierter Normen möglich machen und dadurch Spielraum schaffen für die jeweils konkrete Verantwortung in Gegenwart und Zukunft. Insofern ist Weniger auch in weltanschaulicher Hinsicht Historist, keineswegs nur in methodischer, und er kann sich dabei auf eine bis Schleiermacher und Dilthey zurückgehende Tradition berufen. Normativ-unhistorische Zugriffe auf Geschichte und Unterricht, wie sie im Katholizismus und der idealistischen Philosophie und Pädagogik dominieren, lehnt er ab.⁷

Gleichwohl sind Weniger die Grenzen und die Ambivalenz des Historismus deutlich bewusst: Die resignative Bescheidung eines nur rezeptiven Historismus, dem unter der Überfülle der historischen Erscheinungen die Motivation und Energie zur eigenen Tat in Gegenwart und Zukunft abhanden kommen; die historische Relativität aller Werte, die eigenes Engagement untergraben; die unendliche Spezialisierung von Forschung und Erkenntnis als Selbstzweck. Durch die Weiterentwicklung der Kategorien des Historismus zum Konzept der Geschichtlichkeit des Lebens und der Bildung suchte Weniger das Dilemma zu lösen. Dabei spielte die subjektive Bedingtheit aller historischen Erkenntnis, wie sie auch bei Dilthey und Nohl schon vorgedacht war, eine besondere Rolle. „Geschichte sub specie subjecti“ wurde bei Weniger zum „Existenzbezug von Geschichte“, zu „Geschichte als Lebensverhältnis“⁸ – unter Verzicht auf das totale Objektivitätspostulat normativer und positivistischer Erkenntnistheorien. Weniger hat im Krieg den gewaltigen historischen Wandel am eigenen Leibe verspürt. Als Sprössling des protestantischen Bildungsbürgertums konnte er das nicht einfach über sich ergehen lassen wie Leute aus den Unterschichten, die schon immer von ihrer Ohnmacht den Verhältnissen/Strukturen gegenüber ausgegangen waren. Die bildungsbürgerliche Auffassung wollte dem „Leben“ – und sei es noch so schrecklich – einen „Sinn“ geben, der auch dem einzelnen Individuum noch eine Handlungsperspektive eröffnete – und sei sie noch so schmal. Nachdem das Christentum seine gesamtgesellschaftliche Verbindlichkeit verloren hatte, wurde für ihn die geisteswissenschaftliche Theorie zum Deutungsschlüssel eines überwältigenden Zeitgeschehens.

Aus dem eigenen Kriegserleben gewann Weniger modellhafte Einsichten über das Verhältnis von Lebens- und „großer“ Geschichte, Erfahrungs- und Strukturgeschichte. Diese legte er seiner Geschichtsdidaktik zugrunde.

2 Die Symbiose von Geschichte und Pädagogik

Für Weniger ist die konstitutive Symbiose von Geschichte und Pädagogik der wichtigste Ausgangspunkt seiner geschichtsdidaktischen Konzeption. Er konnte sich dafür auf Dilthey und Nohl stützen. Beide waren aber keine Historiker im engeren Sinn des Wortes, sondern hatten sich primär als Philosophen mit der Problematik des Historismus befasst, der durch seine immanente Tendenz zum Wertrelativismus den Bemühungen um Erziehung, Bildung, Geschichtspädagogik den Boden zu entziehen drohte. Weniger als professioneller Historiker mit entschiedener politischer Bildungsabsicht entwickelte die Ansätze Diltheys und Nohls weiter zu den handlungsorientierenden Kategorien und Konzepten von der „Geschichtlichkeit des Lebens“, des „pädagogischen Moments der Geschichte“ und der historisch-politischen Verantwortung und Aufgabenstellung für Volk und Staat. Was ist damit gemeint?

Stärker als Dilthey und Nohl war Weniger ein Handlungsmensch. Schon als Student stand er in jahrelangem Fronteinsatz und bemühte sich – stellvertretend für seine Generation von Bildungsbürgern – nicht nur um eine – existentiell unverzichtbare – Sinngabe des Kriegsgeschehens und -erlebens, sondern auch darum, Verhaltens- und Handlungsorientierungen für Gegenwart und Zukunft aus der gemachten Geschichtserfahrung zu gewinnen. Die pädagogische Perspektive ergab sich für ihn direkt aus dieser historischen Erfahrung.

Weniger wusste, dass die Transformation des klassisch-idealistischen Historismus zu positivistischer Detailforschung und immanenter Wertrelativierung im Kontext der zünftigen Universitätswissenschaften nicht aufzuhalten war. Indem er aber nun die geisteswissenschaftlichen Vorstellungen von „Leben“ und „Wirklichkeit“ mit den unumkehrbaren Einsichten des Historismus in die historischen Individualitäten und ihre geschichtliche Entwicklung verband, glaubte er, den gordischen Knoten resignierender Ratlosigkeit zerschlagen zu können. So kam er vom resignativ-rezeptiven Historismus zum Konzept der „Geschichtlichkeit“ von Leben und Bildung, die Vergangenheitserfahrung, Gegenwartserlebnis und Zukunftsaufgaben und -verantwortung in einem originellen Gesamtentwurf zusammenband, der eigenständig zwischen Geschichtswissenschaft und Pädagogik angesiedelt war. Geschichtswissenschaft und Pädagogik waren für die historisch-politische Bildung und den Geschichtsunterricht unverzichtbar, aber sie waren für sie nur Hilfswissenschaften, hatten über ihre Gestaltung nicht zu entscheiden. Die Entscheidung lag bei den „einheimischen Begriffen“ des historisch-politischen Bildungsprozesses und des Geschichtsunterrichts selbst, und die konnten im geisteswissenschaftlichen Kontext nur mit Hilfe der historisch-systematischen Methode erhoben und identifiziert werden. Der Rückgang in die Unterrichtsgeschichte war ihm die „für die geisteswissenschaftliche Einstellung charakteristische Methode ..., die in der Geschichte einer Lebenserscheinung ihr Wesen und ihre Kategorien erfasst“.⁹ Weniger wandte sich damit gegen eine Mediatisierung des Geschichtsunterrichts durch

allgemeine philosophische, psychologische und pädagogische Theorien, vor allem aber durch die Geschichtswissenschaft: Zu keiner Zeit sei die Geschichtswissenschaft, vielmehr sei der Staat immer der beherrschende Faktor bei der Gestaltung des Geschichtsunterrichts gewesen – ein empirisch wohl erst künftig zu verifizierendes Fazit. Indem Weniger die historistischen Prinzipien der Individualität und der Entwicklung nicht nur auf Staat, Volk, Geschichtswissenschaft und andere historische Phänomene, sondern auch auf den Geschichtsunterricht als einen selbständigen Faktor der Geschichte anwandte, glaubte er, normative Kriterien für den Geschichtsunterricht überhaupt gewinnen zu können.¹⁰

3 Die historisch-systematische Methode

Wenigers Verständnis der historisch-systematischen Methode unterscheidet sich grundlegend von dem, was heute darunter zu verstehen ist. Diese Unterschiede lassen sich in zweierlei Hinsicht markieren.

Die Legitimation des Historischen ist im nachhistoristischen Zeitalter dramatisch zurückgegangen. Weniger hat sie zwar nicht in einem absoluten Sinne vertreten, aber er glaubte mit Dilthey doch, in der Geschichte einer Erscheinung ihre kategoriale Struktur erkennen zu können. Tatsächlich bezog er allerdings die historische Analyse mit Hilfe seiner Konzeption von Geschichtlichkeit derart auf Gegenwarts- und Zukunftsaufgaben, wie er sie sah, so dass eine unvoreingenommene Betrachtung der Phänomene tendenziell unterlaufen wurde. Dies zeigt sich deutlich an Wenigers Darstellung zweier Themengebiete, die für seine Geschichtsdidaktik von zentraler Bedeutung waren, die Geschichte des Geschichtsunterrichts seit dem 18. Jahrhundert und die Geschichte der „Deutschen Bewegung“, für ihn kulminierend in der preußischen Reformära ab 1807.¹¹

Weniger hatte kein Zutrauen zu einer empirischen oder gar quantitativen Bestandsaufnahme des aktuellen Geschichtsunterrichts. Die „Erziehungswirklichkeit“ von Unterricht und ihre immanenten Kategorien waren für Weniger vielmehr vor allem aus der Bildungs- und Unterrichtsgeschichte, wie aus einem Text, mit den hermeneutischen Mitteln des geisteswissenschaftlichen Historismus zu erschließen – eine heute nicht mehr leicht nachvollziehbare Vorstellung, die Weniger fundamental von den gegenwärtig dominierenden pädagogischen und geschichtsdidaktischen Konzeptionen trennt. Weniger hat diese Vorstellung mehrfach typisch historisch begründet: Die „bloße gegenwärtige Praxis“ gebe nur einen jeweils punktuellen, nicht verallgemeinerungsfähigen kleinen Ausschnitt der Erziehungswirklichkeit; die bloße systematische Theorie verfehle auf ihrem abgehobenen Niveau sowohl die gegenwärtige wie die vergangene Realität der Erziehung; der geschichtliche Rückgang sei überhaupt die für die geisteswissenschaftliche Einstellung charakteristische Methode; schließlich und vor allem: Nur so sei dem fundamentalen Fak-

tum Rechnung zu tragen, dass „im Geschichtsunterricht selbst in kontinuierlicher Folge und in einer besonderen Form – nämlich als Bildung – Geschichte wird“.¹²

In der *Geschichte des Geschichtsunterrichts* als eines eigenständigen historischen Phänomens, das – gemäß dem Individualitätsprinzip des Historismus – die Maßstäbe seiner Darstellung und Bewertung in sich selbst trägt, suchte und fand Weniger die „einheimischen Begriffe“, die immanenten Kategorien, mit denen eine geisteswissenschaftliche Theorie und Systematik des Geschichtsunterrichts aufgebaut werden musste.¹³

Wenigers Rückblick in die Geschichte des Geschichtsunterrichts folgt einer spezifischen und heute nicht mehr so ohne weiteres nachvollziehbaren Perspektive. Er schreibt:

„Dieser Gang durch die Geschichte möchte nicht nur ein Bild geben von dem, was überhaupt über das Verhältnis von Kind und Geschichte gedacht, und in welcher Form diesem wechselnden Verhältnis Rechnung getragen ist, sondern darüber hinaus feststellen, ob nicht im Laufe der Entwicklung gewisse Einsichten so gesichert sind, dass sie die Grundlagen für einen einwandfreien Aufbau des Geschichtsunterrichts abgeben können. Die geschichtliche Betrachtung wird im systematischen Interesse unternommen. Es werden aus der Geschichte des Unterrichts also nur die Hintergründe des Problems aufgeheilt und die wesentlichen Momente aufgedeckt, die vielleicht gerade in ihren Gegensätzlichkeiten und Widersprüchen die in dem Problem enthaltenen Antinomien und die Mehrseitigkeit der Lösung zeigen können.“¹⁴

Weniger wusste, dass damit noch keine Geschichte des Geschichtsunterrichts bewerkstelligt war. Er schreibt selbst:

„Eine Geschichte des Geschichtsunterrichts besitzen wir noch nicht. Sie hätte auszugehen von der eigentümlichen Stellung des Geschichtsunterrichts zwischen der Geschichtswissenschaft und den Ansprüchen des Lebens in Staat, Gesellschaft, Kirche und Kultur. Ihr Zentralproblem wäre der Begriff der geschichtlichen Bildung; sie hätte zur Voraussetzung in erster Linie die Geschichte der Pädagogik und eine Art pädagogischer Soziologie, erst als drittes Moment wäre die Entwicklung der Geschichte als Wissenschaft zu berücksichtigen.“¹⁵

Diese Forschungsaufgabe ist bis heute nicht gelöst, und die Leistungskraft von Wenigers Ansatz sticht im Rückblick besonders hervor, wenn man ihn mit der damals dominierenden theoretisch blinden praxis- und stoffbefangenen gymnasialen Abbilddidaktik vergleicht. Der Deutung der Geschichte des geschichtsdidaktischen Denkens im 19. Jahrhundert als Verfallslinie kann man auch heute noch zustimmen.¹⁶ Wenigers historische Analysen als Bildungsforscher und Didaktiker sind „Beweissicherungen“ für Gegenwarts- und Zukunftsaufgaben und keine geschichtswissenschaftlichen Arbeiten im strengen Sinn.¹⁷

4 Geschichtswissenschaft und Geschichtsdidaktik

Auf diesem Hintergrund kam Weniger, der Historiker, als Geschichtsdidaktiker nun zu einer entschiedenen Abgrenzung von Geschichtswissenschaft und historischer Bildung.¹⁸

Die Entwicklung der modernen Geschichtswissenschaft seit dem 18. Jahrhundert erscheint in der Wahrnehmung Wenigers auffällig disproportioniert. Obwohl er den Beginn seines geschichtsdidaktisch motivierten Rückblicks auf die Geschichte des Geschichtsunterrichts mit der Entstehung der modernen Geschichtswissenschaft ansetzt¹⁹ – was nicht selbstverständlich und von seinem geisteswissenschaftlichen Konzept her eher inkonsequent ist – bekommt er die entscheidende Phase des klassischen Historismus und seiner Transformation zum Positivismus kaum in den Blick. Weniger hat sich für seine historiographiegeschichtlichen Darlegungen – neben Diltheys einschlägigen Aufsätzen – insbesondere auf Eduard Fueters eigenwillige, kurz vor dem Ersten Weltkrieg erschienene „Geschichte der Historiographie“ gestützt mit ihrer nicht unproblematischen Sicht der klassischen deutschen Historie.²⁰ Vielleicht hängt damit sein augenfälliges Desinteresse an der Entwicklung der deutschen Geschichtswissenschaft im 19. Jahrhundert zusammen. Bestimmender aber war wohl das von Nohl gelieferte und auf die Geschichtswissenschaft übertragene Konzept der „Deutschen Bewegung“. Da glänzte Herder als der große Programmatiker, noch vor der Ausprägung des klassischen, wissenschaftlichen Historismus. Ranke und erst recht die kleindeutsche Historikerschule, aber auch ihre Überwindung durch die Neo-Rankeaner tauchen in Wenigers Darstellung nur am Rande auf. Erst mit Burckhardt und Dilthey, die außerhalb der engen positivistischen und politischen Zunftgeschichte die neue Kultur- und Geistesgeschichte schaffen, wird sein Interesse wieder auffällig lebhaft. Weniger hat die Geschichte der deutschen Geschichtswissenschaft – ebenso wie die des Geschichtsunterrichts – nicht nach dem geisteswissenschaftlich-historistischen Selbstverständnis abgehandelt, sondern er hat sie nur nach Beweissicherungen für seine Position abgesucht und in seinem geschichtsdidaktischen Konzept eine relativ statische Vorstellung von Geschichtswissenschaft zugrunde gelegt. Diese entsprach durchaus dem Bild, das der weit überwiegende Teil der Zunftgeschichte damals bot, aber von den didaktischen Implikationen des klassischen deutschen Historismus von Niebuhr bis Droysen war so nicht mehr die Rede. Mag sein, dass Weniger sie gesehen, aber in ihrer engen Bindung an politische Geschichte, an die kleindeutsche Reichslösung und Bismarck, die er auffallend distanziert beurteilte, für überholt gehalten hat. Jedenfalls galt sein Interesse viel stärker der kulturkritischen Philosophie seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert. Und nach Kriegserlebnis und Revolution brauchte man seines Erachtens nicht die Geschichte der großen Politik, sondern die des Volkes und des Volksstaates.

In Wenigers geschichtsdidaktischem Hauptwerk von 1926 steht der disziplin-stiftende Satz: „Für die Auseinandersetzung mit der Geschichte hat die Geschichts-

wissenschaft im engeren Sinne durchaus nur die Bedeutung einer Hilfswissenschaft, jedenfalls für die Schule.²¹ Wenigers daraus hervorgehende bekannte These von der „Eigenständigkeit“ des Geschichtsunterrichts“ besagt, dass der Geschichtswissenschaft bei der Zielsetzung, Gegenstandsbestimmung (Auswahlproblem) und methodischen Gestaltung des Geschichtsunterrichts lediglich eine sekundäre Funktion zukomme, dass sie im breiten Koordinationsfeld der zwischen Geschichtswissenschaft und Geschichtsunterricht vermittelnden Geschichtsdidaktik nur eine untergeordnete Rolle spiele.

Erich Wenigers These von der Eigenständigkeit des Geschichtsunterrichts gegenüber der Geschichtswissenschaft ist nur verständlich auf dem Hintergrund der starken *lebensphilosophischen Strömung ihrer Entstehungszeit*,²² die Wissenschaft, Literatur und Kunst seit der Jahrhundertwende stark beeinflusste. Sie wurde getragen vom Widerstand des individualistisch gesinnten Bildungsbürgertums gegen die Zwänge der immer kompakter werdenden „sekundären Systeme“ (Freyer) in der modernen Industriegesellschaft, die sich in Deutschland während des Zweiten Kaiserreiches durchsetzte; sie knüpfte durch Vermittlung der neidealistischen Philosophie an die Tradition der „Deutschen Bewegung“ (Nohl) um 1800 an.²³

Wenigers Eigenständigkeitsthese enthält nun vier verschiedene Begründungszusammenhänge, die alle aus der einheitlichen lebensphilosophisch-neidealistischen Grundanschauung hervorgehen und über seine diversen geschichtsdidaktischen Schriften verstreut sind, nämlich einen existentiellen, einen schulgeschichtlichen, einen wissenschaftstheoretischen und einen jugendpsychologischen Begründungszusammenhang. Zunächst zum *existentiellen* Begründungszusammenhang.

1. Weniger ging aus von der Annahme einer vorwissenschaftlichen geschichtlichen Lebenswelt, die von der Geschichtswissenschaft mit Hilfe der historisch-kritischen Methode, vom Geschichtsunterricht mit Hilfe der existentiell nacherlebenden Erinnerung aufgearbeitet werde, und zwar grundsätzlich im gleichberechtigten Nebeneinander von Wissenschaft und Unterricht. Weniger hat den Primat der geschichtlichen Lebenswelt auch der Geschichtswissenschaft gegenüber immer wieder betont. Die „geschichtliche Selbstbesinnung und der neue Glaube“, so schrieb er 1946, „erwachsen primär nicht aus Quellenforschung und methodischer Kritik der Wissenschaft, sondern aus der Tiefe und dem Umfang der geschichtlichen Erfahrung, die wir gewonnen haben oder jetzt gewinnen können“; von dieser

Erfahrung her rücken die Daten der geschichtlichen Erinnerung unseres Volkes in ein neues Licht und in eine neue Ordnung. ... die Grundlinien des neuen Bildes zeigen sich dem erfahrenen Blick schon jetzt, da das Schicksal uns helllichtig werden lässt, so dass wir einen Vorgriff wagen dürfen, der dann freilich in mühevoller Einzelarbeit bestätigt werden muss. Schule und Erziehung leben von solchen Vorgriffen auf die kommende Wahrheit.²⁴

Man sieht: Die Eigenständigkeit des Schulfachs Geschichte gründet für Weniger in der Möglichkeit und Notwendigkeit eines vor- und außerwissenschaftlichen Zu-

gangs zur geschichtlichen Welt. Geschichte ist ihm – im Anschluss an Dilthey – eine den engen Bereich der Fachhistorie weit übergreifende „Lebensmacht“ von fundamentaler Bedeutung für die „Selbsterkenntnis des Menschen“.²⁵ In diesem Sinne stand auch Weniger ganz auf dem Boden des zeitgenössischen Historismus, der ja damals keineswegs nur eine Methode und Theorie der Geschichtswissenschaft gewesen ist – in dieser Hinsicht interessierte er Weniger nur sekundär –, sondern Wissenschaftsauffassung, Lebensgefühl und Weltanschauung einer ganzen Epoche.²⁶

2. Mit Hilfe der Kombination von Historismus und Lebensphilosophie entwickelte Weniger auch den *schulgeschichtlichen* Begründungszusammenhang für seine Eigenständigkeitsthese.²⁷ Der Geschichtsunterricht, so folgerte Weniger, sei nur zu verstehen „aus seiner Stellung und seinen Funktionen im Aufbau der Bildung und der Aufgaben des Unterrichts, wie sie geschichtlich erwachsen sind, aus der *Eigenständigkeit* also, die er im Laufe der Entwicklung der deutschen Schulgeschichte gewonnen hat.“²⁸ Mit diesem Ansatz wandte sich Weniger gegen eine Mediatisierung des Geschichtsunterrichts durch allgemeine philosophische, psychologische und pädagogische Theorien, die die Funktionen der einzelnen Schulfächer aus fächerübergreifenden Prämissen deduzierten. Er wandte sich damit aber auch gegen eine Mediatisierung des Geschichtsunterrichts, wie sie z. B. 1899 in einer Abhandlung des Greifswalder Historikers Ernst Bernheim über *Geschichtswissenschaft und Geschichtsunterricht* formuliert worden war in dem berühmten Satz: „Was es heißt, ‚Geschichte verstehen lehren‘, bestimmt hier, wie in jedem Fache, die Wissenschaft.“²⁹

Ausgehend von der für jede Lebensstufe in spezifischer Weise gegebenen Möglichkeit eines direkten existentiellen Zugangs zur geschichtlichen Welt suchte Weniger nun in der Geschichte des Geschichtsunterrichts das „pädagogische Moment der Geschichte“,³⁰ eine dem Geschichtsunterricht in seiner historischen Entwicklung immanente und autonome Bildungswirkung, die ihn abhob sowohl von der allgemeinen Pädagogik wie von der Geschichtswissenschaft. Bei seinem Rückblick auf die Geschichte des Geschichtsunterrichts glaubte er nun zu erkennen, dass der selbständige Geschichtsunterricht durch den modernen Staat begründet worden sei zum Zwecke der historisch-politischen Bildung der künftig politisch verantwortlichen Bevölkerungsgruppen.³¹ Wichtig waren also Lebensbezug, Gegenwarts- und Zukunftsorientierung und nicht zweckfreie Gelehrsamkeit. Daraus zog Weniger nun weitreichende Schlussfolgerungen:

a) „Der Staat setzt in dem Schulfach ‚Geschichte‘ sein geschichtliches Selbstbewusstsein und Selbstverständnis, seine geschichtlichen Aufgaben und seinen Willen gegen das geschichtliche Bewusstsein und den Bildungswillen der anderen Bildungsmächte, z. B. der Kirche oder der industriellen Gesellschaft oder der Wissenschaft, ab.“³²

b) „Die Grundkategorie des Geschichtsunterrichts ist die Verantwortung des handelnden Menschen vor der Geschichte. Einen selbständigen Geschichtsunterricht gibt es nur da, wo auf eine Jugend politische Verantwortung wartet. ... Der Geschichtsunterricht sollte die geschichtlichen Voraussetzungen erarbeiten, unter denen die jeweilige Verantwortung stand, und damit der heranwachsenden Generation das Rüstzeug mitgeben, das sie zur Bewältigung der vor ihr liegenden Aufgaben brauchte.“³³

c) Seit der Ausdehnung der politischen Verantwortung auf das ganze Volk, in Deutschland also seit 1919, ist „Volk die zweite grundlegende geschichtliche Kategorie des Unterrichts“. Weniger definierte nun „Volk“ im Gegensatz zu romantischen und biologistischen Theorien als „Erinnerung an gemeinsame Schicksale und als den Willen, künftig gemeinsame Schicksale und gemeinsame Lebensordnungen zu haben“.³⁴ Von daher erklärte er zum Gegenstand des Geschichtsunterrichts „die geschichtliche Welt, soweit sie noch als lebendige Macht in uns wirksam ist und uns zur Entscheidung und Tat zu drängen vermag“.³⁵ Somit wird im Geschichtsunterricht nicht nur über vergangene Geschichte berichtet, sondern auch künftige Geschichte vorbereitet.

Es ist unmittelbar einleuchtend, dass die von Weniger historisch abgeleiteten Funktionen des Schulfachs Geschichte sich erheblich von denen unterscheiden, die von der zeitgenössischen positivistisch-historistischen Geschichtswissenschaft als ausschlaggebend angesehen wurden. Noch 1959 postulierte Weniger für den Unterricht außer der wissenschaftlichen Objektivität „noch eine besondere pädagogische Objektivität aus den Bedingungen des Bildungsvorganges heraus ..., die in der ‚Wendung zum Kind‘ zum Ausdruck kommt“.³⁶

3. Damit nun ist der dritte Begründungszusammenhang Wenigers für die Eigenständigkeitsthese angesprochen, der *wissenschaftstheoretische*. Weniger postulierte ausdrücklich, der Geschichtsunterricht sei „kein Derivat der Geschichtswissenschaft, keine bloße Übertragung der Fragestellung der Geschichtswissenschaft in die Formen jugendgemäßer Lehre“; die Geschichtswissenschaft habe über „Gestalt und Gegenstand des Geschichtsunterrichts“ nicht zu entscheiden, sie scheitere mit ihren Mitteln schon an der Ziel- und Auswahlfrage.³⁷ Hinter diesem Satz stand für Weniger sowohl die Erkenntnis, dass die Geschichtswissenschaft als solche die didaktische Notwendigkeit des Geschichtsunterrichts nicht zu begründen vermochte, als auch die ganz konkrete Erfahrung der in ihrer Hauptströmung sich autonom-sachbezogen, lebens- und praxisfern sowie wertfrei verstehenden Geschichtswissenschaft des 19. Jahrhunderts. Diese war nach ihrer großen, noch von einer inneren Einheit der philosophischen Überzeugung, der Geschichtsauffassung und der politischen Haltung getragenen Aufbruchphase im Zeitalter der „Deutschen Bewegung“³⁸ zu einer sich endlos spezialisierenden Quellen- und Tatsachenforschung geworden, die sich für ihre philosophischen und politischen Implikationen nicht mehr interessierte und ständig neue Stoffmassen produzierte, ohne die Relevanz-

frage zu stellen.³⁹ Gleichwohl forderte diese Geschichtswissenschaft – und für das 19. Jahrhundert mit Erfolg – die ausschlaggebende Rolle bei der Gestaltung des Geschichtsunterrichts. Die Folge war nach Weniger eine Dauerkrise des Geschichtsunterrichts seit dem zweiten Drittel des 19. Jahrhunderts: Damals habe die „Epoche der didaktischen Resignation“ begonnen, die schließlich dazu führte, dass der Geschichtsunterricht die „Führung mit dem Leben“ und den Gegenwartsproblemen vollständig verlor.⁴⁰

Auf dem skizzierten wissenschaftsgeschichtlichen und wissenschaftstheoretischen Hintergrund blieb die Zunftgeschichte für Weniger mit dem Makel eines Scheinobjektivismus⁴¹ belastet, der durch enzyklopädisches Stoff sammeln und faktographisches Spezialistentum sowie methodisch perfektionierte Quellenkritik eine wertfreie adäquate Wiedergabe des vergangenen Geschehens erreichen wollte und dabei alle Lebensimpulse einbüßte. Gegenüber der vor allem in diesem Sinne arbeitenden und zu seiner Zeit dominierenden politischen Geschichte stellte er sich auf die Seite der aus dem Neidealismus hervorgehenden *Geistesgeschichte*, die damals in die Randbezirke der etablierten Historie eindrang und mit ihrer Entdeckung, dass bei der subjektiven Bedingtheit aller Erkenntnis nur eine relative Objektivität möglich sei, lange um Anerkennung zu ringen hatte. Die Geistesgeschichte schloss nach Weniger „einen letzten Vorbehalt gegenüber dem objektiv Erreichten und dem subjektiv Erkannten ein, der eine unbegrenzte Aufgeschlossenheit gegenüber dem werdenden Neuen verleiht und sich so mit der spezifisch pädagogischen Wendung auf die Seite des Kindes und der Zukunft stellt.“⁴² Daher war sie der eigentliche Inhalt des Geschichtsunterrichts. In ihr wurde nach Wenigers Definition der im 19. Jahrhundert sehr scharf artikulierte Gegensatz zwischen politischer und Kulturgeschichte überwunden. Dahinter stand das alte idealistische Konzept einer Synthese von Kultur und Macht, Humanität und Staat, Weimar und Potsdam.⁴³ Für dessen Realisierung vermochte die zeitgenössische Fachhistorie allerdings wenig zu leisten.

Die positive Funktion der Geschichtswissenschaft für den Geschichtsunterricht war demnach für Weniger sehr begrenzt: Sie machte den Geschichtslehrer während des Studiums mit den Methoden geschichtswissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung vertraut, um sowohl das ihm vom staatlichen Lehrplan für den Geschichtsunterricht vorgeschriebene Bildungsziel als auch seine eigene subjektiv-existentielle Geschichtsauffassung wissenschaftlich-kritisch kontrollieren und vor krasser Ideologisierung und Subjektivierung schützen zu können. Im Geschichtsunterricht selbst hatten die Erkenntnismethoden und Erkenntnisprobleme der Geschichtswissenschaft wegen ihrer nur untergeordneten Bedeutung für Lebensbezug und politische Bildung nichts mehr zu suchen.⁴⁴

4. Zu ganz demselben Ergebnis kam Weniger schließlich auch in einem vierten Argumentationszusammenhang, dem jugendpsychologischen. Weniger lehnte einen Aufbau des Geschichtsunterrichts primär von den Erkenntnissen der zu seiner

Zeit vorherrschenden allgemeinen Entwicklungspsychologie älterer Prägung her ab, da sich die psychologische Entwicklung des jungen Menschen nicht im Sinne eines letztlich biologisch präformierten Reifungsprozesses vollziehe, sondern in der Auseinandersetzung mit konkreten Inhalten, wie etwa der Geschichte. Daher müsse die Jugendpsychologie aus den Bedingungen der einzelnen Unterrichtsfächer heraus entwickelt werden.⁴⁵ Einer solchen schulfachimmanenten Jugendpsychologie maß Weniger dann allerdings gegenüber dem Sachanspruch der Fachwissenschaften eine ganz entscheidende Rolle zu.⁴⁶ Und in diesem Zusammenhang nun gab es für ihn *eine* psychologische Einsicht, die, wie er selbst sagt, „unter jeder Bedingung“ gelte, die Einsicht nämlich, dass das „Jugendalter etwa vom 14. bis 18. Lebensjahr“ gekennzeichnet sei durch den „Hunger nach Gewissheit, nach festen Leitideen, denen man glauben darf, für die es sich einzusetzen lohnt“; „immer wird es darauf ankommen“, so erläutert er näher, „einen positiven geschlossenen Zusammenhang von Gewissheiten zu entwickeln, der den Enthusiasmus erregt“.⁴⁷ Die Schlussfolgerung: Wenn in der Jugend nach den Zusammenbrüchen von 1918 und 1945 politische Verantwortungs- und Handlungsbereitschaft erzeugt werden solle, dann habe die „destruktive“ wissenschaftliche Kritik im Geschichtsunterricht keinen Platz, dann müsse dort vielmehr vom Lehrer durch Erzählung und Vortrag ein relativ geschlossenes, den politischen Gegenwartsaufgaben entsprechendes Geschichtsbild entwickelt werden, das durch die Schüler nur in vorgegebenen Grenzen problematisiert werden solle. Aufgabe des Lehrers sei es, die wissenschaftlich kontrollierte „geschichtliche Wahrheit aus ihrer kritischen in die positive Form“, in die „Form der Jugendlehre“ zu übersetzen, die „wieder Begeisterung und Hoffnung möglich macht“.⁴⁸

So kommt Weniger schließlich in allen vier hier angeführten Begründungszusammenhängen zu dem gleichen Ergebnis: Der Geschichtsunterricht muss gegenüber der Geschichtswissenschaft eigenständig sein, wenn er seine Bildungsaufgabe erfüllen soll.

5 Geschichtsdidaktik und Pädagogik

„Die eigentümliche Lage der Schule scheint uns gegenwärtig nicht in einem Zuviel an *Historismus* zu bestehen, sondern vielmehr darin, dass der Gehalt des Historischen noch gar nicht zur erzieherischen Auswirkung gekommen ist, dass *das pädagogische Moment der Geschichte* noch längst nicht ausgeschöpft, das Historische vielmehr immer wieder zu ihm wesensfremden Zwecken ausgenutzt wird.“⁴⁹ Der Satz enthält mit dem Hinweis auf das pädagogische Moment der Geschichte Wenigers Begründung für die Etablierung eines eigenen geschichtsdidaktischen Gedankenkreises *zwischen* Geschichte und Pädagogik.

Nach Abweisung der fachorientierten Abbilddidaktik wollte Weniger die Abhängigkeit des Geschichtsunterrichts von der Geschichtswissenschaft keineswegs

durch eine solche von der Pädagogik ersetzen. Vielmehr stand er mit diesem Satz in der Tradition didaktischen Denkens des klassischen deutschen Historismus, wie sie insbesondere in Droysens „Historik“ zum Ausdruck gekommen ist. Schon Droysen sprach dort von der „didaktischen Macht der Geschichte“, die – richtig zur Darstellung gebracht – die „Erziehung des Menschengeschlechts“ bewirke.⁵⁰ Aber zwischen Droysen und Weniger liegen die Durchsetzung der Industriegesellschaft in Deutschland und der Zusammenbruch eines preußisch-kleindeutsch und national-liberal motivierten Geschichts- und Fortschrittsoptimismus, liegen der Siegeszug eines spezialisierten und enttheoretisierten Wissenschaftspositivismus in der deutschen Universitätshistorie sowie die politischen Umwälzungen im Gefolge des Ersten Weltkriegs. Die bei Droysen noch problemlose Bejahung des Historismus ist bei Weniger allerdings verschwunden. Gleichwohl glaubt er, das „pädagogische Moment der Geschichte“ mit der für die geisteswissenschaftliche Theorie typischen Kombination von historischem und systematischem Vorgehen in einer für seine Zeit gültigen Form ermitteln zu können.⁵¹ Wie schwierig eine Kooperation von Pädagogik und Geschichte auch immer sein mochte, Weniger ließ keinen Zweifel daran, dass diese Kooperation ein dringendes Erfordernis der deutschen Nationalerziehung nach 1918 darstellte. Als Trägerin dieser Kooperation entwickelte er – auf Vorarbeiten Litts und Nohls rekurrierend – die geisteswissenschaftliche Geschichtsdidaktik als einen eigenen wissenschaftlichen Problem- und Forschungszusammenhang zwischen Pädagogik und Historie.

Die Abgrenzung zur Pädagogik ist nicht eine der damals vorherrschenden Fronten von Wenigers Konzept einer eigenständigen Geschichtsdidaktik gewesen. Die Abgrenzung zur Unterrichtspraxis der gymnasialen Geschichtslehrer, die sich 1911/13 mit der Gründung einer eigenen Zeitschrift – „Vergangenheit und Gegenwart“ – und eines eigenen Verbandes organisierten, weiterhin die Abgrenzung zur Geschichtswissenschaft, die an den Universitäten eine hervorragende Stellung einnahm, die Abwehr schließlich einer direkten und unvermittelten politischen Einflussnahme auf den Geschichtsunterricht standen vielmehr für ihn im Vordergrund.

Gleichwohl: Die „Eigenständigkeit des Geschichtsunterrichts“ erforderte auch eine Abgrenzung von der Pädagogik. Dies wurde schon deutlich gegenüber dem herbartianischen Strang geschichtsdidaktischen Denkens im 19. Jahrhundert, in dem der Geschichtsunterricht aus seiner Beziehung zur zeitgenössischen Historie weitgehend gelöst und fest in ein primär allgemein pädagogisch begründetes Konzept des Gesinnungsunterrichts integriert worden war.⁵²

Diesen Weg konnte und wollte die geisteswissenschaftliche Pädagogik nicht gehen. Vielmehr entwickelte sie sich in prononcierter Gegenstellung zur prinzipiellen Geschichtsfremdheit der späten Herbartianer. Und so warnte denn Weniger schon gleich in der Einführung zu seinen „Grundlagen“ vor der eilfertigen Übertragung allgemeiner philosophischer, pädagogischer u. a. Theoreme auf die einzelnen Fachdidaktiken:

„Abzuweisen ist der gegenwärtig häufig unternommene Versuch, auf anderen Gebieten oder auch in der allgemeinen philosophischen Besinnung gewonnene Ergebnisse auf ein Fach unbesehen zu übertragen. Solche vor-schnelle Verallgemeinerung von Erfahrungen und unbegründete Übertragung von Begriffen ist ein in der Pädagogik besonders beliebter Fehler.“⁵³

Weniger erinnert hier an die schematischen Anwendungen des Arbeitsunterrichts und der Lehre von den Persönlichkeitstypen auf die Einzelfächer.

Aber auch auf dem Boden der spezifisch geisteswissenschaftlichen Pädagogik gab es Konzeptionen, von denen Weniger sich kritisch absetzte. Er betonte, dass diese Konzeptionen durchaus richtig den Geschichtsunterricht selbst zum Gegenstand geisteswissenschaftlicher Besinnung machten: Die Frage, so Weniger,

„nach der Gestaltung des Geschichtsunterrichts ist ein Bestandteil der allgemeinen Theorie der Bildung und kann nur im systematischen Zusammenhang einer solchen Bildungstheorie mit ihrer Erörterung der Bildungsziele, Bildungsinhalte, Bildungsmethoden, der Bildbarkeit und des Bildungsprozesses gelöst werden, wie sie heute mit den Mitteln geisteswissenschaftlicher Erkenntnis unternommen wird“.

Aber daraus werde dann oft die falsche Schlussfolgerung gezogen, dass die Ergebnisse einer allgemeinen geisteswissenschaftlichen Bildungstheorie auf den Geschichtsunterricht lediglich übertragen werden müssten. So werde etwa sein Aufbau nach den Erkenntnissen der geisteswissenschaftlichen pädagogischen Jugendpsychologie oder einer allgemeinen Theorie von der Struktur oder dem Bildungswert der Bildungsgüter gefordert. Weniger hat sich in seiner Habilitationsschrift mit solchen Versuchen im Einzelnen auseinandergesetzt und beispielsweise nachgewiesen, dass es sich bei dem Aufbau der Stufen des Geschichtsunterrichts nicht um ein psychologisches Problem etwa der Begabung oder der Interessen des Kindes handelt: Vielmehr entwickle

„das Verhältnis des Kindes zur geschichtlichen Welt sich nur in der konkreten Begegnung mit den Inhalten der Geschichte, mithin im Bildungsvorgang selbst ..., so dass also psychologische Erwägungen erst eintreten können, wenn Gegenstand und Inhalt des Geschichtsunterrichts feststehen“.⁵⁴

Weniger hielt allen lediglich deduzierenden Begründungsversuchen des Geschichtsunterrichts „Einseitigkeit“ bei der Untersuchung des zugleich komplexen und spezifischen Bildungsvorgangs im Geschichtsunterricht vor.

Aber auch gegenüber geisteswissenschaftlichen Positionen, die das Besondere des Geschichtsunterrichts nicht in dieser allgemeinen pädagogischen Weise mediatisierten, machte Weniger doch den Vorbehalt, dass sie die Eigentümlichkeit des Bildungsvorgangs im Geschichtsunterricht nicht deutlich genug herausarbeiteten. Dies gilt z. B. für seine Auseinandersetzung mit Theodor Litts berühmtem Buch „Geschichte und Leben“ und mit der Deutschkunde von Ulrich Peters.⁵⁵

Dieser seiner Auffassung nach falschen oder unzureichenden Positionen gegenüber stellt Weniger nun die These auf, dass die systematische Grundlegung der Fachdidaktiken „innerhalb der einzelnen Lebens- und Fachgebiete *gesondert* erfolgen“ müsse. Es komme darauf an,

„den in den einzelnen Fächern liegenden Gehalt herauszuarbeiten, die in ihnen enthaltenen philosophischen, psychologischen, besonders aber pädagogischen Momente, ihre ‚*einheimischen*‘ Begriffe mit den in ihnen angelegten Mitteln zu entwickeln und Bildungsideal, Bildsamkeit des Zöglings, Haltung des Bildners für ihr Gebiet und gemäß ihrem Bildungswert zu bestimmen.“⁵⁶

Weniger sieht in der pädagogischen Aufbruchstimmung der ersten Nachkriegsjahre deutlich die Gefahr eines allgemeinen pädagogischen Theoretisierens ohne Rücksicht auf die Eigendynamik und berechtigten Eigeninteressen der betroffenen Lebensgebiete und Wissenschafts- und Schulfächer. Er hält dies als Historiker und Pädagoge für falsch, und er ist zugleich Realist genug, um zu erkennen, dass die traditionellen Wissenschafts- und Schulfächer auf die Dauer eine solche Behandlung nicht hinnehmen werden – und schon während der Abfassungszeit seiner Habilitationsschrift gibt es deutliche Anzeichen dafür.

Weniger will daher die Interessen der traditionellen Fächer wahren, aber sie müssen es sich gefallen lassen, ihren Eigenwert, ihre „einheimischen Begriffe“ unter den allgemeinen und formalen Fragestellungen der geisteswissenschaftlichen Philosophie und Pädagogik zu explizieren. Das ist ein auch sachlich plausibler Kompromiss zwischen den Extremen der Pädagogik als dominierender theoretischer Superwissenschaft einerseits, der Fortsetzung theoretisch blinder Forschungs- und Unterrichtspraxis in den traditionellen Fächern andererseits.

Weniger gab auf diesem Hintergrund nun mehrere Gründe an, warum er die von ihm gemeinte „geisteswissenschaftliche Begründung“ exemplarisch zuerst am Beispiel des Geschichtsunterrichts durchführte. Alle diese Gründe hängen mit der damaligen Bedeutung des Historismus für den gesamten, besonders für den geisteswissenschaftlichen Wissenschaftsbereich, aber auch für Selbsterkenntnis und Weltbild des modernen Menschen zusammen.

„Je zerstückelter und mechanisierter die Existenz des modernen Menschen ist, umso größer wird dabei der Anteil der Geschichte: Sie ergänzt die begrenzte Lebenserfahrung, sie bindet wieder an große Zusammenhänge ... Wer heute in das Geschehen entscheidend eingreifen und handeln will, der muss geschichtlich, das heißt im Bewusstsein der Zusammenhänge seiner Tat mit dem Bisherigen und dem Kommenden handeln ... Selbst ein Revolutionär wie Lenin bestätigt diesen Sachverhalt ...“⁵⁷

Und so erhalte denn die Geschichte eine bedeutende Stellung im Rahmen der allgemeinen Bildungsaufgaben. Historische Bildung werde ein Ferment jeder Bildung, wie zuvor schon die Antike und die klassische deutsche Poesie. An diesen Ausführungen wird deutlich, dass Geschichte und Geschichtlichkeit in Wenigers

Denken die Stelle einnehmen, die später im pädagogischen und historischen Denken vom Begriff der Gesellschaft besetzt wurde (wie Wolfgang Schulenberg nachgewiesen hat).⁵⁸ Diese allgemeine Bedeutung für das pädagogische Denken Wenigers erklärt, warum er sich zuerst um eine spezifische didaktische Begründung des Geschichtsunterrichts bemüht hat.

Gleich in der Einführung seiner „Grundlagen“ und konsequent von seiner allgemeinen Position zum Verhältnis von Pädagogik und Fachdidaktik her betonte Weniger, er werde kein soziologisches oder philosophisches System auf den Unterricht übertragen, sondern den „Ausgang von dem Wesen, den Aufgaben und Nöten des Geschichtsunterrichts und der Geschichte als einer Geisteswissenschaft“ nehmen und „die diesem Unterricht immanenten philosophischen, soziologischen und pädagogischen Kategorien aufdecken, zu erklären und zu verstehen“ suchen.⁵⁹ Die Begriffe und Theoreme der allgemeinen Bezugswissenschaften des Geschichtsunterrichts bleiben also – nach Weniger – für sich allein genommen abstrakt, formal, inhaltsleer, nichtssagend, aber in ihrer Anwendung auf die Schulfächer und deren Bezugswissenschaften gewinnen sie konkrete und gleichzeitig je spezifische Gestalt. Die Geschichte in Schule und Universität kann sich aber ihrerseits nur mit Hilfe der allgemeinen, fächerübergreifenden Begriffe, Kategorien und Fragestellungen, welche die Philosophie, Soziologie und Pädagogik anbieten, ihrer immanenten Kategorien klar werden.

Weniger bezeichnete das von ihm eingeschlagene Verfahren, den spezifischen Bildungswert des Geschichtsunterrichts zu bestimmen, als „geisteswissenschaftliche Begründung“ dieses Unterrichts. Dabei geht es ihm – viel stärker als Litt oder Peters – um „das Besondere, Einzigartige, Unvergleichbare ..., das sich in der Gegebenheit ‚Geschichtsunterricht‘ vollzieht“. Wie aber kommt man methodisch da heran?

„Die Antwort“ – so Weniger – „scheint zunächst allzu einfach: Es muss festgestellt werden, was denn im Geschichtsunterricht eigentlich geschieht. Aber damit ist doch schon mehr gesagt. Es heißt das nämlich, dass der Geschichtsunterricht selbst *geschichtlich* (Hervorhebung durch Weniger – B. M.) betrachtet werden muss, als ein Ort, an dem *Geschichte geschieht*, als eine der Stelle, wo geschichtliches Leben in dem Ringen geschichtlicher Mächte fortschreitet. ... In der Begegnung zwischen dem Lehrer und der Jugend vollziehen sich ... in der Form der Bildung und somit in ihren Grenzen wirklich geschichtliche Entscheidungen, reale Stellungnahmen zu den Aufgaben der Zeit, die in gedanklicher Vorwegnahme die Umrisse späterer Lebensentscheidungen präjudizieren.“⁶⁰

Unseres Wissen hat niemand vor und nach Weniger mit dieser Stringenz behauptet, dass der Geschichtsunterricht selbst ein Ort historischer Entscheidungen sei – weit über das bloße Lehren und Lernen von Geschichte hinaus. Und doch liegt – im Kontext Wenigerschen Denkens – durchaus ein plausibler Sinn in dieser erstaunlichen Vorstellung. Denn die von Weniger vorgenommene Anwendung des historis-

tischen Individualitätsprinzips auf den Geschichtsunterricht als geschichtliches Phänomen schließt notwendigerweise die Zubilligung eines gewissen historischen Faktorwerts ein. Mit diesem im Horizont historistischen Denkens plausiblen Schluss gelangen Weniger mehrere für seine geschichtsdidaktische Konzeption wesentlichen Theorieleistungen gleichzeitig.

- Zunächst: Wenn der Geschichtsunterricht selbst primär als entwicklungsfähige historische Individualität begriffen wird, erhält das historisch-systematische Vorgehen tatsächlich einen konkurrenzlosen Rang.
- Sodann: Wenn eine spezifisch historische Bildung als Zentralkategorie dieser Individualität begriffen wird,⁶¹ lässt sich der Geschichtsunterricht sehr schlüssig als der wichtigste Zugang zu dem im 19. Jahrhundert vernachlässigten „pädagogischen Moment der Geschichte“ konzipieren.⁶² Dies aber hat zur Folge, dass die Didaktik des Geschichtsunterrichts, die die Konzeption der historischen Bildung und die pädagogischen Momente der Geschichte zu erarbeiten hat, als ein eigenständiger Forschungs- und Lehrzusammenhang mit Disziplincharakter zwischen den Bezugswissenschaften Historie und Pädagogik etabliert werden muss. Wenigers Übertragung des historischen Individualitätsprinzips auf den Geschichtsunterricht, seine Annahme einer spezifisch historischen Bildung und die Etablierung der Geschichtsdidaktik als eigenständige Wissenschaftsdisziplin bedingen sich gegenseitig.
- Und schließlich: Wenn im Geschichtsunterricht selbst Geschichte geschieht, ergeben sich von hier aus Ansätze zur Erneuerung sowohl der Pädagogik wie der Historie als Universitätswissenschaften. Die – als Unterweisung in der vergangenen und als Vorbereitung der künftigen Geschichte – gleichsam verdoppelte Geschichtlichkeit des Geschichtsunterrichts sollte allen abstrakt-formalen Theoremen einer unhistorischen Pädagogik entgegengesetzt werden. Vor allem aber konnte Wenigers Konzept die müde Passivität des positivistisch gewordenen Historismus der universitären Zunfthistorie aufbrechen, die durch die fortwährende Spezialisierung und den gleichzeitigen Verlust des philosophischen Bezuges entstanden war und die – wie Weniger es nannte – ein „Zeitalter der didaktischen Resignation“ heraufgeführt hatte. Weniger konnte hier – wie vor ihm schon Nohl – auf Nietzsches Essay „Über den Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben“ zurückgreifen.⁶³

6 Geschichtsdidaktik, Staat und Politik

Mit den hier erforderlichen Abgrenzungen und Differenzierungen verlassen wir Wenigers Überlegungen zur Spezifik historischer Bildung, das geisteswissenschaftliche Feld im engeren Sinn, und versuchen seine Einordnung in das umfassende Gesamtsystem von Staat und Gesellschaft. Dabei geht es insbesondere um folgende Probleme?

- a) Geisteswissenschaftliche Geschichtsdidaktik und Politik

- b) Geisteswissenschaftliche Pädagogik und Weimarer Republik
- c) Der Staat als Bildungsmacht und „regulierender Faktor des Lehrplans“
- d) Geschichtsunterricht und politische Bildung: Zwischen Integration und Kooperation zweier Schulfächer
- e) Dimensionen des historisch-politischen Horizonts: Nation – Europa – Völkergemeinschaft

(a) Geisteswissenschaftliche Pädagogik und Politik

Das Verhältnis der geisteswissenschaftlichen Pädagogik zur Politik ist ambivalent. Die herbartianische Pädagogik mit ihrer Ausblendung des Politischen und die positivistisch-historistische Geschichtswissenschaft mit ihrer Abdrängung des – bei Droysen noch selbstverständlichen – Politischen in die außerwissenschaftliche Pflichtübung bzw. die patriotische Kür vermochten hier keine Hilfe zu bieten. Die geisteswissenschaftliche Pädagogik bezog erhebliche Antriebskräfte durch die Chance eines politischen Neubeginns nach 1918/19, aber sie blieb dann doch im Wesentlichen unpolitisch. In Wenigers Konzept der geisteswissenschaftlichen Geschichtsdidaktik wurde dieser unpolitische Gesamtcharakter der geisteswissenschaftlichen Pädagogik am nachhaltigsten durchbrochen. Das war der direkte Gegensatz zu Bernheims, aber auch zum herbartianischen Konzept der „unpolitischen“ Schule.

Weniger wollte allerdings keinen direkten, unvermittelten, tagesaktuellen Politikbezug des Geschichtsunterrichts, sondern er verstand unter politischer Bildung als Hauptaufgabe des Geschichtsunterrichts primär die Einführung der Schüler in ihre künftige Verantwortung für Staat und Nation durch Befragung der Geschichte unter Anleitung des Lehrers. Wichtig war ihm – jenseits eines lediglich stofforientiert-lexikalischen Unterrichts – der eigene Einsatz der nachwachsenden Generationen für die künftigen Aufgaben in Staat und Volk.⁶⁴

(b) Geisteswissenschaftliche Pädagogik und Weimarer Republik

Die Pädagogische Reformbewegung, als deren akademische Dimension sich die geisteswissenschaftliche Pädagogik verstand, hatte in Deutschland nach 1918 auch politisch beträchtlich an Einfluss gewonnen. Schon von daher erklärt sich die besondere Affinität zwischen Pädagogik und Republik, die sich deutlich unterscheidet von der Ablehnung der Republik durch Vertreter älterer, schon länger etablierter Wissenschaften, wie etwa der Historie.⁶⁵ Unter dem Eindruck ihrer anfänglichen Erfolge verfestigte sich bei den Pädagogen die Vorstellung, dass die pädagogische Wissenschaft und das Bildungswesen als Leitsektoren der politischen und gesellschaftlichen Erneuerung im Nachkriegsdeutschland fungieren könnten. Demgegenüber hatte noch Friedrich Paulsen, einer der bekanntesten Pädagogen der wilhelminischen Zeit, die Auffassung vertreten, dass Schule und Bildung dem ge-

sellschaftlichen Entwicklungsprozess immer nur zu folgen vermöchten, und zwar mit einer mehr oder weniger großen Verspätung.⁶⁶ Den geisteswissenschaftlichen Pädagogen, wie Nohl und Weniger, war durchaus bewusst, dass solche unterschiedlichen Einschätzungen der gesamtgesellschaftlichen Rolle von Pädagogik, Bildung und Schule mit dem historischen Wandel selbst zusammenhingen. Die Niederlage Preußens von 1806 eröffnete der Bildungspolitik und der sie geistig tragenden „Deutschen Bewegung“ im Rahmen der preußischen Reformpolitik⁶⁷ für einige Jahre einen ungewöhnlichen Handlungsspielraum. So sahen die geisteswissenschaftlichen Pädagogen nun die Niederlage von 1918 – in hoffnungsvoller Analogie zu der von 1806 – als Chance für einen Neubeginn,⁶⁸ nur sollte die geistige Erneuerung Deutschlands durch Bildung jetzt – nach verfassungsrechtlicher Abschaffung des alten Obrigkeitsstaates – dauerhafter gelingen als in den kurzen Jahren der preußischen Reform.

Die geisteswissenschaftlichen Pädagogen wussten, dass sie die von ihnen deutlich empfundene Gunst der Stunde nach 1918 nur nutzen konnten, wenn ihnen auch theoretisch eine plausible Vermittlung von Geist und Macht, von Politik und Bildung, von Weimar und Potsdam gelang. Mit Hilfe von Diltheys geisteswissenschaftlichem Ansatz glaubte man, einen „objektiven“ Standpunkt oberhalb der streitenden politischen Parteien gewinnen zu können, indem man eine sinnvolle Vorstellung vom Gesamtzusammenhang der politischen Wirklichkeit postulierte und von da aus den verschiedenen Parteien und Gruppen einen begrenzten, relativ berechtigten Stellenwert zuwies. Dadurch enthob sich die geisteswissenschaftliche Pädagogik der Verpflichtung zu unmittelbarer eigener parteipolitischer Stellungnahme. Sie verstand sich vielmehr als Repräsentantin einer übergeordneten Perspektive, die dem Ganzen elastisch, aber doch sicher die Richtung wies. Weniger hat diese Auffassung mehrfach deutlich formuliert. So spricht er 1926 von der geisteswissenschaftlichen „Stellung über den Parteien“ und 1932 von der notwendigen geistigen Mitte, „vergleichbar dem Mittelpunkt einer Kugel, von dem aus es zu jeder Erscheinung an der Oberfläche gleich weit und gleich nah ist“.⁶⁹

Die relative Autonomie der Erziehung gegenüber den Ansprüchen der von Weniger so genannten „objektiven Mächte“ wie Staat, Kirchen, Wissenschaften, Parteien, Interessenverbände usw. war eines der Hauptpostulate der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, nachdem sie in den Jahren nach dem Weltkrieg den Status einer selbständigen Wissenschaftsdisziplin errungen hatte. Weniger verstand unter pädagogischer Autonomie auf dem Felde der historisch-politischen Bildung nicht das Recht des einzelnen Lehrers, die Weimarer Republik für pädagogisch vertretbar zu halten oder nicht. Pädagogik und Lehrerschaft hatten seiner Meinung nach die Reichsverfassung zunächst einmal anzuerkennen, sich also auf den Boden des konkreten „Gegenwartsstaates“ zu stellen. Erst dann hatten sie zu prüfen, „unter welchen Bedingungen den hier vorliegenden Tatbeständen zunächst politischer Natur ein pädagogischer Sinn abgewonnen werden kann“.⁷⁰

Diese Loyalität von Pädagogik und Schule dem republikanischen Staat gegenüber war aber für Weniger keine Einbahnstraße, sondern an Voraussetzungen staatlichen Verhaltens gebunden, die seine Kritiker heute oft übersehen.

„Wenn der Staat als eine Bildungsmacht, als Träger objektiver Gehalte in die Erziehung eintritt, so unterliegt er auch den pädagogischen Gesetzen, an die die Erziehung zu solchen objektiven Gehalten ... gebunden ist ... der Erziehungserfolg hängt ... davon ab, ob es dem Staate gelingt, sich selbst in seiner Wirklichkeit als erzieherische Kraft zum Einsatz zu bringen ..., ob der Staat zum Bildungsgut werden kann ... Nicht der Staat, wie er in den anderen Seiten seiner Existenz ist, sondern wie er sich seine Schule schafft, man kann sagen, wie er als Schule ist, ist erster Gegenstand der Bildung ... die Jugend muss den Staat in seiner Schule achten und lieben können, muss ihn in der Form der Schule ... erleben, die Haltung der Lehrer, die Behandlung der Schüler, der Ton des Umgangs, alles ist ihr ein Bild des Staates.“⁷¹

Trotz der, von unserem heutigen Erkenntnisstand aus leichten Einwände gegen den hier vorgetragenen Gedankengang ist doch offensichtlich, wie prinzipiell Weniger die Schule mit dem Staat verklammert, und zwar nicht mit jedem Staat, sondern nur mit dem, der sich den hier an ihn gestellten pädagogischen Anforderungen unterwirft. Damit ist der alte monarchische Obrigkeitsstaat ebenso ausgeschlossen wie jede Diktatur, in denen Erziehung und Bildung durch eine nicht mehr zur Diskussion stehende Politik und Ideologie zur bloßen Indoktrination und Manipulation degradiert werden. Der Erziehungsstaat, der Staat als Bildungsgut im Sinne Wenigers, das ist der als republikanische Volksgemeinschaft gedeutete Staat von Weimar. Dieser Staat war – das wusste Weniger – in seiner Realität von seinem in der Reichsverfassung niedergelegten Ideal noch weit entfernt.⁷² Aber er bot – im Unterschied zu den denkbaren Alternativen – wenigstens die verfassungsrechtlichen Voraussetzungen für eine das Eigenrecht beider Seiten respektierende Beziehung zwischen Bildung und Politik. In dem 1919 geschaffenen verfassungsrechtlichen Rahmen hatte die Pädagogik Weniger zufolge die Aufgabe, zuerst und gleichsam paradigmatisch in Lehrerbildung und Schule das Konzept der republikanischen Volksgemeinschaft zur Geltung zu bringen.

An diese Verhältnisbestimmung von Staat und Pädagogik hat Weniger auch nach 1945 wieder angeknüpft – nach der ideologischen Manipulierung und Perversion beider unter der NS-Diktatur –, aber mit noch stärkerer Fokussierung auf die Demokratie als Zukunftsvision des Volksstaates.

(c) Der Staat als Bildungsmacht und „regulierender Faktor des Lehrplans“

Preußen als Verfassungs-, Rechts-, Kultur- und Erziehungsstaat, wie er den Protagonisten der Preußischen Reformzeit und der Deutschen Bewegung zwischen Jena und Karlsbad vorschwebte, war Wenigers historisches Vorbild für den „Staat als Bildungsmacht“, dessen Stunde er nach der Niederlage von 1918 erneut gekommen sah. Ein solcher Staat respektierte die relative Autonomie und Gestaltungsfreiheit

der Pädagogik schon um seiner eigenen volksstaatlichen Ziele wegen. Weniger verstand die „relative Autonomie“ durchaus im Sinne Nohls.⁷³ Sie sollte den unvermittelten und direkten Anspruch der objektiven Bildungsmächte wie Staat, Gesellschaft, Wirtschaft, Kirchen, Parteien, Wissenschaften auf das Unterrichtswesen brechen. Weniger ging davon aus, dass eine auf demokratische Partizipation gegründete Republik quasi „naturwüchsig“ der pädagogischen Bildungsbemühung einige Autonomie gewähren müsse, um seinem existentiellen Interesse an mündigen Bürgern nicht selbst im Wege zu stehen. Vorbildlich war für ihn in dieser Hinsicht der preußische Kultusminister Carl Heinrich Becker (1873-1933).⁷⁴ Der Bildungsstaat i. S. Beckers qualifizierte sich in Wenigers Lehrplantheorie vor den übrigen Bildungsmächten wie Parteien, Wirtschaftsverbänden, Wissenschaft und Technik, Kirchen und Konfessionen, die die pädagogische Gestaltungsfreiheit nicht so grundsätzlich zu respektieren vermochten wie der Bildungs- und Erziehungsstaat, zum Träger und „regulierenden Faktor des Lehrplans“, der die Ansprüche der „objektiven Mächte“ auf Berücksichtigung im Lehrplan wie ein neutraler Schiedsrichter in Einklang zu bringen und das Ergebnis politisch durchzusetzen vermochte. Wenigers Optimismus, dass der Kultur- und Volksstaat seine Doppelrolle als „Bildungsmacht“ und „regulierender Faktor“ nicht missbrauchen werde, erklärt sich aus der altbewährten Bundesgenossenschaft von aufgeklärtem Staat und Pädagogik seit dem 18. Jahrhundert im Kampf gegen die kirchliche Verwaltung und Beaufsichtigung des Schulwesens. Auch der Nationalsozialismus und der Aufbau des Schulwesens in der DDR vermochten diesen Optimismus nicht grundsätzlich zu erschüttern.

Der Volks- und Bildungsstaat taucht in Wenigers Lehrplantheorie also auf mehreren Ebenen auf, als „objektive Macht“, „regulierender Faktor des Lehrplans“ und schließlich – was in unserem Zusammenhang besonders interessiert – als Initiator und Hauptzweck des Geschichtsunterrichts.

„Der Staat setzt in dem Schulfach ‚Geschichte‘ sein geschichtliches Selbstbewusstsein und Selbstverständnis, seine geschichtlichen Aufgaben und seinen Willen gegen das geschichtliche Bewusstsein und den Bildungswillen der anderen Bildungsmächte z. B. der Kirche oder der industriellen Gesellschaft oder der Wissenschaft ab.“⁷⁵

Insofern wird im Geschichtsunterricht tatsächlich die geschichtliche und politische Entwicklung selbst in den Formen und Grenzen der Bildung vorangetrieben. Uns heute verwundert vielleicht Wenigers verhältnismäßig naiver Übergang vom historischen Bewusstsein zum politischen Handeln, nachdem schwere historische Erfahrungen uns gelehrt haben, wie groß die Differenz zwischen Erkenntnis und Taten werden kann und wie sehr im Geschichtsbewusstsein neben den relativ leicht kontrollierbaren kognitiven Elementen auch emotionale und sozial-strukturelle mitspielen.⁷⁶

(d) *Geschichtsunterricht und politische Bildung: Zwischen Integration und Kooperation zweier Schulfächer*⁷⁷

Politische Bildung war für Weniger das Herz des Geschichtsunterrichts. Ohne Aufgabenorientierung für Staat und Volk in Gegenwart und Zukunft hielt er den Geschichtsunterricht für lediglich lexikalisch, faktendominiert, stoffüberlastet und damit überflüssig – dies war seine Hauptkritik an der traditionellen Gymnasialdidaktik. Politische Bildung als Hauptaufgabe des Geschichtsunterrichts unterschied Weniger aber auch von primär kultur- und menschenkundlichen sowie ethischen Konzepten des Geschichtsunterrichts, wie sie nach 1945 vor allem die Volksschuldidaktiker, aber auch der Gymnasialdirektor Ernst Wilmanns vertraten.⁷⁸ Diese zogen entgegengesetzte Lehren aus der politischen Instrumentalisierung von Geschichte durch den Nationalsozialismus.

1929 veröffentlichte Weniger in der „Erziehung“ einen grundlegenden Aufsatz „Zur Frage der staatsbürgerlichen Erziehung“.⁷⁹ Der Aufsatz war ein problemorientierter Literaturbericht, wie drei Jahre zuvor Wenigers Beitrag „Die Theorie des Geschichtsunterrichts seit 1914“ in derselben Zeitschrift. Das Verhältnis der in der Weimarer Reichsverfassung geforderten Staatsbürgerkunde (Art. 148,3) zum Geschichtsunterricht war eine der wichtigsten Fragen für die Weiterentwicklung der von Weniger in den „Grundlagen“ vorgelegten Konzeption einer politisch orientierten Geschichtsdidaktik. In der Weimarer Zeit ging es darum, städtische und ländliche Unterschichten („Massen“) zu aktiver Teilnahme an der Republik zu befähigen, nachdem Obrigkeitsstaat und Monarchie untergegangen waren und die politische Gleichberechtigung aller Staatsbürger verfassungsmäßig durchgesetzt war. Weniger bekannte sich klar zur demokratischen Republik, aber er sah das gravierende Problem, dass die große Mehrheit der alten Eliten und des Bürgertums in der Epoche des Umbruchs antirepublikanisch eingestellt war. Das galt auch für viele Lehrer, vor allem im gymnasialen Bereich. Weniger war gegen staatliche Machtausübung gegen diese Lehrer, schon seine Vorstellung von „Pädagogischer Autonomie“, die der Erziehungsstaat zu gewähren habe, widersprach dem. Aber der Lehrer könne durchaus verpflichtet werden, nicht etwa im Sinne der Rathenau-Mörder aggressiv gegen das verfassungsmäßige Selbstverständnis der Republik zu unterrichten.

„Ob der Staat in seiner empirischen Erscheinung gut oder schlecht funktioniert, ob die Männer und Gruppen, die ihn zurzeit beherrschen, etwas taugen oder nicht, immer ist in ihm die Beziehung auf ein Ideal, in dem die Rechtfertigung des Staates vor einer gegebenen Aufgabe gesehen wird. Dieses Ideal, das vielleicht in dem empirischen Verlauf der Staatsgeschäfte nie oder nur in gesteigerten Momenten aufleuchtet, dem oft alles im politischen Geschehen zu widersprechen scheint, ist Ziel der Erziehung und Inhalt zugleich, weil es zugleich Bedingung und Rechtfertigung des Staates ist. Mag eine Demokratie geschichtlich wünschenswert sein oder nicht, wenn es sie gibt, so trägt sie ein Bild ihrer Idealform in sich und setzt es als Ziel der Erziehung.“⁸⁰

Die Frage der Staatsform sei für die staatsbürgerliche Erziehung nicht gleichgültig,

„denn aus der inneren Form des Staates als Demokratie oder Diktatur oder Monarchie ergibt sich nicht nur der äußere Zusammenhang der Ordnungen, sondern auch die innere Form des geforderten staatsbürgerlichen Verhaltens. ... Politische Bildung geht auf Vergegenwärtigung der politischen Lebensform, des sachgemäßen politischen Verhaltens und Handelns und ihrer Bedingungen und Möglichkeiten. Die staatsbürgerliche Erziehung übermittelt dem politischen Handeln die Inhalte und vor allem die Bindungen, aber sie wird auch für den gefordert, der über den Kreis seiner staatsbürgerlichen Pflichten hinaus politisch nicht tätig ist. Die politische Erziehung ist also mehr als staatsbürgerliche Erziehung, sie tritt zu ihr hinzu.“⁸¹

Nach 1945 hat Weniger die Unterscheidung von staatsbürgerlicher Erziehung für alle und politischer Bildung für die politisch Aktiven aufgegeben: Der zweite republikanische Anlauf in Deutschland erforderte nach den gemachten Erfahrungen eine flächendeckende Identifizierung mit der Vision von Demokratie, die als Fernziel aufleuchtete, aber keineswegs schon erreicht war. Politische Bildung sei nunmehr für jeden Staatsbürger zu fordern,

„denn jeder trägt auch eine aktive Verantwortung. Ein Staat der bloßen Staatsbürger ermöglicht keine echte Demokratie. Diese ist nur dann wirklich, wenn das Volk in legitimen Formen Anteil an der politischen Verantwortung und das heißt Anteil an der Herrschaft hat. Nur der Anteil des Volkes an der Herrschaft kann die politische Freiheit auch des einzelnen sichern, das ist die bittere Erfahrung der letzten Jahrzehnte; das heißt aber, dass der Anteil des Volkes sich nicht auf die Ausübung des Wahlrechts und auf das richtige Verhalten gegenüber dem Staat und den gewählten Repräsentanten einschränken lässt. Vielmehr muss jeder in seinem Bereich eine aktive politische Verantwortung auf sich nehmen, in der gegliederten Selbstverwaltung, in der genossenschaftlichen und föderativen Organisation des Miteinanderlebens, die zu den parlamentarischen, legislativen und kontrollierenden Einrichtungen hinzutreten muss, wenn der Staat gesund bleiben soll, auch in der Beteiligung an den überstaatlichen Aufgaben, die uns zugefallen sind.“⁸²

Politische Bildung als Herz des Geschichtsunterrichts hatte allerdings zur Folge, dass sie nicht in einem eigenen Fach abgetrennt werden durfte. Weniger wehrte sich vehement schon 1929 dagegen,⁸³ und ebenso als diese Frage in den fünfziger Jahren erneut diskutiert wurde: Den Gymnasiallehrern widerstrebt die politische Bildung als Infragestellung ihres fachlichen Selbstverständnisses, sie versprachen sich als „gebrannte Kinder“ Entlastung durch ein selbständiges Fach Politik, zumal die politische Bildung des weitgehend konventionellen Geschichtsunterrichts in den demokratischen Aufbaujahren der Bundesrepublik keineswegs überzeugend hervorgetreten war.⁸⁴

Auch der Weniger befreundete Akademiedirektor und Mitherausgeber der Zeitschrift „Geschichte in Wissenschaft und Unterricht“, Felix Messerschmid, favorisierte die Einführung eines eigenen Faches Politik neben dem Geschichtsunterricht. Weniger vermochte sich mit seiner Konzeption eines integrierten Faches Geschich-

te und Politik nicht durchzusetzen. Die Folgen für seine Konzeption des Geschichtsunterrichts waren fatal: Die progressiv gesinnten Lehrer wandten sich dem auch schul- und hochschulpolitisch stark geförderten neuen Fach Politikwissenschaft an Universität und Schule zu, der Geschichtsunterricht vermochte noch zwei Jahrzehnte in seiner konventionellen Form zu überleben, auch Wenigers Konzeption wurde schon bald nur noch in dieser halbierten Form wahrgenommen – gegen seine eigentlichen Intentionen – und künftig mit dem Odium eines reaktionären Konservatismus belastet.

Die Synthese von Geschichtsunterricht und politischer Bildung wurde Weniger durch die umfassende historische Grundierung der geisteswissenschaftlichen Pädagogik erleichtert, auch Pädagogik und Politik konnten seiner Auffassung nach ihrer „Geschichtlichkeit“ nicht entinnen.⁸⁵ Die teilweise Transformation von Geschichts-, Erziehungs- und Politikwissenschaften durch das sozialwissenschaftliche Paradigma entzog dieser Grundierung seit den ausgehenden sechziger Jahren des 20. Jahrhunderts den Boden, die Ausgestaltung des Politikunterrichts zu einem selbständigen Schulfach setzte sich – gegen Weniger – vollständig durch.

Wenigers Kombination von Geschichtsunterricht und politischer Bildung erhöhte den fachdidaktischen Reflexionsbedarf und damit die Ausgestaltung der Geschichtsdidaktik zur eigenständigen Wissenschaftsdisziplin. Die fachliche Trennung beider führte geschichtsdidaktisch zur Stagnation, und es ist vielleicht kein Zufall, dass Weniger – resignierend – zu der beabsichtigten Neubearbeitung seines Hauptwerkes, der „Grundlagen des Geschichtsunterrichts“, nicht mehr gekommen ist. Wie viel disziplinäres Reflektions- und Diskussionspotential in der Zusammenschau von Geschichtsunterricht und politischer Bildung steckte, erwies sich wenig später in der – sonst ganz anders strukturierten – Kontroverse um die „Hessischen Rahmenrichtlinien für Gesellschaftslehre“ Anfang der siebziger Jahre des 20. Jahrhunderts.⁸⁶

*(e) Dimensionen des historisch-politischen Horizonts:
Nation – Europa – Völkergemeinschaft*

Zentrum der historisch-politischen Didaktikkonzeption Wenigers war die Zukunftsvision des nationalen Volksstaats als der „rechten Mitte des geschichtlichen Lebens“⁸⁷. Dies gilt sowohl für die Weimarer wie die Bonner Republik, auch wenn die Vision der spezifisch demokratischen Volksgemeinschaft nach 1945 von Weniger stärker herausgestellt wurde als zuvor. „Staat“ und „Nation“ waren für Weniger keine quasi metaphysischen Leitkategorien, sondern er sah beide in ihrer historischen Entwicklung als rationale Konstrukte, die die politische Verantwortung der jeweils lebenden Generationen absteckten und – gerade seit der Französischen Revolution und der Industrialisierung – starken Wandlungen ausgesetzt waren. Eine Verabsolutierung und Vergottung von „Staat“ und „Nation“, wie sie vor allem

durch den Nationalsozialismus propagiert wurde, findet sich bei Weniger nirgendwo – hier sind einige Kritiker erheblich über das Ziel hinausgeschossen.⁸⁸

Auch in der durch den geisteswissenschaftlichen Historismus gezähmten Form sind „Staat“ und „Nation“ durchaus prägend für Wenigers historisch-politische Didaktikkonzeption geblieben. Nach den Weltkriegsniederlagen sah er zwar die Notwendigkeit, im Sinne der Reichsverfassung von 1919 und des Grundgesetzes von 1949 die deutsche Geschichte viel stärker als zuvor auf Europa und die globale Völkerfamilie zu beziehen, aber diese Bezugsgrößen blieben vergleichsweise blass: Die innere Entwicklung von Staat und Nation stand im Vordergrund, hier sah Weniger primär seine „Verantwortung“ als historisch-politischer Didaktiker und seine Handlungsmöglichkeiten. Dies wird besonders deutlich in seinen Überlegungen zur Aufstellung einer westdeutschen Armee, die ja nur – bisher ohne Vorbild – in einem multinationalen Verteidigungsverband erfolgen konnte. In den militärpädagogischen Schriften der fünfziger Jahre des 20. Jahrhunderts sieht Weniger durchaus, dass das Nationalstaatskonzept transzendiert werden muss.⁸⁹ Aber es fehlt bei ihm eine explizite Auseinandersetzung mit „Europa“⁹⁰ und globaler „Völkergemeinschaft“ als Zukunftsvisionen und -projekten, die sich auch nur annähernd mit seinen Bemühungen um den nationalen Volksstaat vergleichen ließe. Überraschen kann dies nicht: Nach den Niederlagen von 1918 und 1945 ging es primär um die inneren Folgen daraus für Deutschland, dessen nationale Existenz überhaupt auf dem Spiele stand und zunächst zukunftsfähig gesichert werden musste. Weniger hat die „Überforderung“ der deutschen Geschichte mit verspäteter Nationalentwicklung, „innerer Reichseinigung“ und gleichzeitiger Einpassung in das internationale imperialistische System sehr intensiv empfunden,⁹¹ einen Standpunkt oberhalb der Gegensätze – wie er ihn oberhalb der inneren Fraktionierung in Deutschland glaubte einnehmen zu können – vermochte er inter- und transnational nicht zu beziehen. Das gelang selbst einem krassen Außenseiter wie Siegfried Kawerau nur annäherungsweise.⁹² So blieb es bei ziemlich abstrakten Formulierungen, wie z. B., im Geschichtsunterricht gehe es nun darum,

„einerseits die Wurzeln des Nationalsozialismus in der geschichtlichen Tiefe auszugraben, andererseits die echten und gesunden Kräfte des deutschen Volkes in ihren historischen Wirkungsbeziehungen aufzuzeigen“. Entscheidende Unterrichtsaufgabe sei, „die neue Sicht der Gesamtgeschichte des deutschen Volkes innerhalb der Weltgeschichte, welche die echten und tragenden Erinnerungen wiederbelebt und die wahren, unser Schicksal erhellenden Maßstäbe für das Geschichtsverständnis heraustreten lässt“, zu erarbeiten. „Der Geschichtsunterricht muss zugleich das Bewusstsein der Gliedhaftigkeit unseres Volkes innerhalb des Abendlandes und der Menschheit erwecken. ... Die gegliederte Volksgemeinschaft innerhalb der Gemeinschaft der Völker ist das Ziel des Geschichtsunterrichts.“⁹³

Weniger hat sich in den wissenschafts- und unterrichtsgeschichtlichen Rückblicken seines „Grundlagen“-Buches auch mit der universalgeschichtlichen Tradition der Aufklärung und der Kulturgeschichtsschreibung des 19. Jahrhunderts auseinandergesetzt.

gesetzt. Aber entscheidend blieb für ihn – in der Nachfolge Nohls – das nationale Paradigma der „Deutschen Bewegung“, das ihm durch die Weltkriegsniederlagen keineswegs widerlegt, sondern ganz im Gegenteil bestätigt erschien: Das Potential der „Deutschen Bewegung“ war infolge der ihr ungünstigen politischen und geistigen Entwicklung in Deutschland noch bei weitem nicht zur vollen Entfaltung gekommen, der demokratisch ausgestaltete Volksstaat als Bildungsmacht im Sinne der „Deutschen Bewegung“ blieb Wenigers Vision auch nach 1945. Er arbeitete in verschiedenen Kontexten die Bezüge zu Frankreich und Russland, mit ihren weltgeschichtlich wirksam gewordenen Revolutionen, vor allem aber die ihm als Niedersachsen naheliegenden Bezüge zu den angelsächsischen Mächten deutlicher heraus als in den Weimarer Jahren. Gleichwohl blieb die Kategorie des Nationalen – von Exzessen und Verzerrungen gereinigt – das Zentrum seiner Geschichts- und Didaktikkonzeption. Das erscheint heute, nach Wiedervereinigung, Zusammenbruch des Sowjetsystems und endgültigem Abschluss der Nachkriegszeit in weitestem Sinne keineswegs mehr so absurd wie manchen seiner Kritiker aus dem letzten Drittel des 20. Jahrhunderts. Deutschland als Nationalstaat ist, von „Freunden“ umgeben, im 21. Jahrhundert angekommen und spielt im – zwar nur langsam voranschreitenden – europäischen Integrationsprozess eine entscheidende Rolle. Ein Europa ohne Nationen ist heute nicht mehr vorstellbar – gerade der Zusammenbruch des Ostblocks, aber auch die Krisen im internationalen Wirtschaftssystem – haben das deutlich gezeigt. Weniger wäre vermutlich mit dieser Entwicklung sehr einverstanden gewesen, wenn er sie noch erlebt hätte: Er hat Staat und Volk durchaus als historisch wandelbar angesehen. Die einseitige Herausstreichung der Nation ist heute überwunden. Aber ihre Vernetzung mit einer Geschichte Europas und des gesamten Globus, die diesen Namen verdient, ist immer noch nicht überzeugend gelungen: Die Geschichte Europas wird immer noch primär als Ressource für die „Veredlung“ der eigenen Nationalgeschichte ausgeschlachtet, und die Perspektive einer Weltgeschichte ist durch die Kluft zwischen Erster, Dritter und Viertes Welt und das Gewicht des „Eurozentrismus“ schwer belastet.⁹⁴

7 Das Verhältnis von Theorie und Praxis in der geisteswissenschaftlichen Didaktik

Dieses für jede Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik zentrale Problemfeld wurde durch die geisteswissenschaftliche Pädagogik für die Schule erstmals wirklich auf den Punkt gebracht, unter wesentlicher Beteiligung Wenigers. Unterrichtspraxis hatte es seit je quasi naturwüchsig gegeben; theoretische Reflexionen darüber, die sich nicht in bloßer Weitergabe praktischer Erfahrungen (Meisterlehre) erschöpften, entwickelten sich erst mit Pädagogik und Erziehungswissenschaft seit dem späten 18. Jahrhundert. Der zunehmende Komplexitätsgrad sich industrialisierender Gesellschaften seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts, in Deutschland dann insbesondere Weltkriegsniederlage und Republikgründung, schufen einen

gewaltigen theoretischen Orientierungsbedarf für die verunsicherten Lehrer in den geisteswissenschaftlichen Unterrichtsfächern, wie z. B. Geschichte. In dieser Situation entwickelte Weniger seine komplexen Vorstellungen des Verhältnisses von pädagogischer Theorie und Praxis, wie sie insbesondere in seiner Kieler Antrittsvorlesung 1929 über „Theorie und Praxis in der Erziehung“ und in seiner „Didaktik als Bildungslehre“ entwickelt werden.⁹⁵

Pädagogische Theorie und Praxis wurden damals vielfach als krasse Antithese einander gegenübergestellt. Weniger hielt das für inakzeptabel. Er versuchte eine komplexe Problemkonzipierung wechselseitiger Einwirkung.

Zunächst konstatierte Weniger, gegen den verbreiteten Hegemonialanspruch der Theoretiker, den Vorrang der Praxis, der „Erziehungswirklichkeit“, vor der Theorie, die gegenüber der Praxis lediglich eine dienende Funktion habe. Die selbstbewussten Unterrichtspraktiker vermochte er gleichwohl nicht zu gewinnen, da er ihren Unterrichtserfahrungen nur punktuellen Charakter und allenfalls methodische Geltung beimaß, vor allem aber erkenntnisblockierende routinemäßige Selbstbestätigung und Mangel an Reflexion über fachspezifische Bildungsziele und Bildungsinhalte konstatierte, die nur eine zwischen Wissenschaft und Unterrichtspraxis eigenständige Didaktik liefern könne. In der Kontroverse Wenigers mit dem Gymnasialmethodiker Fritz Friedrich ging es genau um diese Problematik. Beide konnten nicht zusammenkommen, da sie die komplexe Unterrichtsaufgabe unterschiedlich definierten, nämlich als erfahrungsgesättigte Methodik der Vermittlung fachwissenschaftlich vorgegebener Inhalte bzw. als geistesgeschichtlich geprägte Einführung in eine historisch-politische Gegenwarts- und Zukunftsaufgabe für Volk und Staat.⁹⁶

Von heute her betrachtet ist offensichtlich, dass sich Geschichtsunterricht nicht in effizienter positivistisch-enzklopädischer Stoffvermittlung erschöpfen darf – im Kampf gegen diese lange vorherrschende Praxis liegt ein großes Verdienst Wenigers. Allerdings muss man seinem Konzept entgegenhalten, dass es die Kluft zwischen Theorie und Praxis des Geschichtsunterrichts keineswegs überwand – so der Anspruch –, sondern tendenziell sogar stabilisierte: Bildungsziele des Geschichtsunterrichts jenseits bloßer Stoffvermittlung waren durch den Einfluss der geisteswissenschaftlichen Pädagogik seit den fünfziger Jahren des 20. Jahrhunderts zwar weithin theoretisch anerkannt, aber sie waren so abstrakt und hoch angesetzt, dass sie die Ebene von Unterrichtsmethodik und -praxis nicht erreichten, ja diese geradezu abkoppelten.

Weniger bezog sich bei der Ermittlung von Erziehungs- und Unterrichtswirklichkeit nicht auf empirisch-sozialwissenschaftliche Erhebungen, die damals auch schon durchgeführt wurden,⁹⁷ woraus dann methodisch nachvollziehbare Operationalisierungen allgemeiner Bildungsziele abzuleiten gewesen wären, sondern suchte diese – typisch historistisch – durch eine geisteswissenschaftlich-kategorische Ana-

lyse der Geschichte des Geschichtsunterrichts zu gewinnen. Dabei verfehlte er – fast zwangsläufig wie uns heute scheint – die vergangene und zeitgenössische Unterrichtsrealität: Der Abstand zwischen hehren, geisteswissenschaftlich legitimierte Bildungszielen und den im Schulalltag erreichbaren Resultaten blieb nicht nur gewaltig, sondern Weniger hielt seine Kleinarbeitung fälschlicherweise für eine primär unterrichtsmethodisch zu lösende Aufgabe, d. h. die Umsetzung der anspruchsvollen Bildungsziele wurde auf den überforderten Praktiker abgewälzt.⁹⁸

Weniger schätzte die Praxis sehr, sie war geradezu die Parole der gesamten geisteswissenschaftlichen Pädagogik gegen die mehr oder weniger abstrakte Lebensferne der herbartianischen Volksschul- und der szientistischen Gymnasialdidaktik. Aber Weniger schätzte die Praxis gleichsam theoretisch. Obwohl zum Gymnasiallehrer ausgebildet, verfügte er durch seinen schnellen Übergang zur Universitätspädagogik kaum über eigene Unterrichtspraxis, ja als er während des Dritten Reiches infolge seiner beamtenrechtlichen Degradierung die erzwungene Gelegenheit zu ausgiebiger Unterrichtstätigkeit bekam, hat er sich dieser mit aller Energie durch Übergang zur Militärpädagogik im Rahmen der Wehrmacht entzogen. Weniger scheute die Routine des Schulalltags, und sein Hauptinteresse lag auf der Ebene der Erwachsenenbildung, vor allem im Bereich der Lehrer- und der Offiziersbildung.

Weniger hat mit Einwänden gegen seine Praxisferne gerechnet und sich von vornherein dagegen gewappnet. Schon in den „Grundlagen“ zieht er den Satz Herbarts heran, „dass ‚bloße Praxis eigentlich nur Schlendrian‘ und ... ‚eine höchst beschränkte, nichts entscheidende Erfahrung gebe‘“. Jeder erfahre – laut Herbart – nur das, was er versuche, und infolgedessen bedürfe jede Analyse von und Aussage über Unterrichtswirklichkeit, „nicht anders als das Experiment in den Naturwissenschaften, der Klarheit systematischer Begriffe und des Bewusstseins der tieferen Zusammenhänge des Problems“.⁹⁹ In späteren Äußerungen hat Weniger dann genauer das differenzierte Wechselverhältnis zwischen Theorie und Praxis auf verschiedenen Analyseebenen der Didaktik untersucht.¹⁰⁰ Aber die Kritiker aus der Praxis blieben unzufrieden.

Gleichwohl: Mit der Eröffnung dieses Problemfeldes wurden Aufgaben für die Geschichtsdidaktik als Wissenschaftsdisziplin abgesteckt, mit deren Bearbeitung sie immer noch beschäftigt ist. Auch wenn Weniger das kaum beabsichtigt hat, mit der Vermittlung von Theorie und Praxis in Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht schuf er eine Dauerbaustelle geschichtsdidaktischer Reflexion und Empirie, die nur in disziplinärem Kontext zu bewältigen ist. Generelle, immer gültige Lösungen sind nicht erwartbar angesichts permanenten Wandels in Schülerschaft, Erwachsenenwelt, Gesellschaft.

Mit der „sozialwissenschaftlichen Wende“ wurden auch die Voraussetzungen der Geschichtsdidaktik nachhaltig verändert. Neue, empirisch angelegte Wege zur „Erziehungswirklichkeit“ wurden nun beschritten, ohne aber überall gleich zum

Ziel zu führen. Auch im Rahmen stärker sozialwissenschaftlich orientierter Konzepte dauerten die Spannungen zwischen Geschichtsdidaktik und Unterrichtspraxis fort – und damit die Vorbehalte vor allem der Gymnasiallehrer gegen spezifisch fachdidaktische Überlegungen zwischen Geschichtswissenschaft und Geschichtsunterricht. Es ist bis heute eine zentrale Aufgabe von Fachdidaktikern und Unterrichtspraktikern, diese Spannung zwar nicht zu beseitigen, aber doch produktiv unter Kontrolle zu halten.¹⁰¹

Unsere Darlegung der geisteswissenschaftlichen und pädagogisch-allgemeindidaktischen Grundlagen von Wenigers Geschichtsdidaktikkonzeption lässt bereits deutlich erkennen, welche zentrale Rolle die Geschichte im Denken Wenigers auch über den engeren Bereich des Geschichtsunterrichts hinaus spielt. Geschichte ist dabei aber für ihn keineswegs Geschichtswissenschaft, sondern – ganz im Sinne Diltheys und Nohls – „Leben“ und „Wirklichkeit“ in einem vor- und außerwissenschaftlichen gleichsam gesamtgesellschaftlichen Verständnis.¹⁰² Anders formuliert: Die Hinwendung zur Vergangenheit entspringt nicht selbstvergessenem antiquarischem Interesse, sondern einer auf historische „Erfahrung“ fokussierten Fragehaltung, die Lehrern und Schülern ein Verstehen der aktuellen Lage und die Identifizierung von auch subjektiv als sinnvoll empfundenen Zukunftsaufgaben ermöglicht, für die sich der persönliche Einsatz lohnt.

Die hier zugrundeliegenden Konzepte und Begriffe stehen in kulturkritischer Distanz zur zeitgenössisch dominierenden positivistisch-historistischen Geschichtswissenschaft und Gymnasialdidaktik. Dabei ging es zunächst primär darum, die relative Autonomie der Pädagogik und Didaktik gegen die übrigen „Bildungsmächte“ wie Wissenschaften, Kirchen, Politik und Staat zu sichern, vor allem an den neugegründeten Pädagogischen Akademien. Die Eigenständigkeit der Fachdidaktiken auch gegenüber Pädagogik und Allgemeindidaktik demonstrierte Weniger am Beispiel der Geschichtsdidaktik. In beide Richtungen wurden Überlegungen angestoßen, die auf einen neuen disziplinären Reflexionszusammenhang hinausliefen,¹⁰³ auch wenn Wenigers Augenmerk sich zunächst stärker auf die Autonomie der Pädagogik insgesamt richtete.¹⁰⁴

III. Historisch-politische Verantwortung als zentrale Zielkategorie der Geschichtsdidaktik: Von der historischen Erfahrung zur politischen Entscheidung

1926 leitete Weniger einen geschichtsdidaktischen Literaturbericht mit folgenden programmatischen Sätzen ein:

„Die zehn Jahre zwischen dem sogenannten Septembererlass von 1915 und dem Erscheinen der preußischen Richtlinien bedeuten für den Geschichtsunterricht eine Zeit ständiger Erschütterungen und Umwandlungen, die es nicht zu stetiger Arbeit und ruhigem Fortschreiten kommen ließen. Die Didaktik der Vorkriegszeit hatte als wichtigstes Ergebnis die Wendung zur Gegenwart, den Ausgang vom Verständnis der heutigen Zeit gewonnen. Diese Lebensnähe brachte dem Geschichtsunterricht in Krieg und Revolution mit ihren politischen, wirtschaftlichen und sozialen Umwälzungen ständig neue große Aufgaben und Probleme und eine bevorzugte Stellung in der Bildungsarbeit. Aber sie verliehen ihm zugleich eine gefährliche Aktualität, die jeder Wendung der Dinge sofort einen Widerhall im Unterricht geben konnte. Das Bedürfnis nach Erkenntnis der Ursachen des Zusammenbruchs, nach Abgrenzung von Schicksal und Verantwortung richtete dann auch die Aufmerksamkeit der Öffentlichkeit auf den Geschichtsunterricht. ... Den stärksten Nachdruck erhielt dieses Interesse, ... aus der Demokratisierung des öffentlichen Lebens mit der verantwortlichen Teilnahme aller Bürger an der Politik, die die staatsbürgerliche Erziehung der werdenden Generation zur wichtigsten Aufgabe machte und dabei dem Geschichtsunterricht die entscheidende Funktion zuwies.“¹⁰⁵

Die Verankerung von Wenigers Geschichtsdidaktik-Konzeption in den Umbrucherfahrungen der von ihm als junger Mensch hautnah erlebten Zeitgeschichte ist in diesen Sätzen handgreiflich spürbar. Das konnte für den Geschichtsunterricht nicht ohne einschneidende Folgen bleiben:

„Der Geschichtsunterricht war von jeher ausgesprochen oder unausgesprochen von bestimmten Überzeugungen und Idealen getragen, die ihm inhaltliche Ziele setzten, auf die alle unterrichtliche Tätigkeit letztlich gerichtet war. Diese Ideale und Ziele sind in die allgemeine Erschütterung hineingezogen und fragwürdig geworden. Der Geschichtsunterricht bedarf also neuer Inhalte und Ziele oder doch der Rechtfertigung der alten und wird so auf die Kulturphilosophie geführt, die sich um die Deutung der Gegenwart und Ahnung der Zukunft bemüht. Dabei beruht nun die große Stellung des Geschichtsunterrichts darauf, dass die Kulturphilosophie wieder der Geschichte zur Begründung und Sicherung bedarf, die Aufgabe des Unterrichts erschöpft sich nun nicht mehr im bloßen Verständnis der Gegenwart, sondern geht auf die Gestaltung der Zukunft, nicht nur in der politisch-wirtschaftlich-sozialen Sphäre, sondern in der Weite der geistig-geschichtlichen Welt. Das bedeutet dann aber als Ziel des geschichtlichen Unterrichts die Begründung einer universalen und zugleich ganz individuellen *Verantwortung* für jedes Glied der werdenden Generation, das weit über seine staatsbürgerliche Funktionen

hinaus zu einer eigenen Entscheidung und eigenem Handeln bereitet und geführt werden soll.¹⁰⁶

Diese Sätze enthalten in nuce das geschichtsdidaktische Konzept Wenigers.

Keine andere Fachdidaktik hat Weniger für so wichtig gehalten wie die Geschichtsdidaktik.¹⁰⁷ Er begründete das – unter Berufung auf Dilthey – mit der Historisierung aller Geisteswissenschaften und Weltanschauungen seit der Mitte des 19. Jahrhunderts:

„Je zerstückelter und mechanisierter die Existenz des modernen Menschen ist, umso größer wird dabei der Anteil der Geschichte: Sie ergänzt die begrenzte Lebenserfahrung, sie bindet wieder an große Zusammenhänge, sie erweitert den gegebenen Lebensraum und erhebt durch Hineinnahme fremden Gehaltes den Menschen über die Schranken seiner Individualität.

Nicht etwa nur die Wissenschaft ist historisiert, das Leben selbst ist von diesem Umwandlungsprozess ergriffen. Wer heute in das Geschehen entscheidend eingreifen und handeln will, der muss geschichtlich, das heißt im Bewusstsein der Zusammenhänge seiner Tat mit dem Bisherigen und mit dem Kommenden zu handeln verstehen. ... Die Wendung zum Leben, die sich als charakteristisch für den Willen der Gegenwart erweist und sich oft so unhistorisch gebärdet, fordert in Wahrheit überall die strengste Einordnung in den historischen Zusammenhang, weit über den Rahmen der bisher geschichtlicher Betrachtung unterworfenen Gebiete hinaus. Selbst ein Revolutionär wie Lenin, für dessen Wesen sonst radikaler Bruch mit der Geschichte bezeichnend zu sein scheint, bestätigt diesen Sachverhalt: ‚Menschen, die von Geschichte unabhängig sind, das sind reine Phantasiegebilde.‘¹⁰⁸

Wir zeichnen Wenigers Konzeption der Geschichtsdidaktik in zwei Schritten nach:

1. Historische Erfahrung und Lernen aus der Geschichte in geisteswissenschaftlicher Auffassung: Erlebnis – Verstehen – Verantwortung
2. Geschichte als Aufgabe und Verantwortung für Staat und Volk, Kultur und Geist.

1 Historische Erfahrung und Lernen aus der Geschichte in geisteswissenschaftlicher Auffassung: Erlebnis – Verstehen – Verantwortung

Wenigers geisteswissenschaftliche Grundlegung des Geschichtsunterrichts ist auffällig abgehoben und distanziert für jemanden, der erst wenige Jahre zuvor den hautnah erlebten Schrecken des industrialisierten Materialkrieges entronnen war. Es gab nach dem Ersten Weltkrieg, auch im Bereich der historischen Wissenschaft, viel persönlichere Widerspiegelungen von Kriegserleben und Kriegserfahrung. Weniger ließ Kriegserlebnis und Kriegserfahrung von vornherein durch den Filter der geisteswissenschaftlichen Weltauffassung laufen, um sie damit zugleich zu distanzieren und zu objektivieren.¹⁰⁹ Er folgt damit der Grundlinie, die die geisteswissenschaftliche Pädagogik nach 1918 generell einschlug: Es kam ihr nicht auf

die Eliminierung der positivistischen Fachwissenschaften an, die vielen nachdenklichen Köpfen durch Kriegserleben und Kriegserfahrung gleichsam entwertet schienen. Vielmehr ging es ihr um Nutzbarmachung der Fachwissenschaften für weiterreichende, von der neuen Lage vorgegebene Ziele. Man konnte nach Niederlage und Revolution, die in Deutschland ein Zeitalter beendeten, nicht mehr ausschließlich Wissenschaft als Selbstzweck betreiben; darin war Weniger sich mit den Wissenschaftskritikern jeglicher Couleur einig. Aber man konnte die Ergebnisse positivistischer und empirischer Fachforschung auch nicht einfach über Bord werfen, denn hier war für die anstehenden Synthesaufgaben bereits ein gewaltiges Maß an vorbereitenden „Kärnerarbeiten“ geleistet worden. Vor allem aber sicherte die Wissenschaft die Möglichkeit zur Objektivierung der eigenen, oft überwältigenden Erfahrungen und schützte damit vor verzerrenden und falschen subjektivistischen Schlussfolgerungen. Wie tief das Weltkriegserleben Weniger persönlich geprägt hat – dieser Krieg einer 1914 weithin unerwarteten neuen furchtbaren Qualität –, das ist durch manches Zeugnis belegt.¹¹⁰ Aber gerade die Furchtbarkeit dieses Erlebnisses brachte ihn dazu, als Historiker und Pädagoge auf Distanz und Objektivierung zu achten. Er folgte damit einem Ansatz, den die älteren geisteswissenschaftlichen Pädagogen wie Spranger und Nohl, die selbst der Fronterfahrung nicht mehr unmittelbar ausgesetzt gewesen waren, vorgegeben hatten, so von Spranger in seiner Rede „Der gegenwärtige Stand der Geisteswissenschaften und die Schule“ auf der Jenaer Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner 1921.¹¹¹

Das geisteswissenschaftliche Konzept muss für den jungen Weniger in der ihm von Nohl auch persönlich sehr eindrucksvoll vermittelten Form eine Art Welterklärungsformel abgegeben haben – und dies in einer persönlichen Situation hoher Verunsicherung und Desorientierung. Die alten konservativen Werte waren nach dem Weltkrieg für viele jüngere, reflektierende Menschen aus dem Bürgertum unwiderruflich zerbrochen. An die neuen sozialistischen Werte vermochte aber die Mehrheit der verunsicherten Bildungsbürgersöhne nicht zu glauben – das eigene gesellschaftliche Interesse, vor allem aber eine eindringliche antisozialistische Sozialisation in der Zeit des Kaiserreiches standen dagegen. Eine neue elastische Qualität von Werten musste gesucht werden: Sie fand sich in der geisteswissenschaftlichen Strukturtheorie der Geschichte. Diese erlaubte anscheinend die Gewinnung eines Standpunkts oberhalb der streitenden Parteien mit ihren partikularen Interessen.¹¹²

Die Vorteile der neuen geisteswissenschaftlichen Position in den Fraktionierungen der Nachkriegszeit waren nicht zu übersehen. Die Blickrichtung wurde durch das Verwirrspiel der Erlebnisse und Erfahrungen, der Interessen und Konflikte hindurch auf einen großen Gesamtzusammenhang gelenkt, in den sie sich – wenn auch nicht immer widerspruchsfrei – alle einordnen und auf eine große Zukunftsaufgabe hin bündeln ließen.

Die geisteswissenschaftlich interpretierte Fronterfahrung des Ersten Weltkriegs blieb für Weniger das lebenslang prägende Schlüsselerebnis – über die Jahre der beiden Weltkriegsniederlagen von 1918 und 1945, der Weimarer und der frühen Bundesrepublik sowie der nationalsozialistischen Diktatur hinweg. Die dabei angewandten Kategorien des „historischen Erlebens“, der „Erinnerung“ und „Besinnung“, des „Verstehens“ und der „Entscheidung“ hat Weniger immer beibehalten und ihre Interpretation den schnell wechselnden Kontexten der deutschen Geschichte in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts angepasst. Allen seinen Analyse-schritten liegt eine geisteswissenschaftliche Auffassung zugrunde, die das übliche Alltagsverständnis transzendiert. Weniger wusste aus eigener Erfahrung, dass der Krieg als Massenerfahrung den Verständnishorizont des „Durchschnittsmenschen“ sprengte. Als historischer Pädagoge wollte er deshalb der verbreiteten Orientierungslosigkeit und Verunsicherung entgegentreten. Die geisteswissenschaftliche Theorie Diltheys, Nohls, Sprangers, Litts u. a. und ihre Kategorien boten ihm das Instrumentarium dazu.

So entstand die Geschichtsdidaktik-Konzeption Wenigers als ein eigenständiger Gedankenkreis zwischen Pädagogik, Geschichte und Politik auf dem Hintergrund von Krieg und Niederlage, Revolution und Republikgründung.¹¹³ Diese Konzeption wurde auf einem beträchtlichen geisteswissenschaftlichen Anspruchsniveau etabliert. Weniger setzte deshalb nicht beim Schüler und seiner Psychologie an, sondern bei den erwachsenen Vermittlern von historischer Bildung und Geschichtsbewusstsein, den Lehrern in der Schule, den Erwachsenenbildnern in der Volkshochschule, den Professoren an Pädagogischen Akademien und Universitäten, den Offizieren in Reichswehr, Wehrmacht und Bundeswehr. Seine Geschichtsdidaktik ist vor allem eine solche der Erwachsenenbildung, wie schon mehrfach bemerkt worden ist.¹¹⁴

2 Geschichte als Aufgabe und Verantwortung für Staat und Volk, Kultur und Geist

Es ging Weniger seit dem Umbruch von 1918/19 um eine geisteswissenschaftlich fundierte Volkspädagogik, die die angeblich im Ersten Weltkrieg „erfahrene“ Einheit der Nation auf Dauer stellen sollte. Dabei kam dem Geschichtsunterricht eine entscheidende Rolle zu.

In seinem Aufsatz von 1926 „Die Theorie des Geschichtsunterrichts seit 1914“ geht Weniger mit einer dezidierten Problemstellung an die von ihm referierten und analysierten Arbeiten heran, nämlich mit der Frage, was die verschiedenen Ansätze für *seine* Vorstellung von einer tragfähigen, schulformübergreifenden Geschichts-didaktik als Theorie des Geschichtsunterrichts leisten.

Das Ergebnis ist für Weniger unbefriedigend: Abgesehen von der 1923 erschienenen knappen Skizze seines Lehrers Hermann Nohl über „Die Geschichte in der

Schule“ vermag keine der untersuchten Arbeiten eine konsensfähige schulformübergreifende Theorie des Geschichtsunterrichts als die ganze Nation umfassende historisch-politische Bildung zu begründen. Weniger findet die vorhandenen einschlägigen Arbeiten von Geschichtswissenschaftlern (Eduard Meyer und Karl Brandt), von sozialistischen Autoren aus der Gruppe der „Entschiedenem Schulreformer“ (N. Hennigsen und Siegfried Kawerau), von Gymnasiallehrern (Fritz Friedrich) und Volksschulmethodikern, aber auch Theodor Litts „Geschichte und Leben“ sowie Ulrich Peters deutschkundliche Geschichtsdidaktik sämtlich noch zu sehr den Traditionen der separaten geschichtsdidaktischen Entwicklungslinien während des 19. Jahrhunderts verhaftet oder in der Anwendung des auch für ihn bestimmenden neuen geisteswissenschaftlichen Denkens nicht konsequent genug. Das Nebeneinander ganz unterschiedlicher und partieller Ansätze musste ihm von seiner geschichtsdidaktischen Zielvorstellung her als „Chaos“ und „Übergangszeit“ erscheinen.

„Die Aufgabe der künftigen Didaktik wird sein, die Probleme, die sich aus der Erweiterung und Vertiefung der Kulturgeschichte zur Geistesgeschichte ergeben, in ihrer Bedeutung für eine *Geschichte sub specie subjecti* zu klären. Dabei liegt die Grundschwierigkeit in dem Verhältnis zur *objektiven Geschichte*, die ja ebenfalls in dem Begriff der Geistes- und Kulturgeschichte mit enthalten ist und damit in der Abgrenzung gegen die systematischen Fächer ... Es muss also eine Form des Geschichtsunterrichts gefunden werden, die der geistesgeschichtlichen Wendung entspricht und doch der eigentlichen Funktion des Geschichtsunterrichts, die auf die ‚Lebensform des handelnden Menschen‘ geht, gerecht wird.“¹¹⁵

Die Erfüllung dieser schwierigen Aufgabe, die Weniger mit seinem „Grundlagen“-Buch in Angriff nahm, konnte nur gelingen, wenn man die Didaktik des Geschichtsunterrichts zwischen Pädagogik und Historie und auf dem Hintergrund einer allgemeinen Vorstellung von den Schicksalen und Aufgaben des deutschen Volkes nach 1918 als *eigenständigen Denk-, Forschungs- und Lehrzusammenhang* begründete. Wie aber war das angesichts der komplexen und widersprüchlichen Ausgangslage in Politik und Gesellschaft, Wissenschaft und Bildungswesen möglich?

Weniger musste vermeiden, die Einheit und Eigenständigkeit seines neuen Konzepts in bloßem Widerspruch zu den immerhin einflussreichen tradierten *geschichtsdidaktischen Denklinien* zu begründen. Günstiger war es, die verschiedenen bisher konkurrierenden geschichtsdidaktischen Ansätze als Teilwahrheiten in einen komplexeren geisteswissenschaftlichen Gesamtzusammenhang einzuordnen, der zwar ihr Selbstverständnis transzendierte, aber der Komplexität der Geschichte und des didaktischen Gefüges sowie ihrer „*Mehrseitigkeit*“, wie Weniger das nannte, besser entsprach.¹¹⁶ Die geisteswissenschaftliche Geschichtsdidaktik i. S. Wenigers gewann dadurch einen Standpunkt oberhalb der bisherigen Ansätze und konnte ihnen ihre relative Berechtigung innerhalb eines größeren Gesamtzusammen-

hangs zuweisen – gleichsam wie ein Schiedsrichter. Weniger hat diesen Weg der Auseinandersetzung sowohl in seinem Aufsatz zur „Theorie des Geschichtsunterrichts seit 1914“ wie in seinen „Grundlagen“ konsequent angewandt. Zielvorstellung war in dieser Richtung die Geschichtsdidaktik als ein Konzept, das die divergierenden und unverbundenen geschichtsdidaktischen Denklinien des 19. Jahrhunderts aus ihren ganz unterschiedlichen Verwendungszusammenhängen herauslöste und in ein übergreifendes disziplinäres Grundmuster geisteswissenschaftlicher Herkunft einordnete.

Mit der Errichtung der demokratischen Republik in Deutschland 1918/19 stellte sich die Notwendigkeit einer gleichwertigen historisch-politischen Bildung für alle Staatsbürger in ganz neuer Dringlichkeit.¹¹⁷ Weniger arbeitete die Zusammenhänge von historischer und politischer Bildung im Rahmen des Volksgemeinschaftskonzepts klar heraus. Er kam zu der Auffassung, dass der Geschichtsunterricht als ein Ort angesehen werden müsse, „an dem Geschichte geschieht, als eine der Stellen, wo geschichtliches Leben in dem Ringen geschichtlicher Mächte fortschreitet“.¹¹⁸ Wie begründete Weniger eine solche Sicht des Geschichtsunterrichts, die einen konstitutiven Zusammenhang von Geschichtsunterricht und politischem Handeln postulierte, dabei aber weit über das bisherige Lehren und Lernen von Geschichte in der Schule hinausging?

Weniger griff für die Begründung seiner Auffassung nicht auf eine empirisch-sozialwissenschaftliche Bestandsaufnahme des Geschichtsunterrichts zurück, sondern auf das Instrumentarium geisteswissenschaftlicher Analyse, wobei nach den immanenten Sinn- und Funktionszusammenhängen, den sogenannten „einheimischen Begriffen“ der untersuchten Phänomene, hier also des Geschichtsunterrichts, gefragt wurde. Unter Berufung auf Herman Nohl bestimmte Weniger die spezifische Bildungsleistung des Geschichtsunterrichts in der Weise, dass hier die in jedem geisteswissenschaftlichen Fach vermittelte Aufklärung über den Zusammenhang der geistig-geschichtlichen Welt „sub specie subjecti“ erfolge, d. h. „unter der *Kategorie der Verantwortung* des Individuums und der Generation vor der Geschichte“. Im Geschichtsunterricht gehe es um die Einordnung des persönlichen Lebens in die historische Zeit, werde „die *Geschichte als Aufgabe* gesehen“:

„Der Geschichtsunterricht will dem Einzelnen, der Generation, dem Volk die nächstliegende Aufgabe, den Punkt des eigenen Einsatzes und des verantwortlichen Handelns zeigen. Individuum, Generation, Volk sollen sich selbst durch den Geschichtsunterricht als Faktoren des geschichtlichen Lebens begreifen und die in der Zeit gegebene Aufgabe in ihren Willen aufnehmen.“¹¹⁹

Weniger konstituiert den Eigenwert historischer Bildung also durch politische Handlungsorientierung, wie wir heute sagen würden, und diese versteht er als Vorwegnahme späteren politischen Denkens und Verhaltens. Oder anders gewendet:

„In der Begegnung zwischen dem Lehrer und der Jugend vollziehen sich ... in der Form der Bildung und somit in ihren Grenzen wirklich geschichtliche

Entscheidungen, reale Stellungnahmen zu den Aufgaben der Zeit, die in gedanklicher Vorwegnahme die Umriss späterer Lebensentscheidungen präjudizieren.“¹²⁰

„Im Geschichtsunterricht“ – so entfaltet Weniger sein Konzept weiter – „findet eine Begegnung zwischen Vergangenheit und Zukunft in der Auseinandersetzung zwischen Lehrer und Schüler als Vertretern von Generationen statt.“ Durch den Lehrer wirken die „objektiven Bildungsmächte“ auf die junge Generation ein. Insbesondere sei der Staat an diesem Bildungsvorgang grundlegend beteiligt. Pädagogisch gewendet heiße das,

„dass die Verantwortung des Einzelnen und der Generation mit der Tatsache des Geschichtsunterrichts von vornherein schon in Beziehung gesetzt ist zu *Staat* und *Volk*, dass die geschichtliche Aufgabe auch des Einzelnen hier von *Staat* und *Volk* aus gesehen wird.“¹²¹

Weniger bindet also den Geschichtsunterricht nicht nur an den Staat, sondern auch an das Volk, das mit der Einführung der demokratischen Republik 1918/19 in Deutschland selbst die Macht im Staat übernommen hat. Nach wie vor seien – gerade infolge der „Volksgemeinschaftserfahrung“ des Krieges – alle geschichtlichen Aufgaben um den Staat zentriert.

„Aber die Stellung des Staates und damit sein Wesen haben sich gewandelt oder sind tiefer erkannt. Zum ersten Male in der deutschen Geschichte ist die Masse in ein aktives Verhältnis zum Staat getreten und sieht diesen Staat als den ihren an. Diese Annäherung an den Staat darf unter keinen Umständen wieder verlorengehen, denn der moderne Staat kann nicht lebendig bleiben, ohne die verantwortliche und tätige Mitarbeit aller seiner Bürger ... Dem Geschichtsunterricht, besonders in Volks- und Fortbildungsschulen, erwächst hier eine besonders große Verantwortung ...“¹²²

„Besinnung“ auf den historisch-politische Bildungsprozess wurde damit in vorher ungekannter Weise zur fundamentalen Daueraufgabe:

„Die neue spannungsreiche Wirklichkeit gilt es zu verstehen und in ihrer dynamischen Struktur, in der Lagerung ihrer Kräfte zu durchschauen. Individuum und Gemeinschaft, Staat und Gesellschaft, Führer und Volk, Staat und Kultur müssen in ihrer Spannung neu durchdacht und neu geformt werden, wenn die große Aufgabe der Gegenwart, die *gegliederte Volksgemeinschaft* (Hervorhebung durch Weniger, B. M.) als die Einheit der Gegensätze unserer Nation, verwirklicht werden soll.“¹²³

Was immer das heißen mochte für die Mitte der zwanziger Jahre des 20. Jahrhunderts konkret zu betreibende Bildungspolitik der Weimarer Republik, für den Geschichtsunterricht ergab sich daraus die Abkehr von einer an der traditionellen Politikgeschichte orientierten, wissenschaftskonformen Abbilddidaktik i. S. der gymnasialen Tradition und die Hinwendung zu einer partizipatorisch geprägten geisteswissenschaftlichen Geschichtsdidaktik, die den Gegensatz von Gymnasium und Volksschule in bildungdemokratischer Absicht überwand.

Es gehe – so betonte Weniger – im Geschichtsunterricht um mehr als den Staat und den Lebensbezug des Einzelnen zu ihm. Es gehe auch darum,

„den empirischen Zusammenhang unserer Nation zu einer Volksgemeinschaft auszubauen, die eine geistig-seelische Verbundenheit darstellt“, es gehe schließlich um „die Einordnung der Nation in den Wirkungszusammenhang der übrigen Völker“.¹²⁴

Damit ist die republikanische Volksgemeinschaft nicht nur als Leitbild des Geschichtsunterrichts formuliert, sie ist zugleich eingeordnet in ein umfassenderes kulturelles und soziales Konzept von „Volksgemeinschaft“.

Schon früh wandte sich Weniger gegen die ideologische Verabsolutierung von Kategorien wie Volk und Nation, Klasse und Rasse. Er teilte die Überzeugung des konsequenten geisteswissenschaftlichen Historismus, dass alle geschichtlichen Phänomene nichts Endgültiges, sondern letztlich relative Verwirklichungen einer als solche unzugänglich bleibenden absoluten Idee seien:

„Zu gleicher Zeit mit der Gewinnung des Staates als Lebensform des ganzen Volkes und als unser persönlicher Besitz erleben wir auch seine Grenzen. Der Staat erscheint seinerseits wiederum nur als *ein* (Hervorhebung durch Weniger, B. M.) Glied der Kultur wie nur als *ein* Ausdruck des nationalen Lebens. *Volk* und *Kultur* sind die tieferen Begriffe. Dahinter steht dann die geistige Welt als letzter, von Menschen aus erfassbarer Zusammenhang der Wirklichkeit, als Gegenstand der Geschichte.“¹²⁵

Volksgemeinschaft und Nation waren also für Weniger mehr Zukunftsprojekte und -visionen als schon vorhandene Gegebenheiten, ebenso sah er nach 1945 die Realisierung von Demokratie als Volksherrschaft. In den „Neuen Wegen“ heißt es dazu:

„Die Grundkategorie des Geschichtsunterrichts ist die Verantwortung des handelnden Menschen vor der Geschichte. Einen selbständigen Geschichtsunterricht gibt es nur da, wo auf eine Jugend politische Verantwortung wartet ... Der Geschichtsunterricht sollte die geschichtlichen Voraussetzungen erarbeiten, unter denen die jeweilige Verantwortung stand, und damit der heranwachsenden Generation das Rüstzeug mitgeben, das sie zur Bewältigung der vor ihr liegenden Aufgaben brauchte.“¹²⁶

Seit der Ausdehnung der politischen Verantwortung auf das ganze Volk, in Deutschland also seit 1919, ist „Volk die zweite grundlegende geschichtliche Kategorie des Unterrichts“. Weniger definierte „Volk“ im Gegensatz zu romantischen und biologistischen Theorien als „Erinnerung an gemeinsame Schicksale und als den Willen, künftig gemeinsame Schicksale und gemeinsame Lebensordnungen zu haben“ – trotz aller Konflikte in der „gegliederten Volksgemeinschaft.“¹²⁷

Weniger sah die *Krise von Zeit und Volk* nach den beiden Weltkriegen keineswegs nur im politischen und wirtschaftlichen Bereich:

„Wir sind in der Wurzel unserer geistigen Existenz bedroht, die allgemeine Bewegung der Kultur ist in eine Phase getreten, die es doch berechtigt erscheinen lässt, das abgebrauchte Wort von der Kulturkrise der Gegenwart als

Ausdruck für eine schwere Wirklichkeit zu empfinden. Die allgemeine abendländische Not hat aber in Deutschland eine besondere Verschärfung erfahren, im Gefolge von Krieg und Revolution wanken unsere geistigen Grundlagen, alles Bisherige ist in seiner Geltung erschüttert, um neue Werte wird erbittert gerungen, es ist nicht weniger als das Ganze der deutschen Kultur und die Möglichkeit einer einheitlichen deutschen Kultur überhaupt in Frage gestellt. Wir wissen kaum noch, was wir an geistigem Besitz wirklich lebendig haben und was davon in die Zukunft hineingerettet werden kann. So wenig äußerlich der geistige Charakter der Umwälzung hervortreten mag, es handelt sich doch um einen neuen Aufbau unserer Kultur, der freilich gewiss nicht auf einmal gelingen kann. Diese Lage bedarf der schöpferischen Kraft des geschichtlich handelnden Menschen nicht weniger als die Not des Staates. Wieder erwächst der Geschichte und dem Unterricht in der Geschichte eine große Verantwortung. Sie wird gefragt nach dem Sinn solcher Krisis, nach dem Werden dieser Gegenwart, nach den Kräften, die diese heraufgerufen haben; sie wird schließlich zur Richterin angerufen zwischen dem Toten und dem Lebendigen, dem Ewigen und dem Vergänglichen, sie soll das werdende voraussehen. Sie gibt die Mittel für die Entscheidung und stellt die Zusammenhänge und Hintergründe wieder her, ohne die der Mensch letztlich doch nicht zu leben vermag.¹²⁸

In einer aufschlussreichen Auseinandersetzung mit den noch vor 1918 formulierten Auffassungen Eduard Sprangers über die souveräne Dominanz des nationalen Staates gegenüber den einzelnen Bildungsmächten kam Weniger zu einem bemerkenswerten Fazit:

„Heute aber hat der Staat gar nicht mehr die überlegene Stellung gegenüber den Werten, Weltanschauungen und den sie verkörpernden Parteien. Er ist selbst Gegenstand des Ringens der Weltanschauungen geworden, er soll von ihnen gestaltet werden, und bei der augenblicklichen Verfassungsform ist er ein ständig sich wandelnder Ausdruck der Kräfteverteilung innerhalb des Volkes und der Spannungsverhältnisse der Mächte aller Art, die im Leben der Nation wirksam sind. Der Idee unserer heutigen Staatsform nach soll der Staat von den lebendigen Kräften der Nation in der Rangordnung ihrer Macht getragen und fortentwickelt werden.

Es handelt sich also nicht um Gegensätze parteilicher und weltanschaulicher Schulauffassungen gegen die nationale Schule; vielmehr wird um die Gestaltung der nationalen Schule selbst von den großen Weltanschauungsgruppen gerungen, der Begriff des Nationalen steht dauernd in Frage und muss im Kampfe immer wieder neu gefunden werden. Deshalb erscheint es auch kam möglich, der Volksschule jenseits der Gegensätze der Weltanschauungen auch der politischen Parteien ihre Stelle anzuweisen. In diesem räumlichen Sinne gibt es keinen gemeinsamen Kern, von jeder Anschauung aus soll das Ganze gestaltet werden. ...

Die Volksschule kann durchaus ein Mittel sein, um durch erzieherische Einwirkung den Staat allmählich umzugestalten.¹²⁹

IV Der Geschichtsunterricht als Ort der Begegnung von Generationen

Der erwachsene, politisch mündige Staatsbürger ist der eigentliche Adressat und das eigentliche Ziel von Wenigers historischer Bildungskonzeption in der Weltkriegs- und Umbruchsepoche. Trotz seiner stetigen Berufung auf die pädagogische „Wendung zum Kinde“ – im Geschichtsunterricht geht es nicht um dessen psychologische Dispositionen und inhaltliche Interessen, sondern primär um den künftigen Erwachsenen.¹³⁰ Weniger begreift den Geschichtsunterricht als Ort der Generationenbegegnung, an dem der Lehrer als Vertreter der älteren Generation den Schülern durch Deutung der geschichtlichen Lage von Staat und Volk die historisch-politischen Aufgaben der nachwachsenden Generation aufzeigt. Dies soll aber nicht in enger Fixierung auf Tradition und Kontinuität, sondern gleichsam als Perspektiveröffnung auf die Zukunftsvision („Vorwegnahme“) des Volksstaates geschehen. Die junge Generation soll den Auftrag der Geschichte aus eigenem Antrieb annehmen und eigenständig durchführen.¹³¹

Weniger lehnte eine jugendpsychologische Fundierung des Geschichtsunterrichts ab.¹³² Er maß lediglich einer schulfachimmanenten Jugendpsychologie eine ganz entscheidende Rolle zu¹³³: „Immer wird es darauf ankommen einen positiven geschlossenen Zusammenhang von Gewissheiten zu entwickeln, der den Enthusiasmus erregt.“¹³⁴ Aufgabe des Lehrers sei es, die wissenschaftlich kontrollierte „geschichtliche Wahrheit aus ihrer kritischen in die positive Form“, in die „Form der Jugendlehre“ zu übersetzen, die „wieder Begeisterung und Hoffnung möglich macht“.¹³⁵

Weniger vertrat diese Position dezidiert nach 1945 – trotz bzw. gerade wegen der mit der nationalsozialistischen Propaganda-Demagogie gemachten Erfahrungen:

„Der Jugend, sagt man, sei es recht, wenn einstweilen nicht von Politik und nicht von Geschichte die Rede sei. ... Ein großer Teil der Jugend mag vielleicht nicht geglaubt haben, was Lehre und Propaganda ihr zumuteten. Er ließ es über sich ergehen, wie man sich mit einem Dauerregen abfindet, resigniert nur darauf bedacht, jetzt sein Schäflein ins Trockene zu bringen, möge im Übrigen geschehen, was da wolle. ... Eine dritte Gruppe, zahlenmäßig wohl nicht sehr groß, aber sehr wertvoll, verzweifelt an dem menschlichen Sinn der Geschichte und an dem politischen Geschehen überhaupt und birgt sich vor dieser Zeitlichkeit in einer religiösen Eschatologie. Es ist durchaus möglich, ja wahrscheinlich, dass Lage und Haltung der Jugend, die wir zu unterrichten haben, so sein werden. Aber daraus folgt nicht, dass wir nun auf den Geschichtsunterricht verzichten dürften.“¹³⁶

Weniger hielt auch in der dramatischen Situation historischen Lernens nach 1945 an der Auffassung fest, dass die jugendkundlichen Erkenntnisse der schon in den Weimarer Jahren beginnenden experimentellen Psychologie und empirischen Pädagogik

gogik nicht über Annahme oder Ablehnung der didaktisch-geisteswissenschaftlich eruierten Zielsetzungen des Geschichtsunterrichts zu entscheiden hätten,

„die Aufgabe selber kann durch keinen psychologischen Befund über die negative Stellung der Jugend zu Geschichte und Politik aufgehoben werden. Selbst wenn psychologisch genommen alles gegen einen Geschichtsunterricht in unserer heutigen Situation spräche, müsste er dennoch sein, weil er, um es vorweg zu sagen, das Organon ist, durch das Staat und Volk sich ihres Daseins und ihrer Aufgaben versichern, ihre Verantwortung vor der Geschichte klären und jede neue Generation in ihre geschichtliche Verantwortung einführen.“¹³⁷

Hinter diesen zugespitzten Äußerungen von 1946 standen weitergefasste und schon ältere Konzepte Wenigers zur Interessenforschung von Kindern und Jugendlichen,

„ein konstantes ‚historisches Interesse‘ im Sinne einer Elementarfunktion gibt es nicht. ... Das historische Verhalten ist ein geistiger Totalakt im Sinne Diltheys, sämtliche Bezüge des Menschen, alle seine Eigenschaften, Kräfte, Gefühl, Denken, Wollen sind in diesem Ganzen als Momente da. ... Dazu kommt zweitens, dass es ein leeres Gerichtetsein auf Etwas ohne dieses Etwas nicht gibt. ... Die Entwicklung des geschichtlichen Interesses kann also nur festgestellt werden in der lebendigen Auseinandersetzung mit dem Inhalt der Geschichte. Es wird die Aufgabe sein, in der Berührung des werdenden Menschen in seiner Ganzheit mit der geschichtlichen Welt in ihrer Ganzheit Stufen wechselnden Verhaltens aufzuzeigen.“¹³⁸ ...

Damit ist nicht gesagt, dass die experimentelle Psychologie überhaupt keine Bedeutung für unser Problem habe. Sie wird immer angeben können, wann eine bestimmte Funktion in dem Zusammenhang des historischen Verhaltens zuerst auftritt.“¹³⁹

Gerade diese Distanzierung von experimenteller Psychologie und empirischer Pädagogik impliziert die Notwendigkeit einer unterrichtsfachspezifischen Bildungsreflexion zur Bearbeitung der anstehenden komplizierten Koordinationsaufgaben,

„jede Stufe hat ihr eigenes Verhältnis zur Geschichte. ... Ein großer Teil der Erfolglosigkeit des Geschichtsunterrichts war darauf zurückzuführen, dass die niederen Stufen lediglich als Vorbereitung für die höheren, schließlich für die Universitätsstufe angesehen oder dass ihnen zur Entlastung der höheren Stufe Stoffe zugewiesen wurden, die ihnen eigentlich noch nicht zukamen. Der Aufbau des Unterrichts von der Reifeprüfung aus ist pädagogisch ein Unding, spätere Stufen können nur dadurch wirklich vorbereitet werden, dass die vorhergehenden nach ihren Gehalt und ihren Möglichkeiten voll ausgeschöpft werden. Jede Stufe ist ein in sich ruhendes Ganzes, ist unmittelbar zur Geschichte.“¹⁴⁰

Weniger verdeutlichte diesen Sachverhalt besonders am Beispiel der Pubertät:

„... mit dem Einsetzen der Pubertät erhält die Geschichte die Aufgabe, ein Mittel zu sein für die Bildung der Persönlichkeit, für die Gestaltung der Lebensziele und Ideale. Geschichte als Vorbereitung für das Leben ist erst jetzt möglich. Aber das ist eben nicht ihre einzige Funktion, für das Knabenalter

hat sie eine ganz andere Aufgabe, die nur in der kindlichen Gegenwart wurzelt: Bereicherung, Vertiefung des kindlichen Daseins durch große Bilder, Erweiterung des kleinen Ichs durch fremdes vorbildliches Leben und Tun. Lebensstoff für den Augenblick soll auf dieser Stufe der Geschichtsunterricht geben, nicht Bildungsstoff für die Zukunft.“¹⁴¹

Ein Sonderproblem in diesem Zusammenhang war der Geschichtsunterricht an den Volksschulen, der in Preußen seit 1872 als selbständiges Fach existierte und über 80 % der Gesamtschülerschaft betraf. Die damaligen Methodiker des Volksschulunterrichts haben – so Weniger –

„den Glauben an die Geschichtlichkeit des Volkes im engeren Sinn, der unteren Schichten. Dieser Glaube äußert sich verschieden, ... das Ergebnis ist immer dasselbe: Auch die unteren Schichten bekommen eine Bedeutung für das geschichtliche Leben und geschichtliche Aufgaben, aus der geschichtslosen Masse wird verantwortungsbewusstes Volk. ... Die höhere Schule hatte dieser Arbeit der Volksschule gegenüber zunächst keinen eigenen Einsatz. ... Kriegserlebnis und Revolution lassen schließlich die Kategorien Volk und Volksgemeinschaft von der Volksschule aus auch in die Zielforderungen für den Geschichtsunterricht an höheren Schulen eindringen, ... während zugleich ein innerer Zusammenhang des Geschichtsunterrichts aller Schulformen aus ihnen erwächst. Diese neuen Tatbestände sind freilich noch kaum allgemein zum Bewusstsein gekommen.“¹⁴²

Das „Elend des Geschichtsunterrichts auf der Volksschule“ war für Weniger die Entlassung der Kinder „gerade in dem Alter, in dem ihnen erst eine leiste Ahnung für geschichtliche Zusammenhänge aufgeht“:

„Es ist unmöglich, einem Arbeiter das an politischer Bildung für seine staatsbürgerlichen Pflichten Nötige schon und nur durch die Volksschule zu vermitteln. Der Versuch, das Bildungsziel des Geschichtsunterrichts auf der Volksschule aus den Aufgaben des zwanzigjährigen Staatsbürgers abzuleiten, muss immer scheitern, da ja das Maß von Einsicht, das dieser haben soll, dem Vierzehnjährigen noch nicht gegeben ist. Man hat gemeint, ohne Verfrühungen hier nicht auskommen zu können.“¹⁴³

Verfrühungen aber lehnte Weniger gerade unter Berufung auf die „Wendung zum Kinde“ entschieden ab. Doch auch seine eigene „Auflösung“ des Dilemmas erscheint wenig überzeugend:

„Wenn ... jede Verfrühung des Unterrichts sinnwidrig, die Begleitung des Lebens durch den Unterricht aber unmöglich ist, so scheint hier der geschichtlichen Bildung eine Grenze gesetzt, die es nicht erlaubt, ihren tiefsten Gehalt zur erzieherischen Auswirkung zu bringen. Aber in Wahrheit liegt doch in der Struktur der menschlichen Persönlichkeit begründet, dass es sich bei dem Verhältnis von Geschichte und Leben nicht um stets neue Stufen geschichtlichen Verständnisses in einer beständigen Aufwärtsentwicklung handeln kann. Diese wird nur wenigen Menschen beschieden sein. Für die anderen gilt, dass mit dem Ende der Reifezeit auch irgendwie der feste Standpunkt gefunden sein wird, von dem aus der Mensch nun zu allem Stellung nimmt.“¹⁴⁴

In Wenigers Konzept wird der *Lehrer* – ob an der Volksschule oder dem Gymnasium – zum ausschlaggebenden Faktor des gesamten Unterrichtsgeschehens.

„Im Geschichtsunterricht findet eine Begegnung zwischen Vergangenheit und Zukunft in der Auseinandersetzung zwischen Lehrer und Schüler als Vertretern von Generationen statt. Der Lehrer repräsentiert die Einheit ‚der erlebten Geschichte‘, er ist das Symbol der in der Gegenwart erreichten Lagerung der geschichtlichen Kräfte und zugleich der Vertreter des Zukunftswillens der erwachsenen Generation, wie er sich aus ihrer Erfahrung der geschichtlichen Aufgabe und aus ihrer Deutung der Vergangenheit ergibt. Er begegnet den noch ungestalteten Kräften der Jugend, ihrem Zukunftswillen und ihrem Wunsch nach Deutung des Geschehens.“¹⁴⁵

Durch den Lehrer wirken die „objektiven Bildungsmächte“ auf die junge Generation ein:

„Das ‚existentielle Verhältnis‘ zur Geschichte, das zugleich ihre Überwindung ist, und die Weite der geistigen Existenz sollte der Bildner besitzen, der damit selbst Exponent der geschichtlichen Entwicklung an einer bedeutsamen Stelle wird.“¹⁴⁶

Der Lehrer muss

„den Glauben haben, dass er in seinen Überzeugungen auch die Ideale und Ziele der kommenden Generation besitzt, und dass zwischen seinen Bildungszielen und den in der Seele der Jugend angelegten Möglichkeiten eine innere Beziehung besteht, die es erlaubt, sie zur Grundlage des Unterrichts zu machen.

Dieser Glaube wird aber notwendig immer ein Wagnis bleiben, insofern der Bildungswille des Erziehers niemals allein auf den werdenden Menschen einzuwirken vermag, und als die Gestaltung der Zukunft niemals nur Realisierung einer Idee sein kann. So wird das Weltbild und die Kultur der kommenden Generation immer anders aussehen als das Weltbild der Erwachsenen, anders auch als die vorahnende Intuition annimmt.“¹⁴⁷

Auf diesem Hintergrund wird auch verständlich, warum Weniger sich gleich nach Kriegsende 1945 für die Fortführung des Geschichtsunterrichts einsetzte – gegen die dezidierte Abneigung vieler Lehrer und Schüler.¹⁴⁸

Weniger macht den Geschichtslehrer theoretisch stark, ausgehend von den Prämissen des geisteswissenschaftlichen Pädagogikkonzepts: Der Lehrer ist selbst ein keineswegs belangloses historisches Individuum, ein Generationsvertreter mit selbst erarbeitetem Geschichtsbild (Geschichtsbewusstsein) gegenüber den nachwachsenden jungen Generationen, der Weichen stellt für das künftige politische und persönliche Leben der Schüler. Der Geschichtsunterricht muss „sub specie subjecti“ des Geschichtslehrers gesehen werden, der keineswegs primär als Agent von außen einwirkender Einflüsse verstanden und missbraucht werden darf. Wenigers Vorstellung von der Rolle des Geschichtslehrers ist in mancherlei Hinsicht problematisch, vor allem die Überforderung des Lehrers und die fehlende Präzisierung von Zielbegriffen wie „Leben“ und „Verantwortung“ gegenüber Staat und Volk

sind hier zu nennen. Aber seine damit verbundenen Intentionen lassen sich nicht einfach ersatzlos streichen, sondern bedürfen zeitgemäßer Weiterentwicklung. Anderenfalls wird der Lehrer zum strikt weisungsgebundenen „Unterrichtsbeamten“ ohne eigenen pädagogischen Gestaltungsspielraum – eine sich in der aktuellen Bildungspolitik deutlich abzeichnende Option.

Wenigers Vorstellung vom Geschichtsunterricht als unentrinnbarer Generationenbegegnung ist in Sprachformulierungen und Überforderung der Lehrerrolle heute nicht mehr nachvollziehbar. Dass es allerdings im Geschichtsunterricht der allgemeinbildenden Schulen auch um Gegenwart und Zukunft geht – und zwar viel direkter als in der Geschichtswissenschaft und dem an ihr orientierten Geschichtsunterricht der gymnasialen Tradition –, das hat er schon in den Weimarer Jahren durchaus richtig und auch für heute noch gültig erkannt. Die Einsicht, dass man ohne Aufgabenorientierung für die nachwachsende Generation keinen Geschichtsunterricht brauche, dass effizientes Faktenpauken und perfekte Unterrichtstechnik kein didaktischer Selbstzweck sein können, diese Einsicht war auch in den beiden deutschen Nachkriegszeiten mit ihrem hohen historisch-politischen Orientierungsbedarf noch keineswegs selbstverständlich, sie wurde vielmehr gerade durch den propagandistischen Geschichtsmisbrauch des Nationalsozialismus nachhaltig diskreditiert. Erst die Reformbewegungen nach dem Ende der unmittelbaren Nachkriegszeit knüpften daran wieder an und demonstrierten, dass Wenigers Konzept vom Geschichtsunterricht als Generationenbegegnung trotz aller zeitgebundenen Grenzen im Kern ein unverzichtbares Element des Faches in Schule und Didaktik darstellte. Die von Weniger selbst kaum übersehenen praktischen Konsequenzen dieses Konzepts führten nun unmittelbar auch zum institutionellen Ausbau der Geschichtsdidaktik als Wissenschaftsdisziplin an den Hochschulen.

V Der Gegenstand des Geschichtsunterrichts im Spannungsfeld von politischer und Kulturgeschichte

Zielfragen stehen ganz im Vordergrund von Wenigers Konzeption des Geschichtsunterrichts und der Geschichtsdidaktik. Probleme der Stoffauswahl und Unterrichtsmethodik, wie sie die gymnasiale Abbilddidaktik dominierten, sind ihnen klar nachgeordnet. Inhaltliche Auswahl und Strukturierung im Geschichtsunterricht sind gegenüber den grundlegenden Bildungsintentionen zweitrangig, zumal sich die geisteswissenschaftliche Didaktik selbst als „Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans“ verstand, also aus dem pädagogisch neutralen historischen „Stoff“ erst den „Bildungsgehalt“ im Sinne künftiger „Verantwortung“ und „Aufgaben“

herauskristallisierte. Die konkrete Inhaltsauswahl überließ Weniger dem Lehrplan und dem Lehrer in der spezifischen Unterrichtssituation.¹⁴⁹

Gegenstand des Geschichtsunterrichts war für Weniger die

„geistig-geschichtliche Welt, wie sie unser Dasein ausmacht, soweit sie noch als lebendige Macht in uns wirkt und uns zur Entscheidung und Tat zu drängen vermag. Da die uns umgebende geistige Welt aber die deutsche ist, so sind deutsche Kultur und der deutsche Staat die nächstliegenden Aufgaben, die den Unterricht nach Fragestellung und Auswahl bestimmen. Die Geistesgeschichte ist Inhalt des Unterrichts, sie enthält aber die politische Geschichte und die Kulturgeschichte in dem Spannungsverhältnis, das der gegenwärtigen Lage entspricht. Im Sinne dieser Geistesgeschichte schließt der Geschichtsunterricht einen letzten Vorbehalt gegenüber dem objektiv Erreichten und dem subjektiv Erkannten ein, der eine unbegrenzte Aufgeschlossenheit gegenüber dem werdenden Neuen verleiht und sich so mit der spezifischen pädagogischen Wendung auf die Seite des Kindes und der Zukunft stellt.“¹⁵⁰

Diese Position hielt Weniger auch nach 1945 bei: Gegenstand des Geschichtsunterrichts sei „die geschichtliche Welt, soweit sie noch als lebendige Macht in uns wirksam ist und uns zur Entscheidung und Tat zu drängen vermag“.¹⁵¹

Weniger empfahl solche Stoffe für den Geschichtsunterricht, die als „Symbole“ die vollendeten und unvollendeten Möglichkeiten der deutschen Geschichte zeigen konnten, „die nicht ausgenützten, vielleicht verdrängten Möglichkeiten, in denen gleichsam die Reserven für die Gestaltung unserer Zukunft liegen“.¹⁵²

Obwohl er nach wie vor Gegner detaillierter Stoff- und Lehrpläne blieb, empfahl Weniger nach 1945 doch präziser bestimmte Haupt- und Leitthemen des Geschichtsunterrichts. Das äußerte sich auch in Richtlinienentwürfen und in Herausstreichung der „Themen ... , um die es jetzt geht“: „Demokratie, Sozialismus, Völkerversöhnung, Wiederherstellung der christlichen Gesittung und der Humanität“.¹⁵³

Insbesondere nach 1945 kam es zu Kontroversen um den Primat von politischer oder Kulturgeschichte im Geschichtsunterricht, die schon in einer längeren wissenschaftsgeschichtlichen Tradition standen.¹⁵⁴ Weniger hielt dagegen:

„Die geschichtliche Betrachtung des Streites um die Kulturgeschichte in der Schule zeigt, dass die Argumente für die Kulturgeschichte in der Schule selber politischer Natur sind. Es handelt sich um eine Veränderung der Gesichtspunkte innerhalb der politischen Geschichte. Die Unmöglichkeit einer individuellen sittlichen Existenz und eines echten Gesamtbewusstseins des Volkes bei dem Heroenkultus der üblichen politischen Geschichte, das Verantwortungsgefühl des Staatsbürgers und des Gesamtvolkes, ruhend in der Verflochtenheit aller kulturellen und staatlichen Leistungen, verlangen eine neue Form der geschichtlichen Unterweisung.

Die Kulturgeschichte war zunächst immer die Forderung der Opposition, der die Beteiligung an der staatlichen Verantwortung oder doch an der wirkli-

chen Macht versagt war. Tritt die Opposition, etwa eine neu aufsteigende Schicht des Volkes, in den Kreis der politischen Verantwortung ein, so politisiert sich auch ihr Geschichtsbild, das heißt ihr kulturgeschichtliches Anliegen wird jetzt in die Fragestellung der politischen Geschichte aufgenommen. ...

Der oppositionelle Zug der Kulturgeschichte hat heute keinen Sinn mehr, denn das ganze Volk in allen seinen Schichten ist in die Verantwortung eingetreten. Infolgedessen sollen und können alle Lebenskreise einen Beitrag zur Volksaufgabe leisten. ... Indem der Geschichtsunterricht neue Lebensgebiete von geschichtlicher Mächtigkeit aufdeckt und dem neuen Lebensgefühl und Geschichtsbewusstsein Ausdruck gibt und auf neue Aufgaben hinweist, drängt er die heranwachsende Generation zu neuer Arbeit und neuer geschichtlicher Leistung. ... So wird aus dem einfachen unreflektierten Tun ein sittliches Handeln höherer Ordnung, nämlich ein geschichtliches Handeln. Daher rührt die Parteinahme der Kulturgeschichte für den Fortschritt, der wissenschaftlich niemals zu beweisen ist. Aber der Glaube an ihn entstammt dem Verantwortungs- und Leistungsgefühl neu aufsteigender Schichten. Bisher ungeschichtliche Volksgruppen werden so geschichtlich, aber, was durchaus das Gleiche ist, sie werden damit zu politischen Faktoren und zum Gegenstand geschichtlicher Betrachtung im Unterricht der Schule. So wird die Masse zum Volk.¹⁵⁵

Die hier vollzogene geisteswissenschaftlich-demokratische Auflösung des alten Gegensatzes von politischer und Kulturgeschichte in didaktischer Absicht war durchaus originell, sie vermochte sich aber in der Folgezeit nicht durchzusetzen. Der Kampf gegen die enzyklopädische Stofforientierung („didaktischer Materialismus“) erforderte eine neue, viel anspruchsvollere Gegenstandsbeschreibung des Geschichtsunterrichts, welche die einfach abbilddidaktische Ableitung durch ein interdisziplinäres Koordinationsmodell ersetzte und somit einer eigenständigen Disziplin Geschichtsdidaktik vorarbeitete.

VI Erwachsenenbildung: Volkshochschule, Lehrerbildung, Militärpädagogik

Schon früher ist beobachtet worden, dass Weniger im Kern seines Selbstverständnisses Erwachsenenbildner war.¹⁵⁶ Dies liegt vor allem begründet in der doppelten Erfahrung von Krieg und Niederlage 1918 und 1945. Diese Erfahrung führte Weniger zu der Überzeugung, dass die nachwachsenden Generationen für ihre politische Verantwortung als künftige Staatsbürger vorbereitet werden müssten. Das prägte sein Konzept des Geschichtsunterrichts entscheidend.

Historisch-politische Erwachsenenbildung in schwerer Zeit ist also der eigentliche Fokus von Wenigers Geschichtsdidaktikkonzeption überhaupt, auch wenn er den

einzelnen Altersstufen ihren eigenständigen Bezug zur Geschichte durchaus zubilligte. Alle – oben schon behandelten – Zielkategorien des Geschichtsunterrichts orientieren sich an der Zukunft der Schüler – dies war damals der große Gegensatz zum in der Praxis dominierenden Geschichtsunterricht. Dem Lehrer als Vertreter der jeweiligen Erwachsenengeneration kam in diesem Unterricht eine entscheidende Rolle zu, wie wir schon gesehen haben.

Volkshochschule, Lehrerbildung und Militärpädagogik sind die drei Bereiche, in denen Wenigers Vorstellungen von historisch-politischer Erwachsenenbildung wirksam geworden sind. Es lohnt heute an Wenigers einschlägige Vorstellungen zu erinnern, da eine elaborierte Geschichtsdidaktik der Erwachsenenbildung immer noch aussteht.¹⁵⁷ Allerdings ist Weniger zu einer systematischen Didaktik der Erwachsenenbildung und insbesondere der Rolle der Geschichte in ihr nicht mehr gekommen. Seine Überlegungen müssen daher aus einem sehr zerstreuten Textkorpus rekonstruiert werden.

1. Geschichte als „Lebensverhältnis“¹⁵⁸

Geschichte war für Weniger nicht nur eine Wissenschaft und ein Schulfach, sondern auch ein „Lebensverhältnis“, dem niemand entrinnen kann. Die spätere historisch-politische Verantwortung in der Welt der Erwachsenen ist schon die zentrale Zielvorstellung in seinem Konzept des Geschichtsunterrichts. Schulunterricht und Erwachsenenbildung stehen bei Weniger in einem direkten Zusammenhang, was heute weitgehend „vergessen“ ist.

Wenigers pädagogisches Volksstaatskonzept war auf den engen Konnex von Schule und Erwachsenenbildung angewiesen, wenn es für die „Republik als Volksgemeinschaft“ Wirkung zeigen sollte.¹⁵⁹ Auch heutige Konzepte historisch-politischer Bildung betonen auf einer allgemeinen Ebene den Lebensbezug von Geschichtsunterricht. Aber in der Praxis haben sich Schulunterricht und Erwachsenenbildung als eigene Systeme entwickelt, die mehr oder weniger unverbunden nebeneinander agieren.¹⁶⁰

Weniger behauptete demgegenüber nicht nur, dass Geschichte ein von Kontinuitäten und Diskontinuitäten geprägtes Lebensverhältnis sei, sondern auch, dass jedes Lebensalter sein spezifisches Verhältnis zur Geschichte habe.¹⁶¹ Seine eigene Lebenserfahrung auf dem Hintergrund einer zäsurenreichen Zeitgeschichte mit dramatischen Wendungen beförderte diese Einsicht.

„Geschichte als Lebensverhältnis“ hatte für Weniger zwei Dimensionen:

„das *persönliche Leben* (Hervorhebung durch Weniger, B. M.) als Ausgangspunkt jeder Bildung und Aufklärung in Unterricht und Lehre – und die *geschichtliche Existenz* als der große Hintergrund, in dem das einzelne Leben wie die Aufgaben der Zeit sich zusammenfinden. Diese Geschichtlichkeit der Bildung und Aufklärung gibt für die persönliche Bildungsaufgabe

wie für die Zeitprobleme wieder die große Beziehung *Volk*, von der aus die Entscheidungen erst gefällt werden können.“¹⁶²

Die individuelle Dimension trat bei Weniger zurück – pädagogische Biographieforschung im heutigen Sinne hat er nicht ins Auge gefasst. Die „Geschichtlichkeit des Lebens“ interessierte ihn vor allem als politisches Phänomen.

Die „Geschichtlichkeit des Lebens“ als Leitkategorie ist auch für die heutige Erwachsenenbildung unverzichtbar, je stärker die gesamtgesellschaftlichen Prozesse in ihrer Auswirkung auf die individuellen Lebensläufe wahrgenommen werden. Seit der Wiedervereinigung und dem Ende des Kalten Krieges und infolge der überall voranschreitenden ökonomischen Globalisierung sind die in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts vielfach vorgeprägten und kalkulierbaren Lebensläufe wieder unsicherer geworden. Das verursacht Frustrationen, denen mit der Einsicht in historische Prozesse und Strukturen wenigstens hilfswise begegnet werden kann. Die lebensgeschichtliche Rekonstruktion ist hierbei ein wichtiges methodisches Instrument der Erwachsenenbildung, auch wenn das Geschichtsangebot der Volkshochschulen bis heute darauf nur ausnahmsweise eingeht.¹⁶³

Im Rückblick von heute aus erweist sich die Fokussierung der Erwachsenenbildung auf die politische Verantwortung durch Weniger als problematisch und nur aus den Extremerfahrungen einer katastrophenartigen Zeitgeschichte erklärbar. Es geriet dabei aus dem Blick, dass Geschichtlichkeit primär ein individuelles Problem menschlicher Existenz darstellt, dessen Lösung entscheidend für gelingendes Leben ist. Das gilt es in der Erwachsenenbildung mit ihren spezifischen Teilnehmerbiographien bewusst zu machen.¹⁶⁴

2 „Volk-Bildung durch Volksbildung“

Der gesellschaftliche Wandel in der Hochindustrialisierungsphase, Kulturkrise, Krieg, Niederlage und Republikgründung hatten ein breites öffentliches Bewusstsein für die Notwendigkeit von Volkshochschulen und Erwachsenenbildung geschaffen, nachdem offensichtlich die Schulbildung für das ganze weitere Leben nicht mehr ausreichte. Diese Einsicht prägte auch den Zusammenschluss von Reformpädagogen unterschiedlicher Richtung im sog. Hohenrodter Bund, der sich „Volk-Bildung durch Volksbildung“ zum Ziele setzte. Vor dem Hohenrodter-Bund sprach Weniger 1929 über „Das Bild des Krieges. Erlebnis, Erinnerung, Überlieferung“.¹⁶⁵

Dieser Text ist ein zentrales Dokument für seine Vorstellungen zur historisch-politischen Erwachsenenbildung. Ausgehend von der unverarbeiteten Fronterfahrung einer ganzen Generation junger Männer und der Not eines ganzen Volkes an der „Heimatfront“ entwickelte Weniger hier eine aufgabenorientierte Bildungskonzeption für desorientierte Menschen, die – jenseits aller materiellen Bedrängnisse – dem Geschehenen einen noch zu erarbeitenden Sinn verleihen und Optionen sinn-

vollen Handelns in der Zukunft eröffnen sollte. Weniger deutete die Kriegserfahrung als Chance zur Realisierung eines klassenübergreifenden, republikanisch-demokratischen Volksstaates. Darin sah er die seiner Generation aufgetragene historisch-politische Aufgabe.

Nach 1945 stellte sich diese Aufgabe erneut, und zwar in noch viel weitergreifenden Dimensionen infolge des verbrecherischen Charakters der nationalsozialistischen Diktatur und der Vollständigkeit von Zusammenbruch und Zerstörung auch in Deutschland selbst. Diesmal waren vor allem die desillusionierten Geschichtslehrer Wenigers Adressaten, die als „gebrannte Kinder“ (Messerschmid) mit politischer Bildung nichts mehr zu tun haben wollten.¹⁶⁶ Beide Male, 1918 und 1945, fungierte die Erwachsenenbildung als Beitrag zur „Kultur der Niederlage“, zur Orientierung eines zutiefst verunsicherten Volkes. Unter Berufung auf Grundtvig und die Arbeit des „Hohenrodter Bundes“ skizzierte Weniger 1930 „wichtige Grundlagen ... einer modernen Volksbildungslehre“:

„Der Ausgang von einer Notlage oder Krisis, die Hoffnung auf eine Wiedergeburt und Erneuerung, das Bewusstwerden einer neuen Zeit in der Erfahrung des eigenen sinnvollen Einsatzes, der gegen ein Altes mit Mut und Entschiedenheit gestellt wird, der Ausgang vom Leben, dem konkreten Leben des Einzelnen wie des Volkes, die Erfahrung einer Aufgabe, aus der dann eine pädagogische Bewegung wächst. ... Wenn Aufgaben nicht als Aufgaben gesehen werden von denen, die sie sehen müssten, wird das pädagogische Problem besonders dringlich: es entsteht das Bedürfnis nach ‚Aufklärung‘, die Bewusstwerden über sich selbst ist. ... ganz allgemein gilt, dass ein Bild von dem, was sein soll und sein kann, auch in der Volksbildungsarbeit lebendig sein muss, eine Vorstellung, die, wenn auch in den Symbolen der Vergangenheit, ein Bild der ersehnten Zukunft geben wird.

Diese Tiefe gewinnt nun der Mythos erst dann, wenn er dem Volke eine menschheitliche Aufgabe, eine ‚universal-historische Funktion‘, und sei sie noch so klein, zuweist, ein Ziel, um dessentwillen sich die Volksexistenz, die politische und geistige Selbstbehauptung lohnt. ... Die geschichtliche Aufklärung enthält auch ein geschichtliches Urteil, also eine Kritik, nicht nur über unsere Gegenwart, sondern auch über unsere Vergangenheit, über unseren Weg als Volk, etwa über ein Versagen vor geschichtlich gestellten Aufgaben und dahinter über ein Versagen der von einem Volke herausgebildeten menschlichen Typen und Charaktere, ja des Volkstums selbst. ... die geschichtliche Aufklärung erreicht erst ihre letzte Tiefe und Klarheit, wenn sie auch noch die Gegnerschaften gegen das eigene Ideal oder das eigene geschichtliche Bewusstsein als geschichtlich notwendig und als zur eigenen geschichtlichen Existenz zugehörig erfasst ...

Hier kann dann die Funktion der ‚geschichtlich-fortschreitenden Aufklärung‘ fast sich umkehren, sie ist sozusagen zu einer historischen Psychoanalyse geworden, die gerade auch die Dunkelheiten der geschichtlichen Existenz aufzuhellen und kritisch zu überwinden sucht. Begeisterung ist nicht mehr das alleinige Ziel der Volksbildung, sondern Besonnenheit, wie man vielleicht entgegensetzen könnte. Und zu der Verkündigung wird Analyse und Kritik treten müssen, die den Vorwurf der Zersetzung nicht scheuen darf.“¹⁶⁷

3 Das Bild des Lehrers

Der konstitutive Zusammenhang von Schule und Erwachsenenbildung im Zeichen historisch-politischer „Verantwortung“ konkretisierte sich für Weniger, der selbst durch die Jugendbewegung gegangen war, vor allem in der Vorstellung, dass im Geschichtsunterricht die Begegnung zweier Generationen auf dem Felde der Geschichte stattfindet. Der Lehrer, mit dem sich Weniger in einem eigenen Großkapitel seines Grundlagenbuches ausführlich beschäftigt hat, ist für ihn nicht in erster Linie Vermittler abfrag- und bewertbaren Wissens, sondern Deuter des Zusammenhangs der nationalen Geschichte im europäischen Kontext bis hin zu dem Punkt, wo die eigene Entscheidung der heranwachsenden Generation gefragt ist. Weniger betonte in diesem Zusammenhang die Leitperspektive der „Vorwegnahme“, der „Ortsbestimmung der Gegenwart“ und der „Projektion künftiger Aufgaben“.¹⁶⁸

Dass nicht nur jedes Lebensalter, sondern auch jede Generation ihr eigenes Verhältnis zur Geschichte und ihrer Deutung entwickelt, hat Weniger deutlich erkannt – ein gewaltiger didaktischer Fortschritt gegenüber den bis dahin vorherrschenden Unterrichtskonzeptionen verschiedener Couleur und geradezu ein Gründungsakt für eine Geschichtsdidaktik der Erwachsenenbildung.¹⁶⁹

Was Weniger vom Lehrer im Rahmen seiner Konzeption des Geschichtsunterrichts erwartete, hat er 1926 und 1946/49 deutlich formuliert, wir sind schon darauf eingegangen. Sein hehres Ideal des Geschichtslehrers erforderte aber eine Lehrerausbildung, die die Voraussetzungen dafür schaffen konnte und die er als Spezialfall der Erwachsenenbildung begriff. Vor allem passte der gymnasiale Fachgeschichtslehrer, dessen Ausbildung Weniger selbst absolviert hatte und der seinem Bild des Lehrers zugrunde lag, im Volksschulbereich gar nicht. An den 1926 in Preußen eröffneten Pädagogischen Akademien wurde nur die Erziehungswissenschaft als Wissenschaftsdisziplin im universitären Sinne betrieben, die am Gymnasium dominierenden Schulfächer wie Geschichte kamen nur im Rahmen des Konzepts einer „elementaren Volksbildung“ vor.¹⁷⁰ Die Didaktik der Schulfächer figurierte – trotz aller Betonung ihrer „einheimischen Begriffe“ – als Teil einer allgemeinen „Didaktik als Bildungslehre“ im Rahmen der Erziehungswissenschaften. Das galt für Pädagogische Hochschulen und Universitäten.¹⁷¹ Ein solcher institutioneller Rahmen der Lehrerausbildung war aber für die Ausprägung einer eigenständigen Geschichtsdidaktik, wie Weniger sie theoretisch und systematisch in Angriff nahm, ganz unzureichend. Erst der nach seinem Tode erfolgende Ausbau der Pädagogischen Hochschulen und dann ihre Fach-zu-Fachintegration in die Universitäten mit der Gründung eigener Professuren für Geschichte und ihre Didaktik schufen hier günstigere Voraussetzungen für die Entfaltung einer eigenen Wissenschaftsdisziplin. Wenigers konzeptionelle Vorarbeit dafür wurde schnell vergessen oder als überholt abgetan. Und vor allem wurden seine didaktischen Einsichten in die zent-

rale Bedeutung der Lehrerrolle und der Erwachsenenbildung – gerade auch im Fach Geschichte – weitgehend ignoriert.¹⁷²

4 Militärpädagogik

Die Militärpädagogik ist der heute problematischste Teil von Wenigers erwachsenenbildnerischen Aktivitäten. In der Weniger-Gedenkschrift von 1967 wurde dieser Bereich ausgespart, obwohl sich Wenigers Didaktik in Denkstil und Kategorien auch in seiner Militärpädagogik spiegeln. Später wurden dann die militärpädagogischen Schriften vor allem als Belege eines faschistoiden Militarismus interpretiert, bevor ihre differenzierte Betrachtung und Einordnung in Wenigers Gesamtwerk versucht wurde.

Zwischen dem Weltkriegserlebnis von 1914-1918 als Ausgangspunkt und der Volksgemeinschaft als Zielvorstellung von Wenigers geisteswissenschaftlicher Geschichtsdidaktik und Militärpädagogik lag der Bereich der historisch-politischen Bildung und der militärischen Erziehung, der das Kriegserlebnis so verarbeiten sollte, dass es für die Realisierung der Volksgemeinschaft nutzbar wurde. Hier fallen in Begrifflichkeit und Begründungszusammenhang zahlreiche Parallelen zwischen Wenigers Geschichtsdidaktik und Militärpädagogik ins Auge. Weniger hat schon seit dem Vortrag „Das Bild des Krieges“ von 1930 und implizit bereits in seiner Geschichtsdidaktik von 1926 auf den Weltkrieg als „Bildungserlebnis“ hingewiesen. Das galt auf verschiedenen Ebenen. Zunächst auf der Ebene der 17-25-jährigen Kriegsteilnehmer, die – wie er selbst – „den Krieg in der Zeit ihrer eigentlichen Bildungszeit erfahren, durch ihn also noch entscheidend formbar waren“.¹⁷³ Die Analyse dieses Erlebnisses als Problem der Erwachsenenbildung hielt Weniger für wichtig, weil aus unterschiedlichen Gründen eine Aufarbeitung der Kriegserfahrung auch bei der Frontgeneration noch gar nicht stattgefunden hatte. Dabei ging es Weniger „nicht nur im Sinne der Psychoanalyse um eine Heilung durch Bewusstmachen von Verdrängtem und Unbewältigtem, sondern positiv um die Entbindung der im Kriegserlebnis bildenden Kräfte durch nachträgliche Besinnung“. Denn – so Weniger weiter – die „echte Erinnerung begründet die Inhaltlichkeit der Seele, aus der die Kraft zur Bewältigung der kommenden Aufgaben und zur Vorwegnahme des Ideals fließt“¹⁷⁴ – nämlich des Ideals der Volksgemeinschaft.

Der Krieg war darüber hinaus ein „Bildungserlebnis“ des ganzen Volkes. Mit ihm begann das neue Bewusstsein der Zusammengehörigkeit über die alten Fraktionierungen im Vorkriegsdeutschland hinaus, und dieses neue Bewusstsein musste nach Weniger durch historisch-politische Bildung in Schule und Militär wachgehalten werden.

Freilich – die Bildung stellte sich nach dem Weltkriegserlebnis nicht von selbst ein. Weniger hat immer wieder darauf hingewiesen, dass Eindrücke und Erlebnisse nur

mit Hilfe klarer Kategorien und Begriffe zu Erinnerungen und Erfahrungen gesteigert und verdichtet werden könnten, die sich auch bei der Lösung kommender Aufgaben als hilfreich erwiesen. Sein bevorzugtes Beispiel für die Klarlegung dieser Zusammenhänge ist wiederum das Fronterlebnis. Viele Soldaten vermochten die überwältigenden Eindrücke überhaupt nicht zu verarbeiten,¹⁷⁵ flohen ins primitiv-elementare Vergnügen, wenn sich in den Ruhepausen hinter der Front Gelegenheit dazu bot, und in eine oft lebenslang anhaltende Romantik der Frontkameradschaft. Die gebildeten Soldaten gingen häufiger den Weg einer abstrahierenden Sinndeutung des Kriegsgeschehens, um mit seiner brutalen, widersprüchlichen und unüberschaubaren Realität fertig werden zu können.¹⁷⁶

Die entscheidende Kategorie in Wenigers geschichtsdidaktischer und militärpädagogischer Kriegsverarbeitung ist die Kategorie der Verantwortung des Individuums und der Gruppen für die Volksgemeinschaft. In der Geschichtsdidaktik handelte es sich dabei um die künftige politische Verantwortung des heranwachsenden Staatsbürgers, in der Militärpädagogik um die soldatische Verantwortung im „künftigen Krieg“.

In Wenigers Militärpädagogik ist der Begriff der soldatischen Verantwortung deutlich bezogen auf den Rahmen der Verantwortung für die Volksgemeinschaft insgesamt. Dies ergab sich zwangsläufig aus Wenigers Verschränkung von Volks- und Militärpädagogik. Hatte es die Pädagogik mit dem „Volk in der Schule“ zu tun, so die Militärpädagogik mit dem „Volk in Waffen“. Für Weniger gab es – er berief sich hier ausdrücklich auf Vorstellungen der preußischen Reformer zu Beginn des 19. Jahrhunderts – erhebliche Überschneidungen zwischen beiden Aufgabenbereichen. Die Verarbeitung des Kriegerlebnisses war für Weniger eine volkspädagogische und geschichtsdidaktische Aufgabe, die weit über die Militärpädagogik im engeren Sinne hinausging. Umgekehrt verstand er die Wehrmachtserziehung in dem Buch „Wehrmachtserziehung und Kriegserfahrung“ von 1938 als ein wesentliches Element der Volksbildung überhaupt.

Die politische wie die soldatische Verantwortung ist nun bei Weniger an eine Aufgabe gebunden, die sich auf Volk und Staat bezieht. Diese Aufgabe ordnet die Erinnerung, ob es sich dabei nun um die Geschichte eines Volkes oder um das Erlebnis des Weltkrieges handelt.

Auf diese durch die jeweilige konkrete Handlungssituation bestimmte Aufgabe und Verantwortung hin hatten nun Geschichtsunterricht und Militärpädagogik zu erziehen – durch eine aufgabenorientierte Analyse der politischen und geistigen Volksgeschichte, der Kriegsgeschichte und der zeitgeschichtlichen Erlebnisse und Erfahrungen der lebenden Generationen. Der Offizier wurde in Wenigers Konzept – über seine traditionellen Funktionen als Vorgesetzter und Ausbilder hinaus – auch zum Erzieher seiner Truppe. Weniger hat diesen Gedanken in seiner „Wehrmachtserziehung“ immer wieder betont und hat dabei deutlich auf eine Analogie zwischen

Lehrer- und Offiziersrolle in ihrer pädagogischen Bedeutung für die Realisierung der Volksgemeinschaft abgehoben. Der Geschichtslehrer sollte zur politischen und geistigen Verantwortung des Staatsbürgers führen, der Offizier zur soldatischen Verantwortung.

Die Unterschiede der Begriffe „Aufgabe“ und „Verantwortung“ in Wenigers Geschichtsdidaktik wie in seiner Militärpädagogik zu den entsprechenden Vorstellungen im alten Obrigkeitsstaat und im Nationalsozialismus sind offensichtlich. „Aufgabe“ und „Verantwortung“ enthielten sowohl in Wenigers Geschichtsdidaktik wie in seiner Militärpädagogik einen Aspekt eigener, freiwilliger und reflektierter Entscheidung des Individuums, der sowohl in Geschichtsunterricht und soldatischer Ausbildung des alten Obrigkeitsstaates als auch in der nationalsozialistischen Ideologie völlig fehlte, die die eigene Entscheidung des Bürgers und des Soldaten suspendierten und auf „Kadavergehorsam“¹⁷⁷ gegenüber dem Befehl bzw. auf bedingungslose „Gefolgschaftstreue“ gegenüber dem „Führer“ hinausliefen. Das hatte mit einem selbständigen Einsatz des Individuums in Politik und Wehrmacht, wie er Weniger vorschwebte, nichts mehr zu tun.

Die Änderungen, die Weniger in seiner militärpädagogischen Theorie nach dem Zweiten Weltkrieg beim Aufbau der Bundeswehr vorgenommen hat, machen deutlich, dass ihm unter dem Eindruck der Erfahrungen mit dem Nationalsozialismus seine Position in den dreißiger Jahren doch fragwürdig geworden war. Das nicht deutschen, sondern westlichen Traditionen entsprungene Konzept des „Bürgers in Uniform“, der die politische Ordnung der Demokratie auch in der bewaffneten Macht repräsentiert, die endgültige Ablehnung des Drills und der Versuch, neben der Gehorsamspflicht des Soldaten unter bestimmten Voraussetzungen auch ein soldatisches Widerstandsrecht zur Geltung zu bringen¹⁷⁸ – all das unterscheidet Wenigers militärpädagogische Ansichten der fünfziger Jahre nicht unerheblich von denen der dreißiger und vierziger Jahre. Das nationale, im Gedanken der Volksgemeinschaft zum Ausdruck kommende Element ist gegenüber den früheren Schriften stark zurückgenommen.

Selbst wenn man die Demokratie als einzige legitime Form der Volksgemeinschaft versteht, was Weniger nach 1945 getan hat, lässt sich die traditionelle Bindung der allgemeinen Wehrpflicht an das allgemeine Wahlrecht und damit der Anspruch der Militärpädagogik auf eine das ganze Volk einbeziehende pädagogische Aufgabe, wie Weniger ihn aufgestellt hat, heute nicht mehr aufrechterhalten. Eigentlich war dieser Anspruch schon nach Einführung des allgemeinen Frauenwahlrechts 1919 überholt. Durch die grundgesetzliche Anerkennung der Wehrdienstverweigerung und die Einführung des Zivildienstes wurde eine weitere Bresche in Wenigers das ganze Volk umfassende militärpädagogische Konzeption geschlagen. Das Verhältnis einer modernen demokratischen Gesellschaft zum Militär und zum kriegerischen Ernstfall ist viel problematischer, als Weniger in seiner Konzeption vorausgesetzt hat. In den westlichen Industrieländern lässt sich die Konzeption des demo-

kratischen Volksheeres kaum noch aufrechterhalten, wie die Aufhebung der allgemeinen Wehrpflicht in den USA und in Großbritannien und schließlich auch in Deutschland zeigt, in Japan ist sie nach dem Krieg erst gar nicht wieder eingeführt worden.

Auch die waffentechnische Entwicklung seit dem Einsatz der ersten Atombombe 1945 hat der Militärpädagogik Wenigers den Boden entzogen. Die Orientierung soldatischer Verantwortung am künftigen Krieg wird obsolet auf dem Hintergrund eines Waffenpotentials, das ein Verständnis des Krieges als Fortsetzung der Politik mit anderen Mitteln unmöglich gemacht hat.

Die neuere weltpolitische Entwicklung nach dem Auseinanderfallen der Sowjetunion und ihres Satellitensystems hat zwar konventionelle und zunehmend asymmetrische Kriege wieder möglich gemacht, und deutsche Soldaten kämpfen im Rahmen internationaler Bündnisverpflichtungen wieder auf dem Balkan und in Zentralasien. Eine auch nur begrenzte „Positivität des Krieges“ als Bildungs- und Volksgemeinschaftserlebnis, die Weniger noch dem Erlebnis der Materialschlacht glaubte abgewinnen zu können, ist aber heute schon als theoretische Prämisse nicht mehr akzeptabel, wenn sie es überhaupt jemals gewesen ist.¹⁷⁹

Es kann hier nicht genauer untersucht werden, ob Wenigers Militärpädagogik mit ihrer Orientierung an der Gesamtheit von Volk und Gesellschaft zur Ausprägung der Geschichtsdidaktik als Erwachsenenbildung und Wissenschaftsdisziplin dauerhaft beigetragen hat. Heute ist sie jedenfalls als disziplinärer Faktor irrelevant.

Was ergibt sich aus diesem Überblick zu den erwachsenenbildnerischen Aktivitäten Wenigers für die Genese der Geschichtsdidaktik als Wissenschaftsdisziplin? Das Bild ist noch diffuser als bei den schuldidaktischen Aktivitäten, obgleich es immer um den politisch verantwortlich denkenden und handelnden Staatsbürger geht. Volkshochschule, Lehrerausbildung und Militärpolitik haben bis heute das Thema „Geschichte in der Erwachsenenbildung“ nicht systematisch in Angriff nehmen und institutionell absichern können. Wenigers Vorstellungen dazu sind in vielerlei Hinsicht überholt. Dabei ist insbesondere auf seine Vernachlässigung der empirischen individualbiographischen Perspektive („lebensgeschichtliche Rekonstruktion“) zugunsten der staatsbürgerlichen, sein überhöhtes Verständnis des „Volkslehrers“ und des Offiziers hinzuweisen. Andererseits lässt sich kaum bestreiten, dass seine Konzepte von der „Geschichtlichkeit des Lebens“ und der zu ihrer Bewältigung hilfreichen „historischen Aufklärung“ für Erwachsenen- und Lehrerbildung bis heute kaum elaboriert, aber gleichwohl erfolgversprechend sind.¹⁸⁰ Auch die neueren geschichtsdidaktischen Konzepte von „Geschichtsbewusstsein“ und „Geschichtskultur“ haben die Ebene der Erwachsenenbildung bisher kaum erreicht, obwohl sie von ihrem Selbstverständnis her darauf gar nicht verzichten können.

-
- 1 *Weniger*: Theorie S. 159-170.
 - 2 *Weniger*: Grundlagen S. 8.
 - 3 Ebd. S. 2-8f.
 - 4 Dazu *Huschke-Rhein*.
 - 5 *Weniger*: Grundlagen S. 7; vgl. *ders.* Nohl.
 - 6 *Weniger*: Grundlagen S. 7f.
 - 7 Vgl. ebd. S. 39-41, 56-58, 66-70, 219-221 (über Peter, Willmanns, Schleiermacher); *Mauder*, passim.
 - 8 *Weniger*: Grundlagen S. 194; *Weniger*: Grundlagen, passim.
 - 9 *Weniger*: Grundlagen S. 9f.
 - 10 Vgl. *Blankertz/Hoffmann* S. 176, 179, *Herbst* S. 78ff.
 - 11 *Weniger*: Grundlagen; *ders.*: Goethe.
 - 12 *Weniger*: Didaktische Grundlagen S. 35; *ders.*: Grundlagen S. 7f.
 - 13 *Weniger*: Grundlagen S. 4.
 - 14 Ebd. S. 19, vgl. S. 18.
 - 15 Ebd. S. 19.
 - 16 Vgl. *Weniger*: Grundlagen.
 - 17 So schon *Joachimsen*: *Weniger* S. 44-47.
 - 18 Dazu vor allem *Weniger*: Grundlagen S. 94-97.
 - 19 Ebd. S. 18.
 - 20 Vgl. *Weniger*: Grundlagen S. 120f. Zu Eduard Fueter vgl. Hans Conrad *Peyer*: Der Historiker Eduard Fueter 1876-1928. Leben und Werk. Zürich 1982.
 - 21 *Weniger*: Grundlagen S. 96.
 - 22 *Weniger*: Grundlagen S. 2; *ders.*: Bildungsinhalt S. 48ff.; *ders.*: Didaktik II, S. 7ff., 23ff.
 - 23 *Weniger*: Didaktik I, S. 95, 98.; *ders.*: Goethe S. 11ff., 210ff.
 - 24 *Weniger*: Neue Wege S. 16, vgl. S. 25, 41f., 44; *ders.*: Theorie S. 41f., 53f.; *ders.*: Geschichtsbild S. 54f. Zum Begriff „Glauben“ in diesem Zusammenhang vgl. *Weniger*: Neue Wege S. 45ff.; *ders.*: Didaktik II, S. 19; zu „Erinnerung“ *Weniger*: Theorie S. 47ff.; *ders.*: Didaktik S. 79ff.; zur „didaktischen Kategorie der Vorwegnahme“ *Weniger*: Theorie S. 37f.; *ders.*: Didaktik I, S. 72ff.; zur „existentiellen Konzentration“ der Bildungsinhalte *Weniger*: Theorie S. 53; *ders.*: Didaktik I, S. 95ff.
 - 25 *Weniger*: Grundlagen S. 5ff., 103f.
 - 26 Von Wenigers zahlreichen Stellungnahmen zum Historismusproblem sei an dieser Stelle nur hingewiesen auf *Weniger*: Grundlagen S. 7f.; *ders.*: Wissenschaftliche Methode und wissenschaftliche Haltung. In: Die Sammlung 12 (1957), S. 1-13, dort S. 13. Vgl. auch *Küttler*: Geschichtsdiskurs, Bd. 3. Frankfurt/M. 1997.
 - 27 *Weniger*: Grundlagen S. 7f.; vgl. *ders.*: Didaktische Grundlagen 34f.
 - 28 *Weniger*: Neue Wege S. 26.
 - 29 *Bernheim*: Geschichtsunterricht S. 2f., 36; vgl. *Kessler* S. 43, 59f. Bernheims Ausführungen sind nicht widerspruchsfrei, aber die Dominanz der Geschichtswissenschaft bei der Gestaltung des Geschichtsunterrichts ist für ihn letztlich doch entscheidend. „Erziehung durch Wissenschaft zur Wissenschaft“ forderte auch noch Oskar Jäger, seinerzeit einer der führenden Geschichtsdidaktiker, in seiner bekannten „Didaktik und Methodik des Geschichtsunterrichts“ (2. Aufl. München 1905).
 - 30 *Weniger*: Grundlagen S. 7, 19, 225.
 - 31 Ebd. S. 19ff.
 - 32 *Weniger*: Neue Wege S. 27; vgl. *ders.*: Didaktische Grundlagen S. 39.
 - 33 *Weniger*: Neue Wege S. 28; vgl. *ders.*: Didaktische Grundlagen S. 38f.; zum Begriff der „Verantwortung“ auch *Weniger* in: GWU 4 (1953), S. 239.
 - 34 *Weniger*: Neue Wege S. 28; vgl. *ders.*: Theorie S. 46ff.

- 35 *Weniger*: Neue Wege S. 69.
- 36 *Weniger*: Didaktische Grundlagen S. 37; vgl. *ders.*: Grundlagen S. 225.
- 37 *Weniger*: Neue Wege S. 29; vgl. S. 94ff.; *ders.*: Theorie S. 27ff.; *ders.*: Didaktik S. 24ff.
- 38 Vgl. *Weniger*: Grundlagen S. 86f.; *ders.*: Theorie S. 24f., 45; *Rüsen*: Verhältnis S. 428f.
- 39 *Weniger*: Grundlagen S. 35f., 221, 223; vgl. *Weniger* in: GWU 5 (1954), S. 559. Die Unfähigkeit nicht nur der Geschichtswissenschaft, sondern der Wissenschaft überhaupt, als „regulierender Faktor“ des Lehrplans zu fungieren, begründete Weniger mit dem „Streit der gegensätzlichen wissenschaftlichen Schulen“, „da ja innerhalb der einzelnen Wissenschaften eine Einmütigkeit über ihren Sinn und ihre Zwecke und eine Eindeutigkeit ihrer Ergebnisse nicht überall besteht“ (*Weniger*: Theorie S. 28), und mit der Unfähigkeit der Einzelwissenschaften, Kriterien für ihre Funktion im Gesamtlehrplan der Schule zu entwickeln („Keines der großen geisteswissenschaftlichen Fächer hat von sich aus ohne weiteres ein Bewusstsein von seinen natürlichen Grenzen und von seiner dienenden Stellung im Rahmen des Ganzen; jedes Fach hat die Tendenz, sich zum beherrschenden Faktor für den Gesamtlehrplan zu machen. ... Das System der Wissenschaften selbst enthält keine Kriterien für die Entscheidung zwischen diesen Ansprüchen ...“, ebd. S. 30). In der Zeit der autonomen positivistischen Spezialwissenschaften waren dies schwerwiegende Argumente.
- 40 *Weniger*: Grundlagen S. 34ff., 51f., 173, 195; vgl. *Wilhelm*: Theorie S. 174ff.
- 41 Dazu *Weniger*: Grundlagen S. 219ff.
- 42 Ebd. S. 185, vgl. S. 177. In dem Maße, wie das geisteswissenschaftliche Wissenschaftsverständnis die danach sog. „Geisteswissenschaften“ prägte, kam Weniger zu einer positiveren Sicht der Fachwissenschaften: In den „Geisteswissenschaften als den Wissenschaften vom Menschen und seiner Geschichte“ ist die „menschliche, die ethische Verantwortung ein notwendiger Bestandteil der wissenschaftlichen Verantwortung. ... Gewiss gibt es notwendige Teilaspekte, unter denen dieser unmittelbare Bezug zum Menschen vorübergehend außer Acht gelassen werden darf zugunsten etwa einer statistischen oder historischen Tatsachenfeststellung, eines Positivismus in der Beschreibung äußerer Erscheinungen und Vorgänge. Gewiss haben sich diese Gesichtspunkte zeitweise als die angeblich allein wissenschaftlichen vorgeedrängt – wir sprechen dann von positivistischen oder historistischen Epochen der Wissenschaftsgeschichte. Aber auf die Dauer macht sich der umfassende Blick auf den Menschen als Folge der Verantwortung vor dem Menschen immer wieder geltend und zwingt, den Teilertrag in das Gesamtbild einzuordnen“ (*Weniger*: Wissenschaftliche Methode S. 2). Die Konsequenzen dieser späten Äußerung (1957) für seine Konzeption des Geschichtsunterrichts hat Weniger nicht mehr ziehen können (vgl. aber *Weniger*: Didaktik II, S. 30ff.).
- 43 *Weniger*: Grundlagen S. 140, 170, 183; *ders.*: Goethe S. 6, 15, 210.
- 44 *Weniger*: Grundlagen S. 95f., 223f.; *ders.*: Theorie S. 41 („Das Prinzip des Arbeitsunterrichts ist der Ausdruck eigenen Fragens der Schule den Dingen gegenüber und fordert nicht die Übertragung wissenschaftlicher Fragestellungen und Methoden auf die Schularbeit, wie vielfach heute noch angenommen wird. Das Arbeitsverfahren der Schule ist nicht die Methode der Wissenschaft, sondern eine selbständige Organisation des Lebensverständnisses und des Lebensverhaltens“); *ders.*: Neue Wege S. 74f.; *ders.*: Didaktische Grundlagen S. 39f. Die Wissenschaft nimmt generell im Konzept Wenigers eine „mehrfach gestufte Rolle“ ein, so der Weniger-Schüler Herwig Blankertz.:
 „Zunächst ist sie, ebenso wie der Staat, Macht unter Mächten, mit einem eigenen Tradierungswillen und entsprechenden Forderungen an die Erziehung. Andererseits jedoch schieben sich die Wissenschaften zwischen die Bedingungsfaktoren und das didaktische Gefüge, und zwar aus zwei Gründen: Einmal dann, weil in der technisch-wissenschaftlichen Zivilisation zunehmend nur solche Ansprüche gehört werden können, deren Verbindlichkeit durch wissenschaftliche Analyse und durchgehende Rationalität gesichert sind, d. h. die für den gesamten Konsens erforderliche Ortsbestimmung der Gegenwart nimmt nur solche Tendenzen auf, die wissenschaftlich formulierbar sind. Zum anderen aber haben die Wissenschaften eine beherrschende mediale Funktion. Die Intentionen der Bildungsmächte müssen sich durch wissenschaftliche Inhalte ver-

mitteln lassen“ (*Blankertz*: Theorie S. 44). D. h.: In keinem Unterricht darf gelehrt werden, was wissenschaftlich unhaltbar und falsch ist. „Sucht beispielsweise der Staat als Bildungsmacht seine Repräsentation durch politischen Unterricht, so kann er das nur, indem er seinen Anspruch dem Wahrheitskriterium der Geschichtswissenschaft und der Politologie unterwirft“ (ebd.).

Weitergehende Funktionen der Wissenschaft bei der Lehrplangestaltung scheiden nach Weniger aus. Vor allem können die Wissenschaften – im Unterschied zum Staat – nicht der „regulierende Faktor“ bei der Lehrplangestaltung sein, da es ein allgemeines anerkanntes System der Wissenschaften infolge des modernen forschungsdynamischen Wissenschaftsbegriffs nicht gebe und mithin die entscheidende Lehrplanfrage, welche Wissenschaften eine schulpädagogische Entsprechung erhalten sollten, fachwissenschaftlich nicht beantwortet werden könne. Aber auch für die Binnenstrukturierung der Unterrichtsfächer scheiden die Fachwissenschaften nach Weniger aus: Ziele, Stoffauswahl und Methoden des Schulunterrichts seien nicht aus den betreffenden Fachwissenschaften ableitbar.

- 45 *Weniger*, Grundlagen S. 8f., 12f., 82f. Vgl. *Blankertz* in: *Dahmer/Klafki* S. 176.
- 46 Ebd. S. 2f., 11, 16, 91.
- 47 *Weniger*: Neue Wege S. 14; *ders.*: Eigenständigkeit S. 214.
- 48 *Weniger*: Neue Wege S. 14f., 69f.; *ders.*: Didaktische Grundlagen S. 40.
- 49 *Weniger*: Grundlagen S. 7.
- 50 *Droysen*: Historik S. 305ff.
- 51 *Weniger*: Grundlagen S. 7f.
- 52 Ebd. S. 53ff.
- 53 Ebd. S. 4.
- 54 *Weniger*: Didaktik II, S. 36 (zuerst 1927), vgl. *ders.*: Neue Wege S. 13.
- 55 *Weniger*: Theorie S. 165f., 167f.
- 56 *Weniger*: Grundlagen S. 4 (Hervorhebung durch B. M.).
- 57 Ebd. S. 5f.
- 58 *Schulenberg* S. 209-221.
- 59 *Weniger*: Grundlagen S. 7.
- 60 *Weniger*: Voraussetzungen S. 35, 38.
- 61 So *Weniger*: Grundlagen S. 19.
- 62 Neben dem Geschichtsunterricht wies Weniger auch der Geschichtsschreibung eine wichtige Funktion bei der Erschließung der pädagogischen Momente der Geschichte zu, vgl. *Weniger*: Voraussetzungen S. 80.
- 63 Vgl. *Weniger*: Grundlagen S. 7.
- 64 Vgl. *Hoffmann*: Politische Bildung S. 300-313; *Neff* S. 49-74.
- 65 Vgl. hierzu *Werner*; *Faulenbach*: Ideologie; *Schulze/Oexle*, passim; vgl. auch *Weber*.
- 66 *Weniger*: Schulreform S. 264-276.
- 67 Vgl. *Nohl*: Deutsche Bewegung; *Weniger*: Grundlagen S. 19ff., 131ff., 197ff.; *ders.*: Goethe, passim.
- 68 *Faulenbach*: Ideologie S. 141ff., 200ff.
- 69 *Weniger*: Grundlagen S. 186, 238f.; vgl. *Huhn*: Geschichtsdidaktik S. 53ff.; *Weniger*: Schulreform S. 275f.
- 70 *Weniger*: Staatsbürgerliche Erziehung S. 17.
- 71 Ebd. S. 23.
- 72 Weniger hat die republikanische Volksgemeinschaft und später die Demokratie vor allem als Norm aufgefasst, auf die pädagogisch bewusst hingearbeitet werden müsse, noch nicht als bereits durchgesetzte Wirklichkeit. Vgl. *Weniger*: Grundlagen S. 111; *ders.*: Staatsbürgerliche Erziehung S. 21, 29; *ders.*: Schulreform S. 64; *ders.*: Die Erziehungsaufgabe des Volksstaates. In: *Weniger*: Eigenständigkeit S. 219-224 (zuerst 1931).
- 73 Zur „Autonomie der Pädagogik“ vgl. *Weniger*: Grundlagen S. 241-243; *ders.*: Eigenständigkeit S. 71-122, 361-369; *ders.*: Didaktik I, S. 21-44, 62; *ders.*: Wissenschaftliche Methode S. 11-13; *ders.*: Der Erzieher und die gesellschaftlichen Mächte. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 5

(1953), S. 1-6. („Die Eigengesetzlichkeit der Erziehung gründet vielmehr in den höchst komplizierten Bezügen der Begegnung der Generationen, der Tradition und Erneuerung der Kultur, des Wirkens des Geistes wie der gesellschaftlichen Kräfte. Die Forschungen von Litt und Nohl haben das im Anschluss an Hegel, Schleiermacher und Dilthey ganz deutlich gemacht“).

Heute ist das Konzept der „Pädagogischen Autonomie“ auch in der Erziehungswissenschaft mehrheitlich aufgegeben: Es „scheint heute – oder schien zumindest bis vor kurzem – kaum noch ein ernstzunehmendes Problem zu sein. Faktisch wird sie generell in der Existenz ausgedehnter pädagogischer Berufsfelder mit einem hohen, wissenschaftsorientierten Bedarf vorausgesetzt. Theoretisch wird sie prinzipiell bestritten: Erziehungswissenschaft gilt heute allgemein als eine angewandte Sozialwissenschaft, die in verschiedenen, voneinander unabhängigen Versionen betrieben wird ... Weder die theoretische Angewiesenheit des Erziehungswissenschaftlers auf andere Disziplinen noch die faktische Abhängigkeit des Erziehers von fremdbestimmten Interessen und Bedingungen wird von Hermann Nohl (und Erich Weniger B. M.) prinzipiell geleugnet, wenn auch praktisch weitgehend ignoriert. Autonomie der Pädagogik war immer nur relativ gemeint. Aber er erwartet von der Pädagogik einen eigenen Standpunkt, einen eigenen Einsatz und eine eigene Verantwortlichkeit in diesem Gefüge von Ansprüchen und Abhängigkeiten. Diese Erwartung ist eine bleibende Herausforderung.“ (Schulze: Nohl S. 549), vgl. Blankertz: Modelle S. 123-145; Georg Geißler: Die Autonomie der Pädagogik. Langensalza/Berlin/Leipzig 1929 (eine bei Weniger angefertigte Dissertation). Bleibend am Konzept der „Pädagogischen Autonomie“ sind auch die Betonung der Menschenwürde des individuellen Subjekts und die – theoretische – Fokussierung der Pädagogik auf die Erziehungswirklichkeit.

- 74 Vgl. Wenigers Nachruf auf Becker in: *Weniger: Eigenständigkeit* S. 268-270 (zuerst 1933); Erich Wende: C. H. Becker. Mensch und Politiker. Ein biographischer Beitrag zur Kulturgeschichte der Weimarer Republik. Stuttgart 1959, vgl. dazu Werner Richter in: *Neue Sammlung* 1 (1961), S. 177-194.
- 75 *Weniger: Neue Wege* S. 27; vgl. *ders.: Grundlagen* S. 240-243; *ders.: Didaktik I*, S. 33-44, 62-64.
- 76 Vgl. *Weniger: Neue Wege* S. 14f.
- 77 Zum Folgenden *Hoffmann: Politische Bildung* S. 300-314; *Herbst* S. 91-108; *Neumann: Weniger*; Klaus Peter Wallraven: Erich Wenigers staatsbürgerliche Erziehung und ihre Spuren in späteren Theorien Politischer Bildung. In: *Hoffmann/Neumann: Tradition* S. 123-143.
- 78 Vgl. dazu unten Kap. H I.
- 79 *Weniger: Staatsbürgerliche Erziehung* S. 148-171.
- 80 Ebd. S. 14.
- 81 Ebd. S. 15, vgl. S. 10 und *Weniger: Grundlagen* S. 203, 240-243.
- 82 *Weniger: Staatsbürgerliche Erziehung* S. 27f.
- 83 Weniger unterschied schon 1929 deutlich zwischen staatsbürgerlicher Erziehung und politischer Bildung als fächerübergreifendem Unterrichtsprinzip und als Unterrichtsfach, vgl. *Staatsbürgerliche Erziehung* S. 4f., 28.
- 84 *Weniger: Politische Erziehung* S. 304-317; *ders.: Notwendigkeit* S. 123, 134; *Herbst* S. 91-108.
- 85 Vgl. *Herbst* S. 95, 104-107 über Wenigers Wirklichkeitsillusion.
- 86 Vgl. *Bergmann/Pandel*.
- 87 *Weniger: Grundlagen* S. 123; vgl. *ders.: Neue Wege* S. 68-77.
- 88 Vgl. *Weniger: Grundlagen* S. 241.
- 89 Dazu *Gaßen: Weniger II* S. 392-394, 401-407.
- 90 Wenigers Vortrag über das abendländische Geschichtsbild (1954) erschöpft sich weitgehend in der Abwehr einer anachronistischen Vorstellung des Transnationalen, ohne eine zukunftsfähige Europavorstellung zu präsentieren.
- 91 *Weniger: Grundlagen* S. 233 („Dass hier praktisch sehr große Schwierigkeiten vorliegen, ist nicht zu leugnen, man braucht nur etwa an die Schlagworte Nationalismus und Internationalismus zu erinnern, an die Abgründe von Hass und Feindschaft, die sich in unserem Volke und zwischen uns und den anderen Völkern aufgetan haben, um an der Möglichkeit solchen Verstehens und

nun gar der gegenseitigen Achtung zu verzweifeln. Und doch ist hier eine Aufgabe gestellt, die gelöst werden muss, wenn nicht die Existenz des Volkes und der Kultur in der Wurzel gefährdet bleiben soll. Es ist vielleicht das Unglück der Deutschen, infolge der Verzögerung ihrer Entwicklung, dass sie zu gleicher Zeit vor zwei Aufgaben gestellt sind, deren erste bei anderen Völkern manchmal ein Jahrhundert zur Erfüllung gebraucht hat, während die andere uns mit allen Völkern noch gemein ist: Wir müssen erst noch lernen, innerhalb unserer eigenen Grenze den Volksgenossen anderer Stämme und Landschaften, besonders aber anderer Klassen und Stände zu verstehen, und sollen zugleich schon fremdes Wesen jenseits der Grenze begreifen. Das will den meisten noch unmöglich scheinen“).

- 92 Vgl. *Huhn*: Kawerau; *Hasberg*: Kawerau.
- 93 *Weniger*: Neue Wege S. 24, 29, 33, 50.
- 94 Dazu Horst *Gies* (Hg.): Nation und Europa in der historisch-politischen Bildung. Schwalbach/Ts. 1998., und zuletzt und mit umfangreichen Hinweisen auf die vorangegangene Literatur Eugen *Kotte*: „In Räume geschriebene Zeiten“. Nationale Europabilder im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe II. Idstein 2007; Bernd *Schönemann*/Hartmut *Voit* (Hg.): Europa in historisch-didaktischen Perspektiven. Idstein 2007.
- 95 *Weniger*: Eigenständigkeit S. 7-22; *ders.*: Didaktik II, S. 7, 53f., 67-70, 74f. Vgl. Ilse *Dahmer*: Theorie und Praxis. In: *Dahmer/Klafki* S. 35-80; *Neff* S. 1-17; *Mauder* S. 177-186.
- 96 Siehe dazu unten Kap. H I.
- 97 Dazu *Hasberg* I, S. 266-268.
- 98 Didaktik und Methodik wurden in den Veröffentlichungen über den Geschichtsunterricht an Gymnasien und Volksschulen nicht getrennt. Diese Veröffentlichungen gingen vielmehr von Problemen der konkreten Unterrichtspraxis aus und versuchten dann allenfalls einen didaktischen „Überbau“ zu geben. Dies gilt auch für Fritz Friedrichs Hauptwerk „Stoffe und Probleme des Geschichtsunterrichts“. Für Weniger war ein solches Verhältnis zwischen Unterrichtspraxis, Methodik und Didaktik nichts anderes als ein Ausdruck der „didaktischen Resignation“, die mit dem Fortschreiten des arbeitsteiligen und faktographischen Historismus an den Universitäten, aber auch dem der herbartianischen Unterrichtslehre und einer parallel laufenden Stoffüberbürdung des Geschichtsunterrichts immer weiter um sich griff. Dem stellte Weniger als leuchtendes Vorbild aus der Zeit der preußischen Reform die geschichtsdidaktischen Überlegungen Friedrich Kohlrauschs entgegen, der das Spezifische historisch-politischer Bildung gegenüber der Geschichtswissenschaft und vor aller Unterrichtspraxis überzeugend herausgearbeitet habe. Weniger hob den geisteswissenschaftlich begründeten Primat der Didaktik hervor gegenüber der Methodik, die immer erst etwas Zweites, Abgeleitetes sei: „ihr Geltungsbereich ist nicht von vornherein festzustellen, sondern muss nach Vornahme aller didaktischen Überlegungen jedes Mal für den konkreten Fall bestimmt werden“. (*Weniger*: Grundlagen S. 1, 3, vgl. S. 93) Ähnlich die Argumentation bei *Weniger*: Didaktik I, S. 18-20, und Didaktik II, S. 41-77. Von den zeitgenössischen Kritikern greift diesen Punkt vor allem *Freudenthal*: Geschichtsunterricht S. 9 auf. Die Unterrichtsmethodik war der Kern des beruflichen Selbstverständnisses der Volksschullehrer mit Seminarbildung.
- 99 *Weniger*: Grundlagen S. 17.
- 100 Vgl. *Weniger*: Eigenständigkeit S. 16: „Wir sehen also, dass die sogenannte Praxis sich auflöst in ein sehr kompliziertes Gefüge, in dem Theorie und Praxis unauflöslich verbunden sind und alle nur denkbaren Beziehungen zwischen beiden aufgewiesen werden können. Eine Beziehung aber wird sehr selten vorgefunden, und das ist gerade die, von der am meisten geredet wird, die blanke Antithese von Theorie und Praxis, zwischen denen in irgendeiner Form zu wählen wäre. In Wahrheit ist zu wählen immer nur zwischen verschiedenen Gemengelagen von Theorie und Praxis.“
- 101 Vgl. *Gies*: Geschichtslehrer S. 108-128.
- 102 Vgl. *Weniger*: Didaktik I, S. 39: „Die gesellschaftliche Theorie der Bildung, wie sie in der Ostzone etwa von Heinrich Deiters vertreten wird, setzt im Grunde nur überall da, wo wir den umfassenden Begriff der Geschichtlichkeit anwenden, den Begriff der Gesellschaft ein. Das ist aber

gegenüber dem Reichtum des geschichtlichen Lebens auch auf dem Felde der Erziehung eine offensichtliche Verarmung, ein Versuch zur Eingleisigkeit, während in Wahrheit die Polyphonie, die widerspruchreiche Fülle des Lebens in ihren vielfältigen Beziehungen zu verstehen und fruchtbar zu machen ist. Innerhalb dieser Fülle nimmt freilich die Gesellschaft eine hervorragende Stellung ein, und es ist richtig, dass die deutsche Bildungstheorie, besonders soweit sie aus dem deutschen Idealismus stammt, die Bedeutung der Gesellschaft und der gesellschaftlichen Funktionen der Bildung nicht immer genügend berücksichtigt hat ... Doch sieht sich die geisteswissenschaftliche Theorie nicht genötigt, alle Erscheinungen des Geistes und der Bildung auf gesellschaftliche Faktoren zurückzuführen und das Geistige nur aus seiner Funktion innerhalb der Gesellschaft zu erklären. Sie vermag sich auch nicht für eine Schicht der Gesellschaft als die allein berechtigten zu entscheiden. Vielleicht hat sich in der Tat das Bildungsdenken allzu abhängig von der bürgerlichen Gesellschaft gemacht. Aber dann wäre es genauso falsch, nun alle geistigen Inhalte und Bildungsformen künftig allein auf das Proletariat zu beziehen. Das wäre eine Parteinahme, die praktisch gewiss möglich, theoretisch aber unhaltbar ist.“

- 103 Vgl. *Weniger*: Staatsbürgerliche Erziehung S. 25.
- 104 Vgl. Bernd *Mütter*: Geschichtsdidaktik und Allgemeindidaktik. In: GWU 48 (1997), S. 599-610.
- 105 *Weniger*: Theorie S. 159f.
- 106 Ebd. S. 160f.
- 107 *Weniger*: Grundlagen S. 5f.
- 108 Ebd.
- 109 In seinem thematisch noch viel ausdrücklicher auf den Weltkrieg bezogenen späteren Buch „Wehrmachtserziehung und Kriegserfahrung“ (1938) verfuhr er ähnlich.
- 110 Vgl. *Wenigers* Rezension einer Regimentsgeschichte in: Die Schwarzburg. Hochschulmonatsschrift 2 (1920), Heft 10/11, S. 219.
- 111 Eduard *Spranger*: Der gegenwärtige Stand der Geisteswissenschaften und die Schule. Leipzig 1922, ²1925; vgl. *Weniger*: Grundlagen S. 3.
- 112 Vgl. *Weniger*: Grundlagen S. 84f., 170, 232, 238 („eine wundervolle Ausnahmestellung über den Gegensätzen“).
- 113 *Wenigers* militärpädagogische Schriften zeigen am konkretesten, wie bei ihm die Umwandlung eigener historischer Erfahrung in Handlungsorientierung für Gegenwart und Zukunft „funktionierte“, vor allem das „Bild des Krieges“ und „Wehrmachtserziehung und Kriegserfahrung“.
- 114 So bereits Elisabeth *Siegel*: Erich Weniger, Lehrer und Freund. In: Neue Sammlung 2 (1962), S. 208-219.
- 115 *Weniger*: Theorie S. 169.
- 116 Vgl. ebd. S. 164.
- 117 *Weniger*: Grundlagen S. 185ff., *ders.*: Neue Wege S. 27f.
- 118 *Weniger*: Didaktische Grundlagen S. 35, 38.
- 119 Ebd. S. 38 (Hervorhebung durch Weniger); vgl. *Weniger*: Neue Wege S. 43.
- 120 *Weniger*: Didaktische Grundlagen S. 38.
- 121 Ebd. S. 39.
- 122 *Weniger*: Grundlagen S. 187.
- 123 Ebd. S. 186.
- 124 Ebd. S. 111. Weiter heißt es dort: „In dem Begriff der ‚Volksgemeinschaft‘ liegt dabei eine doppelte Zielsetzung: Einmal die Herstellung der kulturellen Einheit des Volkes, die sich nach außen darstellt und abhebt, die gestattet, alle Lebensäußerungen des Volkes aus ihr zu verstehen, hier ist also das Problem der Bildungseinheit gesetzt. Zweitens erhebt sich mit gleicher Strenge die Forderung nach Herstellung einer wirklichen Lebensgemeinschaft aller sozialen Ordnungen unseres Volkes, nach Aufhebung der sozialen Gegensätze in der höheren Gemeinschaft aller Volksgenossen.“ Was Weniger – im Unterschied zum Nationalsozialismus – als Pädagoge unter der „Aufhebung der sozialen Gegensätze in der höheren Gemeinschaft aller Volksgenossen“ verstand, hat er ebenfalls in den „Grundlagen“ erläutert. (vgl. ebd. S. 72, 238f.).

- 125 Ebd. S. 187f. Zur Relativierung von Staat und Volk nach 1945 vgl. *Weniger*: Neue Wege S. 28f., 40. Vgl. auch *Wenigers* bezeichnende Warnungen vor der beliebten, aber falschen Gleichsetzung von Wissenschaftsergebnissen und darauf aufbauenden politischen Anschauungen (Grundlagen S. 226) und vor der verbreiteten Dogmatisierung vorübergehender historisch-politischer Aufgaben für alle Zeiten (Staatsbürgerliche Erziehung S. 18f.).
- 126 *Weniger*: Neue Wege S. 27f.; vgl. S. 68f. und *ders.*: Didaktische Grundlagen S. 38f. Zum Begriff der „Verantwortung“ auch *Weniger* in: GWU 4 (1953), S. 239.
- 127 *Weniger*: Neue Wege S. 28, 33; vgl. *ders.*: Theorie S. 46ff.; *Herbst* S. 78-87.
- 128 *Weniger*: Grundlagen S. 188.
- 129 Ebd. S. 241.
- 130 Vgl. *Weniger*: Grundlagen passim; *ders.*: Didaktik I, S. 7, II S. 37-39.
- 131 Zum Begriff der „Vorwegnahme“ vgl. *Weniger*: Didaktik I, S. 65, 70, 72-76, 92; *ders.*: Eigenständigkeit S. 31, 161, 214; *ders.*: Freytag S. 633.
- 132 Vgl. dazu oben Kap. G II 4.
- 133 Ebd.
- 134 *Weniger*: Neue Wege S. 14; zur Relativierung des Enthusiasmuspostulats vgl. ebd. S. 47f.; *Weniger*: Eigenständigkeit S. 214; zu *Wenigers* expliziter Forderung nach der „heilen Welt“ für den Unterricht vgl. *Weniger*: Didaktik II, S. 11 („Die Welt tritt im Bildungsvorgang immer schon als geformte und geordnete Welt, auch als heile Welt an den Reifenden heran. Es ist geradezu die methodische Aufgabe des Erziehers, zu verhindern, dass eine chaotische, ungeordnete, ungestaltete, eine zerfahrene und kranke Welt dem Kinde begegnet“), S. 13.
- 135 *Weniger*: Neue Wege S. 14f., 69f.; *ders.*: Didaktische Grundlagen S. 40.
- 136 *Weniger*: Neue Wege S. 11-13.
- 137 Ebd. S. 113; vgl. *Weniger*: Wissenschaftliche Methode S. 11f.
- 138 *Weniger*: Grundlagen S. 12.
- 139 Ebd. S. 13f.
- 140 Ebd. S. 98.
- 141 Ebd. S. 99., vgl. S. 227.
- 142 Ebd. S. 72f. Vgl. oben Kap. C zur Entwicklung der Volksschuldidaktik.
- 143 Ebd. S. 104; vgl. *Weniger*: Neue Wege S. 78f.
- 144 *Weniger*: Grundlagen S. 144.
- 145 *Weniger*: Didaktik II, S. 38; vgl. *ders.*: Grundlagen S. 296 und Eigenständigkeit S. 278.
- 146 *Weniger*: Grundlagen S. 194.
- 147 Ebd. S. 90, vgl. S. 234f.
- 148 *Weniger*: Neue Wege S. 11.
- 149 *Weniger*: Grundlagen S. 200-218, 223; *Weniger*: Neue Wege S. 15.
- 150 *Weniger*: Grundlagen S. 185, vgl. S. 166f., 183f.
- 151 *Weniger*: Neue Wege S. 69, vgl. S. 24.
- 152 Ebd. S. 42f., vgl. schon *Weniger*: Grundlagen S. 207f.
- 153 *Weniger*: Neue Wege S. 48-51.
- 154 Vgl. dazu unten Kap. H II.
- 155 *Weniger*: Neue Wege S. 31-33, vgl. *ders.*: Grundlagen II. Buch.
- 156 Vgl. *Siegel* S. 208-219; *Raapke*: Erwachsenenbildung als Volksbildung S. 269-289; *ders.*: Erwachsenenbildung – Weiterbildung S. 93-102; *Neumann*: *Weniger* S. 3-19.
- 157 Vgl: Ulrich *Kröll* (Hg.): *Historisches Lernen in der Erwachsenenbildung*. Münster 1984; Bernd *Faulenbach*: *Geschichte in der Erwachsenenbildung* S. 581-587.
- 158 Dazu *Weniger*: Grundlagen S. 103-106, 183f.; *ders.*: Didaktik I, S. 48f.
- 159 Dazu *Mütter*: *Republik*, passim
- 160 Aufschlussreich in diesem Zusammenhang sind Teilnehmeräußerungen zur Motivation für den Besuch von Veranstaltungen der historischen Erwachsenenbildung, vgl. *Mütter*: *HisTourismus I*, S. 40f., 200.
- 161 *Weniger*: Grundlagen S. 93, 95, 98, 103f.

- 162 *Weniger*: Eigenständigkeit S. 212, vgl. *ders.*: Staatsbürgerliche Erziehung S. 21. Mit Grundtvig sprach Weniger von der „Aufklärung über das gelebte Leben“ (*Weniger*: Eigenständigkeit S. 516), dazu *Raapke*: Erwachsenenbildung als Volksbildung S. 278f., 283f.
- 163 Vgl. *Mütter*: HisTourismus I, S. 58-63.
- 164 Ebd. S. 56-66.
- 165 *Weniger*: Bild des Krieges S. 1-21; vgl. *ders.*: Eigenständigkeit S. 37, 53, 494f. Vgl. auch *Schivelbusch* S. 186-194.
- 166 Dazu unten Kap. H II.
- 167 *Weniger*: Eigenständigkeit S. 211-214, vgl. ebd. S. 516 zum Konzept der „Aufklärung über das gelebte Leben“. Charakteristisch ist auch folgende weitere Überlegung Wenigers: „Schließlich wäre ein Grenzfall denkbar, wo die universalhistorisch-volkstümliche Aufklärung keinen Rückgang mehr in eine Vergangenheit zuließe, so dass keine gemeinsame Erinnerung, kein Gedächtnis gemeinsamen Schicksals der Ausgangspunkt der Volksbildungsarbeit sein könnte, kein ‚Volk‘ als lebendige geschichtliche Realität da wäre, nur noch als tote Buchstabenerinnerung romantischer Restaurationsbewegungen. Dann müsste die geschichtliche Aufklärung die radikale Wendung machen, aus der Zukunft leben, in die Zukunft hinein Volk gestalten ohne geschichtliche Tiefe und eine Regeneration der Generationenfolge ohne die Möglichkeit einer Renaissance irgendeines vergangenen Volkstums oder einer vergangenen klassischen Zeit. Dann hätten Kirchenvolk, Nationsvolk, Staatsvolk keine volksbildende regenerierende Kraft mehr, oder nur noch in Teilbezirken (räumlich und innerseelisch). Dann müsste im Miteinanderleben Volkstum sozusagen improvisiert werden, bis es schließlich durch unseren Willen und unseren Einsatz zu einer historischen Realität würde. Rosenstock hat auf diese Möglichkeit sehr ernsthaft hingewiesen. Damit wären wir dann zu einem Volksbegriff gelangt, den man als den rein pädagogischen bezeichnen könnte, der also im Bildungsvorgang selbst geschaffen, aus der erzieherischen Erfahrung der ‚Volkszerstörung‘ und ‚Volksnot‘, auch vorerst nur in der bildenden Begegnung zwischen den Generationen und zwischen den einzelnen lebendig zu erhalten wäre und seine erneuernde Kraft eben nicht mehr in irgendeinem Rückgang, sondern gerade in der Erfüllung des Augenblicks oder besser ausgedrückt in der Vorwegnahme der Zukunft finden müsste“ (ebd. S. 214). Vgl. *Weniger*: Didaktik I, S. 79-81; *Schepp*: Volk – Bildung S. 35-45. Zu Wenigers an Pestalozzi und Grundtvig orientierten, durch Krieg und Revolution mobilisierten Vorstellungen von „volkstümlicher Elementarbildung“, die er in allen Bereichen der Erwachsenenbildung für zentral hielt, vgl. Eigenständigkeit S. 37, 53, 282, 95, 311-313, 354, 434f., 483f., 487f., 498-502, 509f. Vgl. auch *Wilhelm*: Pädagogik S. 105-108, 607-625. Den Weg der sog. „university extension“ hielt Weniger demgegenüber nicht für den geeigneten Weg der Volksbildung, vgl. *Weniger*: Eigenständigkeit S. 313, 435, 500ff.; *ders.*: Umerziehung 1960 S. 11-13.
- 168 *Weniger*: Grundlagen III. Buch, zur Parallelisierung von Lehrer, Offizier und Volkshochschuldozent, ebd. S. 96, 191. Zur „Vorwegnahme“ und „Ortsbestimmung der Gegenwart“ vgl. *Weniger*: Grundlagen S. 192f., 230; *ders.*: Eigenständigkeit S. 531f.; *ders.*: Didaktik I, S. 72f.; *ders.*: Politische und mitbürgerliche Erziehung S. 306, 315.
- 169 Vgl. Gerhard *Wehle*: Lehrerbildung. In: *Dahmer/Klafki* S. 245-267; Johannes *Tütken*: Von der Lehrerbildung zur Lehrerausbildung. In: *Hoffmann/Neumann*: Tradition S. 53-91.
- 170 Vgl. die Belege oben Anm. 167.
- 171 Zur pädagogischen Ausbildung der Gymnasiallehrer vgl. *Weniger*: Eigenständigkeit S. 458-481.
- 172 Zu Wenigers Vorstellung von den politischen Aufgaben der Pädagogischen Akademien nach Niederlage und Republikgründung vgl. Eigenständigkeit S. 23-44, 219-230, 238-251, 261-267, 273-344, 234-457. Weniger wollte – gegen die universitären Ambitionen der Standesorganisation der preußischen Lehrerschaft – an den Pädagogischen Akademien einen „neuen Typus des Volkslehrers“ ausbilden, der die republikanische Volksgemeinschaft als Zukunftsziel anvisierte, vor allem die große Mehrheit mit Industriearbeiterschaft und Bauern als Zielgruppe ins Auge fasste – im Unterschied zu Universitäts- und Gymnasiallehrern – und den Klassen Gegensatz durch Vermittlung einer volkstümlichen Elementarbildung aushebeln konnte. Bei der Neugrün-

- dung der Pädagogischen Akademien in Niedersachsen 1946 griff er auf diese, jetzt stärker an der Demokratie als Zukunftsvision orientierte Vorstellungen zurück. Die Universitätsausbildung der Volksschullehrer lehnte Weniger ab, weil die Forschungs- und Lehraufgaben der Universität mit der Ausbildung der „Volksschullehrer“ nicht vereinbar seien. Im Unterschied zur Universität konzipierte Weniger die Pädagogische Akademie als „politische Hochschule“ mit starkem sozialpädagogischen Einschlag, da sie die soziale Not der beiden Nachkriegszeiten auffangen und die „aufsteigenden Volksschichten“ der Arbeiter und Bauern in eine „echte Volksordnung“ der Republik bzw. Demokratie integrieren sollten. Die Akademien sollten zu pädagogischen, kulturellen und politischen Innovationszentren werden. Vgl. Helmut *Kittel*: Die Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen. Eine zeitgeschichtliche Studie über das Verhältnis von Staat und Kultur, Hannover 1957; Rita *Weber*: Die Neuordnung der Volksschullehrerausbildung im Preußen der Weimarer Republik. Beiträge zur Entstehungsgeschichte und zur gesellschaftlichen Bedeutung der Pädagogischen Akademien, Diss. MS Berlin 1982; *Hesse* S. 10-128; *Neff* S. 94-105; *Wende* S. 221-235.
- 173 *Weniger*: Bild des Krieges S. 16. Vgl. auch die Literaturhinweise Kap. F., Anm. 92.
- 174 Ebd. S. 17f.; vgl. *Weniger*: Wehrmachtserziehung S. 183ff. Zur Kritik an Wenigers Vorstellung vom Krieg als Erziehungs- und Bildungswirklichkeit s. Dietrich *Hoffmann*: Erziehung vor Verdun. Über die Gründe unterschiedlicher Reflexion des Erlebnisses des Ersten Weltkrieges, in *Hoffmann/Neumann*: Militärpädagogik S. 97-124.
- 175 In seinem Vortrag über „Das Bild des Krieges“ hat Weniger darauf hingewiesen, dass den meisten Zeitgenossen und den Frontsoldaten selbst die Kategorien fehlten, um das Kriegserleben in adäquaten Formen verarbeiten zu können. Jahrelanges Schweigen der meisten Frontsoldaten und der Öffentlichkeit ließen seit 1919 zunächst den Eindruck entstehen, als ob Kriegserleben und Fronterfahrung nicht nur für die Gestaltung der Verhältnisse im Nachkriegsdeutschland, sondern auch für das Leben der Frontkämpfergeneration selbst folgenlos geblieben oder verdrängt worden seien. Es gab zwar Rechtfertigungsschriften einzelner verantwortlicher Militärs und Politiker (z. B. die Erinnerungen Ludendorffs und des Prinzen Max von Baden), es gab auch literarische und dichterische Gestaltungen des Kriegserlebens, z. B. Ernst *Jüngers*, Rudolf *Bindings*, Hans *Carossas*, Arnold *Zweigs* u. a., aber Weniger hielt diese ganze Literatur für untypisch, sobald es um Kriegserleben und Kriegserfahren des durchschnittlichen Frontsoldaten ging. Der durchschnittliche Frontsoldat aber war für Weniger der eigentliche Held des Krieges gewesen, auf seine Perspektive kam es bei der Verarbeitung an. Vgl. auch *Weniger*: Wehrmachtserziehung S. 318ff.
- 176 Vgl. Klaus *Vondung* (Hrsg.): Das wilhelminische Bildungsbürgertum. Zur Sozialgeschichte seiner Ideen. Göttingen 1976; *ders.* (Hrsg.): Kriegserlebnis. Der Erste Weltkrieg in der literarischen Gestaltung und symbolischen Deutung der Nationen. Göttingen 1980; Michael *Gollbach*: Die Wiederkehr des Weltkrieges in der Literatur. Zu den Frontromanen der späten zwanziger Jahre. Kronberg/Ts. 1978; Hans-Harald *Müller*: Der Krieg und die Schriftsteller. Der Kriegsroman der Weimarer Republik. Stuttgart 1986.
- 177 Der Begriff „Kadavergehorsam“ bei Erich *Weniger*: Führerauslese und Führereinsatz im Kriege und das soldatische Urteil der Front, 2. Teil. In: Militärwissenschaftliche Rundschau 6 (1941), S. 198-206, dort S. 205. Gerade in diesem Aufsatz werden zahlreiche Voraussetzungen für den Anspruch der obersten Führung auf unbedingten Gehorsam gebracht, die von Hitler – vor allem seit Stalingrad – sämtlich verletzt wurden, vgl. bes. S. 201ff. Äußerst problematisch und vieldeutig freilich das Fazit: „Es gehört zur Tragik des Soldatentums, dass beim Fehlen dieser Voraussetzungen der Gehorsam dennoch nicht aufgesagt werden darf. Es bleibt die absolute Gehorsamspflicht (Scharnhorst vor und bei Jena). Änderungen sind nur als politische Akte möglich, durch das Eingreifen der Staatsführung“. Daran hat sich 1942/43 auch Feldmarschall Paulus in Stalingrad gehalten. Vgl. dagegen das Urteil über ihn bei Erich *Weniger*: Zur Vorgeschichte des 20. Juli 1944. Heinrich von Stülpnagel. In: Die Sammlung 4 (1949), S. 475-492, dort S. 484; *Weniger*: Gesellschaftliche Probleme S. 26; vgl. auch *Weniger*: Wehrmachtserziehung S. 15, ff., 30ff., 38ff. über den Drill. Eine explizite Distanzierung vom alten „Obrigkeitsstaat“ erst bei *Weniger*: Gehorsamspflicht S. 423.

178 Ebd.

179 Weniger hat seine Militärpädagogik in den fünfziger Jahren, als es um den Aufbau der Bundeswehr ging, in wichtigen Punkten geändert – und dies in bewusster Opposition zu konservativen und reaktionären Fortschreibungen der alten Militärtradition, die damals durchaus noch nicht tot war, da man ja weitgehend auf Personal der alten Wehrmacht zurückgreifen musste. Uns heute wichtige Fragen, die sich gerade aus der Erfahrung von Nationalsozialismus und Zweitem Weltkrieg ergaben, schnitt Weniger aber auch damals in einem prinzipiellen Sinne nicht an: Die grundsätzliche Frage nach der Funktion bewaffneter Verteidigung im Zeitalter atomarer Vernichtungswaffen, das Grundrecht der Kriegsdienstverweigerung, die Eliminierung des Ernstfalls „Krieg“ als Problem der Militärpädagogik usw. Die von ihm immer wieder praktizierte Beschränkung der Verantwortung auf konkrete Aufgaben hat hier ihre deutlichen Grenzen. Dass Weniger das Problem immerhin am Beispiel der Wehrmachtsoffiziere gesehen hat, ergibt sich aus seinem Aufsatz „Die Gefährdung der Freiheit durch ihre Verteidiger“, S. 364ff. Zur Kritik von Wenigers Militärpädagogik nach 1945 die Beiträge von Kurt *Beutler*, Wolf Graf *Baudissin* und Helmut *Gaßen* bei *Hoffmann/Neumann: Militärpädagogik* S. 153-193. Vgl. auch Kurt *Beutler: Geisteswissenschaftliche Pädagogik zwischen Politisierung und Militarisierung* – Erich *Weniger*. Frankfurt/M. 1995, S. 119-179; *Ortmeyer* S. 240-289.

180 Vgl. *Mütter: HisTourismus I*, S. 38-135.

H

**Wenigers Position im
geschichtsdidaktischen Diskurs
der beiden Nachkriegszeiten**

Wenigers Position im geschichtsdidaktischen Diskurs seiner Zeit, der wir uns nun nach der Vorstellung seiner Konzeption gleichsam als nach außen gewandte Kehrseite der Medaille zuwenden, ist von ihm selbst in aller wünschenswerten Klarheit und Schärfe herausgearbeitet worden. 1926 erschien im ersten Band der neuen Zeitschrift „Die Erziehung“ ein ins Programmatische gewendeter Literaturbericht von ihm unter dem Titel „Die Theorie des Geschichtsunterrichts seit 1914“.¹ Er ist eine Fokussierung der Literaturlauswertung, die Weniger für seine gleichzeitig entstehende Habilitationsschrift ohnehin durchführen musste. Weniger setzt sich hier mit den verschiedenen damals aktuellen Positionen auseinander, in differenziertem Für und Wider, und macht deutlich, in welcher Richtung der chaotische Diskurs weitergeführt werden sollte. Diesem Zweck dient auch seine Habilitationsschrift.

Nach dem Zweiten Weltkrieg positionierte sich Weniger erneut in der Essaysammlung „Neue Wege im Geschichtsunterricht“. Er hielt dabei an der früheren Grundlinie fest, aber das Diskursspektrum hatte sich durch die Erfahrung der nationalsozialistischen Herrschaft doch stark verschoben. Im Folgenden gehen wir zunächst auf die Weimarer Zeit ein.

I. Wenigers Position im geschichtsdidaktischen Diskurs der Weimarer Epoche

Im geschichtsdidaktischen Diskurs der Weimarer Jahre nimmt Weniger mit seinem Konzept eine Ausnahmestellung ein. Ursache dafür ist vor allem das hohe theoretische Niveau seiner geisteswissenschaftlichen Analysen und Reflektionen, das ihn zur Durcharbeitung eines eigenständigen spezifisch geschichtsdidaktischen Gedankenkreises und Wissenschaftszusammenhangs antrieb und das ihn prinzipiell von allen anderen zeitgenössischen Positionen der Geschichtspädagogik unterscheidet. Auf Wenigers geringen Einfluss in den Debatten um den Geschichtsunterricht nach beiden Weltkriegen ist wiederholt hingewiesen worden.² Für diese Debatten war sein Konzept zu komplex und anspruchsvoll. Wenigers Bedeutung für die Disziplingeschichte liegt auch nicht in seiner Außenseiterposition bei diesen Debatten, sondern in der zentralen Erkenntnis, dass die Theorie des Geschichtsunterrichts nach den beiden Weltkriegen, Niederlagen und Umbrüchen ganz neu ansetzen müsse. In dieser Richtung ging er prinzipieller vor als die „Konkurrenz“, indem er die „Geschichtlichkeit“ der historisch-politischen Bildung zwischen Historie und Pädagogik zur Leitvorstellung erhob und damit die Erarbeitung eines eigenständigen Disziplinzusammenhangs notwendig machte. Darin liegt Wenigers prinzipielle

Bedeutung für die Geschichte der heutigen Wissenschaftsdisziplin Geschichtsdidaktik.

In den Weimarer Jahren waren die Gymnasialdidaktiker und die „Entschiedenen Schulreformer“ die wichtigsten Konkurrenten Wenigers im geschichtsdidaktischen Diskurs. Die Gymnasialdidaktiker, vor allem Fritz Friedrich, beherrschten weitgehend das Feld. Eine geschichtsdidaktische Reflexionsebene ist bei ihnen kaum umrisshaft erkennbar, Fragen der Stoffauswahl und der Unterrichtsmethodik stehen ganz im Vordergrund. Die Aufgeschlossenheit einiger Universitätshistoriker für Wenigers Überlegungen wie Brandi, Joachimsen, Schnabel, Stach, später Heimpel machte die große Mehrheit der Gymnasiallehrer nicht mit.

Das Ausbleiben einer intensiven bildungspolitischen Diskussion um den Geschichtsunterricht nach 1918 bestärkte die Gymnasiallehrer in ihrer Renitenz. Sie verstanden sich weiterhin in erster Linie als Historiker – orientiert am Objektivitätsideal der positivistischen Historie, die sie als Studenten vor dem Krieg kennengelernt hatten, und als Unterrichtspraktiker, nicht als Pädagogen im geisteswissenschaftlichen Sinn mit einer – zumindest theoretischen – Parteinahme für die Jugend und den neuen Staat. Der weitgehende Verzicht der historischen Zunft auf die historisch-politische Bildung beraubte die Gymnasiallehrer ihres beruflichen Selbstverständnisses als Fachhistoriker. Sie – nicht die historische Zunft an den Universitäten – wurden die eigentlichen Gegner des neuen Konzepts historisch-politischer Bildung im Sinne der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Friedrich und Weniger traten als die wichtigsten Kontrahenten der geschichtsdidaktischen Diskussion in den zwanziger Jahren hervor. Friedrich blieb damals mit seinem Einfluss auf die gymnasiale Geschichtsdidaktik, die mit Geschichtslehrerverband und eigener Zeitschrift den gewichtigsten Teilbereich der Geschichtsdidaktik darstellte, der stärkere.³

Weniger problematisierte Friedrichs Vorstellungen von Geschichtsunterricht in seiner Habilitationsschrift, vor allem aber setzte er sich in seinem Literaturbericht von 1926 mit ihm auseinander. Unter Bezug auf die 1920 erschienene zweite Auflage von Friedrichs „Stoffe und Probleme des Geschichtsunterrichts“ bezeichnete Weniger den Autor als „unbestrittenen Führer der geschichtlichen Didaktik“, der

„die Ereignisse der letzten Jahre in besonnener und klarer Weise mit seinem immer erwägenswerten Urteil begleitet hatte. Alles, was vom Standpunkt einer klugen Methodik aus der Kontinuität einer langen praktischen Erfahrung zu den Problemen gesagt werden konnte, ist hier aufs Beste zum Ausdruck gebracht. Aber es zeigt sich doch auch, wie wenig das ist, wie der tiefste Sinn aller der brennenden Fragen nicht zur Geltung kommt und eine wirkliche Entscheidung nicht ermöglicht wird. So erscheint es fast als Selbstironie, wenn der Verfasser dem von ihm anerkannten Mangel einer geschichtsphilosophischen Gesamtanschauung durch stärkere Betonung der ethischen Ziele des Unterrichts abhelfen will.“⁴

Friedrich blieb die Antwort nicht schuldig: Weniger untersuche die „Grundlagen des Geschichtsunterrichts“ als Schüler Nohls

„mit den Mitteln der Diltheyschen Philosophie und in der eigentümlichen, für den nicht zur Zunft Gehörigen nicht immer leicht durchschaubaren Schulsprache dieser Richtung, von den geschichtsphilosophischen Voraussetzungen her, die in ihr Geltung erlangt haben, und unter Zugrundelegung der in ihr herrschenden Ansicht von der geistesgeschichtlichen Lage, in der wir uns befinden.“⁵

Mit dem Konzept der geisteswissenschaftlichen Geschichtsdidaktik insgesamt weiß Friedrich als konventioneller Historiker, Methodiker und Praktiker des Unterrichts nicht viel anzufangen. Als Verfechter einer im Sinne des Faktischen, Positivistischen, Begrifflichen klaren und präzisen Geschichtswissenschaft findet er Wenigers Konzept enttäuschend, wenn dort z. B. nach langen theoretischen Ausführungen stoffliche Konsequenzen für den neuen Geschichtsunterricht gezogen werden:

„Syndikate und Gewerkschaften, politische Parteien und religiöse Bekenntnisse, Berufs- und Wirtschaftsgruppen, auch regionale Gruppenbildungen in ihrer spannungsreichen Wirklichkeit zu durchschauen – man wird es verzeihlich finden, dass wir älteren Geschichtslehrer es oft schwer haben, die Notwendigkeit des ewigen Reformgeredes einzusehen. Wie die meisten Unterrichtsreformer weiß der Verfasser eben nicht, wie der Geschichtsunterricht verständiger Lehrer vor dem Kriege, *lange* vor dem Kriege, tatsächlich beschaffen gewesen ist und dass sie alle diese Dinge ganz selbstverständlich getrieben haben, gleichviel, ob sie nun ‚den tiefsten Sinn‘ der Sache erfasst hatten oder nicht.“⁶

Das nun war eine klare Absage an das ganze Konzept durch die Gymnasialdidaktik, die sich im Kontext der Wenigerschen Ausführungen selbst nicht wiedererkannte. Friedrich hat wohl gehaut, dass sich hier eine neue ihm missliebige Determinante für den Geschichtsunterricht konstituierte:

„Es ist kaum anzunehmen, dass Wenigers Buch Einfluss auf die praktische Gestaltung des Geschichtsunterrichts gewinnen wird; es wird das Buch eines Theoretikers für Theoretiker bleiben. Angesichts der bedeutenden Denkarbeit, die darin niedergelegt ist, ist dies bedauerlich. Aber die Gründe liegen doch auf der Hand. Trotz der starken, ja zu starken Betonung der Bezogenheit des geschichtlichen Stoffs auf die Nöte der Gegenwart und die Aufgaben der Zukunft ist das Buch im Ganzen lebensfern.“

Wenigers Buch verlange vom Geschichtsunterricht Leistungen, für die ein ganzes Menschenleben nicht ausreichen würde. Es verkenne völlig den propädeutischen Charakter aller Schularbeit und nehme keine Rücksicht auf die Geschichte als Kontinuum, aus dem man nicht beliebig Stoffe zugunsten dieses oder jenes erzieherischen Zwecks auswählen könne.⁷

Friedrich traf offensichtliche Schwachstellen des Wenigerschen Konzepts aus der Sicht der Unterrichtspraxis – ganz abgesehen von dem abweichenden Denkstil. Die sich abzeichnende neue Geschichtsdidaktik als vorwiegend theoretische Hochschuldisziplin bereitete ihm Unbehagen, er hielt sie im Grunde für überflüssig und brachte damit eine Kontroverse ins Spiel, die bis heute in der Diskussion zwischen

Geschichtsdidaktikern und – vor allem gymnasialen – Geschichtslehrern virulent geblieben ist. Friedrich teilte nicht die Auffassung, dass Krieg, Niederlage, Revolution und Republik einen wesentlich anderen Geschichtsunterricht erforderlich machten als vor dem Krieg. Geschichtsdidaktik war für ihn Methodik des Geschichtsunterrichts. Er ahnte wohl auch, dass die neue Geschichtsdidaktik als schulformübergreifende Disziplin die zunftpolitische Stellung der Philologen bedrohen würde.

Andere Rezensenten aus dem gymnasialen Bereich urteilten freundlicher, indem sie sich auf Wenigers geisteswissenschaftliches Grundanliegen immerhin einließen. So meinte der Gymnasiallehrer *Albert Richter* aus Dresden:

„Wenn wir nicht zu geistigen ‚Kärnern‘ werden sollen, tut dauernde Überprüfung der Grundlagen und Formen unseres Schaffens not. Dabei hilft uns das Buch von E. Weniger. Es ist kein rasch hingeworfenes, ebenso rasch gelesenes und vergessenes Werk, sondern sein Studium erfordert Muße, ist dafür auch sehr lohnend. W. gehört in den Kreis der Dilthen-Hohlschen Schule, und so geht er von der Idee der Bildsamkeit der einzelnen Altersstufen und von ihrer Stellung zur Geschichte aus.

Der Wert dieses tiefeschürfenden Buches liegt weniger in Einzelheiten oder positiven Vorschlägen als in der großen Zusammenschau der Probleme.“⁸

Der Bielefelder Studienrat *Otto Bauer* urteilte ebenfalls positiv. Bauer verfolgte wie Weniger einen geisteswissenschaftlichen Ansatz für den Geschichtsunterricht, er hatte an den entsprechend inspirierten preußischen Richtlinien von 1925 mitgearbeitet und war in Wenigers Grundlagen positiv rezipiert worden – auch wenn Weniger ihm, wie den preußischen Richtlinien, die nicht bewältigte Stofffülle vorhielt. Sein Verhältnis zur Mehrheitsmeinung im Geschichtslehrerverband war gespannt.⁹ Weniger versuche – so meinte Bauer – in seiner Schrift, die Kluft zu überbrücken, die sich zwischen den in der Deutschkundebewegung und der preußischen Schulreform durchgedrungenen geisteswissenschaftlichen Erkenntnissen und der Ausführung in Theorie und Praxis aufgetan habe. Auch Weniger gehe von dem Ganzen des Bildungsvorganges aus und mache die Grundsätzliche geisteswissenschaftliche Besinnung zum beherrschenden Maßstab für die Einzelheiten der Stoffverteilung und Auswahl, der Gliederung der Fächer und für den Zusammenhang des Lehrplans:

„Geschichtsunterricht ist für Weniger Kulturpädagogik (Sperrung durch Bauer, B. M.), die als höchstes Bildungsziel Selbsterkenntnis des Menschen und Aufbau seiner inneren Welt im rechten Verhältnis zu Gesellschaft und Umwelt, also Persönlichkeitsbildung in sich fasst.“¹⁰

In die gleiche Richtung, aber auf einer anspruchsvolleren, spezifisch geschichtsdidaktischen Ebene argumentierte der Gymnasiallehrer und historische Extraordinarius Paul Joachimsen (1866-1930) in München, der durch seine Forschungen zur Renaissance – Historiographie bekannt geworden ist. Joachimsen hielt an der Universität auch geschichtsdidaktische Lehrveranstaltungen ab, ein damals seltener

Ausnahmefall. Seine Besprechung von Wenigers „Grundlagen“ erschien in der „Historischen Zeitschrift“. Das charakterisiert Joachimsens Position, die er aber bezeichnenderweise für rechtfertigungsbedürftig hielt:

„Dass dieses Buch in der HZ besprochen wird, hat drei Gründe: Es handelt nur in seinem einen Teil von Problemen des Geschichtsunterrichts, im anderen von solchen der Geschichtswissenschaft, ferner sucht es auch die pädagogischen Probleme historisch zu unterbauen, und endlich versucht es, ein neues Verhältnis zwischen Geschichtsunterricht und Geschichtswissenschaft zu stiften, an dessen Möglichkeit die Wissenschaft und speziell ihr Universitätsbetrieb wenigstens ebenso interessiert ist wie der Geschichtsunterricht.“¹¹

Hier erfuhr das Problem, das Weniger beschäftigte, eine ganz andere Würdigung als bei Friedrich, die wissenschaftstheoretischen Fragen, nicht das Praktikerinteresse an unmittelbarer methodischer Umsetzung waren der Ausgangspunkt der kritischen Stellungnahme. Als verbindender Punkt erscheint die Weniger wie Joachim-sen besonders interessierende Frage der Lehrerbildung:

„... hier liegt ... das Interesse, das die Geschichtswissenschaft und besonders der Universitätsunterricht an Wenigers Buch nehmen muss. Die Frage, ob es nicht möglich ist, die Umsetzung von Wissenschaft in Bildung, die der Lehrer vorzunehmen hat, auf der Universität besser vorzubereiten als es bisher geschieht, scheint auch mir dringlich.“¹²

Damit war Geschichtsdidaktik als eigenständige Wissenschaftsdisziplin zumindest aber als Dimension der Geschichtswissenschaft anerkannt.

Joachimsens Haupteinwand betraf Wenigers These, dass in seinem geisteswissenschaftlichen Konzept die spezifisch pädagogische Wendung zum Kinde mit dessen eigenen Vorstellungen und Zukunftsmöglichkeiten zum Ausdruck komme. Joachimsens bestritt das rundheraus, und man muss ihm noch heute Recht geben:

„So sehr er [Weniger, B. M.] glaubt, mit seinen Forderungen vom Kinde, insbesondere vom Schüler auszugehen, so sicher geht er in Wirklichkeit von Forderungen aus, die sich aus seiner eigenen geistigen Lage und der seiner Generation ergeben. ... Speziell bei der Geschichte gibt es kindliche Lehrziele nur da, wo man von allem Geschichtlichen absieht, schon weil dem Kinde ein Wichtigstes, der Begriff der historischen Distanz, fehlt ...“.

Aber diese Kritik mündete wiederum in ein grundlegendes Einverständnis zumindest mit Wenigers Problemkonzipierung:

„... was veranlasst denn die Forderungen, von der bisherigen politischen Geschichte, in der man die Kulturwerke schlecht und recht unterzubringen gesucht hat, zur Geistesgeschichte im Sinne Wenigers vorzuschreiten? Doch nur die Tatsache, dass unser bisheriger Staat mit seinen Zielsetzungen und Wertmaßstäben zusammengebrochen ist, und der daraus entspringende heiße Wunsch, nun wenigstens die bisher in ihm geborgenen Werte in eine neue Sicherheit zu retten, die der Nation und ihres Geistes. diesen Wunsch werden viele von uns teilen, und es ist ein großes Verdienst Wenigers, ihn als Frage

der Bildung überhaupt und der geschichtlichen Bildung im Besonderen deutlich gemacht zu haben.“¹³

Joachimsen war in der zeitgenössischen Historikerkunft ein Außenseiter, aber auch er zeigt, dass die geisteswissenschaftliche Geschichtsdidaktik damals in den Kreisen der Universitätshistorie eher auf Wohlwollen rechnen konnte als bei den Gymnasiallehrern.

Der Leipziger Geschichtspräsident *Walter Stach* (1890-1955) urteilte in der „Historischen Vierteljahrschrift“ ebenfalls wohlwollend vom Universitätsstandpunkt aus.¹⁴ Er hielt Wenigers Buch für „einen markanten Versuch ..., die heute viel beredeten Probleme des Geschichtsunterrichts ätiologisch zu packen“ und für eine „grundsätzliche pädagogische Besinnung, die sich bewusst von jeder verfrühten methodologischen Konkretisierung der Probleme fernhält“. Stach suchte die Debatte um die historische Bildung aus der Sicht der Universität in eine klare, unausweichliche Alternative zu fassen: Man erkenne bei der Lektüre von Wenigers Buch, worum es bei den – damals – modernen deutschkundlichen und geisteswissenschaftlichen Reformforderungen im höheren Schulwesen eigentlich gehe:

„Vielfach glaubt man die Schule mit der Verwirklichung dieses neuen kulturpädagogischen Ideals belasten zu können, ohne dabei ihren bisherigen Charakter als tauglicher Vorbereitungsstätte zur Universität preisgeben zu müssen.“

Stattdessen gehe aus den Ausführungen Wenigers deutlich hervor, dass die höhere Schule in Wahrheit vor ein folgenschweres „Entweder – Oder“ gestellt wird. Stach plädierte bei dieser Alternative für die alte propädeutische

„Lernschule im guten Sinne, d. h. eine Schule, der die ältere Generation nach meiner Überzeugung das Beste verdankt: den Grundstock der Kenntnisse und die Entfaltung ihres Könnens.“

Wenigers Versuch, „auf neuen Wegen im Schüler den inneren Menschen (wie man so gern sagt: den ‚Deutschen Menschen‘) zu bilden“, bescheinigt Stach „volle Verantwortungsbewusstheit“, über „Wert oder Unwert“ könne aber erst die Zukunft entscheiden.¹⁵ Tolerante Ratlosigkeit der Universitätswissenschaft prägt diese Stellungnahme – ebenso wie bei Brandi. Dennoch wird die Problematik des von Weniger vertretenen Konzepts aus der spezifischen Sicht der Vorbereitung für die Universität deutlich erfasst.

Eine dritte Stellungnahme durch einen Universitätslehrer stammt von *Willy Moog* (1888-1935), Professor für Philosophie, Pädagogik und Psychologie an der Technischen Universität Braunschweig.¹⁶ Im Rahmen des von dem Österreicher Oskar Kende herausgegebenen „Handbuchs für den Geschichtslehrer“ veröffentlichte er einen umfangreichen Beitrag über „Geschichtsphilosophie und Geschichtsunterricht in ihren wichtigsten Problemen“.¹⁷ Darin heißt es in dem Kapitel über „Aufgabe und Zweck des Geschichtsunterrichts“:

„Wichtig ist, dass bei Weniger nicht in einseitiger Weise eine einzelne Aufgabe als maßgebend ... für Geschichtsunterricht angesehen wird, sondern dass eine Stufenfolge von Aufgaben, die einer Stufenfolge in der psychischen Entwicklung entspricht, festgestellt wird bis hin zu kritisch-philosophischer Betrachtung der Geschichte, einer Betrachtung, die zu aktivem, ethisch orientiertem Handeln befähigt. Vielleicht bestimmt ... Weniger das Ziel des Geschichtsunterrichts noch zu hoch, indem er den ethischen Gesichtspunkt vorwalten lässt und einen im vollen Bewusstsein seiner sittlichen Verantwortung und seiner geschichtlichen Aufgabe handelnden Gegenwartsmenschen herangebildet wissen will: Aber auch wenn dies ethische Ziel eine Idee ist, die der Geschichtsunterricht empirisch nur annähernd erfüllen kann, behält es zweifellos seine Bedeutung als ein Ziel, das sich aus dem Wesen geschichtlicher Betrachtungsweise ergeben kann. Das Ethische bekundet sich dann nicht als ein von außen an dem Geschichtsunterricht herangebrachtes Dogma, sondern als Idee, die sich im Geschichtlichen selbst entfaltet und die ganze Geistesbildung zur Vollendung bringt. Nicht ein einseitiger Erziehungszweck, etwa derjenigen der sozialen oder der staatsbürgerlichen oder der politischen Erziehung, wird damit statuiert, sondern es wird das in geschichtlicher Bildung wurzelnde ethische Moment hervorgehoben.“¹⁸

In den dargestellten drei Besprechungen werden Neuartigkeit und Originalität der Konzeption Wenigers nicht nur anerkannt – diese gab auch Friedrich zu – ,sondern trotz aller Vorbehalte grundsätzlich positiv bewertet – im Unterschied zu Friedrich und in klarer Erkenntnis des Umstandes, dass dadurch der dominierende Einfluss der Geschichtswissenschaft auf den Geschichtsunterricht gebrochen und eine eigene Reflexionsebene historischer Bildung gefordert werde. Dieser Problembereich prägte auch die Stellungnahmen aus deutschkundlicher Sicht.

Die *Deutschkundebewegung* lobte Weniger wegen ihrer inhaltlichen Verbindung mit der Geschichtsphilosophie, die ihm selbst als zentral erschien:

„Bei ihrem Bemühen um eine neue deutsche Bildung konnte diese Bewegung auf die große philosophische Auseinandersetzung über dieses Problem zurückgehen, die eine Fülle von historischen Einsichten und Aufgaben entwickelt hatte (Troelsch, Burdach, Nohl, Sprenger, Richert u. a.). Bei ihrem Kampf um die Einheit der deutschen Bildung, die vom deutschen Unterricht ausgehend alle Fächer durchdringen sollte, gelangte die Deutschkundebewegung zu den großen Werken der Geistesgeschichte, die diese Einheit des deutschen Geistes lebendig verkörperten. In der Deutschkunde wird der Rahmen der Fächer gesprengt, Deutsch, Geschichte, Religion, Erdkunde, Staatsbürgerkunde zu einer Einheit zusammengefasst, deren Mittelpunkt das deutsche Volk, deren Thema die Geschichte des deutschen Geistes ist. Damit ist der Geschichtsunterricht unendlich erweitert. Der Führer dieser Bewegung auf dem Gebiete des Geschichtsunterrichts ist Ulrich Peters (,Die soziologische Bedingtheit der Schule‘ 1922. ,Zur Neugestaltung des Geschichtsunterrichts‘ 1924). Geschichte ist ihm Geschichte der Lebensentwicklung des deutschen Volksorganismus in den drei Ausdrucksformen des staatlichen, des wirtschaftlich-sozialen und des geistigen Lebens, die erst in organischer Verknüpfung, deren didaktischer Ausdruck der Querschnitt ist, die

Gesamtheit des deutschen Lebens umfassen. Intuition und Synopse sind die beiden Erfordernisse für die neue Art der Geschichtsbetrachtung.“

Gegen die Ausführung dieses Neuansatzes machte Weniger aber von vornherein schwerwiegende Bedenken geltend, die für seine eigene Position ungemein charakteristisch sind.

„Zunächst bedeutet diese Neuordnung zweifellos die Historisierung der Einzelfächer, ihre Unterordnung unter den Geschichtsunterricht. Sie werden ihres systematischen Gehalts entleert. Dann aber wird nicht deutlich, wie eigentlich der Stoff jedes Mal auf die verschiedenen Fächer verteilt werden soll, vermutlich eine unlösbare Aufgabe. Im Grunde spielt der Stoff bei Peters noch eine beherrschende Rolle trotz aller guten Worte über Auswahl und Einschränkung. Es wird an dem hier ganz danebengehenden Begriff eines wissenschaftlichen Unterrichts festgehalten und der kategoriale Charakter der neuen geisteswissenschaftlichen Betrachtungsweise nicht erkannt. Gerade in dem Begriff der Synopse, der für Peters zentrale Bedeutung hat, steckt der eigentliche Fehler dieser Auffassung. Die Dinge sollen zusammenschaut werden, aber das geschieht von außen, und es ist prinzipiell keine Grenze dafür gesetzt, alle Lebensgebiete haben ein Recht, berücksichtigt zu werden. In Wirklichkeit handelt es sich aber bei der Geschichtsbetrachtung nicht um eine Stellungnahme von außen, die die Dinge, die im Leben getrennt liegen, nun zusammensieht, vielmehr geht der Prozess der Geschichte durch uns hindurch und umfängt uns und das, was uns durchströmt und umfängt, macht den Inhalt unseres geschichtlichen Erlebnisses aus, der nur bewusst zu machen ist, und stellt die Aufgabe des Unterrichts. So vollzieht das Leben die Auswahl und befreit uns damit von der Übermacht des Stoffes. Schließlich engt Peters den ganzen Reichtum deutschen Lebens auf eine Polarität und ein Symbol ein und bringt eine Metaphysik der Deutschkunde, die doch die Begriffe allzu schlagwortartig verwendet, und die Entwicklung ein wenig vergewaltigt, um die deutsche Oberschule als ihr Ziel erscheinen zu lassen.“¹⁹

Weniger erkennt klar die hier implizierte Gefahr einer irrationalen Mystifizierung deutschen Wesens, die dann während der nationalsozialistischen Herrschaft für die Zwecke des Regimes ausgebeutet und damit vollkommen diskreditiert wurde. Weniger hielt die deutschkundliche Geschichtsdidaktik in den Weimarer Jahren noch für eine ausbau- und revisionsfähige Variante der Geschichtsdidaktik, das war nach 1945 nicht mehr der Fall. Seine Einwände schon zur Weimarer Zeit zeigen insbesondere, dass er durchaus kein Vertreter einer irrationalen Kultivierung des Nationalen war. Sie zeigen aber auch, dass ihm an der Selbständigkeit der Schulfächer und ihrer Didaktiken lag: Von der Deutschkunde führte ebenso wenig ein Weg zu einer eigenständigen Geschichtsdidaktik wie von der Gymnasialdidaktik her. Der Geschichtsunterricht wurde hier nicht als politische Aufgabe gesehen, sondern lediglich als Unterabteilung der Deutschkunde.

Ulrich Peters setzte sich drei Jahre nach dieser Kritik gleichwohl als Akademiedirektor für Wenigers Berufung an die Pädagogische Akademie Kiel ein. Peters war – wie Nohl – etwa eine halbe Generation älter als Weniger, und er verfügte – im

Unterschied zu Weniger – über umfangreiche unterrichtspraktische Erfahrungen, woraus auch sein viel größeres Interesse für methodische Fragen resultierte. Die Gemeinsamkeiten und die Differenzen beider wurden von Weniger zutreffend herausgestrichen. Peters, der lange isoliert gewesen war, hatte durch den Einfluss auf die preußischen Richtlinien von 1924 eine gewisse Aufwertung erfahren, war aber gerade wegen dieses Einflusses sowohl von seinen Kollegen im Geschichtslehrerverband, vor allem Fritz Friedrich, als auch von geisteswissenschaftlichen Pädagogen wie Theodor Litt scharf und kompromisslos angegriffen worden. Weniger strich immerhin die gemeinsame geisteswissenschaftliche Grundlage mit ihrer Abgrenzung gegen die Universitätshistorie heraus und Peters mochte hoffen, in dem damals noch jungen, dynamischen Mann einen Bundesgenossen gewinnen zu können – zumal sowohl Peters als auch Weniger über gute Beziehungen zum preußischen Kultusminister Carl Heinrich Becker verfügten, dem an einer Zusammenfassung aller geeigneten Kräfte für die neugegründeten Pädagogischen Akademien lag. Peters zitierte in seiner „Methodik“ Wenigers oben wiedergegebene Stellungnahme in voller Länge und versuchte, die nicht zu übersehenden Einwände entweder als Missverständnis oder lediglich punktuelle Meinungsverschiedenheiten darzustellen. Im Übrigen lobte er Wenigers „Grundlagen“. Der schwierigste Dissens zwischen Peters und Weniger blieb ihre abweichende Einschätzung der Unterrichtspraxis.²⁰

Tatsächlich zeigte sich Weniger seit der Berufung nach Kiel zu begrenzten Kooperationen mit der Deutschkunde bereit.²¹ Erst deren Instrumentalisierung unter nationalsozialistischer Herrschaft brachte ihn nach 1945 zu einem eindeutigen und definitiven Trennungsstrich.²² Man darf aber nicht übersehen, dass schon 1926 seine Einwände gegen die „Metaphysik der Deutschkunde“ sehr substantiell und prinzipiell vorgebracht wurden.

Neben Peters übernahm einer seiner eifrigsten Anhänger die Auseinandersetzung mit Weniger, der ihm gleichaltrige Kieler Kollege *Herbert Freudenthal* (1894-1975)²³, der 1929 an repräsentativer Stelle einen auch heute noch aufschlussreichen kritischen Forschungsbericht über die Literatur zur „Didaktik und Methodik“ des Geschichtsunterrichts seit 1924 veröffentlichte. Freudenthal als Volksschulmethodiker mit literarischem Ehrgeiz bemängelte wie Friedrich Wenigers Mindergewichtung unterrichtsmethodischer und -praktischer Fragen, strich aber – anders als Friedrich – Wenigers Leistung für die theoretische Grundlegung des Faches heraus:

„Den tiefsten Einblick in die Bedingtheit und Verzahnung aller Größen der geschichtsdidaktischen Kalkulation gewährt das vorläufig einsame Buch von Erich Weniger ..., das in sich selbst, in seinen Vorzügen und Mängeln ein rechtes Abbild ist der Gegensätzlichkeiten, die zum Einklang in höhere Ordnung ... drängen. So schälen sich schon die ‚einheimischen‘ Grundbegriffe des Geschichtsunterrichts in Wenigers Darstellung nicht mit der wünschenswerten Klarheit heraus. Wieder die Stufentheorie, noch das Stoffaus-

wahlproblem erfährt eine die Einzelfaktoren gegeneinander abwägende und auswertbare Zusammenfassung, und selbst der Zentralbegriff der ‚Geistesgeschichte‘ bleibt unbestimmter als die schillernde ‚Kulturgeschichte‘ ... Wenigers Buch ist eine schwere Lektüre, nicht so sehr wegen ihrer in dieser Literaturgattung ungewöhnlichen philosophischen Terminologie, als durch die ständige Relativierung der vorgetragenen Gedankengänge. Es mag zum Teil in dieser Technik der Darstellung begründet liegen, dass es außerordentlich schwierig ist, die Hauptgedanken der Schrift herauszuheben; ihrem innersten Wesen jedoch scheint es zu entsprechen, solche Hauptgedanken im üblichen Sinne überhaupt nicht zu haben. Die Probleme werden allseitig aufgerollt, mit einer Feinheit sondergleichen in ihren Verflechtungen, Abhängigkeiten, Verästelungen ausgebreitet; aber sie werden nicht gelöst. ... Aus diesem Grunde wird Wenigers Schrift kaum einen unmittelbaren Einfluss auf die unterrichtliche Praxis gewinnen; dennoch ist ihre Bedeutung nicht hoch genug zu veranschlagen. Indem sie die unendliche Verflochtenheit der didaktischen Teilprobleme untereinander und mit den Provinzen der reichen Lebens- und Bildungswirklichkeit überzeugend darlegt, macht sie bescheiden und verantwortungsbewusst, eine rechte Lektüre gerade für den gewiegten Praktiker, den sie vor dem geistigen Tod der Selbstzufriedenheit bewahrt.²⁴

Diese ambivalente Besprechung erscheint als Versuch, Weniger in gleicher Münze zurückzuzahlen, die Kooperationsperspektive aber offenzuhalten.

Keine Besprechungen gibt es demgegenüber aus dem Lager der „Entschiedenem Schulreformer“, obwohl Weniger sich mit ihnen in seinem Literaturbericht „Die Theorie des Geschichtsunterrichts seit 1914“ und in den „Grundlagen“ eingehend auseinandergesetzt hatte. So heißt es schon – unter direktem Bezug auf Fritz Ausländer, Nicolaus Hennigsen, Ludo Hartmann und vor allem Siegfried Kawerau – in seinem Literaturbericht:

„Die Revolution wurde zunächst allgemein auch als ein Zusammenbruch des bisherigen Geschichtsunterrichts empfunden und rief eine sozialistische und revolutionäre Didaktik hervor, die in allem so ziemlich das Gegenteil der bisherigen Auffassungen vertrat. Sie geht aus von den drei Grunderfahrungen aus Krieg und Revolution: Gemeinschaftserlebnis, Verantwortung jedes einzelnen an seinem Platz und Geschichtlichkeit der Masse bzw. des Proletariats. Daraus haben diese Revolutionäre neue Formen des Unterrichts entwickelt und Lebensgemeinschaft, Werkunterricht und Schulgemeinde als Vorbereitung für das Verständnis historischen Lebens und als stete Ergänzung des Geschichtsunterrichts sehen gelehrt. Dem Geschichtsunterricht in der Volksschule vermochten doch erst sie aus den Aufgaben der Zeit heraus eine wirklich produktive Form zu geben. Aber, indem sie in der Ablehnung des alten ihren eigenen Einsatz von der Masse, der Gemeinschaft, dem unscheinbaren Helden des Alltags und der Arbeit, von der Übermacht der ökonomischen Verhältnisse ausschließlich zur Geltung brachten und dem Kult der Persönlichkeit gegenüber die Bedeutung des Heldenhaften und Persönlichen überhaupt zu leugnen geneigt waren, und ebenso die Kampfeinstellung gegen den früheren Staat nicht selten zur Ablehnung jedes staatlichen Lebens steigerten, gerieten sie offensichtlich in neue Einseitigkeiten, die dem Wesen der Geschichte ebenfalls nicht gerecht zu werden vermochten. Wäh-

rend sie Tendenz und Mangel an Objektivität dem bisherigen Geschichtsunterricht zum Vorwurf gemacht hatten, entwickelten sie nun selbst neue Tendenzen, die ebenso wenig wissenschaftlich zu rechtfertigen waren. Dazu kam endlich die Zwiespältigkeit ihrer eigenen wissenschaftlichen und pädagogischen Stellung, die aus der Mehrheit ihrer Antriebe erwuchs, wie sie vorher einträchtig gegen den alten Geschichtsunterricht zusammenwirken konnte, nun aber in innere Gegensätze geriet. Insbesondere bereitete die ökonomische Geschichtsauffassung doch gerade pädagogische Schwierigkeiten und stand mit den eigentlichen Revolutionserfahrungen und den pädagogischen Grundeinsichten in Widerspruch. Vollends, wo der Unterricht zu soziologischer Unterweisung werden sollte, war der Sinn des Geschichtsunterrichts verfehlt. Alle diese Einseitigkeiten und Überspitzungen, insbesondere das Eindringen solcher ungeschichtlichen Elemente haben es verhindert, dass die fruchtbaren Grundgedanken der Revolutionäre Allgemeingut wurden, obwohl sie mit den lebendigen Tendenzen der pädagogischen Reformbewegung im Einklang standen. ... Es blieb verborgen, dass die Gewissheit ihrer Stellung nur aus der Mehrseitigkeit der Geschichte und der geschichtlichen Funktionen berührte, dass die Gegensätze des Geschichtsunterrichts selber historischer und dialektischer Natur sind, über deren jeweiliges Spannungsverhältnis immer nur in konkreter Situation von Fall zu Fall zu entscheiden war.²⁵

Aus dieser Einschätzung Wenigers lässt sich immerhin eine begründete Vermutung ableiten, warum die sozialistischen Geschichtsdidaktiker sich mit seiner Konzeption und Kritik nicht explizit auseinandersetzten. Ihr Hauptgegner war nicht der junge Außenseiter – Kawerau war beispielsweise schon vor dem Kriege ein gestandener Schulmann –, sondern die im Geschichtslehrerverband dominierende traditionelle Gymnasialdidaktik im Sinne Friedrichs.

Und ein weiteres kommt hinzu: Im Unterschied zur Dilthey Schule verstand Kawerau sich nicht als Wissenschaftler. Politische Überzeugung und Praxisbezug lassen eine spezifisch wissenschaftliche Einstellung bei ihm nicht aufkommen. In der Vorgeschichte der Geschichtsdidaktik als eigenständiger Wissenschaftsdisziplin spielt er nur eine Nebenrolle.

Überschaut man die geschichtsdidaktische Debatte während der Jahre der Weimarer Republik und Wenigers Position in ihr, so kann man nur sehr begrenzte Fortschritte im Hinblick auf die Erarbeitung und Durchsetzung eines disziplinären Diskussionszusammenhangs erkennen.²⁶ Erich Weniger gewinnt zwar – ähnlich wie Ulrich Peters – erstmals einen Überblick über das Gesamtfeld der sehr unterschiedlichen Bemühungen um die Neugestaltung des Geschichtsunterrichts und der historisch-politischen Bildung unter den nach 1918 stark veränderten Bedingungen, aber er vermag mit seinen auf Integration und Synthese angelegten Konzepten nicht durchzudringen. Die konkurrierenden Konzepte weichen im weiten Koordinationsfeld geschichtsdidaktischer Reflexion so weit voneinander ab, dass ein eigentlicher Diskurs zwischen ihnen nicht stattfindet, Anschlussmöglichkeiten kaum systematisch ausgebaut und weiterverfolgt werden. Das lag keineswegs primär an Weniger:

Er hatte ein anspruchsvolles Konzept und Perspektiven für die wenigstens teilweise Verständigung mit anderen Ansätzen vorgestellt. Das theoretische Niveau und die geisteswissenschaftliche Imprägnierung von Denkstil und Konzept im Sinne Diltheys und Nohls, auf das die große Mehrzahl der Universitätshistoriker wie der Geschichtslehrer sich nicht einlassen wollte, unterschieden Wenigers Konzept offenbar unüberbrückbar von den übrigen Positionen.²⁷ So kam ein wirklicher Diskussionsprozess gar nicht erst in Gang, bis 1933 eine durchschlagende Veränderung der Rahmenbedingungen eintrat. Weniger erhielt außerhalb des engeren Kreises der geisteswissenschaftlichen Pädagogien nur punktuelle Zustimmung, wie von Joachimsen und Moog. So gilt nach wie vor das Fazit eines Sammelbands aus dem Jahre 2005:

„Die Positionen der Weimarer Geschichtsdidaktik – so hat es den Anschein – stehen recht unvermittelt nebeneinander. Aus dem Angebot ihrer Bezugsdisziplinen bedienen sie sich nach Belieben, aber wenig systematisch. Untereinander kommen sie nicht recht ins Gespräch, weil es an der notwendigen publizistischen Infrastruktur mangelt. Deutschkundler und Oberlehrer, Reformpädagogen und sozialistische Schulerneuerer publizieren in unterschiedlichen Organen, sprechen in verschiedenen Foren, unterrichten an unterschiedlichen Schulen und haben in aller Regel eine unterschiedliche Sozialisierung durchlaufen – als Oberlehrer oder Volksschullehrer, als Universitätshistoriker oder Pädagoge. Bei aller Verschiedenheit gibt es häufig eine Gemeinsamkeit: das Fronterlebnis. Nicht selten scheint dies weltanschauliche Fundamente gelegt zu haben, auf denen nicht zuletzt die geschichtsdidaktischen Reflexionen gründen.“²⁸

Auf dem Hintergrund dieses etwas trostlosen Bildes sticht die originelle Konzeption Wenigers umso deutlicher ab. Zwar ist er ein Außenseiter in einem insgesamt wenig elaborierten Feld, aber gerade darin liegt seine wissenschaftsgeschichtliche Bedeutung: Die Vorreiter neuer Disziplinen waren in der Regel – zwangsläufig – Außenseiter. Gleichwohl war Weniger – das zeigen auch die Stellungnahmen zu seinem Hauptwerk – durch seine Verankerung in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik keineswegs völlig isoliert, wie man dies etwa für Siegfried Kawerau feststellen kann: Die Bedingungen eines immerhin möglichen Erfolges pädagogischer Konzeptionen hat er – zumindest implizit – immer mitkalkuliert. In der Auseinandersetzung mit anderen Positionen ist Weniger fast nie punktuell, sondern meist sehr systematisch von der flexiblen Basis seines eigenen geisteswissenschaftlichen Ansatzes aus vorgegangen. Und von daher blickt er 1925 auch in die Zukunft der Disziplin:

„Die Aufgabe der künftigen Didaktik wird sein, die Probleme, die sich aus der Erweiterung und Vertiefung der Kulturgeschichte zur Geistesgeschichte ergeben, in ihrer Bedeutung für eine Geschichte *sub specie subjecti* zu klären. Dabei liegt die Grundschwierigkeit in dem Verhältnis zur objektiven Geschichte, die ja ebenfalls in dem Begriff der Geistes- und Kulturgeschichte mit enthalten ist und damit in der Abgrenzung gegen die systematischen Fächer, die auf die Dauer nicht einfach so in den Dienst der Geschichte ge-

stellt werden dürfen. Es muss also eine Form des Geschichtsunterrichts gefunden werden, die der geistesgeschichtlichen Wendung entspricht und doch der eigentlichen Funktion des Geschichtsunterrichts, die auf die ‚Lebensform des handelnden Menschen‘ geht, gerecht wird. ... Die Besinnung wird auszugehen haben von den konkreten Aufgaben, die das geschichtliche Leben heute stellt, das jeden einzelnen als Individualität und als Glied größerer Gemeinschaften, insbesondere des Volkes, vor *verantwortliche Entscheidungen* stellt, sie wird aber dann die Form des Geschichtsunterrichtes bestimmen aus der Einsicht in die Struktur der Geschichte und des Geschichtsunterrichts als eigenwüchsiger Glieder der Geisteswissenschaften, die ihre einheimischen Mittel und Kategorien in sich tragen und nur durch sie und in ihnen wirken können. Dabei wird es besonders darauf ankommen, das Verhältnis des Kindes und des jugendlichen Menschen zur Geschichte zu klären und andererseits gegenüber der Vielheit der Anschauungen und den Gegensätzen der Weltanschauungen und Parteien, die die Geschichtsauffassung bestimmen, die pädagogische Haltung des Geschichtsunterrichts zu sichern.“²⁹

Diese Aufgabenstellung hat – auf dem skizzierten Hintergrund des geschichtsdidaktischen Diskurses im Weimarer Jahrzehnt – unübersehbar die Ausarbeitung einer eigenständigen Wissenschaftsdisziplin zur Konsequenz, für die Weniger – nach eigener Einschätzung – mit seiner Habilitationsschrift zunächst nur „Prolegomina“ zu liefern vermochte.

II. Wenigers Position im geschichtsdidaktischen Diskurs nach 1945

Der geschichtsdidaktische Diskurs nach 1945 war noch in viel stärkerem Maß von der Niederlage geprägt als der nach 1918. Das Deutsche Reich, das 1918 immerhin erhalten geblieben war, hörte 1945 auf zu bestehen. Es wurde vollständig besetzt und in Besatzungszonen aufgeteilt. Hinzu kam die moralische Katastrophe der beispiellosen NS-Verbrechen. Für Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik, die den nationalen Staat zur dominanten Zielkategorie gehabt hatten, ergaben sich daraus dramatische Verschiebungen der Rahmenbedingungen.³⁰

Auf diesem Hintergrund fällt auf, dass auch nach 1945 die Veränderungen auf dem Feld der historisch-politischen Bildung relativ bescheiden ausfielen – wie schon nach dem Ersten Weltkrieg. Wiederum setzte sich schließlich die gymnasiale Abbilddidaktik durch. Immerhin hatte der junge Weniger 1926 ein ganz neuartiges, eigenständiges Geschichtsdidaktikkonzept aufgestellt, ohne freilich damit durchzudringen. Neben der philosophisch-geisteswissenschaftlichen und wissenschaftstheoretischen Grundlegung kam aber vor 1933 die Ausarbeitung der Konsequenzen für Unterrichtspraxis und -methodik viel zu kurz, wie auch die wohlwollenden Rezensenten kritisierten. Diese Kritik, vor allem aber die Erfahrung der nationalso-

zialistischen Herrschaft veranlasste Weniger nach 1945, sich stärker als zuvor um konkrete Lehrplan- und Praxisfragen zu kümmern. An der kategorialen Grundstruktur seines auf politische Bildung fokussierten Konzepts der Geschichtsdidaktik hielt er aber fest: Offensichtlich hatten die Gewaltherrschaft des Nationalsozialismus und Wenigers Kultur-, Rechts- und Erziehungsstaat aus der Weimarer Zeit ja auch nichts miteinander gemein. Die gleichwohl vorhandenen und verdeckten Kontinuitäten ignorierte Weniger. Angesichts des drohenden Untergangs deutscher Staatlichkeit nach 1945 setzte sich Weniger mit Nachdruck für die Regeneration und Fortführung des von ihm in den Weimarer Jahren konzipierten politischen Geschichtsunterrichts ein. Diesem Ziel diente die Aufsatzsammlung „Neue Wege im Geschichtsunterricht“ – zur beabsichtigten Überarbeitung des gesamten „Grundlagen“-Buches ist Weniger nicht mehr gekommen.

Mit seinem Festhalten an einer geisteswissenschaftlich geprägten historisch-politischen Volksbildung stand Weniger nach 1945 ziemlich allein. Die Katastrophe des Deutschen Reiches erschien vielen so groß – und auch als moralisch vernichtend –, dass sie mit einer staatlichen, politischen Orientierung des Geschichtsunterrichts nichts mehr zu tun haben wollten. Stattdessen wurden unpolitische, anthropologisch-kulturkundliche, ethische und partnerschaftlich-genossenschaftliche Konzepte favorisiert.³¹ Weniger stemmte sich dagegen: Politische Bildung war für ihn der Kern des Geschichtsunterrichts – gerade auch für die Verwirklichung der Demokratie in Deutschland, zu der es nach 1945 keine Alternative mehr gab – anders als scheinbar noch in den Weimarer Jahren.

Während Weniger seine geschichtsdidaktische Grundposition durchhielt, hatte sich das *Spektrum der Diskurspartner nach 1945* stark verändert. Fritz Friedrich starb 1952 mit 77 Jahren, die Zeitschrift „Vergangenheit und Gegenwart“ und der Geschichtslehrerverband hatten den Nationalsozialismus nicht überlebt. Zwar wurden beide Ende der vierziger Jahre wieder hergestellt – die Zeitschrift hieß nun „Geschichte in Wissenschaft und Unterricht“ –, aber mit der Monopolstellung der früheren Gymnasialdidaktik im Sinne Friedrichs war es vorbei.

Die deutschkundliche Geschichtsdidaktik, die in der Weimarer Zeit die preußischen Richtlinien von 1924 mitgeprägt hatte und als Partner der geisteswissenschaftlichen Didaktik durchaus ernstgenommen worden war, spielte im Nachkriegsdiskurs seit 1945 keine Rolle mehr. Durch ihre Übersteigerung nationalkultureller Kategorien hatte sie zwangsläufig der nationalsozialistischen Ideologie vorgegearbeitet und war diskreditiert. Ulrich Peters war tot, Herbert Freudenthal trat geschichtsdidaktisch nicht mehr hervor.³²

Aber auch die sozialistische und ökonomische Konzeption der „Entschiedenem Schulreformer“ fiel nach 1945 in Westdeutschland aus dem Diskursspektrum heraus. Auch ihre Protagonisten hatten das Dritte Reich nicht überlebt, vor allem Kawerau. Die Teilung Deutschlands mit dem schnell eskalierenden Kalten Krieg grub

den sozialistischen Vorstellungen Weimarer Prägung das Wasser ab: Im Westen durch den Antikapitalismus, im Osten durch die stalinistische Umprägung des Bildungswesens, die in der Bundesrepublik scharf abgelehnt wurde.

Wenigers wichtigster Bundesgenosse nach 1945 wurde Felix Messerschmid (1904-1981).³³ Messerschmid, Erwachsenenbildner und Akademiedirektor in Tutzing, kam aus dem „linkskatholischen“ Lager, gewann großen Einfluss beim Aufbau der politischen Bildung in der frühen Bundesrepublik und teilte mit Weniger die Überzeugung, dass Geschichtsunterricht und politische Bildung eng aufeinander angewiesen seien – auch wenn sie sich in der Frage eines eigenen Schulfaches „Politik“ zunächst nicht einigen konnten. Messerschmid war gemeinsam mit dem Kieler Geschichtsprofessor Karl Dietrich Erdmann der erste Herausgeber der Zeitschrift „Geschichte in Wissenschaft und Unterricht“, 1955-67 auch Vorsitzender des Geschichtslehrerverbandes. Er verschaffte Weniger hier Publikationsmöglichkeiten für Aufsätze und Literaturberichte.³⁴ Und er selbst gab gleich im ersten Band 1950 eine eingehende, positive Auseinandersetzung mit Wenigers „Neuen Wegen“, die freilich durch eine kritischere Besprechung des Schulmannes Ernst Wilmanns ausbalanciert wurde.³⁵

Messerschmid wollte mit seiner Besprechung ein „didaktisches Gespräch unter den Geschichtslehrern in Gang ... bringen“: Der Geschichtsunterricht habe in besonderer Weise Öffentlichkeitsrang, so müssten auch seine Fragen vor einem „öffentlichen Forum“ behandelt werden. Für den Herausgeber der neuen Zeitschrift waren Wenigers „Neue Wege“ ein Glücksfall. Auf diesem Hintergrund meinte Messerschmid:

„Es ist ein erregendes Buch, wert, sehr genau gelesen und bedacht zu werden. Viele seiner Thesen werden Kritik herausfordern; es gehört jedoch nicht zu den geringsten Vorzügen des Buches, dass es bewusst auf Kritik angelegt ist: Weniger ist ein ausgezeichnete Dialektiker, die Lust an scharfen Antithesen charakterisiert seine Denkweise; aber solche Lust wird bei ihm gezügelt durch das in der Schule Nohls erworbene Gefühl für sprachliches Maß und geistige und pädagogische Verantwortung. In unablässigem, bohrendem Kreisen geht er die Problematik des Geschichtsunterrichts heute von allen Seiten an und wirft, explicite oder implicite, mehr Fragen auf, als auf den von ihm selbst bestrittenen 80 Seiten rundum beantwortet werden können. Dass er dennoch zu – oft überraschenden – präzisen Formulierungen und zu klaren Ergebnissen kommt, ... ist einem anderen Grundzug des Buches zu danken: seiner sich allenthalben vorsichtig und überlegt-überlegen abgrenzenden, sich auf die wissenschaftlich und pädagogisch möglichen Aussagen bescheidenden Nüchternheit. Ohne solche nüchterne, besonnene und entschlossene Bescheidung werden wir an der Aufgabe, ein einheitliches Geschichtsbewusstsein in unserem fast hoffnungslos zerklüfteten Volk zu schaffen, verzweifeln müssen. Es wäre nicht wenig erreicht, wenn das Buch die Wirkung hätte, dass unter den Geschichtslehrern eine Übereinstimmung zunächst nicht einmal für die Lösung, sondern nur für den Bestand der wesentlichen, elementaren Probleme, Grundlagen und Voraussetzungen eines

wahrhaftigen, der geschichtlichen Wahrheit und der politischen Aufgabe gleichermaßen verpflichteten Geschichtsunterrichts entstünde und so den vielen heute umgehenden kurzschlüssigen Losungen, die aus der Ratlosigkeit und dem Mangel an geklärten didaktischen Zielvorstellungen stammen oder die wegen ihrer Grenzübertretungen zu Opposition nötigen und daher für das Ganze wirkungslos sind, der Boden entzogen würde. Das Buch *könnte*, in bejahender oder kritischer Auseinandersetzung, diese Wirkung haben: Es arbeitet diejenigen für den Geschichtsunterricht gültigen Kategorien heraus, für die eine allgemeine sachliche Zustimmung zu erzielen Aussicht besteht. Wer den Akzent stärker auf die ökonomischen Wirklichkeiten legt, als in den Darlegungen Wenigers deutlich wird, wird Abstriche und Zusätze machen – in toto ablehnen wird auch er sie nicht; wohl aber der strenge Determinist gleich welcher Observanz. ... der Christ wird dieses Buch tapfer nennen und ihm, als Christ, zustimmen können, obwohl darin nicht der Versuch gemacht wird, vom Ordo der christlichen Wahrheiten her unmittelbar dem Geschichtsunterricht seine Ziele zu setzen und Rezepte für die Darstellung und Beurteilung geschichtlicher Ereignisse abzuleiten. Entscheidend für den Christen ist, dass die Überlegungen Wenigers an keiner Stelle gegenüber dem Mehr die Türe zuschlagen, das der christliche Geschichtslehrer (oder der idealistische oder der sozialistische) aus dem tieferen und weiteren Wissen des Glaubens dem Geschichtsunterricht zuzubringen hat. Er setzt aber solche Überzeugungen nicht voraus und lehnt es ab, sie für den Geschichtsunterricht zu fordern.³⁶

Grundlegende Intentionen Wenigers wurden in diesen Ausführungen kongenial erfasst.

Gemeinsame Gegner von Messerschmid und Weniger waren vor allem die damals zahlreichen Verfechter eines unpolitischen Geschichtsunterrichts, die sich nach den kompromittierenden Erfahrungen mit dem Nationalsozialismus auf eine weniger brisante Kultur- und Menschenkunde zurückziehen wollten. In dieser Auseinandersetzung ergriff Messerschmid entschieden für Weniger Partei: Gerade die in Deutschland nun aufzubauende Demokratie könne auf einen dezidiert politisch geprägten Geschichtsunterricht nicht verzichten.

Für das weitere Geschick von Wenigers Konzeption bedeutete Messerschmids Unterstützung aber auch eine Gefahr: Indem Messerschmid die politische Bildung vor allem auf das von ihm geforderte selbständige Schulfach Politik konzentrierte, fokussierte er den Geschichtsunterricht zwangsläufig stärker auf die historische Erinnerungsfunktion, als es Wenigers Konzeption an sich entsprach, wie Horst Kuss herausgearbeitet hat. Durch die Vermittlung Messerschmids wurde der gegenwarts- und zukunftsbezogene Aufgabencharakter des Geschichtsunterrichts, auf den Weniger großen Wert gelegt hatte, zurückgenommen.³⁷ Diese für Wenigers Nachwirkung fatale Entwicklung konnte auch durch seine Göttinger Universitätskollegen nicht konterkariert werden, obwohl sie ihm grundsätzlich wohlgesonnen waren. Der Mediävist *Hermann Heimpel* (1901-1988) hatte seine Unterstützung schon durch einen eigenen Beitrag in den „Neuen Wegen“ zum Ausdruck gebracht

unter dem bezeichnenden Titel „Die Hilfe der Geschichtswissenschaft: Das Mittelalter“. Er betonte die Fremdartigkeit des Mittelalters aufgrund der neueren Forschungen, die den bis dahin üblichen Aktualisierungen im nationalen, später dann im abendländischen europäischen Sinn entgegentrat und auch in dieser Hinsicht mit Wenigers Richtlinienvorstellungen harmonisierte.³⁸

Der Neu- und Osteuropahistoriker *Reinhard Wittram* besprach die „Neuen Wege“ in der *Historischen Zeitschrift* mehr aphoristisch, aber im Kern positiv. Die von Weniger herausgestrichene „Unabdingbarkeit der politischen Verantwortung“ für den Geschichtsunterricht fand seine Unterstützung, denn auch die kontemplative, „unpolitische“ Betrachtung der Geschichte könne nicht davon entlastet werden, sich von ihren Wirkungen auf das Gemeinschaftsleben Rechenschaft zu geben:

„Von dieser politisch-sittlichen Verantwortung kann niemand befreit werden, sie gilt ebenso allgemein wie die Forderung ‚Geschichte ohne Mythos‘, mag man im Übrigen hinsichtlich der Möglichkeit und qualitativen Bestimmung des Enthusiasmus, auch eines neuen, ernüchterten ‚bescheidenen‘ Glaubens verschiedener Meinung sein.“³⁹

Ebenfalls dem niedersächsischen Diskussionszusammenhang entstammte die Besprechung *Arno Kosellecks* (1891-1977), Wenigers Kollege als Direktor der nach dem Krieg neugegründeten Pädagogischen Akademie Hannover. Weniger erfülle ein dringendes Anliegen:

„Man wollte sich dem Geschichtsunterricht entziehen, auch durch Flucht in die Kulturgeschichte. Dem setzte Weniger seine Notwendigkeit, seinen Auftrag entgegen: Er stellt die nachwachsende Generation in den geschichtlichen Zusammenhang politischer Entscheidungen, welcher ihre Ausgangslage, ihre Möglichkeiten und zum Teil den Inhalt ihrer Aufgaben bestimmt. Wird dieser Zusammenhang nicht bewusst, dann geben sich Staat und Volk als Subjekte der Geschichte auf. – Eine Generation, die wie die unsere Geschichte erfahren hat, muss ihre Vergangenheit neu sehen lernen. Auch dafür gibt Weniger Gesichtspunkte, zunächst mehr für einzelne Ereignisse, dann aber für weltgeschichtliche Zusammenhänge. – Das alles ist notwendig, fruchtbar, erhellend.“⁴⁰

Koselleck erhob aber auch einen gravierenden – und zutreffenden – Einwand, nämlich gegen die fehlende Präzision von Wenigers Zentralbegriff der „geschichtlichen Verantwortung“, in die der Geschichtsunterricht hineinführen soll: Trotz Wenigers mannigfacher Entfaltung des Begriffs bleibe „der Wunsch, ihn geklärt zu sehen, ... bestehen“.⁴¹

Weniger vermochte sich mit seinen Vorstellungen zum Geschichtsunterricht in der niedersächsischen Kulturpolitik durchzusetzen – anders als auf der westdeutschen Ebene insgesamt. Im Lande Braunschweig hatte sich schon vor der Vereinigung mit Niedersachsen eine in historisch-politischen Bildungsfragen interessierte Arbeitsgruppe um *Georg Eckert* (1912-1974) gebildet, Professor für Geschichte an der Kant-Hochschule, der Pädagogischen Akademie in Braunschweig und eine

halbe Generation jünger als Weniger. Eckert war während der NS-Diktatur auf die Völkerkunde ausgewichen, er fühlte sich damals dem sozialdemokratischen Widerstand verbunden. Er stand den Vorstellungen Siegfried Kaweraus aus der Weimarer Zeit nahe, unterlag damit aber unter den Bedingungen des sich abzeichnenden Kalten Krieges den geisteswissenschaftlich inspirierten Richtlinienvorschlägen Wenigers für Niedersachsen.⁴² Weniger hat den jüngeren Eckert durchaus zur Kenntnis genommen, aber eine öffentliche Debatte zwischen beiden gab es nicht. Eckert wickelte sich auf das Feld der internationalen Schulbuchforschung aus.⁴³

Die Auseinandersetzung mit Wenigers Konzept, wie es in den „Neuen Wegen“ revitalisiert worden war, unterschied sich deutlich von den Besprechungen, die sein „Grundlagen“-Buch in den Weimarer Jahren erhalten hatte. Dafür gab es verschiedene Gründe. Die „Neuen Wege“ waren nicht der große Wurf eines dynamischen Nachwuchswissenschaftlers, der Zustimmung und Widerspruch provozierte, sondern eine von ganz aktuellen Fragen dominierte Aufsatzsammlung eines schon arrivierten Autors, an der auch andere Verfasser mitwirkten,⁴⁴ und die vor allem Vorschläge und Vorlagen für die anstehende Lehrplanarbeit in der Britischen Besatzungszone bieten wollte. Dies geschah auf einem in den Weimarer Jahren gelegten didaktischen Fundament, das weitgehend schon vorausgesetzt werden konnte und nicht neu geschaffen werden musste. Weniger sah – unter den Rahmenbedingungen der ersten Nachkriegsjahre – seine didaktische Konzeption aus der Weimarer Zeit durch die Erfahrung der Diktatur keineswegs widerlegt. Dem stimmten auch die zeitgenössischen Kritiker der „Neuen Wege“ zu.

Der Wuppertaler Oberstudiendirektor und CDU-Kommunalpolitiker *Ernst Wilmanns* (1882-1960), ein schon in der Weimarer Zeit bewährter Geschichtsmethodiker,⁴⁵ kritisierte die starke politische Prägung von Wenigers Konzept am weitreichendsten. Wilmanns war zwölf Jahre älter als Weniger, seine Biographie wies aber in einer zäsurenreichen deutschen Zeitgeschichte mannigfache Parallelen auf: Fronterlebnis im Ersten Weltkrieg, Bekenntnis zur Weimarer Republik, Sympathie für die deutschkundlichen Reformbestrebungen im Sinne der preußischen Richtlinien 1924, Distanz zum Nationalsozialismus. Anders als Weniger war Wilmanns aber ein erfahrener Schulmann und hatte sich schon in den Weimarer Jahren um die Methodik des Geschichtsunterrichts verdient gemacht, insbesondere den Arbeitsunterricht mit Quelleneinsatz. Vor allem zog er aus der Erfahrung des Nationalsozialismus andere Konsequenzen als Weniger, indem er den Historismus in jeglicher Form für diskreditiert hielt und einen normativ geprägten Geschichtsunterricht im Sinne preußisch-ethischer und christlich-religiöser Werte postulierte. Diese Position vertrat er in einem Grundsatzvortrag „Geschichtsunterricht, Weltanschauung und Christentum“ bei der Wiedergründung des Geschichtslehrerverbandes in München 1949⁴⁶ und in seinem gleichzeitig erscheinenden Buch „Geschichtsunterricht – Grundlegung seiner Methodik“.⁴⁷ Wilmanns wurde von den Zeitgenossen als der profilierteste Widerpart zur Konzeption Wenigers betrachtet.

In einer ausführlichen Besprechung in „Geschichte in Wissenschaft und Unterricht“,⁴⁸ die ansonsten die grundlegende Bedeutung der „Neuen Wege“ Wenigers hervorhob, machte Wilmanns folgende Einwände geltend:

1. Die durch den Nationalsozialismus kompromittierten Geschichtslehrer sind durch das Postulat, sich nun unmittelbar und primär für die neue demokratische Ordnung einzusetzen, überfordert.

2. Wenigers Betonung der politischen Entscheidung als Hauptziel des Geschichtsunterrichts ist missverständlich und gefährlich.

„Das Gewicht des politischen Erlebens unserer Gegenwartsgeschichte überwiegt die kritisch-wissenschaftliche Wahrheitssuche. Mit ungeheurer Deutlichkeit sieht er den geschichtlichen Zwang, der den Standort des politisch lebendigen Menschen unserer Tage bestimmt, des Menschen, der durch das Erlebnis bis ins Innerste erschüttert ist. ... Freilich, über eine relative Wahrheit hinaus vermag er von solchen Voraussetzungen aus nicht zu gelangen, die geschichtliche Wahrheit nämlich bezogen auf uns und unsere politische Gegenwart, ihre Möglichkeiten und Aufgaben, d. h. eine Wahrheit, die im Grunde die Wahrheitsfrage auf sich beruhen lässt, für den Augenblick aber politisch praktisch zu handeln gestattet.“⁴⁹

3. Wenigers Festlegung auf die Herausarbeitung der „positiven Daten unserer geschichtlichen Erinnerung“, auf „das Wagnis eines konkreten Bildes unserer Zukunft im Spiegel unserer Vergangenheit“ verabsolutiert einen bestimmten Typ des Geschichtslehrers, „einen berechtigten und wertvollen“, lässt aber „daneben andere, nicht minder berechnete und vielleicht noch wertvollere“ außer Acht. Wilmanns nennt die Typen des „Wissenschaftlers“, der der verwirrenden Vielfalt der Geschichte primär in der „Erkenntnishaltung“ des vor allem am „Gebot der Wahrheit“ orientierten und „mehr kontemplativen, suchenden, fragenden Menschen“ gegenübertritt sowie des „Ethikers“ und des „homo religiosus“, denen die politische Verantwortung nur ein Teil ihrer Gesamtverantwortung ist, die ebenfalls einen legitimen Platz in der Schule haben.

„Die Fragen persönlicher Ethik der geschichtlich handelnden Einzelnen, das Verhältnis von Ethik und Politik ..., die Sozialethik, das völlig ungelöste Problem von Ethik und Masse, die aus dem Wesen des Menschen als eines geschichtlich bedingten und geformten Zoon politikon sich ergebenden Fragen, der ethische Gehalt der Geschichte selbst, moralischer Fortschritt, Freiheit, Recht, Kultur, das Verhältnis von Gottes Allmacht und Gerechtigkeit zu dem tatsächlichen Lauf der Dinge in der Welt, der Sinn nicht dieses oder jenes Ereignisses oder Zusammenhangs, sondern der Geschichte überhaupt, Schicksal und Führung, die großen Gemeinschaftsbildungen und die sittliche, die religiöse Verantwortung des Menschen, all dies sind historische Gegenstände, die den von ethischen oder religiösen Motiven getriebenen Lehrer weit stärker beschäftigen als die Verantwortung für irgendeine besondere Form des politischen Lebens und die zum Kern des Geschichtsunterrichts zu machen gewiss ein sehr berechtigtes Anliegen ist. ... Nicht so sehr der Zusammenbruch unseres Staates und unseres nationalen Daseins

treibt zur Kritik an den überkommenen Geschichtsdeutungen und Darstellungen, sondern die Tatsache, dass die eigentliche deutsche Tragödie sich in der Zerstörung der ethischen Bindungen und der fortschreitenden Verneinung des Glaubens abspielte, und nicht erst, seitdem die Machthaber des Dritten Reiches am Ruder waren. Denn aus ihr erst wird erklärlich, wie es überhaupt zu einem Dritten Reich hat kommen und wie die großen Verbrecher so viele Handlanger für ihre Untaten haben finden können.⁵⁰

4. Schließlich wandte Wilmanns ein:

„Man wird Weniger beipflichten, dass sich von unserer geschichtlichen Gegenwartserfahrung her politisch die drei Problemreihen Demokratie, Sozialismus und Völkerversöhnung als Leit- und Reizworte im Sinne Gaudigs ergeben. Aber man muss sich darüber klar sein, dass über diesen relativ zu uns einleuchtenden Zielen die Frage nach der Wahrheit und objektiven Maßstäben bestehen bleibt. Religion, Ethik und wissenschaftliche Wahrheitserkenntnis aber zwingen, über der relativen Bezogenheit geschichtlicher Erkenntnis hinaus objektive und zeitlos gültige Sätze zu wollen. Mag der Richtpunkt, den man ansteuert, im Unendlichen liegen, es ist wesentlich, dass der junge Mensch auch seine geschichtliche Bildung im Blick auf diese festen Punkte erhält und der Unterricht sich nicht in einer skeptischen, bestenfalls tapferen, auf die Bejahung der menschlichen Unzulänglichkeit angewiesenen Haltung verfängt. Dann kann der Lehrer das gute und freie Gewissen wiedergewinnen.

Dass Wenigers Ausführungen in dieser Hinsicht, der Gewissensnot der Geschichtslehrer, unbefriedigt lassen, dürfte vor allem in einer Mehrdeutigkeit des Wortes und Begriffes des Politischen begründet sein.⁵¹

Ernst Wilmanns vermochte sich in der zeitgenössischen Geschichtsdidaktik-Debatte nicht durchzusetzen, aber seine Kritik an Weniger bringt doch pointiert die Einwände zum Ausdruck, die viele Geschichtslehrer als „gebrannte Kinder“ der nationalsozialistischen Indoktrinierung gegen Wenigers nach 1945 erneuertes hoch gestecktes Postulat eines politisch geprägten Geschichtsunterrichts hegten. Die Erfahrung des Nationalsozialismus wurde ganz gegensätzlich gedeutet. Auf der einen Seite dominierte die Meinung, dass der politische Bildungswert des Geschichtsunterrichts durch seine Instrumentalisierung im „Dritten Reich“ hoffnungslos verdorben wurde und historische Bildung nur durch anthropologisch-kulturkundliche sowie ethisch-normative Ausrichtung noch zu legitimieren sei. Weniger betonte demgegenüber mit Nachdruck, dass auch die in Nachkriegsdeutschland einzuführende Demokratie auf einen durch dringende Gegenwarts- und Zukunftsaufgaben politisch geprägten Geschichtsunterricht nicht verzichten könne, trotz aller Negativerfahrungen mit der nationalsozialistischen Instrumentalisierung der Geschichte.⁵²

Weder Weniger noch Wilmanns mit ihren auch intellektuell anspruchsvollen Positionen vermochten sich im Nachkriegsdiskurs breitenwirksam durchzusetzen: Die Bundesrepublik stabilisierte sich unerwartet schnell im Zeichen von Kaltem Krieg und Wirtschaftswunder, die von Weniger während der Weimarer Jahre ins Zentrum

seiner Konzeption gestellten politischen und geistig-kulturellen Krisenerfahrungen und Konfliktlagen wurden durch einen breiten demokratischen Grundkonsens entschärft. Die große Bevölkerungsmehrheit war froh, noch einmal davongekommen zu sein und einen in den Weimarer Jahren unvorstellbaren Massenwohlstand erreichen zu können. Weniger beklagte schon bald restaurative Tendenzen in Westdeutschland.⁵³ Seine Geschichtsdidaktik setzte jedoch nicht nur die Krise voraus, sondern vor allem ein deutliches Krisenbewusstsein in der Bevölkerungsmehrheit, das sich aber in den Wirtschaftswunderjahren schnell abflachte. In geschichtsdidaktischer Hinsicht profitierte davon die konventionelle gymnasiale Abbilddidaktik – ebenso wie schon nach 1918. Sie war theoretisch anspruchslos, in der Unterrichtspraxis bewährt und fand die Unterstützung der neugegründeten Verbände der Historiker und der Geschichtslehrer.

Vor allem *Gerhard Ritter* (1888-1967) als Vorsitzender des Historikerverbandes machte sich für einen primär fachwissenschaftsorientierten Geschichtsunterricht stark in seiner Broschüre „Geschichte als Bildungsmacht“, die bereits 1946 erschien und großen Einfluss ausübte. In diesem „Beitrag zur historisch-politischen Neubesinnung“ ging es primär um die nach 1945 notwendigen Korrekturen des preußisch-deutschen Geschichtsbildes und nur ansatzweise und einfürend um die grundsätzliche Problematik der „Historie als Bildungsmacht“. Ritter, der auch über eigene Erfahrungen als Gymnasiallehrer verfügte, zitierte als einzigen „Geschichtspädagogen“ und mit positiver Wertung Oskar Jäger. Geschichte schien ihm in der Schule wie auf der Universität nur „beschränkt lehrbar“. Das Konzept der positivistischen Spezialforschung hielt er – dies belegt seine ganze Argumentation – offensichtlich für unumkehrbar. Zwar wies Ritter mehr oder weniger deutlich auf die Gefahren fortschreitender Spezialisierung und wertrelativierenden Historismus für den Bildungswert der Geschichte hin, aber an eine „historisch-politische Neubesinnung“ der Geschichte qua Wissenschaft, an eine Wiederbelebung der „Geschichte als Bildungsmacht“, wie sie etwa im klassischen Historismus verstanden worden war, dachte er offensichtlich nicht. Ritters Vorstellungen, die auch in dem weit verbreiteten Unterrichtswerk „Grundriss der Geschichte“ zum Zuge kamen, deckten sich weitgehend mit denen Fritz Friedrichs aus den Weimarer Jahren.⁵⁴ Sie vermochten sich auch 1953 in den zentralen Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zum Geschichtsunterricht durchzusetzen, die die kontroversen Konzeptdebatten der ersten Nachkriegsjahre weitgehend beendeten – ganz anders als die preußischen Richtlinien von 1924.

Weniger verlegte sich nach der Entscheidung von 1953 stärker auf die spezifisch politische Bildung im Sinne der staatsbürgerlichen Erziehung. Auch stand er einem eigenen Unterrichtsfach Politik im Sinne Messerschmids nun aufgeschlossener gegenüber.⁵⁵ Den lang gehegten Plan einer aktualisierenden Neubearbeitung des „Grundlagen“-Buches von 1926 schob er auf, bis ihn der Tod 1961 überraschte. Das alles trug dazu bei, dass die Rezeption von Wenigers Geschichtsdidaktik in

den fünfziger und sechziger Jahren des 20. Jahrhunderts verflachte und die Komplexität und Dialektik seiner Konzeption zwischen Vergangenheitserinnerung und Zukunftsbezug nicht mehr wahrgenommen wurde. Gleichwohl wurde er noch zitiert und die „Neuen Wege“ bis 1969 viermal aufgelegt.⁵⁶ In solch gleichsam halbiertem Form diente Weniger als Negativfolie für den geschichtsdidaktischen Neuaufbruch seit den ausgehenden sechziger Jahren des 20. Jahrhunderts. Er wurde für die dominierenden Strömungen in der deutschen Allgemein- und Geschichtsdi-
daktik für Jahrzehnte ein mehr oder weniger restaurativ-konservativer, für einige auch ein faschistoider Autor. Der Kampf gegen Weniger und die geisteswissen-
schaftliche Didaktik seit den siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts spiegelte eine
Rezeption, die ihn kaum zur Hälfte wirklich zur Kenntnis genommen hatte.

Die unvermittelte Politisierung der Geschichtsdi-
daktik in der Phase ihrer Neukon-
stituierung als Wissenschaftsdisziplin marginalisierte die Bedeutung Wenigers für
die theoretische Grundlegung der Disziplin, die gerade durch den geisteswissen-
schaftlich vermittelten Politikbezug seines Konzepts notwendig und möglich wur-
de. In dieser Richtung ist die nachfolgende Forschung zu differenzierteren Einsich-
ten gelangt.⁵⁷

1 *Weniger*: Theorie S. 159-170.

2 Vgl. dazu *Hasberg/Seidenfuß* I und II.

3 Dazu *Huhn*: Geschichtsdi-
daktik S. 118-258; *ders.*: Friedrich; *Riekenberg*, passim. Der Gegensatz
zwischen gymnasialer und geisteswissenschaftlicher Geschichtsdi-
daktik in den Jahren der Wei-
marer Republik darf nicht über die nur begrenzte Reichweite dieses Gegensatzes hinwegtäu-
schen: Beide bewegten sich im Rahmen eines im weiten Sinne historistischen Geschichtsver-
ständnisses, und beide lehnten eine soziologisch oder sozialistisch orientierte Geschichtsdi-
daktik ab, wie sie damals – mit nur geringer praktischer Auswirkung – vor allem von Siegfried Kawerau
konzipiert wurde. Uneinig hingegen war man sich in der Beurteilung der neuen deutschkundli-
chen Geschichtsdi-
daktik (Ulrich Peters), die in der preußischen Gymnasialreform Mitte der
zwanziger Jahre zum Zuge kam: Während die gymnasialen Geschichtslehrer sie scharf zurück-
wiesen – in der Tradition ihres Kampfes gegen die Kabinettsordre Wilhelms II. von 1889 –, wur-
de sie von Nohl und Weniger wegen ihres expliziten Bildungsbezuges als Variante des geistes-
wissenschaftlichen Konzepts begrüßt.

4 *Weniger*: Theorie S. 164, vgl. *ders.*: Grundlagen S. 52, 72.

5 *Friedrich*: Methodisches S. 443.

6 Ebd. S. 445.

7 Ebd. In ähnlichem Tenor bescheinigte Friedrich Paul *Müller* Weniger in der „Monatsschrift für
höhere Schulen“ geistvolle Überlegungen, aber einen Mangel an Verständnis für die Möglichkei-
ten der Praxis.

8 Albert *Richter* in: Die höhere Schule in Sachsen 8 (1931), S. 296.

9 *Weniger*: Theorie S. 165, 167f.; *ders.*: Grundlagen S. 176.

10 *Otto Bauer* in: Deutsches Philologenblatt 37 (1929), S. 142.

11 *Joachimsen*: Weniger S. 544.

12 Ebd. S. 547.

13 Ebd. S. 545f.

14 *Stach*: Weniger S. 491f.

- 15 Ebd. Zu Stach vgl. „Jahrbuch der Leipziger Akademie der Wissenschaften 1954-56“, S. 256-258.
- 16 Zu *Moog* vgl. NDB 18 (1997), S. 67f.
- 17 Das Handbuch erschien Leipzig/Wien 1927.
- 18 *Moog* S. 142f.; vgl. ebd. S. 155-159 und S. 179f. positiv über Wenigers Vorstellungen zu Stoffauswahl und Unterrichtsmethode.
- 19 *Weniger*: Theorie S. 168, vgl. *ders.* S. 176, 196, 217.
- 20 *Peters*: Methodik S. 24f., 27-31, 47f., 50f., 71. Zu Ulrich Peters vgl. *Wendland*, passim; *Bühl-Gramer*: Peters, S. 71-83. Sehr instruktiv der Vergleich zwischen geisteswissenschaftlicher und deutschkundlicher Geschichtsdidaktik bei *Wendland* S. 84-97.
- 21 So arbeitete Weniger mit am „Sachwörterbuch der Deutschkunde“ (2 Bde. Leipzig/Berlin 1930). Vgl. dazu *Wendland* S. 154, Anm. 231.
- 22 *Weniger*: Neue Wege S. 26, 38f.; *ders.*: Didaktik I, S. 82-86, 91; *Wendland* S. 85, 152.
- 23 Zu dem Volkskundler und Geschichtsdidaktiker Freudenthal vgl. Andreas *Michler*: Von der Geschichtsdidaktik zur Volkskunde – ein probater Weg akademischen Überlebens? In: *Hasberg/Seidenfuß* I, S. 169-186. Weniger äußerte sich anfangs positiv über Freudenthals Arbeiten zum Geschichtsunterricht in der Volksschule, vgl. *Weniger*: Grundlagen S. 71; *ders.*: Theorie S. 165.
- 24 *Freudenthal* S. 6-9.
- 25 *Weniger*: Theorie S. 163f.; vgl. *ders.*: Grundlagen S. 76-81, 235f. („Trotzdem ist es nicht so, dass man die weltanschaulichen Voraussetzungen dieser Richtung in Bausch und Bogen ablehnen dürfte. Es ist sicher, dass der Wahrheitsgehalt der ökonomischen Geschichtsauffassung in dem Weltbild der Zukunft enthalten sein muss. Jedenfalls kann man unter Umständen mit der materialistischen Geschichtsauffassung als heuristischer Arbeitshypothese der geschichtlichen Wahrheit erheblich näher kommen als mit manchen allzu leichtfertigen idealistischen Gedankengebilden.“ (ebd. S. 80). Vgl. auch *Weniger*: Eigenständigkeit S. 53f.
- 26 Vgl. *Hasberg/Seidenfuß* I, S. 25-29.
- 27 Die Kritik bei *Freudenthal*: Geschichtsunterricht S. 6-9 hebt bezeichnenderweise besonders auf die Sprache in Wenigers Buch ab und damit auf einen Punkt, der mehr oder weniger explizit auch in anderen Rezensionen zum Ausdruck kommt.
- 28 *Hasberg/Seidenfuß* I, S. 31.
- 29 *Weniger*: Theorie S. 168f.
- 30 Dazu zuletzt und mit weiterführenden Literaturhinweisen *Hasberg/Seidenfuß* II, S. 393-405; *Mayer*: Neue Wege S. 1-79.
- 31 Ebd.; *Herbst* S. 19-74; *Weniger*: Politische und mitbürgerliche Erziehung.
- 32 Vgl. dazu die Hinweise in Anm. 20-22.
- 33 Zu Messerschmid zuletzt: *Bühl-Gramer*: Messerschmid, S. 245-259.
- 34 Dazu *Kuss*: Neue Wege 296.
- 35 *Messerschmid* in: GWU 1 (1950), S. 36-46.
- 36 Ebd. S. 40f.
- 37 *Kuss*: Neue Wege S. 294f.; *ders.*: Weniger S. 476-495. Vgl. die Hinweise auf weitere Reaktionen ebd. S. 495, Anm. 100.
- 38 Hermann *Heimpel* in: *Weniger*: Neue Wege S. 81-90.
- 39 Reinhard *Wittram* in: HZ 171 (1951), S. 620f. Wittrams prinzipielle Vorbehalte gegen Wenigers Konzept reichten weiter, als die Besprechung erkennen lässt. Zu diesem Ergebnis führt jedenfalls die Lektüre des Kapitels „Lehren der Geschichte?“ in seiner bekannten Vorlesung „Das Interesse an der Geschichte“ (Göttingen 1958 31968, S. 110-136, bes. S. 113f.). Offensichtlich suchte Wittram – im Interesse der Sache – zwischen den Positionen von Weniger und Ernst Wilmanns zu vermitteln, der die Dominanz des Politischen in Wenigers Geschichtsdidaktikkonzept ablehnte.
- 40 Arno *Koselleck* in: Deutsche Universitätszeitung 5 (1950), H. 23, S. 20. Zu Arno Koselleck vgl. *Hesse* S. 443f.
- 41 Ebd.

- 42 Dazu *Barricelli*: Eckert S. 261-290 (mit Hinweisen auf die vorangegangene Lit. S. 261f.); *Mayer*: Neue Wege S. 179-183, 219-247.
- 43 Vgl. *Weniger* in: GWU 4 (1953), S. 241f.; 5 (1954), S. 562.
- 44 Hermann Heimpel und der Göttinger Gymnasiallehrer Hermann Körner, die beide in der vom Niedersächsischen Kultusminister bestellten Kommission zur Ausarbeitung von Geschichtslehrplänen mitarbeiteten, vgl. *Weniger*: Neue Wege, Vorwort S. VIII; *Mayer*: Neue Wege S. 49-55, 247-252, vor allem 251.
- 45 *de Buhr*; *Barricelli*: Wilmanns S. 187-208.
- 46 In: GWU 1 (1950), S. 65-80.
- 47 Die 2. Auflage erschien unter dem Titel „Grundlagen des Geschichtsunterrichts“ (Stuttgart 1962).
- 48 Ernst *Wilmanns*: Entscheidung und Geschichtsunterricht. Zu Wenigers „Neue Wege im Geschichtsunterricht“. In: GWU 1 (1950), S. 485-493.
- 49 Ebd. S. 488f.
- 50 Ebd. S. 492f.
- 51 Ebd. S. 492.
- 52 Vgl. *Herbst*.
- 53 Vgl. *Weniger*: Eigenständigkeit S. 375, 380f., 524f.; *ders.*: Umerziehung 1960, S. 76.
- 54 Zu Ritter zuletzt die Biographie von Christoph *Cornelissen*: Gerhard Ritter. Geschichte, Wissenschaft und Politik im 20. Jahrhundert. Düsseldorf 2001; vgl. *Weniger* zu Ritters Bändchen „Geschichte als Bildungsmacht“ in: GWU 2 (1951), S. 253. Vgl. auch Bärbel *Kuhn*: Historische Bildung als Welt- und Menschenkunde? In: *Hasberg/Seidenfuß* II, S. 361-376.
- 55 *Weniger*: Staatsbürgerliche Erziehung; *Herbst* S. 91-102; *Kuss*: Neue Wege S. 311-316.
- 56 Dazu *Mütter*: Eigenständigkeit S. 750-755.
- 57 Vgl. *Hoffmann/Neumann*: Tradition passim; *Kuss*: Neue Wege, passim.

J

**Die Herausbildung der
Wissenschaftsdisziplin Geschichtsdidaktik**

Die geisteswissenschaftliche Fundierung der historisch-politischen Bildung in Schule und Erwachsenenbildung führte mehr oder weniger zwangsläufig zu einem neuen Wissenschaftscharakter der Geschichtsdidaktik. Wir wollen uns damit im Folgenden auf zwei Ebenen befassen, der wissenschaftstheoretisch-wissenschaftsgeschichtlichen (1) und der institutionellen (2).

I. Der wissenschaftsgeschichtliche Kontext

Der Erste Weltkrieg, Niederlage und Revolution schufen die Situation, die für Wenigers Konzept der eigenständigen Geschichtsdidaktik die entscheidenden Rahmenbedingungen bot. Die von zahlreichen Geschichtsp Professoren unternommenen Bemühungen, die Geschichtswissenschaft in den Dienst der Vaterlandsverteidigung zu stellen,¹ machten überdeutlich, wie weit sich inzwischen Geschichtswissenschaft einerseits, Politik und historisch-politische Bildung andererseits auseinanderentwickelt hatten, jedenfalls auf der Ebene des wissenschaftlichen Selbstverständnisses. Die Geschichtsp Professoren bekundeten eifrig ihre nationale Gesinnung und zogen zur Begründung auch die „Lehren der Geschichte“ heran, aber es blieb ihnen selbst nicht verborgen, dass sie sich damit weit außerhalb des von ihnen selbst an der Universität propagierten und praktizierten Wissenschaftsverständnisses bewegten. Die Situation wurde noch drängender, als der Krieg nicht mit dem bis 1918 erhofften Sieg, sondern mit Zusammenbruch und Revolution endete. Die deutsche Geschichtswissenschaft im Zeichen des positivistischen Historismus war dieser Herausforderung nicht mehr gewachsen. Die innere und äußere Kritik an ihr wuchs in den ersten Nachkriegsjahren bedrohlich,² um dann aber – mit der Stabilisierung der Republik – etwas abzuebben. Die weiterlaufende wissenschaftstheoretische Grundlagendiskussion fand außerhalb der etablierten Zunftgeschichte statt.³ Eines war nun allerdings nicht mehr zu verhindern: Das vor 1914 im Bereich der Universität und des Gymnasiums – nicht der Volksschule! – auch gegen die nationalpolitischen Absichten Wilhelms II. ziemlich unumstrittene Konzept der positivistischen „Abbilddidaktik“ galt zwar weiter für die große Mehrzahl der Gymnasiallehrer, wurde aber durch die geisteswissenschaftliche Pädagogik unverkennbar in Frage gestellt.⁴

Die *geisteswissenschaftliche Pädagogik* im Verständnis Wenigers führte damals implizit, nicht programmatisch zur Herausbildung einer eigenständigen, d. h. gegenüber Staat, Kirche, Gesellschaft, autonomen, aber auch gegenüber der Geschichtswissenschaft und der Pädagogik selbständigen Geschichtsdidaktik.

Zwar vermochte auch Weniger eine allseits überzeugende und konsensfähige Integration der drei bisher getrennten Bereiche geschichtsdidaktischen Denkens nicht zu leisten, wie vor allem der Widerstand der Gymnasialdidaktik zeigt – deutlich in der Konkurrenz zwischen Friedrich und Weniger.⁵ Aber gleichwohl lässt er sich als „Begründer“ einer wissenschaftstheoretisch eigenständigen Disziplin Geschichtsdidaktik bezeichnen, indem er die drei bisher voneinander ziemlich getrennten Bereiche geschichtsdidaktischen Denkens wenigstens über seinen persönlichen Werdegang miteinander zu vermitteln vermochte. Dabei wurden Geschichtswissenschaft und gymnasialer Geschichtsunterricht – damals beide vom positivistischen Historismus geprägt und für anspruchsvolle didaktische Konzepte wenig geeignet⁶ – hinter die geisteswissenschaftliche Pädagogik auf den zweiten und dritten Platz verwiesen.

Der Übergang einer Disziplin von ihrer Vor- zu ihrer „eigentlichen“ Geschichte ist wissenschaftshistorisch selten eindeutig, man braucht hier nur an die vielschichtige und langandauernde Diskussion der Frage zu denken, wann, wie und durch wen eigentlich die moderne Geschichtswissenschaft entstanden sei. Die Antworten reichen bekanntlich von den Göttinger Historikern der Spätaufklärung bis hin zu Niebuhr, Stenzel und Ranke. Wenn es auch schon vor 1789 deutliche, zur Ausbildung der modernen Geschichtswissenschaft hinführende Bestrebungen gegeben hat, so ist doch weitgehend Konsens, dass die Französische Revolution und ihre Folgen für Deutschland bis hin zu den Befreiungskriegen und zur Revolution von 1848 ihre breitenwirksame Durchsetzung als relativ autonome wissenschaftliche Disziplin erst ermöglicht haben.

Hundert Jahre später vollzieht sich eine analoge Entwicklung bei der Geschichtsdidaktik. Verschiedene, ganz unterschiedlich eingebundene Traditionsstränge schießen hier zu einer neuen Disziplin zusammen, weil die neue Situation neue Aufgaben stellte, die mit den alten begrenzten Mitteln nicht mehr zu bewältigen waren. Der Erste Weltkrieg samt der nationalen Aufbruchstimmung 1914 wie der Niederlage 1918, die Revolution und die Republikgründung fungierten hierbei als exogene, gleichsam disziplininstiftende „Ereignisse“.

Aus unterschiedlichen Richtungen tauchen spezifisch geschichtsdidaktische Konzepte auf, die nicht mehr nur eine relativ praxisnahe Theorie des Geschichtsunterrichts – dominant Methodik – in den einzelnen Schulformen im Auge haben, sondern historisch-politische Bildung als eine gesamtgesellschaftlich orientierte neue Aufgabe von und für Staat und Gesellschaft interpretieren, die sich beide in einem krisenhaften Wandlungsprozess befinden. Der primäre Bezug auf die Gesamtgesellschaft ist das wesentlich Neue in den geschichtsdidaktischen Überlegungen sowohl der geisteswissenschaftlichen und deutschkundlichen wie der sozialistischen Pädagogen. Dadurch unterscheiden sich alle diese Zugriffe grundsätzlich von den vorangegangenen bereichsspezifischen und meist methodischen Überlegungen zum Geschichtsunterricht an Volks- und höheren Schulen.

Die sozialistische Geschichtsdidaktik im Umkreis der ‚*Entschiedenen Schulreformer*‘ vermochte schon in der Weimarer Zeit ihren kleinen Einflussbereich nicht zu überschreiten, und auch die Anknüpfungen an sie nach 1945 kamen auf dem Hintergrund des in Deutschland schnell eskalierenden Kalten Krieges nicht recht zum Zuge. Ihr Potential entfaltete sich erst in der kritisch-emanzipatorischen Geschichtsdidaktik seit den ausgehenden sechziger Jahren, aber ohne explizite Rück Erinnerung und überformt durch die kritische Theorie. Die *deutschkundliche Geschichtsdidaktik* gewann in den Weimarer Jahren – zumindest auf der Theorieebene – erheblichen Einfluss, wurde dann aber durch den Nationalsozialismus vereinnahmt und pervertiert und nach 1945 tabuisiert. Die *geisteswissenschaftliche Geschichtsdidaktik*, in den Weimarer Jahren konzipiert, bestimmte nach 1945 die geschichtsdidaktische Diskussion wesentlich mit. In ihrem Rahmen haben vor allem Litt und Weniger gearbeitet, Wenigers Konzept wurde einflussreicher wegen der von ihm ausgehenden stärkeren schulbildenden Wirkung.

Der Begriff ‚Geschichtsdidaktik‘ selbst kommt bei Weniger noch nicht vor, er spricht aber von der ‚Didaktik der Unterrichtsfächer‘ – im Gegensatz zur allgemeinen Didaktik.⁷ Seine beiden einschlägigen Hauptschriften tragen die Titel: ‚Grundlagen des Geschichtsunterrichts‘ und ‚Neue Wege im Geschichtsunterricht‘. Der methodische Ansatz beider Schriften und der Untertitel der ersten (‚Untersuchungen zur geisteswissenschaftlichen Didaktik‘) machen deutlich, dass hier nicht in traditioneller Weise aus der Praxis für die Praxis geschrieben wurde, wie es vor allem im gymnasialen Bereich – zuletzt und sehr einflussreich bei Friedrich – üblich war (im Volksschulbereich gingen auch schon die herbartianischen Pädagogen mit theoretischen Konzepten an die Praxis heran). Weniger denkt nicht aus der Unterrichtspraxis heraus, sondern er macht sich als theoretischer geisteswissenschaftlicher Pädagoge Gedanken *über* die Unterrichtspraxis. Diese Gedanken aber sind Geschichtsdidaktik.

Man muss sich natürlich fragen, warum Weniger für solche Überlegungen neuer Qualität keinen neuen Begriff plakativ eingeführt hat. Die Gründe dürften im umstrittenen Status der damals noch keineswegs voll elaborierten geisteswissenschaftlichen Pädagogik liegen. Die geisteswissenschaftliche Pädagogik kämpfte bis in die Weimarer Zeit hinein sowohl gegen die herrschende Schule der Herbartianer wie auch gegen die universitären Fachwissenschaften einen harten Kampf um ihre wissenschaftliche Anerkennung. Bevor diese nicht durchgesetzt war, blieb wenig Raum für eigenständige Fachdidaktiken im geisteswissenschaftlichen Sinne. So kam es, dass Nohl und Weniger meistens von der allgemeinen Didaktik und der Didaktik der Schulfächer in einem Zuge sprachen. Je nach Kontext meint der Begriff ‚Didaktik‘ – und diesen Sprachgebrauch gibt es bis heute – einmal die allgemeine, zum anderen eine bestimmte Fachdidaktik.

Kommt auch der Begriff als solcher bei Weniger nicht vor, so sind Motive, Inhalte und Konzept der Geschichtsdidaktik als einer neuen selbständigen Wissenschafts-

disziplin bei ihm dennoch deutlich ausgeprägt und entfaltet. Das zeigt sich nicht nur in der Zusammensetzung von Ober- und Untertitel seiner Habilitationsschrift („Die Grundlagen des Geschichtsunterrichts – Untersuchungen zur geisteswissenschaftlichen Didaktik“), das zeigt auch die zeitgenössische Rezeption dieses seines geschichtsdidaktischen Hauptwerks – in Zustimmung wie in Ablehnung.⁸ Die Rezensenten merkten durchaus, dass Weniger einen grundsätzlich neuen Weg für die Behandlung der Probleme des Geschichtsunterrichts beschritten hatte, einen theorieförmigeren, der weit über die Schule hinausging. Je nach ihrem eigenen Erfahrungsfeld und Reflexionsstand in Schule oder Hochschule sprachen sie sich dafür oder dagegen aus.

Was Weniger mit seinem geschichtsdidaktischen Hauptwerk in Angriff nimmt, ist die fachspezifische Ausprägung des Konzepts der geisteswissenschaftlichen Allgemeindidaktik als „Theorie der Bildungsziele und Bildungsinhalte“. Für diese Aufgabe hielt er das Erkenntnispotential der zünftigen Historie für zweitrangig und unzureichend – wir sahen das schon. Freilich wollte er die „Theorie des Geschichtsunterrichts“ nach Abwehr der dominanten Rolle der Geschichtswissenschaft keineswegs nun der geisteswissenschaftlichen Allgemeinpädagogik ausliefern. Vielmehr ging es auch in der Theorie des Geschichtsunterrichts um die „einheimischen Begriffe“, die wissenschaftstheoretische Eigenständigkeit verbürgten. Damit diese „einheimischen Begriffe“ überhaupt gefunden und zur Geltung gebracht werden konnten, war allerdings die Etablierung des Gesamtrahmens der geisteswissenschaftlichen Pädagogik vonnöten. Nur im Rahmen der „pädagogischen Autonomie“, die die Ansprüche der „objektiven Mächte“ an Bildung, Schule und einzelne Unterrichtsfächer zunächst einmal bricht, war die Etablierung eigenständiger Fachdidaktiken überhaupt durchführbar. Weniger, der zunächst eine Bestandsaufnahme der „Theorie des Geschichtsunterrichts“ vornahm, war sich darüber klar, dass auch sein Hauptwerk nur „Prolegomena“ bot und „noch keine systematische Didaktik des Geschichtsunterrichts“ darstellte.⁹

Auffällig ist, dass Weniger von „Didaktik des Geschichtsunterrichts“, nicht von Didaktik historisch-politischer Bildungsprozesse überhaupt spricht. Man wird auch darin keine grundsätzliche, sondern eine damals pragmatisch notwendige Beschränkung seines Geschichtsdidaktik-Konzepts sehen dürfen. Jedenfalls ist für ihn offensichtlich, dass historisch-politische Bildungsprozesse auch außerhalb der Schule stattfinden und stattfinden müssen. Die „Didaktik des Geschichtsunterrichts“ ist für ihn – auf dem Hintergrund des Volksbildungskonzepts – nur *ein* Bereich, wenn auch ein zentraler und relativ schlüssig regulierbarer, in einer prinzipiell gesamtgesellschaftlich angelegten historisch-politischen Bildungskonzeption. Man muss dabei bedenken, dass nur die Schule – gerade die von der geisteswissenschaftlichen Pädagogik in ihrer Bedeutung so sehr unterstrichene Volksschule! – angesichts der allgemeinen Schulpflicht für *alle* Deutschen eine verbindliche Stätte historisch-politischer Bildung war. Die gesamtgesellschaftliche Funktion der Schule

wurde noch dadurch unterstrichen, dass – anders als heute – die Massenmedien für die Vermittlung historisch-politischer Kenntnisse und Bildung an breite Bevölkerungskreise noch nicht existierten.

In dieser Situation leistete das geisteswissenschaftliche Pädagogik-Konzept unschätzbare Dienste. Es erlaubte seinem Selbstverständnis nach zwar nicht mehr die Perspektive des Hegelschen Weltgeistes oberhalb der historischen Gesamtentwicklung, aber doch eine der geistigen Entwicklung immanente Objektivität außerhalb der partikularen Interessen und Richtungen. Die historisch-systematische Analyse im geisteswissenschaftlichen Sinne nahm in Anspruch, gleichsam den historischen und aktuellen Stellenwert der verschiedenen Einzeltendenzen bestimmen zu können. Sie gewann so „den wunderbaren Standpunkt über den Gegensätzen“. Er war nur möglich, wenn sowohl die Erziehungswissenschaft wie die einzelnen Fachdidaktiken relativ selbständige Wissenschaftsdisziplinen wurden, unabhängig von bestimmten politischen Interessen und partikularen Schulformen mit ihrer jeweils spezifischen Interessenlage.

Weniger hat diese Sicht der Dinge bereits in der Einleitung zu seinem Grundlagenbuch klar zum Ausdruck gebracht. Er unterscheidet dort in seiner Problemkonzipierung die – bereits entwickelten – Geisteswissenschaften von der – zurückgebliebenen – Didaktik der Schulfächer, die fälschlicherweise noch vielfach mit der Methodik der Unterrichtsfächer gleichgesetzt würde. Weniger plädiert demgegenüber für eine „neue Grundlegung“ der „Didaktik der geisteswissenschaftlichen Fächer“. Diese „Grundlegung“ müsse „innerhalb der einzelnen Lebens- und Fachgebiete gesondert erfolgen“. Abzuweisen sei

„der gegenwärtig häufig unternommene Versuch, auf anderen Gebieten oder auch in der allgemeinen philosophischen Besinnung gewonnene Ergebnisse auf ein Fach unbesehen zu übertragen“: „Es kommt vielmehr darauf an, den in den einzelnen Fächern liegenden Gehalt herauszuarbeiten, die in ihnen enthaltenen philosophischen, psychologischen, besonders aber pädagogischen Momente, ihre ‚einheimischen Begriffe‘ mit den in ihnen angelegten Mitteln zu entwickeln und Bildungsideal, Bildsamkeit des Zöglings, Haltung des Bildners für ihr Gebiet und gemäß ihrem Bildungswert zu bestimmen“.¹⁰

In diesen Sätzen ist nichts anderes gefordert als eine eigenständige wissenschaftliche Reflexionsinstanz zwecks geisteswissenschaftlicher Neufundierung des Geschichtsunterrichts unter den Mitte der zwanziger Jahre des 20. Jahrhunderts in Deutschland gegebenen Bedingungen. Diese Reflexionsinstanz konnte nicht mehr, wie zuvor, unmittelbar aus der Unterrichtspraxis hervorgehen, da diese in den verschiedenen Schulformen dem neuen Volksstaatskonzept keineswegs entsprach. Nur durch prinzipielle Trennung von Didaktik und Methodik, so schien es Weniger, war der geschichtsdidaktischen Herausforderung nach 1918 zu begegnen. Diese Trennung aber hatte die Etablierung einer eigenen Disziplin Geschichtsdidaktik im Wissenschaftsbereich zur zwangsläufigen Folge.

Weniger hätte das Modell einer eigenständigen geisteswissenschaftlichen Fachdidaktik auch am Beispiel eines anderen Schulfachs entwickeln können. Er begründete die Auswahl des Geschichtsunterrichts einmal mit dem besonderen Rang, den die Geschichte durch die Historisierung aller Geisteswissenschaften bekommen habe, als „die Geisteswissenschaft im engeren Sinne“. Zum anderen hob er – in der Linie Diltheys und Nohls – auf die Bedeutung ab, „die die Geschichte für die Selbsterkenntnis des Menschen gewonnen hat“. Weniger hatte selbst in der geisteswissenschaftlichen Geschichtsanalyse das ihm plausibelste Instrument für eine Sinnstiftung seiner Kriegserfahrung gefunden: „Was der Mensch sei, sagt nur die Geschichte“, so zitierte er Dilthey, um dann selbst fortzufahren:

„Je zerstückelter und mechanisierbar die Existenz des modernen Menschen ist, umso größer wird dabei der Anteil der Geschichte: sie ergänzt die begrenzte Lebenserfahrung, sie bindet wieder an große Zusammenhänge, sie erweitert den gegebenen Lebensraum und erhebt durch Hineinnahme fremden Gehaltes den Menschen über die Schranken seiner Individualität ... Freilich bleibt die Antinomie der gegenwärtigen pädagogischen Situation mit ihrer Unsicherheit dem Leben und der Tat gegenüber: dass einmal die fehlende Distanz und Hintergrundlosigkeit unserer Existenz nach großen Zusammenhängen und Beziehungen, damit also nach Geschichte ruft; während andererseits wieder die Krisis der Kultur und Bildung angesichts ihrer Überfülle an Inhalten, ihres Übermaßes von Objektivationen ... Lebensnähe, Unmittelbarkeit und Entlastung verlangt. Zwischen diesen beiden Polen steht heute jede pädagogische Entscheidung, sie wird sich niemals allein mit Geschichte begnügen können, systematische Besinnung und schöpferische Gestaltung wird neben sie treten, aber diese vermag wiederum auf die Dauer nichts ohne die Geschichte.“¹¹

Es liegt auf der Hand, dass die in diesen Begründungen implizierten geschichtsdidaktischen Aufgaben weder von den Lehrern an den Schulen noch von den Historikern und Pädagogen an den Universitäten und Akademien hinreichend systematisch zu bearbeiten waren. Die geisteswissenschaftliche Neufundierung des Geschichtsunterrichts, die Weniger angesichts der anstehenden politischen Aufgaben in Deutschland als unabdingbar erschien, erforderte notwendig eine eigenständige wissenschaftliche Reflexionsinstanz. An dieser Position hat Weniger auch nach 1945 festgehalten, obwohl unter dem Eindruck der nationalen Katastrophe der politische Bezug den theoretischen damals stärker dominierte und weder Weniger noch seine Schüler zum intensiven Ausbau dieser Reflexionsinstanz kamen. So blieb die neue eigenständige Disziplin weitgehend Programm, aber immerhin: Als Programm ist sie erstmals systematisch ins Auge gefasst worden. Das fällt vor allem auf, wenn man die geisteswissenschaftliche Geschichtsdidaktik in beiden Nachkriegszeiten mit den konkurrierenden Konzepten vergleicht.

Fazit:

Die Begründung einer eigenständigen Wissenschaftsdisziplin Geschichtsdidaktik war nicht Wenigers explizites Ziel, aber gleichwohl die unausweichliche Konsequenz seines umfassenden geisteswissenschaftlichen Ansatzes:

- Im Verlauf des 19. Jahrhunderts geht der an seinem Beginn noch vorhandene Gedanke einer umfassenden und einheitlichen historischen Bildung (Kohlrausch) infolge der Differenzierungen im Wissenschafts- und Schulbereich verloren.
- Bis 1914 entwickeln sich in Geschichtswissenschaft, Gymnasium und Volksschule ganz unterschiedliche Vorstellungen von historischer Bildung, die einheitliche Kategorien nicht mehr erkennen lassen und eine geradezu chaotische Situation bei Beantwortung der Frage erzeugen, was man denn aus der Geschichte lernen könne.
- Im deutschen Volksstaat, der aus Krieg, Niederlage und Revolution hervorgeht, ist dieses Chaos nicht hinnehmbar: Gerade in der Epoche des säkularen Umbruchs bedarf es einer plausiblen historischen Orientierung für Gegenwart und Zukunft und für das Volk in seiner Gesamtheit.
- Diese Orientierung ist mit Hilfe der „geisteswissenschaftlichen Begründung“ auch möglich. Dilthey und seine Anhänger und Schüler haben dafür in ihrer Fundierung der Geisteswissenschaften die Voraussetzungen geschaffen; es kommt jetzt darauf an, für die Didaktik der Schulfächer die Schlussfolgerungen zu ziehen.
- Dabei kann es nicht darum gehen, der historischen Bildung allgemein-abstrakte geisteswissenschaftliche Kategorien wie Verstehen und Struktur einfach überzustülpen.
- Vielmehr müssen die „einheimischen Begriffe“ des Geschichtsunterrichts und der anderen Fächer unter Anwendung geisteswissenschaftlicher Methoden aus der Unterrichtsgeschichte erhoben werden.
- Dabei werden auch die bisherigen Entwicklungslinien geschichtsdidaktischen Denkens und Wirkens aufgenommen, in ihren Geltungsansprüchen relativiert und in eine übergreifende geisteswissenschaftliche Geschichtsdidaktik integriert, die an der Gegenwart und Zukunft des neuen deutschen Volksstaates orientiert ist.
- Hauptaufgabe der historischen Bildung ist dann die durch den Geschichtslehrer vermittelte Deutung der Vergangenheit, vor allem der nationalen, in Hinblick auf die anstehenden Aufgaben bei der Verwirklichung des Volksstaates.
- Der Lehrer muss für diese Deutungs- und Besinnungsaufgabe vorbereitet werden. Das geschieht zunächst an den neugegründeten Pädagogischen Akademien, soll dann aber auch für das Gymnasiallehrerstudium an den Universitäten erfolgen.

Dieser Begründungszusammenhang liegt explizit oder implizit allen geschichtsdidaktischen Äußerungen und Publikationen Wenigers zugrunde. Weniger hat aber –

gerade in seiner Abwehr gegen die positivistisch-philosophiefremde Wissenschaftsspezialisierung – die mit diesem Programm verbundene Forschungsarbeit unterschätzt und wohl nur deshalb die Forderung nach einer neuen Wissenschaftsdisziplin Geschichtsdidaktik nicht ausdrücklich erhoben. Die Erhebung der Kategorien („einheimische Begriffe“) des Geschichtsunterrichts aus seiner Geschichte – von Weniger in den „Grundlagen“ immerhin eindrucksvoll in Angriff genommen – und die Erarbeitung einer situationsspezifisch plausiblen Deutung des nationalgeschichtlichen Entwicklungsgangs für Gegenwart und Zukunft von Volk, Staat, Kultur und Gesellschaft stellten Aufgabenfelder dar, die nicht gleichsam nebenbei und vor allem nicht – wie Weniger selbst betonte – ein für alle Mal gültig bearbeitet werden konnten. Die eigenständige Wissenschaftsdisziplin Geschichtsdidaktik war in einer zunehmend arbeitsteiligen Wissenschaftswelt die unausbleibliche Konsequenz der geisteswissenschaftlichen Begründung des Geschichtsunterrichts im Sinne Wenigers, auch wenn alle Schlussfolgerungen in den beiden Nachkriegszeiten noch nicht gezogen wurden.

II. Die institutionellen Konsequenzen

Auf der institutionellen Ebene liegen die Dinge nicht ganz so klar: Weniger hat keine universitären Lehraufträge für „Didaktik der Geschichte“ gefordert, wie wir sie heute kennen, und auch an den Pädagogischen Hochschulen stand für ihn die Erziehungswissenschaft ganz im Vordergrund.

Die Gründe dafür sind vielfältig. Zum einen waren Fragen der „äußeren“ Schul- und Hochschulorganisation für die geisteswissenschaftlichen Pädagogen aufgrund ihres ganzen Ansatzes immer zweitrangig, „innere“ Reformen, den Geist des Neuen hielten sie für wichtiger als die organisatorische Form. Zum anderen aber erschien es ganz aussichtslos, für den auch institutionellen Aufbau geisteswissenschaftlicher Fachdidaktiken einzutreten, solange nicht einmal der Status der Pädagogik als selbständiger Universitätswissenschaft gesichert war. Der Kampf der Universitätspädagogik um ihre Anerkennung als Universitätswissenschaft hatte eine bis in die Aufklärung zurückgehende Tradition, er führte in der Zeit der Weimarer Republik zu ersten großen Erfolgen, die durch den Nationalsozialismus wieder zunichte gemacht wurden. Nach 1945 musste mit dem institutionellen Ausbau der Universitätspädagogik neu begonnen werden. Als Wenigers geschichtsdidaktische Hauptschriften erschienen, 1926 und 1949, war der Ausgang der Sache noch nicht entschieden. Da mochte es ihm – in voller Würdigung der beide Male sehr begrenzten finanziellen Möglichkeiten des Staates und stets auf die Forderung nur des Erreichbaren bedacht – als sehr unzweckmäßig und als Gefährdung des Ge-

samtanliegens der geisteswissenschaftlichen Pädagogik erscheinen, eigene Lehraufträge für die geisteswissenschaftlichen Fachdidaktiken an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten einzufordern.

Die Lösungen, die Weniger auf diesem Hintergrund für die institutionelle Vertretung der Fachdidaktiken an den Hochschulen vorschlug, muten heute angesichts eines entfalteten fachdidaktischen Disziplinspektrums als sehr unbefriedigend an. An den Universitäten sollten Pädagogik und Didaktik im Rahmen der von den Philologiestudenten gewählten Fächer gelehrt und studiert werden. Die Fachdidaktiken wie Geschichte erscheinen hier als wissenschaftliche Lehr-, nicht als Forschungsdisziplin. Als Möglichkeit boten sich Vorlesungen und Übungen über pädagogische und geschichtsdidaktische Fragen im Rahmen der Fachstudiengänge, die von den Lehrenden des Faches Geschichte, aber auch von den Lehrenden der Universitätspädagogik oder einer benachbarten Pädagogischen Hochschule oder auch von Studienräten aus der Praxis im Lehrauftrag angeboten werden konnten. Weniger selbst hat während seiner Lehrtätigkeit als Pädagogikprofessor an der Georgia Augusta 1949-1961 in regelmäßigen Abständen Vorlesungen und Übungen zu Fragen des Geschichtsunterrichts angeboten.¹²

An den Pädagogischen Hochschulen gab es für Weniger nur *ein* im engeren Sinne wissenschaftlich betriebenes Studium, das der Erziehungswissenschaften. Alle Fachstudien folgten lediglich dem bereits dargestellten Konzept der elementaren Bildung, die unter Ausklammerung der Fachwissenschaften sich den Lebenswirklichkeiten direkt zu nähern suchte. Selbst gegen das später eingeführte wissenschaftliche Wahlfachstudium an den Pädagogischen Hochschulen sprach sich Weniger aus, offensichtlich aus ganz pragmatischen Gründen einer zumutbaren Belastung in knapper Studienzeit.¹³ Die Problemlage der Geschichtsdidaktik an den Pädagogischen Hochschulen stellte sich also ganz anders dar als die an den Universitäten: Hatte sie sich dort vor allem mit den starken, tradierten Fachwissenschaften wie der Historie auseinanderzusetzen und konnte sich dabei allenfalls in enger Koalition mit der geisteswissenschaftlichen Universitätspädagogik behaupten, so musste sie umgekehrt an den Pädagogischen Hochschulen, die keine selbständige institutionelle Repräsentation starker Fachwissenschaften besaßen, darum kämpfen, dass sie nicht von den dort dominierenden Erziehungswissenschaften absorbiert wurde. Weniger als Vertreter der geisteswissenschaftlichen Pädagogik mit ihrem Konzept der „einheimischen Begriffe“ mochte glauben, dass die Erziehungswissenschaften diese Machtstellung an den Pädagogischen Hochschulen nicht missbrauchen würden – deutlich war aber doch, dass die Fachdidaktiken an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen schon durch diese institutionellen Vorgaben in ganz unterschiedliche Frontstellungen geraten mussten, die die von Weniger theoretisch postulierte Einheit der neuen Disziplin – im Volksschul- und höheren Schulwesen wie im außerschulischen Bereich –¹⁴ unmöglich machten.

Mehrere Faktoren belasteten – insbesondere seit den fünfziger Jahren des 20. Jahrhunderts – die Weiterentwicklung dieses Programms:

- An der institutionellen Zersplitterung der Lehrerbildung vermochte auch Weniger nichts zu ändern. Die Rahmenbedingungen für einen Ausbau der Geschichtsdidaktik als Wissenschaftsdisziplin waren aber an den Universitäten ganz andere als an den Pädagogischen Hochschulen.
- Die Universitäten – immer noch dem Humboldtschen Ideal der Einheit von Forschung und Lehre verbunden – wollten sich prinzipiell nicht mit der Aufgabe der Lehrerbildung belasten. Nur unter dem Druck von Kultusministerien und Universitätspädagogik ließen sie sich ein philosophisch-pädagogisches Begleitstudium der Gymnasialstudierenden abringen, das aber die Konzentration auf die forschungsorientierten Fachstudien nicht beeinträchtigen sollte und zu fachdidaktischen Fragestellungen nur ausnahmsweise vorstieß: Das war ganz unzureichend für die Weiterentwicklung des disziplinären Anstoßes, den Weniger mit der Fokussierung auf das „pädagogische Moment“ der Geschichte schon 1926 gegeben hatte.
- Die Pädagogischen Hochschulen folgten dem Konzept der „elementaren Volksbildung“, bei dem die Wissenschaft nicht autonom betrachtet, sondern von vornherein auf die Bedeutung ihrer Ergebnisse für das Leben befragt wurde. Im übrigen galt hier die Prämisse von der Möglichkeit eines außerwissenschaftlichen Zugangs zur geschichtlichen Welt und gesellschaftlichen Wirklichkeit. Beides war für die Ausbildung eines fachspezifischen Reflexionszusammenhangs „Geschichtsdidaktik“ an den Pädagogischen Hochschulen eher ungünstig, so sehr der Ausgang vom „Leben“ die Eigenständigkeit gegenüber der Universitätshistorie begründen mochte.
- Die langwierige Auseinandersetzung um das Verhältnis von historischer und politischer Bildung, das für Wenigers Geschichtsdidaktik-Konzept konstitutiv war, verzögerte die Ausbildung der disziplinären Struktur.

Weniger mochte hoffen, nach der Durchsetzung der geisteswissenschaftlichen Pädagogik auch an den Universitäten – wo er sich für das pädagogische Begleitstudium der Philologen sehr engagiert hat – die konzeptuelle Einheit der Fachdidaktiken sichern zu können. Die Fachdidaktiken waren für ihn weitgehend noch *Zukunftsdisziplinen*, deren theoretischer und institutioneller Ausbau erst nach der Durchsetzung der geisteswissenschaftlichen Universitätspädagogik im universitären Wissenschaftskosmos wirklich erfolgsversprechend sein konnte. Bezeichnend bleibt seine Klage über den „unerträglichen vorwissenschaftlichen Zustand“ zeitgenössischer Publikationen zum Geschichtsunterricht, die er schon 1951 in einem Literaturbericht geielt.¹⁵

1 Dazu insbesondere *Schwabe* S. 12, 21f., 34, 43, 184ff.

- 2 Vgl. Ernst *Troeltsch*: Der Historismus und seine Probleme. Tübingen 1922 (Nachdruck Aalen 1961); *Faber* S. 13ff.; *Mütter*: Geschichtswissenschaft S. 247f., 443.
- 3 *Iggers*: Deutsche Geschichtswissenschaft S. 163ff., 227ff., 295ff.
- 4 Erstaunlich bleibt, worauf Huhn mit Recht hinweist, dass sich die positivistische „Abbilddidaktik“ im Bereich des Gymnasiums überhaupt über Niederlage und Revolution hinweg zu retten vermochte. Dazu und zu den Ursachen *Huhn*: Friedrich S. 276f.
- 5 Vgl. *Huhn*: Friedrich S. 258, 264, 257.
- 6 Vgl. *Buszello*: Bernheim S. 247ff.; *Huhn*: Friedrich S. 275ff.
- 7 *Mayer*: Neubeginn S. 102f. zur Begriffsgeschichte von „Geschichtsdidaktik“.
- 8 Dazu oben Kap. H I.
- 9 *Weniger*: Grundlagen S. 4.
- 10 Ebd. S. 8.
- 11 Ebd. S. 5-7.
- 12 *Weniger*: Eigenständigkeit S. 458-471 (S. 464 ist die Rede von einem Extraordinariat für „Didaktik der Geisteswissenschaften“, S. 469 von Übungen zur „speziellen Didaktik oder Methodik der einzelnen Unterrichtsgebiete, z. B. Religion, Geschichte“), 477 (die Didaktik als Bildungslehre der einzelnen Unterrichtsfächer als Aufgabe der Universität), 480f.
- 13 Ebd. S. 437f., 451-457, 493f. Vgl. auch die Übersicht „Zehn Jahre Pädagogische Hochschule Göttingen (1946-1956)“ in: Mitteilungen der Pädagogischen Hochschule Göttingen Febr. 1958, S. 15-21, dort S. 17.
- 14 Vgl. *Weniger*: Grundlagen S. 102f.
- 15 GWU 2 (1951), S. 251.

K

**Geisteswissenschaftliche Geschichtsdidaktik
„am Ausgang ihrer Epoche“?**

Was ergibt sich als Fazit unserer Untersuchung für die *heutige Relevanz* der geisteswissenschaftlichen Geschichtsdidaktik i. S. Nohls und Wenigers? Ist sie tatsächlich, wie man Ende der sechziger Jahre für die geisteswissenschaftliche Pädagogik insgesamt meinte, „am Ausgang ihrer Epoche“?

Diese Frage lässt sich nicht mit einem klaren Ja oder Nein beantworten, dafür ist sie zu komplex. Mehrfach stießen wir in unserer Untersuchung auf kaum oder gar nicht bewusste *Kontinuitäten* zwischen der geisteswissenschaftlichen Geschichtsdidaktik und den nachfolgenden Konzepten. Und mehrfach zeigte sich auch, dass den nachfolgenden Modellen die Lösung fundamentaler fachdidaktischer Problemstellungen nicht besser geglückt ist als den geisteswissenschaftlichen Konzepten, so z. B. die plausible Vermittlung von „großer Geschichte“ und persönlicher „Lebensgeschichte“, ohne die eine sinnvolle Identität und Handlungsperspektive für das Geschichte lernende Individuum oder die Geschichte lernende Gruppe nicht möglich ist. Andererseits kamen während der Untersuchung so gravierende *Defizite* der geisteswissenschaftlichen Geschichtsdidaktik zum Vorschein, dass eine einfache Fortschreibung ihrer wichtigsten Vorstellungen sich von selbst verbietet. Die Frage nach dem Ende der geisteswissenschaftlichen Geschichtsdidaktik muss also differenzierter beantwortet werden. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit greife ich drei Punkte heraus.

1. Unzweifelhaft scheint nach den Ergebnissen unserer Untersuchung die *Notwendigkeit*, sich in wissenschaftstheoretischer und wissenschaftsgeschichtlicher Weise überhaupt mit der geisteswissenschaftlichen Geschichtsdidaktik auseinanderzusetzen. Dem entspricht die Renaissance der Forschungen zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik in den Erziehungswissenschaften¹ und vor allem die Neuauflage der Problematik nationaler Identität infolge der Wiedervereinigung. Die Frage nationaler Identität unter demokratischen Bedingungen aber war für Wenigers Geschichtsdidaktik nach den beiden Weltkriegen zentral.

2. Die Frage nach *zeitgemäßer Aufarbeitung* der geisteswissenschaftlichen Pädagogik stellt sich allerdings auf dem Felde der Geschichtsdidaktik komplizierter dar als auf dem der allgemeinen Erziehungswissenschaften. Weniger, seit 1949 Göttinger Ordinarius für Pädagogik, hat nach dem Zweiten Weltkrieg seine erziehungswissenschaftlichen Vorstellungen weiterentwickelt, der neuen Lage angepasst, eine ganze Gruppe von Schülern auf die anstehenden Aufgaben angesetzt.² Vor allem die Arbeiten Wolfgang Klafkis dienten der Modernisierung des Konzepts.

Von einer solchen umfassenden Modernisierung kann nun bei der geisteswissenschaftlichen Geschichtsdidaktik keine Rede sein. Wenigers „Neue Wege im Geschichtsunterricht“ führten die Forschungen des „Grundlagen“-Buches von 1926 nicht weiter, sondern brachten – trotz des Titels – lediglich eine mehr programmatische Nutzenanwendung für die neue Situation von 1945/49. Spezifisch geschichtsdidaktische Schüler hat Weniger nicht gehabt, für die geplante Neubearbeitung des

„Grundlagen“-Buches fehlte ihm die Zeit. Die Folge: Die Erziehungswissenschaft hat es heute leichter als die Geschichtsdidaktik, an Wenigers Pädagogik anzuknüpfen.

3. Gleichwohl: Wer der Geschichtsdidaktik – im ureigenen Interesse der Disziplin – heute zu einer plausiblen, konsistenten und halbwegs konsensfähigen *Disziplin* verhelfen will, kommt um die geisteswissenschaftliche Geschichtsdidaktik nicht herum. Die Entwicklung der Disziplin vollzog sich, wie wir gesehen haben, in mindestens *drei großen Schüben*: Aufklärung im 18. Jahrhundert, geisteswissenschaftliche und Reformpädagogik in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts sowie sozialwissenschaftliche Wende seit 1970. Man kann mit Fug und Recht die These wagen, dass die geisteswissenschaftliche Konzeption bei Nohl und Weniger – wenn auch in historistischer Einbindung – die heute wieder hochgeschätzte Tradition der aufklärerischen Geschichtswissenschaft und Geschichtsdidaktik neu belebt, gegen den positivistischen Historismus der zünftigen Geschichtswissenschaft behauptet und so erst die Basis geschaffen hat, auf der sich die moderne Geschichtsdidaktik in Deutschland seit etwa 1970 als selbständige und institutionalisierte Wissenschaftsdisziplin herausbilden konnte. Im großen wissenschaftsgeschichtlichen Entstehungszusammenhang ist der Gegensatz der geisteswissenschaftlichen Geschichtsdidaktikmodelle zu den nachfolgenden nur ein relativer – wie auch der Vergleich mit der Geschichtsmethodik der ehemaligen DDR zeigt.³

Es bleibt das unbestreitbare Verdienst der geisteswissenschaftlichen Geschichtsdidaktik, aus ganz unterschiedlichen Traditionssträngen des 19. Jahrhunderts heraus, die Fachdidaktik Geschichte als Wissenschaftsdisziplin nicht nur behauptet, sondern auch theoretisch begründet zu haben. Unmittelbare Folge war die Institutionalisierung an den Pädagogischen Hochschulen nach 1945, bevor dann in den siebziger Jahren die Universitäten folgten. Ohne diese Vorarbeit sind die Erfolge der modernen Geschichtsdidaktik seit 1970 gar nicht vorstellbar.

Im Folgenden sollen nun die heute eklatanten Defizite der geisteswissenschaftlichen Geschichtsdidaktik nicht noch einmal aufgelistet werden. Vielmehr geht es um das Experiment, die *Potentiale* und Grenzen der geisteswissenschaftlichen Geschichtsdidaktik für heutige geschichtsdidaktische Problemlagen zu formulieren, also die Möglichkeit ihrer partiellen Modernisierung unter den heute gegebenen Bedingungen zu erörtern. Dabei werden neben ausbaufähigen Aspekten auch die Defizite der geisteswissenschaftlichen Geschichtsdidaktik – vor allem auf dem Hintergrund der heutigen Situation – hinreichend deutlich hervortreten.

Die folgende Argumentation orientiert sich an *zwei* Gesichtspunkten: Einmal geht es um Anknüpfungspunkte (und ihre Grenzen!) für eine zeitgemäße Modernisierung in der geisteswissenschaftlichen Geschichtsdidaktik selbst, sodann um aktuelle Aspekte und Konzepte, die dabei hilfreich sein können. Ob das Endergebnis solcher Revision dann noch als geisteswissenschaftliche Geschichtsdidaktik be-

zeichnet werden kann und soll, ist eine weitere hier nicht mehr zu erörternde Frage. Prinzipiell gehen wir davon aus, dass die wissenschaftstheoretische Diskussion in der Geschichtsdidaktik nicht auf ein Einheitsmodell, sondern auf einen Pluralismus mehrerer unterscheidbarer Konzepte hinausläuft, freilich auf der Basis einiger Grundannahmen, die für eine wissenschaftliche Geschichtsdidaktik im demokratischen Staat unverzichtbar sind.

Folgende *Problemkomplexe* aus Wenigers geisteswissenschaftlich-geschichtsdidaktischem Konzept sollen unter dem Gesichtspunkt modernisierender Aktualisierung erörtert werden:

Begriffsprobleme

1. Das „historische Erlebnis“
2. „Geschichte als Lebensverhältnis“: Geschichtsbewusstsein, persönliche Identität, historische Kultur
3. Historisch-politische Verantwortung: Zum Verhältnis von historischer und politischer Bildung
4. Die „Republik als Volksgemeinschaft“: Die Perspektive der Demokratisierung
5. Nation – Welt – Region: Dimensionen kollektiver Identität

Spannungsfelder

6. Geschichtsdidaktik – eine Geistes- oder Sozialwissenschaft?
7. Das Verhältnis der Geschichtsdidaktik zur Geschichtswissenschaft und Pädagogik: Eigenständige Disziplin, Dimension oder Subdisziplin der Geschichtswissenschaft oder Pädagogik?
8. Geschichtsdidaktik versus Geschichtsmethodik: Theorie und Praxis historisch-politischer Bildungsprozesse und das empirische Defizit
9. Geschichtsdidaktik zwischen Erfahrungs- und Strukturgeschichte, zwischen Ohnmacht und Allmacht
10. Die Konzipierung der geschichtsdidaktischen Wissenschaftsgeschichte

I. Das „historische Erlebnis“

Im „historischen Erlebnis“ liegt der Ausgangspunkt des geisteswissenschaftlichen Geschichtsdidaktikkonzepts. Gegenüber der „objektiv gemachten Geschichte“ der zeitgenössischen Zunftgeschichte, die didaktische Impulse nicht mehr auszustrahlen

vermochte, sollte die Geschichte in diesem Konzept „sub specie subjecti“ betrachtet werden, wie schon Nohl das ausdrückte. Denn nur dann konnte das Geschichtelernende Individuum für die eigene Lebensorientierung und die individuelle wie gesellschaftliche Gegenwarts- und Zukunftsbewältigung Nutzen aus ihr ziehen. Anderenfalls blieben die Ergebnisse des historischen Lernens totes Bildungswissen. Das galt vor allem für den gymnasialen Geschichtsunterricht.

Mit dem Beharren auf einem persönlich-individuellen Bildungssinn der Geschichte haben Nohl und Weniger – auf Traditionen der Aufklärung und der „Deutschen Bewegung“ zurückgreifend – eine damals weitgehend in Vergessenheit geratene geschichtsdidaktische Hauptkategorie postuliert, und dies zu einem Zeitpunkt, in dem die junge Demokratie in Deutschland darauf ganz besonders angewiesen war. Hierin liegt eines ihrer Hauptverdienste für die neue Wissenschaftsdisziplin – ein Verdienst, in dessen Tradition sich auch die neueren Geschichtsdidaktikmodelle nach 1970 gestellt haben, ohne sich dessen allerdings immer bewusst zu sein.

Sieht man näher hin, wie vor allem Weniger den subjektiven Faktor in seinem Geschichtsdidaktikkonzept begründet hat, dann stellt man freilich fest, dass sich die heute erörterten erfahrungsgeschichtlichen und historisch-anthropologischen Dimensionen der Geschichtsdidaktik damit nur teilweise decken. Für Weniger war das persönliche historische Erleben sowohl des Schülers wie des Erwachsenen letztlich kein Wert an sich, sondern nur Mittel zum Zweck für den geforderten persönlichen Einsatz des Individuums. Darin liegt eine heute unakzeptable Grenze seines Ansatzes, wie sich beim Begriff der historisch-politischen Verantwortung noch genauer zeigen wird. Wenigers Begriff des „historischen Erlebnisses“, geprägt durch die geisteswissenschaftlich gedeutete Fronterfahrung des jungen Studenten und Offiziers im Ersten Weltkrieg, hat mit den heutigen Konzepten von „Oral history“ und „Kultivierung der Affekte“ und vor allem ihrer Betonung der Legitimität individueller Geschichtserfahrung wenig zu tun.⁴

II. Geschichte als „Lebensverhältnis“: Geschichtsbewusstsein, persönliche Identität, historische Kultur

Diese Kategorie ist – aufbauend auf den Erfahrungen in der Volkshochschulbewegung – vor allem von Weniger entfaltet worden. Hier liegt die Einsicht zugrunde, dass eine vom subjektiven Blickwinkel her betriebene historische Bildung das ganze menschliche Leben umfassen muss, nicht nur die Schulzeit. Geschichte, wenn sie mehr als bloße lexikalische und/oder szientistische Wissensvermittlung sein soll, ist ein so sehr von eigener Lebenserfahrung und -perspektive geprägtes Fach,

dass erst der Erwachsene ihre tiefer gehenden Bildungs- und Orientierungswerte zu erfassen vermag. Gerade die auf Demokratisierung abzielende Intention der geisteswissenschaftlichen Geschichtsdidaktik musste das künftige Erwachsenenleben der Schüler in eine historisch-politische Perspektive stellen.

Wenigers skizzenhafte Vorstellungen zur historischen Erwachsenenbildung sind nach ihm nicht weitergeführt worden.⁵ Die neueren geschichtsdidaktischen Konzeptionen seit 1970 haben sich einseitig auf die historische Schulbildung konzentriert. Wie die Schüler später als Erwachsene mit Geschichte umgehen bzw. umgehen sollten – sowohl mit ihrer persönlichen wie mit der „großen“ Geschichte – ist kaum erforscht. Das wirkte sich besonders nachteilig in der Wiedervereinigungssituation aus. Ein ausgearbeitetes Konzept historisch-politischer Erwachsenenbildung hätte hier viele Probleme, die sich aus der Verarbeitung jahrzehntelanger DDR-Biographien unter den neuen Systemverhältnissen ergeben, abmildern können.⁶

Demgegenüber hat Erich Weniger den Geschichtsunterricht als Generationenbewegung zwischen Schülern und Lehrern mit ihrem jeweils spezifischen Geschichtsbewusstsein zwischen Vergangenheitserfahrung und Zukunftsperspektive konzipiert. Auch wenn die damit verbundene Überforderung der Lehrerrolle heute nicht mehr akzeptabel ist, so bleibt die systematische Verklammerung von historischer Schul- und Erwachsenenbildung eine zentrale didaktische Einsicht Wenigers, die bisher kaum Beachtung gefunden hat und gleichwohl nach wie vor aktuell ist.

III. Historisch-politische „Verantwortung“: Zum Verhältnis von historischer und politischer Bildung

Die Kategorie der historisch-politischen „Verantwortung“ ist zentral für Wenigers gesamte Pädagogik und Geschichtsdidaktik. In diesem heute etwas antiquiert und hochtrabend wirkenden Begriff steckt gleichwohl ein unverzichtbares Element der modernen Geschichtsdidaktik: Die Einsicht, dass im Geschichtsunterricht nicht nur Geschichte gelernt, sondern auch ein Beitrag für die Lebens- und Zukunftsorientierung der Schüler, der Gesellschaft und der Nation geleistet werden müsse.

Im politischen und alltagsweltlichen Sprachgebrauch ist der Begriff der politischen und historischen „Verantwortung“ bis heute üblich, aus der Geschichtsdidaktik ist er seit den sechziger Jahren durch den Einfluss der Ideologiekritik wegen seiner Nähe zum „Jargon der Eigentlichkeit“ und seiner Tendenz zur affirmativen Vereinnahmung durch die „Herrschenden“ weitgehend verschwunden. Das besagt aber nichts gegen die Berechtigung des dahinterstehenden didaktischen Konzepts: Nur

die Begriffe haben sich heute geändert. Als funktionale Äquivalente zu dem, was Weniger mit „Verantwortung“ meinte, werden heute die Termini „Mündigkeit“, „Identität“, „Geschichtsbewusstsein“ und „-kultur“, „Kompetenz“ verwendet, ohne dass die Affinität dieser Begriffe zu Wenigers Konzept der „historisch-politischen Verantwortung“ bisher bewusst gemacht oder gar herausgearbeitet worden wäre.⁷ Ob die heute verwendeten Kategorien besser für die Praxis der historischen Bildung operationalisiert werden können als der Begriff Wenigers, steht durchaus noch dahin.

Die entscheidende, heute nicht mehr akzeptable Grenze des Wenigerschen Verantwortungsbegriffs liegt in seiner einseitig idealistischen Konzentration auf die Möglichkeiten des Individuums. Die geisteswissenschaftliche Geschichtsdidaktik und Pädagogik hat die – nur sozialwissenschaftlich zu fassenden – Zwänge, Strukturen, Prozesse der modernen Gesellschaften, die die Handlungsmöglichkeiten des Individuums einengen, theoretisch nicht hinreichend zur Kenntnis genommen. Sie hat diese Zwänge, Strukturen, Prozesse keineswegs übersehen, aber sie hat ihre Bewusstmachung und ihren Einbau in das didaktische Konzept für schädlich gehalten, weil dadurch – so die Befürchtung – die Handlungsimpulse der Lernenden geschwächt worden wären.⁸ Wir wissen heute, dass Überschätzung der menschlichen Handlungsmöglichkeiten didaktisch genauso kontraproduktiv ist wie ihre Unterschätzung, dass die Erzeugung von Allmachts- ebenso wenig wie die von Ohnmachtsgefühlen sinnvolles Ziel der historisch-politischen Bildung sein kann. Heute kommt es auf die Sensibilisierung für die realistische Einschätzung individueller und kollektiver *Handlungsspielräume* und *Handlungsalternativen* an.

IV. Die „Republik als Volksgemeinschaft“: Die Perspektive der Demokratisierung

Weniger hat den Begriff der „Verantwortung“ für den Bereich des Geschichtsunterrichts vor allem politisch verstanden, und er hat ihn zudem fast ausschließlich auf die nationale und demokratische Volksgemeinschaft bezogen. Das reicht heute nicht mehr aus. Für die weitere Aktualität Wenigers zentral ist aber die – heute weithin verschüttete – Erkenntnis, dass die Wissenschaftsdisziplin Geschichtsdidaktik von ihm vor allem als Demokratisierungsinstanz konzipiert wurde.

Aus der Geschichte des Geschichtsunterrichts versuchte Weniger – mit einigem Erfolg – den Nachweis zu führen, dass Geschichtsunterricht meist nur den sozialen Schichten erteilt wurde, die in Politik und Gesellschaft mitzubestimmen hatten. Das war ab 1918/19 in Deutschland das ganze Volk. Insofern war Wenigers Kon-

zept der Geschichtsdidaktik zweifellos ein Demokratisierungsphänomen beim Übergang von der Monarchie zur Republik und später vom Nationalsozialismus zur Demokratie.

Der demokratisch-emanzipatorische Wurzelgrund der Geschichtsdidaktik, wie er von Weniger herausgearbeitet wurde, hat auch den geschichtsdidaktischen Neuaufbruch seit dem Ende der sechziger Jahre geprägt, teilweise so stark, dass man sich der wissenschaftsgeschichtlichen Kontinuität gar nicht mehr bewusst war.⁹ Gleichwohl: Dem Ursprung und der Haupttendenz nach zielten gerade Wenigers Geschichtsdidaktik und seine Didaktik überhaupt auf Republik und Demokratie. Das fällt vor allem beim Vergleich mit dem eher bildungsbürgerlich-philologischen Konzept Theodor Litts und der damaligen deutschen Zunftgeschichte auf.

Dass die Geschichtsdidaktik an dieser demokratisch-emanzipatorischen Grundintention festhalten muss, ist in der heutigen Diskussion unumstritten. Die Kontroverse beginnt da, wo die konkreten Ausprägungen dieser Grundintention und die damit eng verbundene Frage des *Verhältnisses von historischer und politischer Bildung* (Konfrontation, Kooperation oder Integration?) zur Debatte stehen. Weniger hat – in seiner Zeit und von seinem Konzept her durchaus konsequent – die Abtrennung einer eigenen politischen von der historischen Bildung abgelehnt, und manche Probleme stellten sich ihm noch gar nicht, die heute im Rahmen einer viel komplexer gewordenen Situation in Staat, Gesellschaft und Schule vordringlich geworden sind. Daher wirken einige Formulierungen Wenigers über historische und politische Bildung heute antiquiert, naiv, affirmativ, unverständlich. Das darf aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass er mit seinem Konzept einer gegenwarts- und zukunftsbezogenen historisch-politischen Bildung Fundament und Rahmen für den gegenwärtigen Entwicklungsstand der Geschichtsdidaktik abgesteckt hat – gegen die dominierende gymnasiale Abbilddidaktik. Ohne einen kräftigen, politisch imprägnierten Zukunftsbezug kommt die Geschichtsdidaktik auch heute nicht aus. Das gilt angesichts der nach wie vor unvollendeten „inneren“ Wiedervereinigung in Deutschland, der Integration Europas und der Globalisierungsproblematik ganz besonders. Wenn aus der Geschichte nichts mehr zu lernen ist – das gilt insbesondere für demokratisch verfasste Staaten – dann hat auch der verbindliche Geschichtsunterricht an allgemeinbildenden Schulen seine Funktion verloren. An dieser Grundeinsicht Wenigers führt auch heute kein Weg vorbei.

V. Nation – Welt – Region: Dimensionen kollektiver Identität

Die *Nation* war die zentrale Bezugskategorie der geisteswissenschaftlichen Geschichtsdidaktik – und trotz aller europäischen und globalen Öffnung nach 1945 hat Weniger daran durchgehend bis zu seinem Tode festgehalten. Wenigers Hauptziel als Pädagoge und Geschichtsdidaktiker war seit der frühen Republik von Weimar die demokratische Fundamentalpolitisation der Nation als Volksgemeinschaft und Volksstaat; die Einordnung der Deutschen in Europa und der Welt blieb für ihn hingegen immer ein primär deutsches Problem, einen nachhaltigen Dialog mit Geschichtslehrern und Geschichtsdidaktikern anderer Länder hat er nicht aufgenommen.

Dies gilt auch für die Zeit nach 1945, als er von deutschen Sonderwegsvorstellungen weitgehend Abschied genommen hatte und sich – im Einklang mit der großen Politik – für eine Öffnung Deutschlands nach Westen aussprach.

Die Nation als geistige republikanische Volksgemeinschaft blieb für Weniger deswegen zentral, weil sie ihm aufgrund seines lebensprägenden Fronterlebnisses im Ersten Weltkrieg am geeignetsten erschien, sowohl die regionale wie die weltanschauliche, die soziale wie die generationsmäßige Fraktionierung der deutschen Gesellschaft in einem demokratischen Grundkonsens zu überwinden. In der Tradition der preußischen Reform und der Deutschen Bewegung und mittelbar der Französischen Revolution¹⁰ glaubte Weniger bis zu seinem Tode 1961, dass das nationale Projekt – „richtig“ gewendet – die Demokratisierung der Deutschen nicht nur nicht behindern, sondern sie geradezu fördern würde. Seine Zielvorstellung von der Welt, soweit er sich darüber ausgelassen hat, war das kooperative Miteinander souveräner demokratischer Nationen als unverwechselbarer historischer Individuen – auch in dieser Richtung blieb er Historist. Ihm wurde nicht klar, dass die wesentlichen Probleme der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts – wie globale Friedenssicherung, Nord-Süd-Gefälle, Umwelt – in nationalem Rahmen grundsätzlich nicht mehr lösbar waren. Weniger ging – auch nach Hiroshima – immer von der Möglichkeit eines Krieges aus, gerade seine Überlegungen zum Aufbau der Bundeswehr belegen das. Die Bemühungen, den Krieg überhaupt abzuschaffen, der Völkerbund, die UNO haben ihn nicht sonderlich interessiert.

In Wenigers ethnozentrischer Geschichtsauffassung und Geschichtsdidaktik kommt zudem die *Universalgeschichte*, die heute eine unabdingbare fachwissenschaftliche und fachdidaktische Notwendigkeit ist, nur ganz am Rande vor – und auch dies erst nach 1945. Universalgeschichte erschöpfte sich für Weniger in der Ost-West-Konfrontation und dem damit verbundenen globalen Kampf der großen ideologischen Systeme.¹¹ An einen partnerschaftlichen Dialog der Kontinente und Kulturen dachte er nicht. Zu dieser Sicht dürfte auch die primär kulturgeschichtliche oder bloß enzyklopädische Orientierung der damaligen weltgeschichtlichen Sammelwerke beigetragen haben.¹²

Die heutige Geschichtsdidaktik, sowohl die deutsche wie die internationale, hat allerdings wenig Veranlassung, Weniger und der geisteswissenschaftlichen Geschichtsdidaktik insgesamt ihr Defizit in dieser Richtung vorzuwerfen. Trotz aller gegenteiligen Lippenbekenntnisse ist – von einigen eher punktuellen Ausnahmen abgesehen – Weltgeschichte bis heute kein zentrales geschichtsdidaktisches Thema geworden. Bis heute kann die Geschichtsdidaktik keine auch nur ungefähre Antwort auf die Frage geben, was – in Wechselwirkung mit einem nationalen und regionalen – ein globales Geschichtsbewusstsein sein könnte, obwohl der Zusammenbruch des Sowjetkommunismus, die aktuelle Entwicklung in der Dritten Welt und der Umweltschutz ein solches Bewusstsein notwendiger denn je machen.¹³

Heute problematisch ist auch Wenigers Hervorhebung der Nation in der umgekehrten Richtung, gegen die *Region*. Landes- und Heimatgeschichte hatten für Weniger immer nur einen sekundären Wert im Hinblick auf die Nationalgeschichte, die für ihn das Zentrum der historisch-politischen Bildung ausmachte. Sieht man sich die vorherrschende Richtung der zeitgenössischen Landesgeschichte und Heimatkunde näher an, so wirkt seine Skepsis verständlich. Inzwischen haben aber Landes- und Heimatgeschichte eine neue Richtung eingeschlagen. Die moderne, gleichsam strategisch operierende und vergleichende Landes- und Regionalgeschichtsforschung hat in wichtigen Bereichen und Fragen die bisherigen Aufgaben der allgemeinen Geschichtsforschung auf nationaler und übernationaler Ebene geradezu übernommen.

Bei Wenigers wohlthuend nüchterner Auseinandersetzung mit dem *Heimatkundekonzept* darf man gleichwohl nicht übersehen, dass er Argumente verwendet, die teilweise auf einer heute überholten Minderwertung der Sozialgeschichte und der Landesgeschichte beruhen. Und neben die eher nostalgische, reaktionäre und vergangenheitsfixierte Heimatgeschichte ist heute eine „aktive“, emanzipatorisch und demokratisch inspirierte getreten. Diese Entwicklung war für Weniger natürlich nicht vorhersehbar. Man darf annehmen, dass er – hätte er sie noch erlebt – die Rolle der Heimat- und Regionalgeschichte höher veranschlagt hätte, gerade weil diese modernen Ausprägungen seiner Grundintention eines demokratischen Geschichtsunterrichts förderlich gewesen wären.¹⁴

VI. Geschichtsdidaktik – eine Geistes- oder eine Sozialwissenschaft?

Wenigers Auseinandersetzung mit der Heimatkunde, seine Minderschätzung der Landes-, Regional- und Sozialgeschichte hängt unübersehbar mit seinem Konzept der Historie als Geisteswissenschaft zusammen. Weniger hatte per definitionem ein prekäres und ambivalentes Verhältnis zu allen Bereichen und Dimensionen der Geschichtswissenschaft, die über das Verständnis der einzelnen „handelnden Menschen“ hinausgingen und nur mit sozialwissenschaftlichen Methoden zu fassen waren. Er sprach hier von „historischer Soziologie“ und „Zustandsgeschichte“: Diese standen für ihn im polarem Gegensatz zur „Geschichte des handelnden Menschen, Geschichte des Geistes und der Idee“¹⁵, die für ihn wie für die geisteswissenschaftlichen Pädagogen überhaupt das Zentrum der Geschichte, der Geschichtswissenschaft und der historisch-politischen Bildung ausmachten.

Ursache für diesen Vorbehalt gegen alle sozialwissenschaftlichen Aspekte war offenbar die Befürchtung, dass dadurch die Freiheit und Verantwortlichkeit menschlichen Handelns determiniert würden. Weniger betonte die Polarität von geisteswissenschaftlichem Idealismus und sozialwissenschaftlichem Determinismus. Jede Geschichtsauffassung, von der geschichtlichen Landeskunde bis hin zum historischen Materialismus, die die kollektiven Phänomene der Geschichte in den Vordergrund rückte, war den geisteswissenschaftlichen Pädagogen und den von ihnen entwickelten geschichtsdidaktischen Vorstellungen suspekt.¹⁶

Heute liegt demgegenüber auf der Hand: Das klassische Konzept der Geisteswissenschaft, wie es – ausgehend von Dilthey – über Nohl und Litt auch Wenigers Vorstellungen geprägt hat, ist ohne wesentliche *Modifikationen* nicht fortzuführen. Diese betreffen vor allem die problematische Umbiegung der Gesellschafts- zur „Kulturkrise“ und die dadurch bewirkte konzeptuelle Vernachlässigung der Spannung zwischen Struktur- und Erfahrungsgeschichte – um die heute übliche Terminologie zu verwenden. Mit dem breiten Durchbruch der Sozialwissenschaften in den sechziger Jahren – über die Fachgrenzen hinweg traten sie geradezu das Erbe des geisteswissenschaftlichen Historismus an – gerieten Wenigers Vorstellungen deutlich in die Defensive. In den Erziehungswissenschaften wurden ganz neue Zugänge zur „Erziehungswirklichkeit“ geschaffen. Wenigers Zielkategorien für den Geschichtsunterricht wie „Verantwortung vor der Geschichte“, „Staat“, „Volk“ hielten der neueren Ideologiekritik umso weniger stand, als ihnen durch den beschleunigten politischen und sozialen Wandel im Nachkriegsdeutschland zunehmend das empirische Substrat entzogen wurde. In der Geschichtswissenschaft gewannen Sozial- und Wirtschaftsgeschichte – strukturanalytisch betrieben – an Gewicht. Dabei rückten Industrielle Revolution, Industrialisierung und Modernisierung zu einer Bedeutung auf, die die Rolle der „Deutschen Bewegung“ und der Kulturkritik, aber auch die der verantwortlich handelnden Personen in der geistes-

wissenschaftlichen Geschichtsauffassung Nohls und Wenigers in einem prinzipiellen Sinne relativierten.

Andererseits hat die neue sozialwissenschaftlich inspirierte Didaktik – wie sich im Rückblick über die letzten Jahrzehnte zeigt – bei Abarbeitung der geisteswissenschaftlichen Passiva auch wesentliche Aktiva mit über Bord geworfen. Dies wird besonders deutlich in der *Kontroverse* zwischen Heinrich Roth („Kind und Geschichte“) und Friedeburg/Hübner („Das Geschichtsbild der Jugend“).¹⁷

Zwar vermochten Friedeburg/Hübner wesentliche Verzerrungen und unzulässige wie gefährliche Vereinfachungen eines personalisierten und in Szene gesetzten Geschichtsbildes aufzuzeigen, aber ihre Kritik, kaum an *realen* Lernprozessen im Geschichtsunterricht belegt, schoss wesentlich über das Ziel hinaus. Die Folge, auf die auch Heinrich Roth im Vorwort zur 4. Auflage von „Kind und Geschichte“ hinwies: Vor lauter sozialen Strukturen und Determinanten individuellen Handelns, die gerade durch die sozialwissenschaftlichen Verfahren hervorgekehrt werden, geht der verantwortungsethische Handlungsimpuls durch Geschichte (an dem Weniger so sehr lag) verloren. Der demokratische Staatsbürger wird in seinem Partizipationswillen verunsichert, da er keine Chance für eigenes Handeln sieht. Dies gilt besonders für den Geschichtsunterricht in der Volks- bzw. Hauptschule mit seinen begrenzten Möglichkeiten.

In der Erziehungswissenschaft wie in der Geschichtsdidaktik ist die Bereitschaft zu einer differenzierten Auseinandersetzung mit Wenigers Vorstellungen wieder gewachsen. Das von Weniger anvisierte geschichtsdidaktische Potential der historischen Geisteswissenschaften ist durch ihn keineswegs erschöpfend aufgearbeitet worden. Welche Rolle dem Konzept der historischen Geisteswissenschaften grundsätzlich für die Kooperation zwischen Geschichts- und Erziehungswissenschaften zukommen kann, ergibt sich schon aus der Tatsache, dass es jahrzehntelang das völlige Auseinanderdriften von (positivistischer) Historie und (geisteswissenschaftlicher) Pädagogik zu verhindern vermocht hat. Freilich haftet diesem Konzept nicht ohne Grund das Odium an, zahlreichen Aufgaben einer zeitgemäßen Erziehungs- und Geschichtswissenschaft nicht mehr gewachsen zu sein. Aber Schwierigkeiten ergeben sich für den Geschichtsdidaktiker auch bei der Bearbeitung einer sozialwissenschaftlichen Historie, vor allem infolge des wachsenden Abstraktions- und Komplexitätsgrades moderner gesellschaftlicher Forschung, die die Vermittlungschancen drastisch reduziert (erinnert sei z. B. an die Darstellungsprobleme von Strukturgeschichte für Nicht-Experten). Hier zeichnet sich die Aufgabe einer sinnvollen und heute zeitgemäßen Synthese geistes- und sozialwissenschaftlicher Ansätze auf dem Felde der Geschichtsdidaktik ab.

Das geisteswissenschaftliche Konzept war für die Entwicklung der Pädagogik und der Fachdidaktiken in einem entscheidenden Stadium ihrer Disziplingeschichte von zentraler Bedeutung. Aber dieses Konzept trug den Keim des Zerfalls von vornhe-

rein in sich: Es war zum Zeitpunkt seiner Durchsetzung zwar nicht wissenschaftlich, wohl aber gesellschaftsgeschichtlich veraltet. Gegenüber den meist positivistischen Fachdisziplinen war es im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts modern. Gegenüber der realen gesellschaftlichen Entwicklung Deutschlands zum modernen Industrie- und Dienstleistungsstaat und seinen mächtigen Interessensgruppen war es rückständig, indem es die Kategorie „Geist“ im Verhältnis zu den Kategorien „Gesellschaft“, „Wirtschaft“, „Macht“ übergewichtete. Und so vermochte es zwar das Selbstverständnis neuer Wissenschaftsdisziplinen, kaum aber die Unterrichtswirklichkeit zu verändern, da wesentliche Determinanten nicht erfasst wurden.

Eine weitere Kritikperspektive: Das Strukturdenken der geisteswissenschaftlichen Pädagogik i. S. Wenigers war im wahrsten Sinne des Wortes ubiquitär und reichte von der allgemeinen über die Fachdidaktiken bis hin zur Sozial- und Wehrmachtspädagogik. Das förderte einerseits die konzeptionelle Synthese, machte sie aber andererseits formal und tendenziell „wertfrei“. Diese Wertfreiheit war gleichsam konstitutiv in das Konzept der geisteswissenschaftlichen Begründung eingebaut: Indem Weniger die prinzipielle Berechtigung aller möglichen „objektiven Bildungsmächte“ ungeprüft anerkannte – einfach weil sie real existierten –,¹⁸ war die geisteswissenschaftliche Pädagogik in gewisser Weise ubiquitär verwendbar – und damit wie die Technik zu missbrauchen. Das mochte die Koalitionsfähigkeit seines Ansatzes für die herrschenden Bildungsmächte erhöhen. Es steckte darin aber auch die Gefahr des Hegelschen Konzepts von der Berechtigung alles Seienden. Und vor allem wurde die geisteswissenschaftliche Pädagogik dadurch gehindert, sich spezifisch *für* die Werte der Republik *gegen* den Nationalsozialismus einzusetzen.

Weniger hat das nach 1933 auch selbst erkannt, der Widerstand gegen den Nationalsozialismus war zu schwach gewesen. In abstrakten Formulierungen hat er eine Mitverantwortung der geisteswissenschaftlichen Pädagogik nicht geleugnet. Und er hat versucht, nach 1945 in die geisteswissenschaftliche Begründung einen stärkeren Wertbezug einzubauen: Durch Relativierung des Staatseinflusses auf die Erziehung (Konzept der genossenschaftlichen Selbstverwaltung des Erziehungswesens) und durch eine dezidierte Parteinahme für die Demokratie, wie sie sich in seinen einschlägigen Schriften aus der Weimarer Republik noch nicht finden.

Aus heutiger Perspektive ist Wenigers geisteswissenschaftliches Strukturkonzept vor allem dadurch problematisch, dass es sich fast ausschließlich auf geisteswissenschaftliche Strukturen beschränkt. Zwar hat Weniger deutlich gesehen, dass die von ihm vertretenen Kategorien der individuellen Handlung, Entscheidung und Verantwortlichkeit auf dem Hintergrund der „Verhältnisse und Zustände“ in der modernen industriellen Gesellschaft nicht mehr i. S. der idealistischen Philosophie verstanden werden können, dass sie vielmehr von einem trotzigem Dennoch geprägt werden, das gegenüber der Gewalt der Umstände jederzeit scheitern kann. Aus dieser grundsätzlichen, schon bei Nohl vorbereiteten Einsicht hat Weniger aber zu

wenig Konsequenzen gezogen bei der Elaborierung seines Konzepts. Immer wieder hat er sich auf hohem Abstraktionsniveau mit den Aufgaben des einzelnen und des Volkes in Gegenwart und Zukunft und deren historischer Ableitung beschäftigt. Aber eine Analyse der politischen, sozialen und ökonomischen Strukturen, mit denen der einzelne und die Gruppen umzugehen haben, kommt bei ihm nicht vor, die „Verhältnisse und Zustände“ bleiben ein drohender Alptraum, gegen den man nur mit letztlich irrationaler Motivation anstürmen kann, der aber nicht kleingearbeitet wird – etwa mit Hilfe des analytischen Ermessens von Handlungsspielräumen und -alternativen.¹⁹

VII. Das Verhältnis der Geschichtsdidaktik zur Geschichtswissenschaft und Pädagogik: Eigenständige Disziplin, Dimension oder Subdisziplin der Geschichtswissenschaft oder Pädagogik?

Gleichsam quer zu der Frage, ob Geschichtswissenschaft und Geschichtsdidaktik als Geistes- oder als Sozialwissenschaft konzipiert werden sollen, liegt die Frage, ob Geschichtsdidaktik als Dimension oder Subdisziplin von Geschichtswissenschaft oder Pädagogik oder gar als selbständige Disziplin zwischen Geschichtswissenschaft und Pädagogik verstanden werden soll. Die Antwort auf diese schwierige Frage ist allein wissenschaftstheoretisch kaum zu geben, sondern nur nach Prüfung der heutigen Leistungskraft der verschiedenen Alternativen.

Prinzipiell sind mehrere Modelle des Verhältnisses von Geschichtswissenschaft oder Pädagogik und Geschichtsdidaktik denkbar.²⁰

a) *Integrationsmodell*, d. h. die Geschichtsdidaktik wird verstanden als Dimension einer weit gefassten, neben ihr auch Geschichtsforschung und Geschichtstheorie (Historik) einbeziehenden Geschichtswissenschaft. Eine meist negativ bewertete Unterform dieses Modells ist die von pädagogischer Seite so genannte „Abbilddidaktik“, der zufolge die Aufgabe der Fachdidaktik lediglich die möglichst ökonomische Vermittlung der von der betreffenden Fachwissenschaft erzielten Forschungsergebnisse im Unterricht ist.²¹ Dem Vorwurf der „Abbilddidaktik“ gegenüber ist darauf hinzuweisen, dass nicht jede fachwissenschaftsimmanente Konzeption von Geschichtsdidaktik einer solchen einlinearen Abhängigkeit der Geschichtsdidaktik von der Geschichtswissenschaft folgen muss. Vorstellbar sind vielmehr auch Konzepte der Integration der Geschichtsdidaktik in die Geschichtswissenschaft, die von einer wechselseitigen Beeinflussung zwischen Geschichtstheorie, Geschichtsfor-

schung und Geschichtsdidaktik ausgehen und damit der Geschichtsdidaktik eine relative Eigenständigkeit *innerhalb* der Geschichtswissenschaft sichern.

Institutionell findet das Integrationsmodell – wie meist auch das im Folgenden skizzierte Überlappungsmodell – seinen Ausdruck in der Zuordnung der Geschichtsdidaktiker zu den Historikern.

b) Mit diesem an der Geschichtswissenschaft orientierten Integrationsmodell konkurriert ein auf die Erziehungswissenschaften gerichtetes. Danach ist die Geschichtsdidaktik primär oder ausschließlich eine Disziplin der Pädagogik – wie die übrigen Fachdidaktiken auch, und zwar – einer verbreiteten Auffassung entsprechend – als Didaktik und Methodik von historisch-politischen Lernprozessen. Eine solche Konzeption ist u. a. in der traditionellen Volksschuldidaktik und an den Pädagogischen Akademien bzw. Hochschulen verbreitet gewesen bzw. noch verbreitet. Ihr entspricht auch die in einigen Bundesländern praktizierte Zuordnung der Geschichtsdidaktik zu den erziehungswissenschaftlichen Fachbereichen.

c) *Überlappungsmodell*: Hier liegt die Vorstellung zugrunde, dass Geschichtswissenschaft und Geschichtsdidaktik zwei verwandte, sich in ihren Aufgabenbereichen überschneidende, aber nicht miteinander integrierte Disziplinen sind. Viele heutige Konzepte gehen mehr oder weniger explizit von diesem Modell aus. Eine Variante des Überlappungsmodells nimmt zwischen Geschichtsdidaktik und Pädagogik ein ähnliches Verhältnis an wie zwischen Geschichtsdidaktik und Geschichtswissenschaft.

d) *Eigenständigkeitsmodell*, d. h. die Geschichtsdidaktik steht selbständig und gleichberechtigt zwischen Geschichtswissenschaft und Erziehungswissenschaft, sie hat grundsätzlich den gleichen wissenschaftstheoretischen Status wie diese. Historie und Pädagogik sind für sie lediglich Hilfswissenschaften. Das Eigenständigkeitsmodell hat seine klassische Prägung in der geisteswissenschaftlichen Geschichtsdidaktik mit ihrer Berufung auf die „einheimischen Begriffe“ des Geschichtsunterrichts erhalten. Eine von ihr deutlich beeinflusste Variante stellt die kritisch-theoretisch (im Sinne der Frankfurter Schule) inspirierte Geschichtsdidaktik dar, die die Eigenständigkeit der Geschichtsdidaktik gegenüber der Geschichtswissenschaft vor allem durch eine gesellschaftstheoretisch motivierte Hervorhebung ihrer politisch-demokratischen Funktion sichern will.²²

Weniger war der erste Geschichtsdidaktiker, der eine prinzipielle Unabhängigkeit der Geschichtsdidaktik (als hochschulmäßig betriebene Theorie des Geschichtsunterrichts und der historischen Erwachsenenbildung) von der Geschichtswissenschaft gefordert und begründet hat. Wir sahen, dass diese Forderungen und Begründungen aus der spezifischen Situation der deutschen Politik- und Wissenschaftsgeschichte nach dem Ersten Weltkrieg hervorgegangen sind, einer Situation, die so heute nicht mehr besteht. Gleichwohl berührte Weniger mit der Eigenständigkeitsthese ein gleichsam überzeitliches Grundproblem allen geschichtsdidakti-

schen Denkens und Arbeitens, das Verhältnis von Theorie und Praxis. Zwar ist die konsequente Eigenständigkeitsthese inzwischen als unhaltbar aufgegeben worden. Aber mehr oder weniger deutlich stehen zwei Fragen, die auch Weniger beschäftigen, immer noch im Raum: Soll die Geschichtsdidaktik in erster Linie der Geschichts- oder den Erziehungswissenschaften zugeordnet werden? Und falls man sich für die Zuordnung zur Geschichtswissenschaft entscheidet: Soll die Geschichtsdidaktik als Subdisziplin oder als Dimension aller geschichtswissenschaftlichen Arbeit verstanden werden?

Wesentlich für die Beantwortung dieser Fragen ist der vorausgesetzte *Begriff von Geschichtswissenschaft*. In den sechziger Jahren, also nach Wenigers Tod, wurde das bis dahin gepflegte freundlich-unverbindliche Nebeneinander von historischer Zunft und pädagogisch geprägter historisch-politischer Bildung fast abrupt beendet. Geschichtswissenschaft und Pädagogik verließen in erheblichem Ausmaß das gemeinsame Fundament des geisteswissenschaftlichen Historismus. In der historischen Zunft wurde – beginnend mit der Fischerkontroverse – nicht nur die Revision des deutschen Geschichtsbildes wieder aufgegriffen, diesmal mit weiterreichenden Folgen als nach 1945. In enger Verbindung damit wurde auch ein neues Konzept der Geschichtswissenschaft gefordert und teilweise realisiert: *Geschichte als historische Sozialwissenschaft*. Für die Geschichtsbildrevision zeigten sich hier Möglichkeiten, die die bisherige politische Historie nicht zu bieten vermochte. Aber auch das über zwei Weltkriege und Zusammenbrüche hinweg gerettete Konzept der positivistisch-historischen Geschichtswissenschaft geriet damit ins Wanken. Die Geschichte als historische Sozialwissenschaft – so verschieden dieses Konzept im Einzelnen ausgefüllt werden konnte – verlangte im Spannungsfeld zwischen Geistes- und Sozialwissenschaften eine Wiederaufnahme der wissenschaftstheoretischen Grundlagenfragen, die gleichzeitig im Positivismusstreit der Soziologie aufgegriffen wurden.²³ Das Ende der Nachkriegszeit in der Bundesrepublik mit der Rezession von 1966/67, mit der Bildung der Großen, dann der sozialliberalen Koalition und mit dem Beginn der Studentenbewegung und einer groß angelegten Bildungsreform gab dem Neuaufbruch in Geschichtswissenschaft, Pädagogik und Geschichtsdidaktik eine ganz erhebliche politische und gesellschaftliche Brisanz.

Die Abkoppelung der historischen Zunft von der historisch-politischen Bildung wurde nun innerhalb wie außerhalb des Faches nicht mehr ohne weiteres hingenommen, sondern Geschichtswissenschaft explizit als eine auch gesellschaftliche Veranstaltung definiert. Wissenschaftstheoretisch und politisch entstand eine Konstellation, die eine Reintegration der historisch-politischen Bildung in die Geschichtswissenschaft möglich zu machen schien – jetzt nicht mehr im Rahmen des klassischen Historismus, sondern in dem der Geschichte als historischer Sozialwissenschaft.²⁴

Eine solche Perspektive wurde und wird aber nicht nur innerhalb der Zunft – mit heute wieder wachsendem Nachdruck – in Frage gestellt. Sondern gleichzeitig wandelte sich auch die *Pädagogik* – unter weitgehendem Verzicht auf das geisteswissenschaftliche Konzept – in eine Sozialwissenschaft, und zwar mit größerer Breitenwirkung, als dies in der Historie gelang. Historismus, historische Pädagogik, geisteswissenschaftliches Konzept, alle diese Verbindungsstücke zur traditionellen historischen Zunft wurden von der weit überwiegenden Mehrheit der Pädagogen innerhalb weniger Jahre in einem augenfälligen Enthistorisierungsprozess aufgegeben, nachdem die großen Häupter der geisteswissenschaftlichen Pädagogik kurz nacheinander zu Beginn der sechziger Jahre gestorben waren. Auch in der historischen Zunft lichteten sich die Reihen derer, die noch von einem gemeinsamen historisch-geisteswissenschaftlichen Fundament von Geschichtswissenschaft und Pädagogik ausgegangen waren. Der personelle und wissenschaftstheoretische Konnex, der das jahrzehntelange freundliche Nebeneinander von Historie und Pädagogik, von historischer Zunft und historisch-politischer Bildung ermöglicht hatte, zerriss. Das bisherige gemeinsame Bestreben, eine Politisierung des Geschichtsunterrichts von „links“ her abzuwehren, verlor in dem Augenblick seine Klammerfunktion, in dem sich große Teile der Geschichts- und Erziehungswissenschaft selbst vom bis dahin dominierenden Antikommunismus und Antisozialismus abwandten.

Auf diesem Hintergrund nun wurden die geisteswissenschaftlichen Konzepte von der „Autonomie der Pädagogik“ und der „Eigenständigkeit des Geschichtsunterrichts“, die beide auch in den Bestand der neuen sozialwissenschaftlichen und kritisch-emanzipatorischen Erziehungswissenschaft übergingen, zu einer scharfen Waffe gegen die historische Zunft.²⁵ Der renommierte, in der aufstrebenden Curriculumforschung maßgebende Weniger-Schüler Herwig Blankertz erklärte den Fachwissenschaften unverhohlen, dass nicht sie, sondern die Erziehungswissenschaften über die gesellschaftliche, politische, existentielle und didaktische Bedeutung ihrer Arbeit zu entscheiden hätten, da sie dazu selber infolge ihres dominierenden Wissenschaftspositivismus gar nicht in der Lage seien.²⁶ Die internen Revisionsbemühungen der historischen Zunft seit den sechziger Jahren wurden von den Pädagogen kaum Kenntnis genommen.²⁷

Eine solche Pädagogik nun kam als Partner der Geschichtswissenschaft in Sachen der historisch-politischen Bildung nicht mehr in Frage, wenn sich die Geschichtswissenschaft nicht selbst aufgeben wollte – gleichgültig, um welches Konzept von Geschichtswissenschaft es sich handelte. Als in der Geschichtsdidaktik, die damals auch an den Universitäten institutionalisiert wurde, die Neigung zur weitgehenden Kooperation mit der kritisch-emanzipatorischen Pädagogik und Sozialwissenschaft wuchs, geriet die historische Zunft in die Defensive. Erstmals nahm sie – anders als nach 1918 und nach 1945 – den Kampf um die historisch-politische Bildung *gegen* die Pädagogik, die systematischen Sozialwissenschaften und eine mit diesen eng

zusammengehende Geschichtsdidaktik wirklich auf.²⁸ Selbstverständlich ging es dabei nicht nur um wissenschaftstheoretische Differenzen, sondern auch um ganz konkrete Interessen: Eine Geschichtswissenschaft, die insbesondere die traditionell ihr überlassene Gymnasiallehrerbildung ganz aus der Hand verlor, musste in einer Situation, in der der gesellschaftliche Anspruch an Wissenschaft und Schule großgeschrieben wurde, um die Position des Faches auch an der Universität fürchten. Als dann noch die von Seiten der Curriculumtheorie und eines Teils der Fachdidaktik offensiv vertretene Forderung nach Curriculumrevision über die Grenzen der traditionellen Schulfächer hinweg und dabei auch nach Integration des Geschichtsunterrichts in ein übergreifendes Fach Gesellschaftslehre erhoben wurde, war der offene Konflikt nicht mehr zu vermeiden.²⁹

Die historische Zunft und ihr nahestehende Fachdidaktiker suchten nun nachzuweisen, dass die historisch-politische Bildung primär von der Geschichtswissenschaft her begründet werden müsse und die Pädagogik, insbesondere eine enthistorisierte und eindimensional soziologisierte, dazu gar nicht in der Lage sei. Es lag auf der Hand, dass dabei solche Historiker und Fachdidaktiker in den Vordergrund traten, die eher dem Konzept der Geschichte als historische Sozialwissenschaft folgten.³⁰ Als sich dann die pädagogischen Reformhoffnungen seit Mitte der siebziger Jahre politisch als nur sehr begrenzt durchsetzungsfähig erwiesen und auch die wissenschaftliche Operationalisierung hoffnungsvoller Programme hinter den Erwartungen zurückblieb, machte sich Resignation breit. Der größere Teil der Fachdidaktiker kehrte zu stärkerer Anlehnung an die Geschichtswissenschaft zurück.³¹ Heute besteht ein fast durchgehender Konsens der Fachdidaktiker, dass *gegen* die Geschichtswissenschaft und die historische Zunft eine praktikable, zeitgemäße und durchsetzungsfähige historisch-politische Bildung ebenso wenig möglich ist wie *gegen* die Pädagogik. Dissens besteht nach wie vor, *wie* die historisch-politische Bildung zwischen beiden angesiedelt werden soll.

VIII. Geschichtsdidaktik versus Geschichtsmethodik: Theorie und Praxis historisch-politischer Bildungsprozesse und das empirische Defizit³²

Wie auch immer man Geschichtsdidaktik konzipiert, ob nun als Disziplin oder Dimension von Geschichtswissenschaft oder Pädagogik, in allen diesen Fällen wird Geschichtsdidaktik zu einem wissenschaftlich oder theoretisch arbeitenden Gegenstandsbereich. Damit rückt er in eine konstitutionelle Differenz zur Praxis des Geschichtsunterrichts und anderer historisch-politischer Bildungs- und Lernprozesse. Die Konzipierung der Geschichtsdidaktik als Wissenschaft – gleich welchen Zu-

schnitts – beendet ihre Begrenzung auf unterrichtspraktisch-methodische Fragen in einer prinzipiellen Weise. Dies hat die geisteswissenschaftliche Pädagogik und Geschichtsdidaktik – und hat vor allem Erich Weniger – bewirkt und damit das Fundament der Geschichtsdidaktik als eines selbständigen wissenschaftlichen Reflexionszusammenhangs gelegt.

Die Geschichtsdidaktik als Wissenschaftsdisziplin warf ganz neue Probleme des Verhältnisses zwischen Theorie und Praxis des Geschichtsunterrichts auf, wie sie exemplarisch in der Kontroverse Weniger – Friedrich fassbar werden.

Wenigers Ausführungen zum Theorie-Praxis-Problem stehen in einem breiten, über die Geschichtsdidaktik weit hinausgreifenden Kontext. Die ersten Ansätze der Geschichtsdidaktik und der meisten Fachdidaktiken überhaupt lagen teilweise im Bereich unterrichtsmethodischer Erfahrungen der Praxis. Auf einem relativ hohen Abstraktionsniveau entwickelten sich parallel geschichtsphilosophische und geschichtstheoretische Vorstellungen über das Bildungspotential der Geschichte. Beide Ebenen – wir sahen das bei der Nachzeichnung der geschichtsdidaktischen Entwicklungslinien im 19. Jahrhundert – fanden lange nicht zusammen. Die geisteswissenschaftliche Geschichtsdidaktik ist der erste systematische Versuch, Methodik und Didaktik, Praxis und Theorie des Geschichtsunterrichts in ein sinnvolles Verhältnis zueinander zu setzen, nachdem bis dahin für die Unterrichtspraktiker der Primat der Methodik unbestritten gegolten hatte, während die didaktischen Überlegungen der Geschichtsphilosophen und Geschichtswissenschaftler in der Unterrichtspraxis meist folgenlos blieben. Nur selten kam es im 19. Jahrhundert zu einer wirklichen Synthese unterrichtsmethodischer und wissenschaftsfähiger geschichtsdidaktischer Vorstellungen, so bei Kohlrausch und Herbst. Aber beide blieben Einzelgänger, für deren Wirkung die politische und wissenschaftliche Entwicklung in Vormärz und Kaiserreich nicht günstig war. Litt und vor allem Weniger unternahmen einen neuen Anlauf in dieser Richtung – nicht zufällig auf dem Hintergrund der nach 1918 etablierten demokratischen Republik. Es scheint, wie ja auch Wenigers Argumentation nahelegt, als ob die Wissenschaftsdisziplin Geschichtsdidaktik nur unter demokratischen Verhältnissen ihre volle Gestalt erreichen kann. Die Verkürzung der Geschichtsdidaktik zur Geschichtsmethodik in der ehemaligen DDR belegt diese These nachträglich in eindrucksvoller Weise.

Trotz prinzipieller Neukonzipierung des Theorie-Praxis-Verhältnisses auf dem Felde der Geschichtsdidaktik und des Geschichtsunterrichts gelang Weniger keine überzeugende Lösung. Denn im Grunde schlug das Pendel in seinem Konzept nur in die andere Richtung: Hatte die Unterrichtspraxis bis 1914 im Wesentlichen zu einer Verdrängung genuin didaktischer Fragen durch die Methodik – sowohl im Sinne des Herbartianismus wie auch der Gymnasialpädagogik – geführt, so ergab sich nun ein von außen an die Unterrichtspraxis herangetragener didaktischer Anspruch. Das geisteswissenschaftliche Konzept führte faktisch zu einer scharfen Trennung zwischen Didaktik (Zielsetzung und Stoffauswahl) und Methodik (Un-

terichtsformen und -phasen, Sozialformen, Medien). Die Methodik blieb primär das Ressort des Geschichtslehrers in seiner konkreten Klasse und Unterrichtssituation. Diese konnten mit dem Instrumentarium der geisteswissenschaftlichen Pädagogik nicht aufgearbeitet werden, sondern erforderten den intuitiv und aufgrund seiner langen Erfahrungen „richtig“ handelnden „Meisterlehrer“. Die „einheimischen Begriffe“ des Geschichtsunterrichts wurden von Nohl und Weniger ganz im Sinne der geistesgeschichtlichen Methode nicht durch eine – wenigstens dem Anspruch nach – repräsentative sozialwissenschaftliche Analyse des realen Geschichtsunterrichts in Vergangenheit und Gegenwart erfasst oder zumindest abgestützt, sondern durch Beschäftigung mit normativen und punktuellen deskriptiven Quellen zum Geschichtsunterricht vergangener Zeiten erhoben. Dieses heute so nicht mehr praktikierbare Verfahren erlaubte es Nohl und Weniger, trotz grundsätzlichen Praxispostulats, den konkreten Problemen des Geschichtsunterrichts aus dem Wege zu gehen und sich auf die Formulierung anspruchsvoller Zielsetzungen und Anregungen zur Stoffauswahl zu beschränken, deren praktische Realisierbarkeit und Realisierung nicht mehr als Urteilsmaßstab anerkannt und also nicht geprüft wurden. Bezeichnenderweise hat Weniger zwar einen Richtlinienentwurf skizziert, aber keine Unterrichtsmodelle entworfen oder gar Lehrbücher verfasst.

Es lag daher auf der Hand, dass die Widerstände der Unterrichtspraktiker gegen das neue anspruchsvolle Konzept beträchtlich waren. *Wenigers Kontroverse mit Fritz Friedrich*, der den unbedingten Primat der Methodik und der Praxis gegen die geschichtsdidaktische Theorie vertrat, ist dafür beispielhaft. Zwar vertrat auch Weniger im Prinzip die „Vorgängigkeit“ der Praxis vor der Theorie, von einem echten Interdependenzverhältnis beider konnte aber bei ihm nicht die Rede sein: Letztlich behielt doch die Theorie in seinem Konzept die Oberhand – und das brachte die Unterrichtspraktiker in ein bis heute virulentes Spannungsverhältnis zur wissenschaftlichen Geschichtsdidaktik. Gleichwohl: Die durch Weniger in Angriff genommene systematische Verbindung von Methodik und Didaktik, Praxis und Theorie des Geschichtsunterrichts blieb – anders als bei Kohlrausch und Herbst – diesmal trotz all ihrer Angreifbarkeit ein Postulat an die neue Wissenschaftsdisziplin Geschichtsdidaktik, das nicht wieder „vergessen“ wurde.

Das in der Weniger-Friedrich-Kontroverse aufscheinende Grundproblem ist bis heute ungelöst: Wie werden die anspruchsvollen theoretischen Konzepte historisch-politischen Lernens unterrichtspraktisch wirksam? Anders gefragt: Wie kann man das historisch-politische Lernen wirkungsvoll vor dem Abgleiten in lexikalisches Faktenlernen, vor der Begrenzung auf abfragbare Wissensvermittlung bewahren? Auch die auf die geisteswissenschaftliche Geschichtsdidaktik folgenden Modelle haben diese Fragen nur unzureichend beantwortet. Wenigers Problemstellung ist bis heute aktuell. Die „fachdidaktische Lücke“ zwischen Geschichtswissenschaft und Unterrichtspraxis wird oft überhaupt nicht als solche wahrgenommen, vielmehr erscheint zahlreichen Unterrichtspraktikern die Fachdidaktik als

unnötiger Umweg zwischen Geschichtswissenschaft und Geschichtsunterricht, vielen Universitätshistorikern als peripheres Vermittlungsproblem.

Eine der Hauptursachen für diesen Befund liegt in dem verbreiteten *Defizit an empirischer Geschichtsdidaktik*. Schon Wenigers Geschichtsdidaktik basiert primär auf theoretischen Überlegungen und auf der Reflexion von Lehrplanvorgaben. Was Weniger über Lehrer und Adressaten des Geschichtsunterrichts schreibt, ist nicht das Ergebnis empirisch anspruchsvoller Befragungen und Beobachtungen, sondern beruht größtenteils auf theoretischen Vorannahmen.

Die empirische Geschichtsdidaktik hat heute ein viel stärkeres Gewicht innerhalb der Geschichtsdidaktik, als Wenigers idealistisch-voluntaristisches Konzept ihr zubilligen wollte. Aber auch die vorliegenden Arbeiten stecken voller grundsätzlicher und methodischer Probleme. Vor allem: Wie bekommt man „authentische“ Antworten? Wie soll man quantitativ-repräsentative Verfahren, die meist hochstandardisiert sind, mit qualitativ-nichtrepräsentativen Verfahren verknüpfen, deren inhaltlicher Präzisionsgrad überlegen ist? Wie kombiniert man die Forschungen zum empirischen Geschichtsbewusstsein mit Intentionen und Methoden von Bildungsprozessen, so dass empirische Ergebnisse auch das praktische Handeln verbessern können? Was können geschichtsdidaktische Konzepte und von ihnen inspirierte Unterrichtsmodelle in der Praxis tatsächlich an Veränderungen im Geschichtsbewusstsein der Schüler und Erwachsenen bewirken?³³

IX. Geschichtsdidaktik zwischen Erfahrungs- und Strukturgeschichte, zwischen Ohnmacht und Allmacht³⁴

Das Verhältnis von Erfahrungs- und Strukturgeschichte gehört heute zu den zentralen Problemen der Geschichtswissenschaft und Geschichtsdidaktik, gleichgültig wie man sie im Einzelnen konzipiert. In diesem Punkt treffen sich die bisher erörterten Problembereiche: Sowohl die Perspektive der Demokratisierung wie die Synthese geistes- und sozialwissenschaftlicher Gesichtspunkte in einem tragfähigen Konzept von Geschichtswissenschaft und -didaktik als auch schließlich eine plausible Lösung des Theorie-Praxis-Problems im Bereich der historisch-politischen Bildung sind ohne geschichtswissenschaftliche und geschichtsdidaktische Klärung des Verhältnisses von Struktur- und Erfahrungsgeschichte nicht zu gewinnen.

Erich Weniger hat – an Gedankengänge Nohls anknüpfend – das Problem schon früh klar erkannt. In einem Aufsatz über „Die Erziehungsaufgabe des Volksstaates“ von 1931 – bezeichnenderweise also während der tödlichen Krise der Weimarer Republik – bekannte er offen:

„Keinen Augenblick soll geleugnet werden, wie zum Verzweifeln groß die Abhängigkeit unseres besten Wollens, die Einschränkung der großen Gedanken unserer Verfassung durch die ‚Zustände und Verhältnisse‘ ist. Es soll nicht geleugnet werden, wie zwangsläufig der Radikalismus der Jugend oder etwa großer Teile des Proletariats und des Kleinbauerntums heute in der Zeit der vier Millionen Arbeitslosen ist. Heute ist Radikalismus ein Zustand und kaum Bewegung. Aber dass man den Staat und seine Träger dafür verantwortlich macht, das sollte nicht nur auf Mangel an Einsicht in die wahren Verhältnisse, sozusagen auf die Unkenntnis der Tatsachen und Unkenntnis der menschlichen Schwäche zurückgeführt werden, sondern eben auch auf das, worauf es die Jugend zurückführt, auf unser Versagen, oder milder und sicherlich gerechter ausgedrückt, darauf, dass manche Aufgaben von uns noch nicht richtig angepackt worden sind, vielleicht noch nicht richtig angepackt werden konnten.“³⁵

Die Botschaft liegt auf der Hand: Weniger erkennt deutlich die allem personalen Idealismus entgegenstehende Übermacht der Strukturen – und doch lässt er sich nicht auf sie ein. Sein Motiv: Wer sich die fast hoffnungslosen Bedingungen und Voraussetzungen seines in persönlicher Verantwortung wahrzunehmenden Einsatzes und Engagements klarmacht, verliert den Mut.

Gleichwohl: Wer die Strukturbedingungen persönlichen Handelns und Leidens in Politik und Gesellschaft für Vergangenheit und Gegenwart und damit real gegebene Handlungsspielräume nicht analysiert, riskiert Allmachts- oder Ohnmachtsgefühle der Lernenden und gefährdet das Hauptziel, eine situationsangemessene historisch-politische Handlungskompetenz. Weniger selbst hat unter den ungünstigen Bedingungen der deutschen Geschichte in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts einen erstaunlichen, verantwortungsethisch begründeten Handlungswillen entwickelt. Vom Durchschnittsschüler und -bürger war und ist das aber nicht zu erwarten.

Die sozialwissenschaftlich motivierte Kritik an der geisteswissenschaftlichen Pädagogik und Geschichtsdidaktik hat denn auch genau auf diesen Punkt der mangelnden Berücksichtigung politischer, sozialer und mentaler Strukturen als Hauptursache dafür abgehoben, dass der pädagogisch-didaktische Idealismus in der Erziehungs- und Bildungswirklichkeit oft genug verpuffte. Die Hervorkehrung der sozialwissenschaftlichen Strukturgeschichte führte aber nun zu dem gegenteiligen Ergebnis, dass die konkreten, handelnden und leidenden Menschen oft hinter der Übermacht der abstrakten Strukturen und Verhältnisse verschwanden. Die anthropologische Wende in der Geschichtswissenschaft war eine Folge dieser Entwicklung, die schnell zu beträchtlicher Breitenwirkung anschwellende Alltagsgeschichte eine andere.³⁶

Der Bürger in der Demokratie braucht sinnvoll-realistische Handlungsspielräume, die sowohl den Eindruck perspektivloser Überdetermination vermeiden wie gleichzeitig die Bereitschaft erwecken können, die vorhandenen Handlungsmöglichkeiten auch zu nutzen. In einer Situation verbreiteter Ohnmachtsgefühle gegenüber omnipotent erscheinenden Strukturen, vor allem aber auch verbreiteter Orientierungslo-

sigkeit bezüglich künftig anzusteuender sinnvoller Ziele und Werte geht es vor allem darum, dass das historisch-politische Subjekt seine lebensgeschichtlichen Erfahrungen und Perspektiven mit den historischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen in einen produktiven Zusammenhang bringen kann.

Es leuchtet ein, dass auch hier einer Geschichtsdidaktik, welche die Erwachsenenbildung einbezieht, viel größere Chancen zuwachsen als einer solchen, die sich auf die Schule beschränkt: Je mehr Erfahrungen man sammelt und je deutlicher man wirksame Strukturen erkennt, desto eher dürfte die Erarbeitung eines eigenen zukunftsfähigen Standorts und Geschichtsbewusstseins, einer eigenen Identität zwischen persönlichen Erfahrungen und gesellschaftlichen Strukturen gelingen. Bis heute laborieren Historiker und Didaktiker an der Konzeptkontroverse von historischer Sozialwissenschaft und Strukturgeschichte gegen Alltagsgeschichte, historische Anthropologie, lebensweltliche Erfahrungsgeschichte. Die Geschichte von „innen“ und „außen“, also die Geschichte der denkenden und handelnden, empfindenden und leidenden Menschen wurde neben und gegen die große Geschichte von „oben“ und „außen“ gestellt. Und neuerdings werden sogar Emotionen in Geschichtswissenschaft und Geschichtsdidaktik thematisiert.³⁷ Das alles ist noch in Fluss. Aber es zeigt sich bereits jetzt, dass Wenigers geisteswissenschaftliche Didaktik neue Aktualität gewinnt mit ihrem Konzept des generationsspezifischen historisch-politischen „Schlüsselerlebnisses“ und des daraus historisch-politisch lernenden Subjekts, das die eigene Rolle und Aufgabe im großen Zuge von Geschichte und Politik begreifen lernt. Die bei Weniger eindrucksvoll entfaltete grundsätzliche Polarität von „großer“, überpersönlicher und von persönlich erlebter, erfahrener und erinnelter Geschichte, die der historisch-politischen Analyse und Deutung durch Bildung bedarf („historische Aufklärung“), ist heute keineswegs überholt. Als Weniger mit seiner geisteswissenschaftlichen Geschichtsdidaktik gegen die zeitgenössische historisch-positivistische Zunftgeschichte mit ihrem anonym-überpersönlichen Objektivitätsanspruch zu Felde zog, war er in einer der heutigen nicht unähnlichen Lage. Es galt, dem einzelnen handelnden und leidenden Menschen auch in Geschichtswissenschaft und historisch-politischer Bildung wieder eine sinnvolle Orientierungs-, Lebens- und Handlungsperspektive zu eröffnen, ihn vor Resignation angesichts der heterogenen Überfülle historischen Wissens und Wertens und angesichts der determinierenden Übermacht anonymer Prozesse und Strukturen zu bewahren.

X. Die Konzipierung der geschichtsdidaktischen Wissenschaftsgeschichte zwischen Motivations- und Geltungszusammenhang wissenschaftlicher Erkenntnis

Erich Weniger hat schließlich in seinem „Grundlagen“-Buch zuerst eine Konzeption der historischen Gesamtentwicklung von Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik vorgestellt. Diese Konzeption ging über die traditionellen Skizzen zur Geschichte des Geschichtsunterrichts durch ihren politisch-gesellschaftlichen Ansatz, der prinzipiell auch heute noch tragfähig ist, weit hinaus: Historische Bildung – so Weniger – war vor allem für die Sozialgruppen vorgesehen, auf die eine künftige politische Verantwortung wartete: Das war seit der Weimarer Verfassung das ganze Volk. Die Einheit von historischer Bildung und politischer Verantwortung kommt darin sinnfällig zum Ausdruck.

Natürlich lassen sich an Wenigers Sicht der Entwicklung des Geschichtsunterrichts und der Geschichtsdidaktik als theoretischer Reflexion über ihn im Einzelnen heute zahlreiche Kritikpunkte anbringen, vor allem an seiner Orientierung am Modell der „Deutschen Bewegung“. Gleichwohl: Bis heute ist Wenigers Konzeption nicht ersetzt worden. Die vorliegenden Arbeiten greifen meist einzelne Persönlichkeiten oder Phasen und Konzepte der Entwicklung von Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik heraus,³⁸ die Fragestellungen variieren. Für manche beginnt die Geschichte der Disziplin erst um 1970, andere lassen wenigstens auch noch eine Epoche aufklärerischer Geschichtsdidaktik gelten, an die man heute, nach über 150 Jahren, anknüpfen müsse. Die Entwicklung dazwischen wird weithin ausgeblendet. Auch die vorliegende Arbeit vermag nur ein zentrales Konzept der wissenschaftsgeschichtlichen Entwicklung, die geisteswissenschaftliche Geschichtsdidaktik, zu erhellen. Insofern bleibt Wenigers Versuch einer Gesamtkonzeption der Geschichte von Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik bis heute eine Herausforderung: Geht es dabei doch um den Wissenschaftscharakter der Disziplin.

-
- 1 Zur Nachwirkung, Pejorisierung und Renaissance der geisteswissenschaftlichen Pädagogik und Geschichtsdidaktik vgl. *Gaßen* I, S. 436-443; *ders.*: Weniger-Forschung und Weniger-Literatur 1968-1992. Widersprüchliche Interpretationen. In: *Hoffmann/Neumann*: Tradition S. 217-261; Themenschwerpunkt Erich Weniger in: *Zeitschrift für Pädagogik* 41 (1995), S. 359-426; *Ortmeyer* passim.
 - 2 Vgl. das Verzeichnis der von Weniger betreuten Dissertationen bei *Dahmer/Klafki* S. 323f.
 - 3 Dazu Bernd *Mütter*: Geschichte der deutschen Geschichtsdidaktik in der Epoche der Teilung 1945-1990. Perspektiven einer gesamtdeutschen Geschichtsdidaktik. In: *Uffelmann* S. 96-123; *Handro*; *Demantowsky*.
 - 4 Dazu *Mütter/Uffelmann*: Emotionen.
 - 5 Vgl. oben Kap. G VI.
 - 6 Vgl. dazu vor allem die Arbeiten von *Handro* und *Demantowsky*.

- 7 Als einen dafür aussichtsreichen Anknüpfungspunkt vgl. z. B. die Umschreibung des heutigen Begriffs „Geschichtsbewusstsein“ als „geschichtlicher Horizont“ anstehender Aufgaben bei *Weniger*: *Neue Wege* S. 25.
- 8 Vgl. dazu die Belege unten Anm. 16.
- 9 Vgl. dazu *Huhn*: *Geschichtsdidaktik* S. 49-71, 87-92.
- 10 Dazu *Schepp*: *Weniger* S. 89-97.
- 11 Dazu oben Kap. G II 6 e.
- 12 Ebd.
- 13 Dies gilt trotz der verdienstvollen Bemühungen des Georg Eckert-Instituts für internationale Schulbuchforschung in Braunschweig und der Internationalen Gesellschaft für Geschichtsdidaktik. Vgl. auch *Popp/Forster* passim.
- 14 Vgl. *Mütter*: *Landes- und Heimatgeschichte* S. 455-470.
- 15 *Weniger*: *Neue Wege* S. 63f.
- 16 Weniger sieht durchaus die Zwänge der Ökonomie und Gesellschaft im historisch-politischen und individuellen Leben, aber in Schillerscher Manier setzt er bewusst das „Reich der Freiheit“ gegen das „Reich der Notwendigkeit“ und betont den eigenen pädagogischen und persönlichen Einsatz gegen die „Zustände und Verhältnisse“, vgl. *Weniger*: *Grundlagen* S. 201f.; *ders.*: *Eigenständigkeit* S. 78, 219f. („Keinen Augenblick soll gelehnet werden, wie zum Verzweifeln groß die Abhängigkeit unseres besten Wollens, die Einschränkung der großen Gedanken unserer Verfassung durch die ‚Zustände und Verhältnisse‘ ist. Es soll nicht gelehnet werden, wie zwangsläufig der Radikalismus der Jugend oder etwa großer Teile des Proletariats und des Kleinbauernums heute in der Zeit der vier Millionen Arbeitslosen ist.“) S. 226f. 1954 betonte Weniger gegen das abendländische christliche Geschichtsverständnis immerhin die „soziale Verantwortung vor den Problemen der modernen industriellen Massengesellschaft“ mit ihrem „eigenen geschichtlichen Horizont“ (*Weniger*: *Geschichtsbild* S. 65).
- 17 *Roth*: *Kind*; *Friedeburg/Hübner*.
- 18 Bezeichnenderweise kritisierte Weniger vom Konzept der autonomen Pädagogik aus nicht Staat und Kirche in ihrer jeweilig historisch-konkreten Ausprägung an sich, sondern lediglich ihre pädagogischen Schlussfolgerungen von ihrem eigenen Selbstverständnis her, so z. B. *Weniger*: *Staatsbürgerliche Erziehung* S. 17.
- 19 Dazu insbesondere *Weniger*: *Grundlagen* S. 1-8, 117-151; *ders.*: *Heimat* S. 60-64.
- 20 Die folgenden Unterscheidungen sind sehr pauschal. Eine genauere Analyse müsste nach verschiedenen, näher zu begründenden Ebenen oder Sektoren des Verhältnisses von Geschichtswissenschaft und Geschichtsdidaktik differenzieren.
- 21 Vgl. *Blankertz*: *Theorien* S. 129-137.
- 22 Alle hier skizzierten Modelle oder zumindest einige ihrer typischen Argumentationsfiguren sind in der heutigen geschichtsdidaktischen Diskussion in Deutschland vorhanden, allerdings nur selten in reiner Form, Mischformen sind häufig. Daher lassen sie sich auch nur teilweise direkt den Gruppierungen der vorwiegend geisteswissenschaftlich-bildungstheoretisch, der vorwiegend lern-, gesellschafts- oder geschichtstheoretisch-fachwissenschaftsbezogen oder empirisch-sozialwissenschaftlich argumentierenden Fachdidaktiker zuordnen. Am ehesten gilt dies noch für das Eigenständigkeitsmodell, das von den geisteswissenschaftlich-bildungstheoretisch denkenden Didaktikern und Historikern nach Weniger fortgeführt wurde, teilweise unter beträchtlicher Reduktion des Wenigerschen Problemverständnisses.
- 23 Dazu: Theodor W. *Adorno* u. a.: *Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie*, Neuwied 1970; Georg G. *Iggers*: *Neue Geschichtswissenschaft. Vom Historismus zur Historischen Sozialwissenschaft*. München 1978, S. 97ff.; Hans Ulrich *Wehler*: *Historische Sozialwissenschaft und Geschichtsschreibung. Studien zu Aufgaben und Traditionen deutscher Geschichtswissenschaft*. Göttingen 1980; Wolfgang *Jäger*: *Historische Forschung und politische Kultur in Deutschland. Die Debatte 1914-1980 über den Ausbruch des Ersten Weltkrieges*. Göttingen 1984.
- 24 Vgl. *Conze*; *Bergmann*: *Geschichtsdidaktik als Sozialwissenschaft*, in: *Süssmuth*: *Positionen* S. 17-47. „Geschichte als Sozialwissenschaft“ – ein durchaus unterschiedlich interpretierbares

Konzept – erhebt den Anspruch, ihre politischen und gesellschaftlichen Voraussetzungen und Aufgaben und damit ihre didaktische Dimension wieder selbst mitzubedenken. Damit bot sich – unterstützt durch die wissenschaftspropädeutische Orientierung der modernen Curriculumforschung – die Chance, die Geschichtsdidaktik – im Unterschied zum geisteswissenschaftlichen Konzept – wieder enger an die Geschichtswissenschaft heranzuführen und im Rahmen eines weiten Begriffs von Geschichtswissenschaft ein theoretisch reflektiertes Verhältnis von Geschichtswissenschaftstheorie, Geschichtsforschung und Geschichtsdidaktik wiederherzustellen, nachdem dieses durch die korrespondierende Entwicklung von positivistischem Historismus und geisteswissenschaftlicher Geschichtsdidaktik weitgehend aufgehoben worden war. Damit bot sich auch die Chance, die Anliegen der geisteswissenschaftlichen Geschichtsdidaktik, soweit sie heute noch berechtigt erscheinen, wieder in die Geschichtswissenschaft selbst einzubringen. Der heutige geschichtsdidaktische Mainstream geht aber in eine andere Richtung. Die Geschichtswissenschaft, die selbst im Rahmen der neuen „Kulturgeschichte“ erheblichen theoretischen Herausforderungen und Veränderungsprozessen ausgesetzt ist, und historische Inhalte verlieren dramatisch an Gewicht.

- 25 Die – durchaus ambivalenten – Zusammenhänge zwischen geisteswissenschaftlicher und kritisch-theoretischer Pädagogik und Didaktik sind noch wenig untersucht. Vgl. dazu das Buch von Helmut *Gaßen*: Geisteswissenschaftliche Pädagogik auf dem Wege zu kritischer Theorie, Weinheim/Basel 1978, vgl. Kap. F., Anm. 104.
- 26 Vgl. *Blankertz*: Theorien S. 45ff., 129ff.
- 27 Dies beklagt z. B. *Wende* S. 381-389.
- 28 Dies wurde vor allem bei den Auseinandersetzungen um die hessischen Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre und die nordrhein-westfälischen Richtlinien für den Politik-Unterricht deutlich.
- 29 Vgl. Rolf *Schörken* (Hg.): Zur Zusammenarbeit von Geschichts- und Politikunterricht. Stuttgart 1978.
- 30 Vgl. z. B. *Conze* (vor allem die Beiträge von Werner *Conze*, Reinhart *Koselleck*, Jürgen *Kocka* und Gerhard *Schoebe*); Joachim *Rohlfes*/Karl-Ernst *Jeismann* (Hg.): Geschichtsunterricht. Inhalte und Ziele. Stuttgart 1974; *Rüsen*: Verhältnis; *Wende*; *Kosthorst* (mit Beiträgen von Rudolf *Vierhaus*, Karl-Ernst *Jeismann* und Jörn *Rüsen*).
- 31 Vgl. vor allem das Heft 4 des 2. Jahrgangs (1977) der Zeitschrift „Geschichtsdidaktik“ mit dem Titel „Geschichtswissenschaft und Geschichtsdidaktik“; Werner *Boldt*, Antonius *Holtmann*: Geschichte als Gesellschaftswissenschaft: Überlegungen zur Integration der Fächer, in: *Schörken* (wie Anm. 29), S. 264-294, dort S. 264f., 292; *Quandt*: Geschichtsdidaktiker S. 12f.
- 32 Vgl. oben Kap. G II Nr. 7.
- 33 Dazu eingehend *Hasberg*: Empirische Geschichtsdidaktik. Vgl. *Weniger*: Eigenständigkeit S. 220.
- 34 Vgl. Jürgen *Kocka*, Bernd *Mütter*: Strukturgeschichte als Darstellungsproblem. In: Guido *Knopp*, Siegfried *Quandt* (Hg.): Geschichte im Fernsehen. Ein Handbuch. Darmstadt 1988 S. 242-251.
- 35 *Weniger*: Eigenständigkeit S. 220.
- 36 Dazu Hans *Süssmuth* (Hg.): Historische Anthropologie. Göttingen 1984; Jürgen *Kocka*: Sozialgeschichte zwischen Struktur und Erfahrung. Die Herausforderung der Alltagsgeschichte, in: *ders*: Geschichte und Aufklärung. Göttingen 1989, S. 29-44.
- 37 Vgl. *Mütter/Uffelman*: Emotionen; Ute *Freyvert*: Emotions in history – Lost and found. Budapest 2011.
- 38 Dieser Befund gilt auch noch für die neuen Sammelbände *Hasberg/Seidenfuß* I und II.

L

Rückblick und Ausblick

Die Lektüre von Wenigers „Grundlagen“-Buch, besonders seiner umfangreichen historisch-systematischen Partien, zeigt bis heute deutlich die beträchtliche Leistungskraft, aber auch die Grenzen der geisteswissenschaftlichen Geschichtsdidaktik. Die Leistungskraft offenbart sich vor allem in der Entfaltung eines eigenständigen, disziplinären Problemzusammenhangs der Geschichtsdidaktik zwischen Historie und Pädagogik, die Weniger in einem durchaus originellen Zugriff auf ganz heterogene wissenschaftstheoretische und -geschichtliche Vorarbeiten gelang. Die Grenzen des Konzepts signalisieren die bis heute nicht zufriedenstellend gelösten Forschungsaufgaben einer geschichtsdidaktischen Wissenschaftsgeschichte.

Im Mittelpunkt unserer Untersuchung stand die Entwicklung an der Universität Göttingen, wo sie sich am Beispiel Brandis, Nohls und Wenigers verhältnismäßig genau und geradezu paradigmatisch rekonstruieren ließ. Soweit wir sehen, hat es einen solchen Fall an keiner anderen deutschen Universität oder Hochschule während der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts gegeben. Wo und wie dann im dritten Viertel des Jahrhunderts zunächst an den Pädagogischen Hochschulen und dann auch an den Universitäten die Geschichtsdidaktik als Disziplin institutionalisiert und auf welche Vorläufer in der ersten Jahrhunderthälfte dabei zurückgegriffen werden konnte, ist im Detail und im großen Kontext weitgehend unbekannt. Es gibt nur mehr punktuelle Einzelkenntnisse (z. B. über Ulrich Peters, Arno Koselleck, Friedrich Lucas, Georg Eckert).

Die Geschichtsdidaktik, das zeigt die Untersuchung, entwickelte sich in der Weltkriegsepoche zuerst in Deutschland im Erfahrungskontext der doppelten Niederlage als eigenständiger wissenschaftlicher Reflexionszusammenhang. Für die Deutung einer vernichtenden Niederlage als Chance zur politisch-gesellschaftlichen Umgestaltung und damit zum nationalen Wiederaufstieg gab es im geisteswissenschaftlich orientierten Bildungsbürgertum ein hervorragendes Paradigma, die preußische Reform nach Jena und Auerstedt 1806 auf dem Hintergrund und im Kontext der von Nohl so genannten „Deutschen Bewegung“. In Wenigers zahlreichen Äußerungen zu diesem Themen- und Problemkomplex¹ wird deutlich, dass es ihm um eine spezifische Sicht der Reformzeit und ihrer leitenden Männer geht, die von geisteswissenschaftlichen Kategorien und Struktureinsichten geprägt ist und vor allem auf die Symbiose von Macht-, Kultur- und Volksstaat abhebt. Heeres-, Universitäts- und Schulreform sind die Hauptsäulen dieser Politik, die insgesamt auf die Ablösung der absoluten Monarchie und der ständischen Gesellschaft durch die Mitbestimmung immer breiterer Schichten des Volkes abzielt.

Wie viele intellektuelle Zeitgenossen, so sah auch Weniger eine gleichsam strukturbildende Analogie zwischen der Epoche der „Deutschen Bewegung“ von 1770-1830, der Französischen Revolution und der Preußischen Reform einerseits, seiner Gegenwart seit 1914 andererseits. Als Historiker hütete er sich natürlich, die Analogie überzustrapazieren. Aber offensichtlich parallel war für ihn doch die

Erfahrung der Krise und der Niederlage 1806 und 1918/45 und die Hoffnung, dass es – wie hundert Jahre zuvor auch – zu einer geistigen Erneuerung Deutschlands durch Bildung kommen werde – als Voraussetzung der politischen Erneuerung. Freilich, nach 1815 war die politische Erneuerung stecken geblieben, eine Erneuerung, an der Politiker und Militärs, Dichter und Wissenschaftler mit starkem Wirkungs- und Bildungswillen gemeinsam gearbeitet hatten (so die Hauptthese von Wenigers mehrfach aufgelegtem Buch „Goethe und die Generale“). Die 1871 erfolgte Reichsgründung war lediglich ein Ergebnis obrigkeitsstaatlicher Machtpolitik, die sich die innere Zustimmung der breiten Volksmassen und der feineren Geister erst noch erwerben musste. Davon war aber infolge der sozialen Probleme im Industrialisierungszeitalter zunächst keine Rede. Auch Wissenschaft und Unterricht, immer spezialisierter und positivistischer geworden, versagten vor der großen nationalpädagogischen Aufgabe, den äußeren Rahmen des Reiches auch innerlich mit dem Volksgemeinschaftsgedanken zu durchdringen. Doch am Ende des 19. Jahrhunderts rekurrierte man in der geisteswissenschaftlichen, der kulturkritischen und der Lebensphilosophie und der daraus hervorgehenden Pädagogik auf das geistige und pädagogische Erbe der großen „Deutschen Bewegung“, und der nationale Aufbruch von 1914 schien die Reichseinigung innerlich zu vollenden. Zwar spalteten Krieg, Niederlage und Revolution das deutsche Volk erneut in scharfe Klassengegensätze und regionale und konfessionelle Sonderinteressen. Dennoch hatten sich nach Wenigers Überzeugung der Gedanke der politisch-geistigen Volksgemeinschaft und der Glaube an ihre Realisierbarkeit in der Frontenerfahrung tief eingepägt. Er empfand die Situation also keineswegs als hoffnungslos, sondern – nach der Beseitigung veralteter Machtstrukturen in Deutschland – eher als Ansporn, als Chance, die mit Elan zu nutzen war. Freilich mussten Historie und Bildung nun neu ansetzen.

Im Interesse der nationalen Einheit musste nun anderes aus der Geschichte gelernt, eine zeitgemäße und zukunftsfähige historische Erinnerung konstruiert werden. In Wenigers – im Wesentlichen schon 1930 formulierten – Worten: Es sei bei der Begegnung zwischen den Generationen durchaus die Frage, ob es gelingt,

„eine *gemeinsame Erinnerung* (Hervorhebung durch Weniger, B. M.) zu schaffen, die nun die Kontinuität der Geschlechterfolge herstellt. Das kann aber durchaus misslingen. ... Übrigens ist sich ja nicht einmal die erziehende Generation selbst der Gemeinsamkeit ihrer Erinnerungen so sicher, dass von da aus die Bildungsinhalte eindeutig bestimmt werden könnten. ... Es wäre möglich, dass die einzige wirklich gemeinsame Erinnerung der Erwachseneneneration das Schicksal des Krieges und des Zusammenbruchs ist und dass nur von ihm aus über gemeinsame geistige Wirklichkeiten und ihre Erfahrung gesprochen werden könnte. Es wäre durchaus denkbar, dass von da aus sich eine höchst lebendige Erziehungsarbeit aufbauen ließe, deren Stoff natürlich nicht etwa die äußeren Daten der jüngsten Vergangenheit zu sein hätten. ‚Deutsches Volk‘ wäre dann nicht mehr durch die Erinnerung an die Überlieferung unserer Kultur und unserer früheren nationalen Geschichte

begründet, sondern eben nur durch diese Erinnerung an das gemeinsame Schicksal in der Katastrophe und durch den Willen, von dieser Erinnerung aus gemeinsam weiter zu leben und die Katastrophe zu überwinden. Wir werden heute zunächst nur mit einem Minimum an Gemeinsamkeit rechnen dürfen.“²

Aus der in Westdeutschland bei weitem nicht hinreichend „verarbeiteten“ Niederlage und moralischen Katastrophe bezog noch die „neue“ Geschichtsdidaktik seit 1968 ihre Legitimation und ihr Zukunftspathos.

Hier wird deutlich, wie stark die Entfaltung der Geschichtsdidaktik in Deutschland mit spezifisch historisch-politischen Kontexten verknüpft ist, aber auch, dass sie in diesen Kontexten nicht aufgeht, denn ein Teil der damals gewonnenen theoretischen Einsichten behält seine Gültigkeit auch unter veränderten Bedingungen – es sei hier hingewiesen auf Reinhart Kosellecks scharfsinnige Differenzierung von Motivations- und Geltungszusammenhang wissenschaftlicher Erkenntnis und Aussagen. So sind beispielsweise Gegenwarts- und Zukunftsbezug historischer Bildung, die Eigenständigkeit ihres Einsatzes zwischen geschichts- und erziehungswissenschaftlicher Forschung und das Konzept von Geschichte als „Lebensverhältnis“ – weit über den Schulunterricht hinaus – bis heute gültig geblieben. Und es ist wohl kein Zufall, dass die „neue“ Geschichtsdidaktik im Rückblick von heute her viel näher an die geisteswissenschaftliche Bildungslehre Wenigers heranrückt, als ihr selbst bewusst war: Der Impuls der Niederlage und der moralischen Katastrophe führte in beiden Fällen zu einer Überschätzung der Möglichkeiten von Lehrern und Schülern und einer Unterschätzung der in wieder ruhigeren Zeiten beharrenden Kraft von Politik und Interessengruppen, Institutionen und Bürokratie.

Heute – nach dem endgültigen Abschluss der Weltkriegsepoche durch das Ende des Kalten Krieges und die Wiedervereinigung – stellt sich durchaus die Frage, ob die Geschichtsdidaktik auch in „normalen“ Zeiten überlebensfähig ist. Der internationale Vergleich ist hier sehr aufschlussreich. Die deutsche Geschichtsdidaktik nimmt hier hinsichtlich ihres Selbstverständnisses als Disziplin und ihres institutionellen Ausbaus durchaus eine Sonderstellung ein, vor allem im Vergleich mit der Entwicklung des Faches bei den ehemaligen Siegermächten.³ Die Genese der Geschichtsdidaktik in Deutschland, in der Weniger eine Schlüsselrolle spielt, ist untrennbar verbunden mit der tiefgreifenden historischen Erfahrung der doppelten Niederlage in der Weltkriegsepoche. Das gilt auch noch für den Neuaufbruch der Disziplin um 1970.

Auch dessen „historische Stunde“ ist infolge der Wende von 1989/91 vorbei. Die Geschichtsdidaktik befindet sich heute in Deutschland erstmals in einer vom Kontext nationaler Katastrophenerfahrung weitgehend befreiten gesamtgesellschaftlichen „Normalsituation“, die aber durch Globalisierung, liberalkapitalistische Ökonomisierung und die Dynamik der Informationstechnologien und -medien tiefgreifenden Veränderungsprozessen ausgesetzt ist. Die Schlussfolgerungen, die die

Kultusbürokratien weltweit, aber gerade auch in Deutschland daraus ziehen, sind für Geschichtswissenschaft, Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht keineswegs günstig, wie sich vor allem in den die Disziplin aktuell dominierenden Debatten um Bereichsdidaktiken, empirische Geschichtsdidaktik, Bildungsstandards und Kompetenzmodelle zeigt. Die Geschichtsdidaktik als selbständige Wissenschaftsdisziplin, wie sie sich unter dem Druck der Niederlage während des 20. Jahrhunderts in Deutschland entfaltete, gerät dadurch zunehmend aus dem Blickfeld.

- 1 Vgl. die Belege in Kap. G. Anm. 67 und 68. Vgl. auch Reinhart *Koselleck*: Darstellungsweisen der preußischen Reform. Droysen, Treitschke, Mehring. In: *ders.* u. a. (Hg.): Formen der Geschichtsschreibung. München 1982, S. 245-265; Heinz *Stübiger*: Die Rezeption der preußischen Reformen durch Erich Weniger. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 41 (1995), S. 185-203; *Schivelbusch* S. 288-91. Zu einer geplanten „Politischen Geschichte der Deutschen Bewegung“, die die Symbiose von Weimar und Potsdam noch umfassender herausarbeiten sollte als das Buch über „Goethe und die Generale“, ist Weniger nicht mehr gekommen, vgl. *Weniger*: Goethe S. IX, 10, 102, 221. Im Nachlass Wenigers in der Staats- und Universitätsbibliothek Göttingen finden sich mehrere Mappen mit brieflichen Äußerungen und Rezensionen zur Erstpublikation und zur Neuausgabe des Goethe-Buches 1959. Dabei wird die Kontinuität von Wenigers Weimar-Potsdam-Konzept deutlich, das sich 1940 gegen die unter dem Nationalsozialismus propagierte Abwertung Goethes als „nationalen Verräters“, 1959 gegen den Einfluss einer überholten Militärtradition auf die junge Bundeswehr richtete – beide Male unter Berufung auf das angebliche Zusammenspiel von Geist und Militär in der Epoche der „Deutschen Bewegung“, der preußischen Reform und der Freiheitskriege.
- 2 *Weniger*: Didaktik I, S. 83f.; vgl. *ders.*: Grundlagen S 188; *ders.*: Eigenständigkeit S. 37, 53f., 59f., 62, 345: „Das deutsche Volk ... hatte keine Geduld (nach 1918, B. M.). Bei der Misere unseres öffentlichen Lebens, bei dem drohenden wirtschaftlichen Zusammenbruch, vor allem aber unter den Schrecken der die Massen heimsuchenden Arbeitslosigkeit und des Abbaus, deren Ende nicht abzusehen war, verlor es die Nerven. Statt des königlichen Weges der Erziehung wählte es den steilen, aber kurzen Weg des politischen Umsturzes. Die Pädagogische Bewegung war geschlagen, Schalen des Spottes ergossen sich über ihre Illusionen, ihren humanitären Optimismus, ihre unpolitische Haltung. Statt der Erziehung gab es jetzt die Zucht, d. h. faktisch die Dressur oder, wie das bezeichnende Lieblingswort des Nationalsozialismus lautete, die Ausrichtung, angeblich gleich auf tausend Jahre, in Wirklichkeit auf die vermeintliche Forderung des Tages.“; *Neumann*: Weniger S. 4, 12.
- 3 Vgl. dazu die einschlägigen Länderartikel in Karl *Pellens*/Siegfried *Quandt*/Hans *Süssmuth* (eds.): *Historical Culture – Historical Communication*. International Bibliography. Frankfurt/M. 1994.

Literatur

Abkürzungen für Fachzeitschriften

GD	Geschichtsdidaktik
GPD	Geschichte – Politik und ihre Didaktik
GSE	Gesellschaft – Staat – Erziehung
GWU	Geschichte in Wissenschaft und Unterricht
HZ	Historische Zeitschrift
VuG	Vergangenheit und Gegenwart
ZfGD	Zeitschrift für Geschichtsdidaktik

ANWEILER, Oskar: Die Bedeutung des Elementaren und das Problem der Vereinfachung im Verhältnis von Geschichtswissenschaft und Geschichtsunterricht. In: Zeitschrift für Pädagogik 19 (1964), S. 213-222; Wiederabdruck in: Süssmuth: Geschichtsunterricht I, S. 248-260.

BARRICELLI, Michele: Didaktische Räusche und die Verständigung der Einzelwesen. Georg Eckerts Beitrag zur Erneuerung des Geschichtsunterrichts nach 1945. In: HASBERG/SEIDENFUß II, S. 261-290, zit. Barricelli: Eckert.

BARRICELLI, Michele: Zugriff verweigert? Die Konjunkturen von Kritik, Gemeinschaft und Weltanschauung bei Ernst Wilmanns (1882-1960). In: HASBERG/SEIDENFUß I, S. 187-208, zit. Barricelli: Wilmanns.

BARTELS, Klaus: Die Pädagogik Herman Nohls in ihrem Verhältnis zum Werk Wilhelm Diltheys und zur heutigen Erziehungswissenschaft. Weinheim 1968, zit. Bartels: Pädagogik Nohls.

BARTELS, Klaus: Herman Nohl. In: Josef SPECK (Hg.): Geschichte der Pädagogik des 20. Jahrhunderts, 2. Bd. Stuttgart 1978, S. 35-50, zit. Bartels: Nohl.

BARTELS, Klaus: Erich Weniger. In: Josef SPECK (Hg.): Geschichte der Pädagogik des 20. Jahrhunderts, 2. Bd. Stuttgart 1978, S. 51-68, zit. Bartels: Weniger.

BAUMGARTNER, Hans Michael/RÜSEN, Jörn (Hg.): Seminar: Geschichte und Theorie. Frankfurt/M. 1976.

BECKER, Heinrich/DAHMS, Hans-Joachim/WEGELER, Cornelia: Die Universität Göttingen unter dem Nationalsozialismus. 2. erw. Aufl. München 1998.

BEECK, Karl-Hermann: Landesgeschichte im Unterricht. Ratingen 1973.

- BEHRMANN, Günther C./JEISMANN, Karl Ernst/SÜSSMUTH, Hans: Geschichte und Politik. Didaktische Grundlegung eines kooperativen Unterrichts. Paderborn 1978.
- BERGES, Wilhelm: Karl Brandi. In: Westfälische Lebensbilder Bd. 9 (1975), S. 7-26, zit. Berges.
- BERGMANN, Klaus/PANDEL Hans-Jürgen: Geschichte und Zukunft. Didaktische Reflexionen über veröffentlichtes Geschichtsbewusstsein. Frankfurt/M. 1975, zit. Bergmann/Pandel: Geschichte und Zukunft.
- BERGMANN, Klaus/SCHNEIDER, Gerhard: Das Interesse der Geschichtsdidaktik an der Geschichte der Geschichtsdidaktik. In: Informationen zur erziehungs- und bildungshistorischen Forschung 8 (1977), S. 67-93, zit.: Bergmann/Schneider: Interesse.
- BERGMANN, Klaus/SCHNEIDER, Gerhard: Geschichte der Geschichtsdidaktik und des Geschichtsunterrichts. In: Handbuch der Geschichtsdidaktik, S. 255-260, zit. Bergmann/Schneider: Geschichte.
- BERGMANN, Klaus/SCHNEIDER, Gerhard: Gesellschaft – Staat – Geschichtsunterricht. Beiträge zu einer Geschichte der Geschichtsdidaktik und des Geschichtsunterrichts von 1500-1980. Düsseldorf 1982, zit. Bergmann/Schneider: Gesellschaft.
- BERGMANN, Klaus: Geschichtsdidaktik als Sozialwissenschaft. In: SÜSSMUTH: Positionen S. 17-47, zit. Bergmann: Geschichtsdidaktik.
- BERGMANN, Klaus/PANDEL, Hans-Jürgen: Geschichtsdidaktik als Wissenschaft. Zum Gedenken an Friedrich J. Lucas (1927-1974). In: GWU 35 (1984), S. 837-845, zit. Bergmann/Pandel: Geschichtsdidaktik.
- BERGMANN, Klaus/KUHN, Annette/RÜSEN, Jörn/SCHNEIDER, Gerhard: Handbuch der Geschichtsdidaktik, ⁵Seelze-Velber 1997, zit. Handbuch der Geschichtsdidaktik.
- BERNHEIM, Ernst: Geschichtsunterricht und Geschichtswissenschaft im Verhältnis zur kultur- und sozialgeschichtlichen Bewegung unseres Jahrhunderts. Leipzig 1899, zit. Bernheim.
- BERNHEIM, Ernst: Lehrbuch der historischen Methode. New York 1970 (reprint) (zuerst 1889).
- BESSION, Waldemar: Historismus. In: DERS. (Hg.): Geschichte. Das Fischer-Lexikon 24. Frankfurt/M. 1961, S. 102-116, zit. Besson.
- BEUTLER, Kurt: Geisteswissenschaftliche Pädagogik zwischen Politisierung und Militarisierung – Erich Weniger. Frankfurt/M. 1995, zit. Beutler.
- BIEDERMANN, Karl: Der Geschichtsunterricht in der Schule, seine Mängel und ein Vorschlag zu seiner Reform. Braunschweig 1860.
- BIRTSCH, Günther: Die Nation als sittliche Idee. Der Nationalstaatsbegriff in Geschichtsschreibung und politischer Gedankenwelt J. G. Droysens. Köln 1964.

- BLANKE, Horst Walter: Historiographieggeschichte als Historik. Stuttgart/Bad Cannstatt 1990, zit. Blanke.
- BLANKERTZ, Herwig: Theorien und Modelle der Didaktik, ⁸München 1974, zit. Blankertz: Theorien.
- BLANKERTZ, Herwig: Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar 1982, zit. Blankertz: Pädagogik.
- BLANKERTZ, Herwig/HOFFMANN, Dietrich: Geschichtsunterricht und Politische Bildung. In: DAHMER/KLAFKI, S. 175-194, zit. Blankertz/Hoffmann.
- BLANKERTZ, Herwig (Hg.): Fachdidaktische Curriculumforschung – Strukturansätze für Geschichte, Deutsch, Biologie. Essen 1974.
- BLOCHMANN, Elisabeth: Herman Nohl in der pädagogischen Bewegung seiner Zeit 1879-1960. Göttingen 1969, zit. Blochmann
- BOLLNOW, Otto Friedrich: Existenzphilosophie und Pädagogik, Stuttgart ⁴1968, zit. Bollnow.
- BRANDI, Karl: Geschichte. Kunstgeschichte. In: Wilhelm LEXIS (Hg.): Die Universitäten im Deutschen Reich. Berlin 1906, S. 208-218, zit. Brandi: Geschichte.
- BRANDI, Karl: Über den bildenden Wert der vaterländischen Geschichte. Berlin 1918, zit. Brandi: Vaterländische Geschichte.
- BRANDI, Karl: Deutsche Geschichte. Berlin 1919, ³Berlin 1923, zit. Brandi: Deutsche Geschichte.
- BRANDI, Karl: Einführung in die Geschichtswissenschaft und ihre Probleme. Berlin 1922, Wiederabdruck in: Karl BRANDI: Ausgewählte Aufsätze. Oldenburg/Berlin 1938, S. 3-32 (danach wird zitiert), zit. Brandi: Geschichtswissenschaft.
- BRANDI, Karl: Die staatliche und nationale Erziehung. In: Herman NOHL/Ludwig PALLAT (Hg.): Handbuch der Pädagogik Bd. III. Langensalza 1930, S. 289-303, zit. Brandi: Erziehung.
- BRANDI, Karl: Mittlere und neue Geschichte. In: Gustav ABB (Hg.): Aus fünfzig Jahren deutscher Wissenschaft. Die Entwicklung ihrer Fachgebiete in Einzeldarstellungen. Berlin 1930, S. 174-191, zit. Brandi: Mittlere und neue Geschichte.
- BRANDI, Karl: Vorbildungs- und Zulassungsfragen. In: Max DOEBERL (Hg.): Das akademische Deutschland Bd. III. Berlin 1930, S. 245-262, zit. Brandi: Vorbereitung.
- BRANDI, Karl: Ausgewählte Schriften. Oldenburg/Berlin 1938, zit. Brandi: Schriften.
- BREZINKA, Wolfgang: Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. München 1974, zit. Brezinka: Grundbegriffe.

- BREZINKA, Wolfgang: Metatheorie der Erziehung. München/Basel 1978, zit. Brezinka: Metatheorie.
- BRUHN, Annegret: Didaktische Konzeptionen in der Weimarer Republik und im Dritten Reich. Das Beispiel Ulrich Peters. In: Karl Heinrich POHL (Hg.): Die Pädagogische Hochschule Kiel im Dritten Reich. Bielefeld 2001, S. 72-98.
- BRUNNER, Otto: Das Fach „Geschichte“ und die historische Wissenschaft. Hamburg 1959; Wiederabdruck in: DERS.: Neue Wege der Verfassungs- und Sozialgeschichte. ²Göttingen 1968, S. 9-25, zit. Brunner.
- BÜHL-GRAMER, Charlotte: Historische Tableaux des „deutschen Seelentums“ – Deutschkundliche Geschichtsdidaktik. In: HASBERG/SEIDENFUß: Nationalsozialismus, S. 71-83, zit. Bühl-Grahamer: Peters.
- BÜHL-GRAMER, Charlotte: Felix Messerschmid – Politische und historische Bildung: Neuanfang durch Kooperation? In: HASBERG/SEIDENFUß: Modernisierung S. 245-59, zit. Bühl-Gramer: Messerschmidt.
- BUHR, Hermann de: Ernst Wilmanns (1882-1960). In: QUANDT: Geschichtsdidaktiker S. 304-326, zit. de Buhr.
- BUSZELLO, Horst: Ernst Bernheim (1850-1942). In: Siegfried QUANDT (Hg.): Deutsche Geschichtsdidaktiker des 19. und 20. Jahrhunderts. Paderborn 1978, S. 219-256, zit. Buszello.
- CLEMENZ, Bruno: Geschichtswissenschaft und Geschichtsunterricht in Deutschland. Donauwörth 1902, zit. Clemenz.
- CONZE, Werner (Hg.): Theorie der Geschichtswissenschaft und Praxis des Geschichtsunterrichts. Stuttgart 1972, zit. Conze.
- DAHMER, Ilse/KLAFKI, Wolfgang (Hg.): Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche – Erich Weniger. Weinheim/Berlin 1968, zit. Dahmer/Klafki.
- DANN, Otto: Das historische Interesse in der deutschen Gesellschaft des 18. Jahrhunderts. Geschichte und historische Forschung in den zeitgenössischen Zeitschriften. In: HAMMER/VOSS S. 386-415, zit. Dann.
- DAUMÜLLER, Markus: Ganzheitliches Geschichtsdenken zwischen Willkür und Wahrheit: Ernst Wilmanns (1882-1960). In: HASBERG/SEIDENFUß II, S. 333-359.
- DEMANTOWSKY, Marko: Die Geschichtsmethodik in der SBZ und DDR – ihre konzeptuelle, institutionelle und personelle Konstituierung als akademische Disziplin 1945-19790. Idstein 2003, zit. Demantowsky.
- DOTTERWEICH, Volker: Heinrich von Sybel. Geschichtswissenschaft in politischer Absicht. Göttingen 1978, zit. Dotterweich.

- DROYSEN, Johann Gustav: Historik, hg. von Rudolf HÜBNER, ⁴Darmstadt 1960, ⁷München/Wien 1974, zit. Droysen.
- DUCHHARDT, Heinz: Stein. Eine Biographie. Münster 2007, zit. Duchhardt.
- ENGEL, Josef: Die deutschen Universitäten und die Geschichtswissenschaft, in: HZ 189 (1959). S. 223-378, zit. Engel.
- EPSTEIN, Klaus: Stein in German Historiography. In: History and Theory 5 (1966), S. 241-274, zit. Epstein.
- ERBE, Michael (Hg.): Friedrich Meinecke heute. Berlin 1981, zit. Erbe.
- ERDMANN, Elisabeth: Tendenzen und Neuansätze in Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht nach 1848 bis in die Mitte der achtziger Jahre des 19. Jahrhunderts. In: BERGMANN/SCHNEIDER: Gesellschaft S. 77-103, zit. Erdmann: Tendenzen.
- ERDMANN, Elisabeth: Karl Biedermann (1812-1901). In: QUANDT: Geschichtsdiaktiker S. 84-109, zit. Erdmann: Biedermann.
- ERDMANN, Karl Dietrich: Die Zukunft als Kategorie der Geschichte. In: HZ 198 (1964), S. 44-61, zit. Erdmann: Zukunft.
- ERDMANN, Karl Dietrich: Universität und Schule. In: Die Höhere Schule 1957, S. 121ff.
- ERDMANN, Karl Dietrich: Geschichte, Politik und Pädagogik – aus den Akten des Deutschen Historikerverbandes. In: GWU 19 (1968), S. 2-21.
- FABER, Karl-Georg: Theorie der Geschichtswissenschaft. München 1971, zit. Faber: Theorie.
- FABER, Karl-Georg: Ausprägungen des Historismus. In: HZ 228 (1979), S. 1-22, zit. Faber: Historismus.
- FAULENBACH, Bernd: Ideologie des deutschen Weges. Die deutsche Geschichte in der Historiographie zwischen Kaiserreich und Nationalsozialismus. München 1980, zit. Faulenbach: Ideologie.
- FAULENBACH, Bernd (Hg.): Geschichtswissenschaft in Deutschland. Traditionelle Positionen und gegenwärtige Aufgaben. München 1974, zit. Faulenbach: Geschichtswissenschaft.
- FINA, Kurt: Geschichtsdidaktik und Auswahlproblematik. München 1969, zit. Fina.
- FINCKH, Hans Jürgen: Der Begriff der „Deutschen Bewegung“ und seine Bedeutung für die Pädagogik Hermann Nohls. Mit einem Vorwort von Wolfgang Klafki. Frankfurt/M. 1977, zit. Finckh.
- FLITNER, Andreas: Die politische Erziehung in Deutschland. Geschichte und Probleme 1750-1880. Tübingen 1957.

- FLITNER, Wilhelm: Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart. Heidelberg 1957, zit. Flitner.
- FREUDENTHAL, Herbert: Geschichtsunterricht. Ein kritischer Forschungsbericht über die Literatur zu seiner Didaktik und Methodik während des letzten Jahrzehnts. In: Arthur HOFMANN-ERFURT (Hg.): Die erziehungswissenschaftliche Forschung. Pädagogische Gesamtbibliographie, Erfurt 1929, S. 6-39, zit. Freudenthal.
- FRIEDRICH, Fritz: Stoffe und Probleme des Geschichtsunterrichts. Leipzig/Berlin 1915, ³1925, zit. Friedrich: Stoffe.
- FRIEDRICH, Fritz: Geschichtswissenschaft und Geschichtsunterricht. In: VuG 2 (1912), S. 1-19, zit. Friedrich: Geschichtswissenschaft.
- FRIEDRICH, Fritz: Methodisches und Didaktisches. In: VuG 17 (1927), S. 442-452, zit. Friedrich: Methodisches 1927.
- FRIEDEBURG, Ludwig von/HÜBNER, Peter: Das Geschichtsbild der Jugend. München 1964, ²1970, zit. Friedeburg/Hübner.
- FÜRNROHR, Walter/KIRCHHOFF, Hans Georg (Hg.): Ansätze empirischer Forschung im Bereich der Geschichtsdidaktik. Stuttgart 1976.
- GADAMER, Hans Georg: Wahrheit und Methode. Tübingen ²1965.
- GABEN, Helmut: Geisteswissenschaftliche Pädagogik auf dem Wege zu kritischer Theorie. Weinheim/Basel 1978, zit. Gaben: Pädagogik.
- GABEN, Helmut (Hg.): Erich Weniger: Erziehung Politik Geschichte. Weinheim 1990 (= Pädagogische Bibliothek Beltz Bd. 4), zit. Gaben: Weniger I.
- GABEN, Helmut (Hg.): Erich Weniger: Lehrerbildung, Sozialpädagogik, Militärpädagogik. Weinheim 1990 (= Pädagogische Bibliothek Beltz Bd. 5), zit. Gaben, Weniger II.
- GEIBLER, Georg: Die Autonomie der Pädagogik. Langensalza/Berlin/Leipzig 1929, zit. Geißler: Autonomie.
- GEIBLER, Georg: Herman Nohl (1879-1960). In: Hans SCHEUERL (Hg.): Klassiker der Pädagogik, 2. Bd. München 1979, S. 225-240, zit. Geißler, Nohl.
- GENSCHEL, Helmut: Politische Erziehung durch Geschichtsunterricht – Der Beitrag der Geschichtsdidaktik und des Geschichtsunterrichts zur politischen Erziehung im Nationalsozialismus. Frankfurt/M. 1980.
- GENSCHEL, Helmut: Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht im nationalsozialistischen Deutschland: In: BERGMANN/SCHNEIDER: Gesellschaft S. 261-294.
- GIES, Horst (Hg.): Nation und Europa in der historisch-politischen Bildung. Schwalbach/Ts. 1998.

GIES, Horst: Der Geschichtslehrer im Spannungsfeld zwischen Anforderungen der Praxis und Ansprüchen der Theorie. In: DERS.: Geschichte. Geschichtslehrer. Geschichtsunterricht. Studien zum historischen Lernen und Lehren in der Schule. Weinheim 1998. S. 109-128, zit. Gies: Geschichtslehrer.

GIESECKE, Hermann: Didaktik der politischen Bildung. München 1965, ⁵1970.

GLÖCKEL, Hans: Begriff und Aufgabe der Fachdidaktik. In: GWU 27 (1976), S. 146-157, zit. Glöckel.

GOLLWITZER, Heinz: Der Historiker und die Öffentlichkeit. Abschiedsvorlesung, gehalten am 29. Januar 1982. In: Evolution. Zeit. Geschichte. Philosophie. Universitätsvorträge. Münster 1982, S. 47-64.

GÜNTHER-ARNDT, Hilke: Geschichtsunterricht in Oldenburg 1900-1930. Oldenburg 1980, zit. Günther-Arndt.

HACKEWITZ, Waltraud von: Das Gesellschaftskonzept in der Theorie der „Pädagogischen Bewegung“. Ein ideologiekritischer Versuch am Werk Herman Nohls. MS Diss. Berlin 1966, zit. Hackewitz.

HAMMER, Karl/VOSS, Jürgen (Hg.): Historische Forschung im 18. Jahrhundert. Organisation – Zielsetzung – Ergebnisse. 12. Deutsch-Französisches Historikerkolloquium des Deutschen Historischen Instituts Paris. Bonn 1976, zit. Hammer/Voss.

HAMMERMAYER, Ludwig: Die Forschungszentren der deutschen Benediktiner und ihre Vorhaben, in: HAMMER/VOSS S. 122-191, zit. Hammermayer.

HAMMERSTEIN, Notker: Jus und Historie. Ein Beitrag zur Geschichte des historischen Denkens an deutschen Universitäten im späten 17. und 18. Jahrhundert. Göttingen 1972, zit. Hammerstein: Jus.

HAMMERSTEIN, Notker: Der Anteil des 18. Jahrhunderts an der Ausbildung der historischen Schulen des 19. Jahrhunderts. In: HAMMER/VOSS S. 432-450, zit. Hammerstein: Anteil.

Handbuch der Geschichtsdidaktik s. o. BERGMANN/KUHN u. a.

HANDRO, Saskia: Geschichtsunterricht und historisch-politische Sozialisation in der SBZ und DDR (1945-1961). Eine Studie zur Region Sachsen-Anhalt. Weinheim/Basel 2002, zit. Handro.

HASBERG, Wolfgang: Empirische Forschung in der Geschichtsdidaktik. Nutzen und Nachteil für den Unterricht, 2 Bde. Neuried 2001, zit. Hasberg: Empirische Forschung I bzw. II.

HASBERG, Wolfgang: Geschichtsdidaktik in der Weimarer Republik: Präfiguration einer Wissenschaftsdisziplin? In: GPD 29 (2001), S. 215-230, zit. Hasberg: Präfiguration.

HASBERG, Wolfgang: Siegfried Kawerau (1886-1936). In: Michael FRÖHLICH (Hg.): Die Weimarer Republik. Portrait einer Epoche in Biographien. Darmstadt 2002, S. 293-304, zit. Hasberg: Kawerau.

HASBERG, Wolfgang/SEIDENFUß, Manfred (Hg.): Geschichtsdidaktik(er) im Griff des Nationalsozialismus? Münster 2005, zit. Hasberg/Seidenfuß I.

HASBERG, Wolfgang/SEIDENFUß, Manfred (Hg.): Modernisierung im Umbruch. Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht nach 1945. Berlin 2008, zit. Hasberg/Seidenfuß II.

HEIMPEL, Hermann: Über Organisationsformen historischer Forschung in Deutschland. In: HZ 189 (1959), S. 139-222, zit. Heimpel.

HENTIG, Hartmut von: Wissenschaftsdidaktik. In: Die Neue Sammlung, 5. Sonderheft: Wissenschaftsdidaktik. Göttingen 1970, S. 13-40, zit. Hentig.

HENTSCHKE, Ada/MUHLACK, Ulrich: Einführung in die Geschichte der Klassischen Philologie. Darmstadt 1972, zit. Hentschke/Muhlack.

HERBST, Karin: Didaktik des Geschichtsunterrichts zwischen Traditionalismus und Reformismus. Hannover 1977, zit. Herbst.

HERRMANN, Ulrich: Die Pädagogik Wilhelm Diltheys. Ihr wissenschaftstheoretischer Ansatz in Diltheys Theorie der Geisteswissenschaften. Göttingen 1971, zit. Herrmann: Pädagogik Diltheys.

HERRMANN, Ulrich: Pädagogik und geschichtliches Denken. In: THIERSCH: Entwicklung S. 173-238, zit. Herrmann: Pädagogik.

HERRMANN, Ulrich: Wilhelm Dilthey (1833-1911). In: SCHEUERL: Klassiker II S. 72-84, zit. Herrmann: Dilthey.

HERRMANN, Ulrich/OELKERS, Jürgen (Hg.): Pädagogik und Nationalsozialismus. Zeitschrift für Pädagogik 22. Beiheft. Weinheim/Basel 1988, S. 281-325.

HERZFELD, Hans: Zur Krise des Geschichtsunterrichts. In: GWU (1962), S. 423-431.

HESSE, Alexander: Die Professoren und Dozenten der preußischen Pädagogischen Akademien (1926-1933) und Hochschulen für Lehrerbildung (1933-1941). Weinheim 1995, zit. Hesse.

HEUß, Alfred: Verlust der Geschichte. Göttingen 1959.

HEUß, Alfred: Gedanken zur Didaktik der Geschichte. In: GWU 22 (1971), S. 529-535, zit. Heuß: Didaktik.

HEUSSI, Karl: Die Krisis des Historismus. Tübingen 1932, zit. Heussi.

- HÖSCH, Edgar: Der Geschichtsunterricht an den höheren Schulen Deutschlands bis zur Einführung eines selbständigen Unterrichtsfaches Geschichte. In: Internationales Jahrbuch für Geschichtsunterricht 8 (1961/62), S. 16-56, zit. Hösch.
- HOFFMANN, Dietrich: Politische Bildung 1890-1933. Ein Beitrag zur Geschichte der pädagogischen Theorie. Hannover 1970, zit. Hoffmann: Politische Bildung.
- HOFFMANN, Dietrich: Erich Weniger – Kritische Erziehungswissenschaft am Anfang ihrer Epoche? In: Die Deutsche Schule 71 (1979), S. 395-399, zit. Hoffmann: Kritische Erziehungswissenschaft.
- HOFFMANN, Dietrich (Hg.): Pädagogik an der Georg-August-Universität Göttingen. Eine Vorlesungsreihe. Göttingen 1987, zit. Hoffmann: Pädagogik.
- HOFFMANN, Dietrich/NEUMANN, Karl (Hg.): Bildung und Soldatentum. Die Militärpädagogik Erich Wenigers und die Tradition der Erziehung zum Kriege. Weinheim 1992, zit. Hoffmann/Neumann: Militärpädagogik.
- HOFFMANN, Dietrich/NEUMANN, Karl (Hg.): Tradition und Transformation der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Zur Re-Vision der Weniger-Gedenkschrift. Weinheim 1993, zit. Hoffmann/Neumann: Tradition.
- HOFFMANN, Erika/JOERDEN, Rudolf (Hg.): Herman Nohl. Das historische Bewusstsein. Mit einem Nachwort von Otto Friedrich Bollnow. Göttingen/Frankfurt/M./Zürich 1979, zit. Hoffmann/Joerden.
- HÜBINGER, Paul Egon: Das Historische Seminar der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität zu Bonn. Bonn 1963, zit. Hübinger.
- HUG, Wolfgang: Otto Willmann (1839-1920). In: QUANDT: Geschichtsdidaktiker S. 137-160, zit. Hug.
- HUHN, Jochen: Politische Geschichtsdidaktik. Untersuchungen über politische Implikationen der Geschichtsdidaktik in der Weimarer Republik und in der Bundesrepublik. Kronberg/Ts. 1975, zit. Huhn: Geschichtsdidaktik.
- HUHN, Jochen: Fritz Friedrich. In: QUANDT: Geschichtsdidaktiker S. 257-279, zit. Huhn: Friedrich.
- HUHN, Jochen: Georg Siegfried Kawerau. In: QUANDT: Geschichtsdidaktiker S. 280-303, zit. Huhn: Kawerau.
- HUSCHKE-RHEIN, Rolf Bernhard: Das Wissenschaftsverständnis in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Dilthey – Litt – Nohl – Spranger. Stuttgart 1979, zit. Huschke-Rhein.
- IGGERS, Georg G.: Deutsche Geschichtswissenschaft. Eine Kritik der traditionellen Geschichtsauffassung von Herder bis zur Gegenwart. Dt. ²München 1973, zit. Iggers: Deutsche Geschichtswissenschaft.

- IGGERS, Georg G: Neue Geschichtswissenschaft. Vom Historismus zur Historischen Sozialwissenschaft. München 1978, zit. Iggers: Neue Geschichtswissenschaft.
- JAECKEL, Eberhard/WEYMAR, Ernst (Hg.): Die Funktion der Geschichte in unserer Zeit. Stuttgart 1975, zit. Jaeckel/Weymar.
- JAEGER, Friedrich/RÜSEN, Jörn: Geschichte des Historismus. Eine Einführung. München 1992, zit. Jaeger/Rüsen.
- JÄGER, Oskar: Didaktik und Methodik des Geschichtsunterrichts. ²München 1905.
- JEISMANN, Karl-Ernst: Eine Disziplin entdeckt ihr Gebiet. Bemerkungen zu Walter Fürnrohr und Hans Georg Kirchhoff (Hg.): Ansätze empirischer Forschung im Bereich der Geschichtsdidaktik. Stuttgart 1976. In: Geschichtsdidaktik 2 (1977), S. 322-335, zit. Jeismann: Disziplin.
- JEISMANN, Karl-Ernst: Didaktik der Geschichte. Die Wissenschaft von Zustand, Funktion und Veränderung geschichtlicher Vorstellungen im Selbstverständnis der Gegenwart. In: KOSTHORST: Geschichtswissenschaft S. 9-33, zit. Jeismann: Didaktik.
- JEISMANN, Karl-Ernst: „Geschichtsbewusstsein“. Überlegungen zur zentralen Kategorie eines neuen Ansatzes der Geschichtsdidaktik: In: SÜSSMUTH: Positionen S. 179-222, zit. Jeismann: Geschichtsbewusstsein.
- JEISMANN, Karl-Ernst: Friedrich Kohlrausch 1780-1867. In: QUANDT: Geschichtsdidaktiker. Paderborn 1978, S. 41-83, zit. Jeismann: Kohlrausch.
- JEISMANN, Karl-Ernst: Funktion und Didaktik der Geschichte. Begründung und Beispiele eines Lehrplans für den Geschichtsunterricht. In: Joachim ROHLFES/Karl-Ernst JEISMANN (Hg.): Geschichtsunterricht. Inhalte und Ziele, Beiheft zur GWU, Stuttgart 1974, S. 106-138, zit. Jeismann, Funktion.
- JOACHIMSEN, Paul: Rezension zu Erich Weniger: Die Grundlagen des Geschichtsunterrichts. Leipzig/Berlin 1926. In: HZ 141 (1930), S. 544-547, zit. Joachimsen.
- KAMPEN, Wilhelm van/KIRCHHOFF, Hans Georg (Hg.): Geschichte in der Öffentlichkeit. Stuttgart 1979.
- KANNING, Fritz: Strukturwissenschaftliche Pädagogik. Untersuchungen zur Wandlung der pädagogischen Denkform in der deutschen Theorie und Praxis. Heidelberg 1953, zit. Kanning.
- KANZ, Heinrich: Deutschsprachige „Geschichtsdidaktik“ im 18. Jahrhundert. In: Joachim de MARÉES (Hg.): Geschichte und Geschichtsunterricht. Bemühungen um zeitgenössische Wege zum Geschichtlichen. Wolfgang Schlegel zum sechzigsten Geburtstag. München 1972, S. 120-139, zit. Kanz.

- KEIM, Wolfgang: Pädagogik und Nationalsozialismus – Zwischenbilanz einer Auseinandersetzung innerhalb der bundesdeutschen Erziehungswissenschaft. In: Neue Sammlung 1989, S. 186-208.
- KEIM, Wolfgang (Hg.): Pädagogen und Pädagogik im Nationalsozialismus – Ein unerledigtes Problem in der Erziehungswissenschaft. ³Frankfurt/M. 1991.
- KEIM, Wolfgang: Erziehung unter der Nazi-Diktatur. Darmstadt 1995.
- KERSCHENSTEINER, Georg: Der Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung. Leipzig/Berlin 1923.
- KEBLER, Eckhard: Historia magistra vitae. Zur Rehabilitation eines überwundenen Topos. In: Rolf SCHÖRKEN (Hg.): Der Gegenwartsbezug der Geschichte. Stuttgart 1981, S. 11-33, zit. Keßler.
- KESSLER, Hans: Geschichtswissenschaft und Geschichtsunterricht. Bemerkungen zu einer umstrittenen Korrelation. In: Kurt FINA: Vom Sinn historischer Bildung. Eine Ortsbestimmung des Geschichtsunterrichts. München 1970, S. 43-27, zit. Kessler.
- KIRCHHOFF, Hans Georg (Hg.): Neue Beiträge zur Geschichtsdidaktik. Bochum 1986, zit. Kirchoff.
- KITTEL, Helmuth: Die Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen. 1957, zit. Kittel.
- KLAFKI, Wolfgang: Didaktik. In: DAHMER/KLAFKI S. 137-173, zit. Klafki: Didaktik.
- KLAFKI, Wolfgang: Die Pädagogik Theodor Litts. Eine kritische Vergegenwärtigung. Königstein/Ts. 1982, zit. Klafki: Pädagogik Litts.
- KLAFKI, Wolfgang: Theodor Litt. In: SCHEUERL: Klassiker II, S. 241-257, zit. Klafki: Litt.
- KLAFKI, Wolfgang/BROCKMANN, Johanna-Luise: Geisteswissenschaftliche Pädagogik und Nationalsozialismus. Herman Nohl und seine „Göttinger Schule“ 1932-1937. Eine individual- und gruppenbiographische, mentalitäts- und theoriegeschichtliche Untersuchung. Weinheim/Basel 2002, zit. Klafki/Brockmann.
- KLEINKNECHT, Wolfgang/LOHAN, Wolfgang/KRIEGER, Herbert (Hg.): Aufgabe und Gestaltung des Geschichtsunterrichts. Handreichungen für den Geschichtslehrer. Frankfurt/M. 1956, ⁵1969.
- KLEMPERER, Klemens von: Konservative Bewegungen zwischen Kaiserreich und Nationalsozialismus. München o. J. (Original Princeton 1957), zit. Klemperer.
- KNOOP, Karl/SCHWAB, Martin: Einführung in die Geschichte der Pädagogik. Pädagogen-Porträts aus vier Jahrhunderten. Heidelberg 1981, zit. Knoop/Schwab.

KOCKA, Jürgen: Aufgaben und Funktionen von Geschichtswissenschaft und Geschichtsunterricht. In: Joachim ROHLFES/Karl-Ernst JEISMANN (Hg.): Geschichtsunterricht. Inhalte und Ziele. Beiheft zur Zeitschrift „Geschichte in Wissenschaft und Unterricht“. Stuttgart 1974, S. 113-123, zit. Kocka: Aufgaben.

KOCKA, Jürgen: Theorien in der Geschichtswissenschaft. In: Paul LEIDINGER (Hg.): Theoriedebatte und Geschichtsunterricht. Sozialgeschichte, Paradigmawechsel und Geschichtsdidaktik in der aktuellen Diskussion. Paderborn 1982, S. 7-27, 79-81, zit. Kocka: Theorien.

KOCKA, Jürgen: Paradigmawechsel? Die Perspektive der „Historischen Sozialwissenschaft“. In: MÜTTER/QUANDT S. 65-80.

KOCKA, Jürgen: Sozialgeschichte, Gesellschaftsgeschichte. In: Handbuch der Geschichtsdidaktik ⁵Düsseldorf (1997), S. 191-197, zit. Kocka: Sozialwissenschaft.

KOHLRAUSCH, Friedrich: Bemerkungen über die Stufenfolge des Geschichtsunterrichts an den höheren Schulen. Halle/Berlin 1818.

KOSELLECK, Arno: Die staatsbürgerliche Erziehung auf den Pädagogischen Akademien. In: VuG 22 (1932), S. 202-210.

KOSELLECK, Arno: Zur Didaktik des Geschichtsunterrichts. In: D. C. KOCHAN (Hg.): Allgemeine Didaktik – Fachdidaktik – Fachwissenschaft. Darmstadt 1970, S. 235-253.

KOSELLECK, Reinhart: Über die Theoriebedürftigkeit der Geschichtswissenschaft. In: CONZE: Theorie S. 10-28, zit. Koselleck: Theoriebedürftigkeit.

KOSELLECK, Reinhart: Historia Magistra Vitae. Über die Auflösung des Topos im Horizont neuzeitlich bewegter Geschichte. In: Hermann BRAUN/Manfred RIEDEL (Hg.): Natur und Geschichte. Karl Löwith zum 70. Geburtstag. Stuttgart 1967, S. 196-217, Wiederabdruck in: Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten. Frankfurt/M. 1979, S. 38-66 (danach wird zitiert) zit. Koselleck: Historia.

KOSELLECK, Reinhart/MOMMSEN, Wolfgang J./RÜSEN, Jörn (Hg.): Objektivität und Parteilichkeit. München 1977.

KOSELLECK, Reinhart: Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten. Frankfurt/M. 1979.

KOSELLECK, Reinhart/LUTZ, Heinrich/RÜSEN, Jörn (Hg.): Formen der Geschichtsschreibung. München 1982.

KOSTHORST, Erich (Hg.): Geschichtswissenschaft. Didaktik – Forschung – Theorie. Göttingen 1977, zit. Kosthorst.

KRAUS, Andreas: Vernunft und Geschichte. Die Bedeutung der deutschen Akademien für die Entwicklung der Geschichtswissenschaft im späten 18. Jahrhundert. Freiburg 1963, zit. Kraus: Vernunft.

- KRAUS, Andreas: Die Geschichtswissenschaft an den deutschen Akademien des 18. Jahrhundert. In: HAMMER/VOSS S. 236-257, zit. Kraus: Geschichtswissenschaft.
- KRAUSSER, Peter: Kritik der endlichen Vernunft. Wilhelm Diltheys Revolution der allgemeinen Wissenschafts- und Handlungstheorie. Frankfurt/M. 1968, zit. Krausser.
- KRILL, Hans-Heinz: Die Rankerennaissance. Max Lenz und Erich Marcks. Ein Beitrag zum historisch-politischen Denken in Deutschland 1880-1935. Berlin 1962, zit. Krill.
- KRÖLL, Ulrich (Hg.): Historisches Lernen in der Erwachsenenbildung. Münster 1984, zit. Kröll.
- KÜPPERS, Waltraut: Zur Psychologie des Geschichtsunterrichts. Eine Untersuchung über Geschichtswissen und Geschichtsverständnis bei Schülern. Bern/Stuttgart 1961, ²1966.
- KÜTTLER, Wolfgang/RÜSEN, Jörn/SCHULIN, Ernst (Hg.): Geschichtsdiskurs, 5 Bde. Frankfurt/M. 1993-1999, zit. Küttler: Geschichtsdiskurs.
- KUHN, Annette: Einführung in die Didaktik der Geschichte. München 1974, ²1977, zit. Kuhn: Einführung.
- KUHN, Annette: Fortschritte und Rückschritte in der Geschichtsdidaktik. Der geschichtsdidaktische Stand der „Umrissse“ von J. Rohlfes. In: GD 2 (1977), S. 170-183, zit. Kuhn: Fortschritte.
- KUHN, Annette: Neuere Ansätze in der Didaktik der Geschichte. In: Neue Sammlung 16 (1976), S. 134-143, zit. Kuhn: Ansätze.
- KUHN, Annette: Geschichtsdidaktik in emanzipatorischer Absicht. Versuch einer kritischen Überprüfung. In: SÜSSMUTH: Positionen S. 49-81, zit. Kuhn: Geschichtsdidaktik.
- KUHN, Thomas S.: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt/M. 1973.
- KUHN, Thomas S.: Die Entstehung des Neuen. Studien zur Struktur der Wissenschaftsgeschichte. Frankfurt/M. 1978.
- KUSS, Horst: Über Begriff und Problem einer historischen Fachdidaktik. In: Walter FÜRNRÖHR (Hg.): Geschichtsdidaktik und Curriculumentwicklung, 1. Bd. München 1974, S. 19-31, zit. Kuss: Begriff.
- KUSS, Horst: Neue Wege – alte Ziele? Geisteswissenschaftliche Didaktik auf dem Weg zu politischer Bildung – Erich Weniger. In: HASBERG/SEIDENFUß II, S. 291-316, zit. Kuss: Neue Wege.

- KUSS, Horst: Erich Weniger und die „neuen Wege“ im Geschichtsunterricht. Überlegungen zur Theorie und Rezeption einer politisch orientierten Geschichtsdidaktik. In: GWU 39 (1988), S. 476-495, zit. Kuss: Weniger.
- LEIDINGER, Paul (Hg.): Theoriendebatte und Geschichtsunterricht. Sozialgeschichte, Paradigmawechsel und Geschichtsdidaktik in der aktuellen Diskussion. Paderborn 1982, zit. Leidinger.
- LEMBERG, Eugen: Zur gesellschaftlichen Funktion der historischen Bildung. In: GWU 25 (1974), S. 321-335, zit. Lemberg.
- LITT, Theodor: Geschichte und Leben. Leipzig 1918, ²Berlin 1925, ³1930.
- LOEBELL, Johann Wilhelm: Grundzüge einer Methodik des geschichtlichen Unterrichts auf Gymnasien. Leipzig 1847.
- LORENZ, Ottokar: Zur Frage über den Geschichtsunterricht am Gymnasium. In: Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien 12 (1861), S. 169-189, zit. Lorenz: Geschichtsunterricht.
- LORENZ, Ottokar: Über den Geschichtsunterricht. In: DERS.: Leopold von Ranke, die Generationenlehre und der Geschichtsunterricht. Berlin 1891.
- LUCAS, Friedrich J.: Der Beitrag des Geschichtsunterrichts zur politischen Bildung. In: GSE 11 (1966), S. 381-395.
- MAEK-GÉRARD, Eva u. a.: Zur Rolle der Geschichte in der Gesellschaftslehre: Das Beispiel der hessischen Rahmenrichtlinien. Stuttgart 1974.
- MANZMANN, Anneliese: Vorüberlegungen zu einer Didaktik der Soziohistorie – Dimensionierung des Faches Geschichte. In: Herwig BLANKERTZ: Fachdidaktische Curriculumforschung – Strukturansätze für Geschichte, Deutsch, Biologie. Essen 1973, S. 28-99, zit. Manzmann: Vorüberlegungen.
- MANZMANN, Anneliese: Perspektiven einer Didaktik der Soziohistorie in weiterführender Absicht. In: SÜSSMUTH: Positionen S. 83-120, zit. Manzmann: Perspektiven.
- MATTHES, Eva: Geisteswissenschaftliche Pädagogik nach der NS-Zeit. Politische und pädagogische Verarbeitungsversuche. Bad Heilbrunn 1998, zit. Matthes.
- MAUDER, Stefanie: Die Bedeutung der „Geschichtlichkeit“ für die Geisteswissenschaftliche Pädagogik. Marburg 2006, zit. Mauder.
- MAYER, Ulrich/PANDEL, Hans-Jürgen: Kategorien der Geschichtsdidaktik und Praxis der Unterrichtsanalyse. Stuttgart 1974.
- MAYER, Ulrich: Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht in der Nachkriegszeit (1945-1953). In: BERGMANN/SCHNEIDER: Gesellschaft S. 349-380, zit. Mayer: Geschichtsdidaktik.

- MAYER, Ulrich: Neue Wege im Geschichtsunterricht? Studien zur Entwicklung der Geschichtsdidaktik und des Geschichtsunterrichts in den westlichen Besatzungszonen und in der Bundesrepublik Deutschland 1945-1953. Köln/Wien 1986, zit. Mayer: Neue Wege.
- MAYER, Ulrich: Neubeginn oder Wiederanfang? Geschichtsdidaktik im Westen Deutschlands. In: HASBERG/SEIDENFUß II, S. 99-112, zit. Mayer: Neubeginn.
- MEINECKE, Friedrich: Die Bedeutung der geschichtlichen Welt und des Geschichtsunterrichts für die Bildung der Einzelpersonlichkeit. Berlin 1917.
- MEINECKE, Friedrich: Drei Generationen deutscher Gelehrtenpolitik. In: HZ 125 (1922), S. 248-283, zit. Meinecke: Generationen.
- MEINECKE, Friedrich: Die Entstehung des Historismus. ⁴München 1965, zit. Meinecke: Historismus.
- MEINECKE, Friedrich: Straßburg, Freiburg, Berlin 1901-1919. Stuttgart 1949, zit. Meinecke: Straßburg.
- MEINECKE, Friedrich: Zur Theorie und Philosophie der Geschichte. Stuttgart 1959, ²1965, zit. Meinecke: Theorie.
- MEINECKE, Friedrich: Zur Geschichte der Geschichtsschreibung. München 1968.
- MESSERSCHMID, Felix: Geschichte und Lehrer der Geschichte an Universität und Schule. In: GWU 4 (1953), S. 657-675.
- MOHR, Konrad: Die Pädagogik Herman Nohls. In: Karl Heinz GÜNTHER/Konrad MOHR/Horst ROCHE/Arnold STENZEL: Erziehung und Leben. Mit einem Vorwort von Otto Friedrich Bollnow. Heidelberg 1960, zit. Mohr.
- MOLLENHAUER, Klaus: Theorien zum Erziehungsprozess. München 1972, zit. Mollenhauer.
- MOMMSEN, Wolfgang, J.: Die Geschichtswissenschaft jenseits des Historismus. ²Düsseldorf 1972, zit. Mommsen.
- MOOG, Willy: Geschichtsphilosophie und Geschichtsunterricht in ihren wichtigsten Problemen. Leipzig/Wien 1927, zit. Moog.
- MÜLLER, Paul: Rezension zu Erich Weniger: Die Grundlagen des Geschichtsunterrichts. Leipzig/Berlin 1926. In: Monatsschrift für höhere Schulen 28 (1929), S. 207-211, zit. Müller.
- MÜTTER, Bernd: Die These von der „Eigenständigkeit des Geschichtsunterrichts“ – Überlegungen zum Verhältnis von Geschichtswissenschaft, Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht. In: GWU 27 (1976), S. 750-767.
- MÜTTER, Bernd: Geschichtsdidaktik an der Universität. In: GPD 5 (1977), S. 91-101, zit. Mütter: Geschichtsdidaktik.

MÜTTER, Bernd: Bildungstheorie und Geschichtsdidaktik. In: Handbuch der Geschichtsdidaktik ¹1979, S. 277-283, ⁵1997, S. 334-339, zit. Mütter: Bildungstheorie.

MÜTTER, Bernd: Die Geschichtswissenschaft in Münster zwischen Aufklärung und Historismus unter besonderer Berücksichtigung der historischen Disziplin an der Münsterschen Hochschule. Münster 1980, zit. Mütter: Geschichtswissenschaft.

MÜTTER, Bernd: Zur Vorgeschichte der geisteswissenschaftlich-bildungstheoretischen Geschichtsdidaktik: Karl Brandi (1868-1946). In: Hans DOLLINGER/Horst GRÜNDER/Alwin HANSCHMIDT (Hg.): Weltpolitik – Europagedanke – Regionalismus. Festschrift für Heinz Gollwitzer zum 65. Geburtstag. Münster 1982, S. 461-481, zit. Mütter: Brandi.

MÜTTER, Bernd: Die Entstehung der Geschichtsdidaktik als eigenständige Wissenschaftsdisziplin nach dem Ersten Weltkrieg. Die geisteswissenschaftliche Richtung der Geschichtsdidaktik: Brandi, Nohl, Weniger. In: GPD 12 (1984), S. 17-29, zit. Mütter: Entstehung.

MÜTTER, Bernd: Entwicklungslinien geschichtsdidaktischen Denkens in Deutschland während des 19. Jahrhunderts: Geschichtswissenschaft – Geschichtsunterricht – Pädagogik. In: Hans Georg KIRCHHOFF (Hg.): Neue Beiträge zur Geschichtsdidaktik. Bochum 1986, S. 55-84, zit. Mütter: Entwicklungslinien.

MÜTTER, Bernd: Die „Eigenständigkeit des Geschichtsunterrichts“. Zum Verhältnis von Pädagogik und Geschichtsdidaktik bei Erich Weniger. In: NEUMANN: Weniger S. 111-139.

MÜTTER, Bernd: Die „Republik als Volksgemeinschaft“. Zum Selbstverständnis der geisteswissenschaftlichen Geschichtsdidaktik nach 1918. In: Internationale Schulbuchforschung 11 (1989), S. 129-146, zit. Mütter: Republik.

MÜTTER, Bernd: Landes- und Heimatgeschichte als Aufgabe von Geschichtsforschung und Geschichtsdidaktik: Erich Weniger (1894-1961). In: Geschichte in der Region. Zum 65. Geburtstag von Heinrich Schmidt. Hannover 1993, S. 455-470, zit. Mütter: Landes- und Heimatgeschichte.

MÜTTER, Bernd: Zwei „Bewältigungen“ des Kriegserlebnisses. Erich Wenigers Geschichtsdidaktik und seine Militärpädagogik zwischen den beiden Weltkriegen. In: HOFFMANN/NEUMANN: Militärpädagogik S. 69-96.

MÜTTER, Bernd: Geisteswissenschaftliche Geschichtsdidaktik „am Ausgang ihrer Epoche“. Überlegungen dreißig Jahre nach Wenigers Tod. In: HOFFMANN/NEUMANN: Tradition S. 103-121, zit. Mütter: Überlegungen.

MÜTTER, Bernd: Geschichte der deutschen Geschichtsdidaktik in der Epoche der Teilung 1945-1990. Perspektiven einer gesamtdeutschen Geschichtsdidaktik. In: UFFELMANN S. 96-123, zit. Mütter: Epoche der Teilung.

- MÜTTER, Bernd: Historische Zunft und historische Bildung. Beiträge zur geisteswissenschaftlichen Geschichtsdidaktik. Weinheim 1995, zit. Mütter: Zunft.
- MÜTTER, Bernd: Identitätsbildung – Identitätsrevision in Deutschland. Das Beispiel des geisteswissenschaftlichen Konzepts der Erwachsenenbildung. In: MÜTTER: Zunft S. 295-312.
- MÜTTER, Bernd/UFFELMANN, Uwe (Hg.): Regionale Identität im vereinten Deutschland. Chance und Gefahr. Weinheim 1996.
- MÜTTER, Bernd/SCHÖNEMANN, Bernd/UFFELMANN, Uwe (Hg.): Geschichtskultur. Theorie – Empirie – Pragmatik. Weinheim 2000.
- MÜTTER, Bernd: Die „Eigenständigkeit des Geschichtsunterrichts“. Zur Rezeption des Bildungsreformers Friedrich Kohlrausch durch den geisteswissenschaftlichen Pädagogen Erich Weniger. In: GWU 61 (2010), S. 580-591, zit. Mütter: Kohlrausch-Weniger.
- MÜTTER, Bernd: HisTourismus. Geschichte in der Erwachsenenbildung und auf Reisen, 2 Bde. Oldenburg 2008, zit. Mütter: HisTourismus I bzw. II.
- MÜTTER, Bernd/QUANDT, Siegfried (Hg.): Historie. Didaktik. Kommunikation. Wissenschaftsgeschichte und aktuelle Herausforderungen. Marburg 1988, zit. Mütter/Quandt.
- MÜTTER, Bernd/UFFELMANN, Uwe: Emotionen und historisches Lernen. Forschung – Vermittlung – Rezeption. Frankfurt/M. 1992, ³1996, zit. Mütter/Uffelman: Emotionen.
- NEFF, Günter: Neue Aspekte der geisteswissenschaftlichen Pädagogik Erich Wenigers. Phil. Diss. Stuttgart 1973, zit. Neff.
- NEUMANN, Karl (Hg.): Bildung, Geschichte und Zukunft. Erich Weniger als politischer Pädagoge. Göttingen 1988, zit. Neumann.
- NIPPERDEY, Thomas: Historismus und Historismuskritik heute. In: JAECKEL/WEYMAR S. 82-95, zit. Nipperdey.
- NOHL, Herman: Pädagogische und politische Aufsätze. Jena 1919, zit Nohl: Aufsätze.
- NOHL, Herman: Die Geschichte in der Schule. In: Pädagogisches Zentralblatt 4 (1924), S. 97-108, Wiederabdruck in: DERS.: Pädagogik aus dreißig Jahren. Frankfurt/M. 1949, S. 62-74 (hiernach wird zitiert), zit. Nohl: Geschichte.
- NOHL, Herman: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. ²Frankfurt/M. 1935, ³1961 (danach wird zitiert), ⁶1963 (unverändert), zit. Nohl: Pädagogische Bewegung.
- NOHL, Herman: Bibliographie. Zu seinem 75. Geburtstag am 7. Oktober 1954, bearbeitet von Elisabeth AHRENS, Irmgard WEDEMEYER und Erich WENIGER, mit

einer Einführung von Erich WENIGER. Weinheim 1954. Vgl. die „Nachträge zur Nohl-Biographie“ in: Zeitschrift für Pädagogik 1 (1955), S. 132, und die Fortsetzung der Bibliographie Herman Nohl ebd. 5 (1959), S. 454ff., zit. Nohl: Bibliographie.

NOHL, Herman: Pädagogik aus dreißig Jahren, Frankfurt/M. 1949, zit. Nohl: Pädagogik.

NOHL, Herman: Die Deutsche Bewegung. Vorlesungen und Aufsätze zur Geistesgeschichte von 1770-1830, hg. von Otto Friedrich BOLLNOW/Frithjof RODI. Göttingen 1970, zit. Nohl: Deutsche Bewegung.

NOHL, Herman: Das historische Bewusstsein, hg. von Erika HOFFMANN/Rudolf JOERDEN. Göttingen 1979, zit. Nohl: Bewusstsein.

OELKERS, Jürgen: Die Vermittlung zwischen Theorie und Praxis in der deutschen Pädagogik von Kant bis Nohl. Eine ideengeschichtliche Untersuchung. Diss. Phil. Hamburg 1975, zit. Oelkers: Vermittlung I.

OELKERS, Jürgen: Die Vermittlung zwischen Theorie und Praxis in der Pädagogik. München 1976, zit. Oelkers: Vermittlung II.

OELKERS, Jürgen: Die Rekonstruktion eines Phantoms? Zu: Rolf-Bernhard HUSCHKE-RHEIN: Das Wissenschaftsverständnis in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik Dilthey – Litt – Nohl – Spranger. Stuttgart 1979. In: Informationen zur erziehungs- und bildungshistorischen Forschung 19 (1982), S. 139-206, zit. Oelkers: Rekonstruktion.

OELKERS, Jürgen/ADL-AMINI, Bijan (Hg.): Pädagogik, Bildung und Wissenschaft. Zur Grundlegung der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Bern 1982, zit. Oelkers/Adl-Amini.

OELKERS, Jürgen/LEHMANN, Thomas: Hatte die geisteswissenschaftliche Pädagogik eine pädagogische Theorie? Zum Erziehungsverständnis Herman Nohls und Erich Wenigers. In: Jürgen OELKERS/Wolfgang SCHULZ (Hg.): Pädagogisches Handeln und Kultur. Bad Heilbrunn 1984, S. 124f., zit. Oelkers/Lehmann.

OEXLE, Otto Gerhard: Geschichtswissenschaft im Zeichen des Historismus. Göttingen 1996, zit. Oexle.

OFFERMANN, Josef (Hg.): Herman Nohl. Ausgewählte pädagogische Abhandlungen. Paderborn 1967, zit. Offermann.

ORTMEYER, Benjamin: Mythos und Pathos statt Logos und Ethos: Zu den Publikationen führender Erziehungswissenschaftler in der NS-Zeit: Eduard Spranger, Herman Nohl, Erich Weniger und Peter Petersen. Weinheim ²2010, zit. Ortmeier.

PANDEL, Hans-Jürgen: Historiker als Didaktiker. Geschichtsdidaktisches Denken in der deutschen Geschichtswissenschaft vom ausgehenden 18. bis zum Ende des

19. Jahrhunderts. In: Klaus BERGMANN/Gerhard SCHNEIDER (Hg.): Gesellschaft – Staat – Geschichtsunterricht. Beiträge zu einer Geschichte der Geschichtsdidaktik und des Geschichtsunterrichts von 1500-1980. Düsseldorf 1982, S. 104-131, zit. Pandel: Historiker.

PANDEL, Hans-Jürgen: Historik und Didaktik. Das Problem der Distribution historiographisch erzeugten Wissens in der deutschen Geschichtswissenschaft von der Spätaufklärung zum Frühhistorismus (1765-1830). Stuttgart 1990, zit. Pandel: Historik und Didaktik.

PAULSEN, Friedrich: Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart, mit besonderer Rücksicht auf den klassischen Unterricht, 2. Bd. ³Berlin/Leipzig 1921 (Nachdruck 1965), zit. Paulsen.

PETERS, Ulrich: Methodik des Geschichtsunterrichts an höheren Lehranstalten. Frankfurt/M. 1928.

PETKE, Wolfgang: Karl Brandi und die Geschichtswissenschaft. In: Hartmut BOOCKMANN/Herrmann WELLENREUTHER: Geschichtswissenschaft in Göttingen. Eine Vorlesungsreihe. Göttingen 1987, S. 287-320, zit. Petke.

PFLEFKA, Sven: Zwischen nationaler Gewissheit und transnationalen Hoffnungen. Geschichtsdidaktisches Denken dies- und jenseits der nationalen Kategorie in der Spätphase des Wilhelminischen Kaiserreiches und in der Weimarer Republik. Idstein 2011, zit. Pflafka.

POPP, Susanne/FORSTER, Johanna (Hg.): Curriculum Weltgeschichte. Globale Zugänge für den Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts. ²2008, zit. Popp/Forster.

QUANDT, Siegfried (Hg.): Deutsche Geschichtsdidaktiker des 19. und 20. Jahrhunderts. Paderborn 1978, zit. Quandt: Geschichtsdidaktiker.

QUANDT, Siegfried: Erich Weniger (1894-1961). In: QUANDT: Geschichtsdidaktiker, S. 327-364, zit. Quandt: Weniger.

RAAPKE, Hans Dietrich: Erwachsenenbildung als Volksbildung. In: DAHMER/KLAFKI S. 269-289, zit. Raapke: Erwachsenenbildung als Volksbildung.

RAAPKE, Hans Dietrich: Erwachsenenbildung – Weiterbildung. Neuere Entwicklungen in Theorie und Praxis. In: HOFFMANN/NEUMANN: Tradition S. 93-102, zit. Raapke: Erwachsenenbildung Weiterbildung.

REBLE, Albert: Geschichte der Pädagogik. Stuttgart ¹³1980, zit. Reble.

REICHERT, Erich: Geschichtsunterricht in der Reform. Ein Beitrag zur Didaktik der historischen Unterweisung. Kastellaun 1976, zit. Reichert.

REILL, Hanns Peter: The German Enlightenment and the Rise of Historicism. Berkeley 1975, zit. Reill.

REITEMEIER, Arnd: Karl Brandi (1868-1946). Universitätsprofessor und erster Vorsitzender der Historischen Kommission. In: Niedersächsisches Jahrbuch für Landesgeschichte 83 (2011), S. 33-49, zit. Reitemeier.

REPGEN, Konrad: Kann man von einem Paradigmawechsel in den Geschichtswissenschaften sprechen? In: Paul LEIDINGER (Hg.): Theoriedebatte und Geschichtsunterricht. Sozialgeschichte, Paradigmawechsel und Geschichtsdidaktik in der aktuellen Diskussion. Paderborn 1982, S. 29-77, 83-84, zit. Repgen.

RICHTER, Albert: Die Methodik des Geschichtsunterrichtes der Volksschule in ihrer geschichtlichen Entwicklung. In: Carl KEHR: Methodik des deutschen Volksschulunterrichtes, 2. Bd. Gotha ²1888, S. 73-132, zit. Richter.

RIEKENBERG, Michael: Die Zeitschrift „Vergangenheit und Gegenwart“ (1911-1944). Konservative Geschichtsdidaktik zwischen liberaler Reform und völkischem Aufbruch (1911-1944). Hannover 1986, zit. Riekenberg.

RINGER, Fritz K.: Die Gelehrten. Der Niedergang der deutschen Mandarine 1890-1933. Stuttgart 1983 (zuerst englisch 1969), zit. Ringer.

RITTER, Gerhard: Geschichte als Bildungsmacht. Ein Beitrag zur historisch-politischen Neubesinnung. Stuttgart 1946, ²1949, zit. Ritter.

RITTER, Gerhard: Geschichtsunterricht oder „Gemeinschaftskunde“? In: GWU (1962), S. 281-294.

ROHLFES, Joachim: Funktionsziele. Zur Frage des exemplarischen Lernens im Geschichtsunterricht In: GWU 8 (1957), S. 421-433; Wiederabdruck in: SÜSSMUTH: Geschichtsunterricht I, S. 159-177, zit. Rohlfes: Funktionsziele.

ROHLFES, Joachim: Umriss einer Didaktik der Geschichte. Göttingen 1971, ⁴1976, zit. Rohlfes: Umriss.

ROHLFES, Joachim: Geschichtsunterricht in Deutschland von der frühen Neuzeit bis zum Ende der Aufklärung. In: BERGMANN/SCHNEIDER: Gesellschaft S. 11-43, zit. Rohlfes: Geschichtsunterricht.

ROHLFES, Joachim: Gegenwartsbezug als Kategorie der Geschichtswissenschaft und des Geschichtsunterrichts. In: Rolf SCHÖRKEN (Hg.): Der Gegenwartsbezug der Geschichte. Stuttgart 1981, S. 59-83, zit. Rohlfes: Gegenwartsbezug.

ROHLFES, Joachim: Vermittlung und Rezeption von Geschichte. Ein Forschungs- und Literaturbericht. Stuttgart 1984 (= Beiheft zur Zeitschrift GWU), zit. Rohlfes: Vermittlung.

ROHLFES, Joachim: Geschichte und ihre Didaktik. Göttingen ³2005.

ROTH, Heinrich: Kind und Geschichte. Psychologische Voraussetzungen des Geschichtsunterrichts in der Volksschule. München 1955, ⁵1968, zit. Roth: Kind.

- ROTH, Heinrich: Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung. In: Die Deutsche Schule 1963, S. 109-119, zit. Roth: Realistische Wendung.
- ROTH, Heinrich: Die psychologischen Voraussetzungen des Geschichtsunterrichts. In: Geschichte und Unterricht, hg. v. A. SALFFNER, München 1965, S. 31ff.
- RUPRECHT, Horst: Die erfahrungswissenschaftliche Tradition der Erziehungswissenschaft. In: THIERSCH: Entwicklung S. 109-171, zit. Ruprecht.
- RÜRUP, Reinhard (Hg.): Historische Sozialwissenschaft. Göttingen 1977, zit. Rürup.
- RÜSEN, Jörn: Begriffene Geschichte. Genesis und Begründung der Geschichtstheorie J. G. Droysens. Paderborn 1969, zit. Rösen: Geschichte.
- RÜSEN, Jörn: Johann Gustav Droysen. In: WEHLER: Historiker Bd. 2, S. 7-22, zit. Rösen: Droysen.
- RÜSEN, Jörn: Zum Verhältnis von Theorie und Didaktik der Geschichte. In: GWU 26 (1975), S. 427-439, zit. Rösen: Verhältnis.
- RÜSEN, Jörn: Für eine erneuerte Historik. Studien zur Theorie der Geschichtswissenschaft. Stuttgart/Bad Cannstatt 1976, zit. Rösen: Historik.
- RÜSEN, Jörn: Historik und Didaktik. In: Erich KOSTHORST (Hg.): Geschichtswissenschaft. Didaktik – Forschung – Theorie. Göttingen 1977, S. 48-64, zit. Rösen: Historik und Didaktik.
- RÜSEN, Jörn: Zur Kritik des Neohistorismus. In: Zeitschrift für philosophische Forschung 33 (1979), S. 243-263, zit. Rösen: Neohistorismus.
- RÜSEN, Jörn: Bemerkungen zu Droysens Typologie der Geschichtsschreibung. In: Reinhart KOSELLECK/Heinrich LUTZ/Jörn RÜSEN (Hg.): Formen der Geschichtsschreibung. München 1982, S. 192-200.
- SCHALLENBERGER, Ernst-Horst: Untersuchungen zum Geschichtsbild der Wilhelminischen Ära und der Weimarer Zeit. Eine vergleichende Schulbuchanalyse deutscher Schulgeschichtsbücher aus der Zeit von 1888-1933. Ratingen 1964, zit. Schallenberger.
- SCHEIBLHUBER, A. Cl.: Beiträge zur Reform des Geschichtsunterrichts. Straubing 1901, zit. Scheiblhuber.
- SCHEITZA, Erich: Königlich Preußisches Feldartillerie-Regiment Nr. 221. Berlin/Charlottenburg 1933, zit. Scheitza.
- SCHEPP, Heinz-Hermann: Herman Nohl. In: HOFFMANN: Pädagogik S. 108-138, zit. Schepp: Nohl.
- SCHEPP, Heinz-Hermann: „Volk-Bildung durch Volksbildung“ – Bemerkungen zu einer politisch-andragogischen These der Neuen Richtung in der Erwachsenenbildung der Weimarer Republik. In: I. WIRTH u. a.: Aufforderung zur Erinnerung –

Vergessene Themen und verkannte Ansätze aus der Geschichte der Erwachsenenbildung. Bonn 1986, S. 35-45, zit. Schepp: Volk-Bildung.

SCHEPP, Heinz-Hermann: Erich Weniger: Politische Bildung zwischen Gesellschaft, Volk und Staat: In: NEUMANN: Weniger S. 89-110, zit. Schepp: Weniger.

SCHEUERL, Hans (Hg.): Klassiker der Pädagogik, 2 Bde. München 1979, zit. Scheuerl: Klassiker I bzw. II.

SCHIEDER, Theodor: Geschichte als Wissenschaft. Eine Einführung. München/Wien 1965, ²1968, zit. Schnieder.

SCHIVELBUSCH, Wolfgang: Die Kultur der Niederlage. Der amerikanische Süden 1865 – Frankreich 1871 – Deutschland 1918. Frankfurt/M. 2003, zit. Schivelbusch.

SCHLEGEL, Wolfgang: Der Geschichtsunterricht in der Volksschule. ²München 1964.

SCHLEIER, Hans: Die bürgerliche deutsche Geschichtsschreibung in der Weimarer Republik. Berlin (Ost) 1975, zit. Schleier.

SCHLENKE, Manfred: Die Anfänge einer wissenschaftlichen Geschichtsschreibung in Großbritannien im 18. Jahrhundert. In: HAMMER/VOSS S. 314-323, zit. Schlenke.

SCHMID, Heinz Dieter: Entwurf einer Geschichtsdidaktik der Mittelstufe. In: GWU 21 (1970), S. 340-363; Wiederabdruck in: SÜSSMUTH: Geschichtsunterricht I, S. 208-245, zit. Schmid.

SCHMIDT, Gustav: Deutscher Historismus und der Übergang zur parlamentarischen Demokratie. Untersuchungen zu den politischen Gedanken von Meinecke, Troeltsch, Max Weber. Lübeck/Hamburg 1964, zit. Schmidt.

SCHMITZ, Klaus: Geschichtslogik und Geschichtsdidaktik. In: GWU 25 (1974), S. 515-527, zit. Schmitz.

SCHNATH, Georg: Karl Brandi. In: Niedersächsische Lebensbilder Bd. 6 (1969), S. 1-47, zit. Schnath.

SCHNEIDER, Gerhard: Der Geschichtsunterricht in der Ära Wilhelms II. (vornehmlich in Preußen). In: BERGMANN/SCHNEIDER: Gesellschaft S. 132-189, zit. Schneider: Geschichtsunterricht.

SCHNEIDER, Gerhard: Zur Geschichte der Quellenbenutzung im Geschichtsunterricht. In: Gerhard SCHNEIDER (Hg.): Die Quelle im Geschichtsunterricht. Donauwörth 1975, S. 9-57, zit. Schneider: Quellenbenutzung.

SCHONIG, Bruno: Irrationalismus als pädagogische Tradition. Weinheim/Basel 1973, zit. Schonig.

SCHORN-SCHÜTTE, Luise: Karl Lamprecht. Kulturgeschichtsschreibung zwischen Wissenschaft und Politik. Göttingen 1984, zit. Schorn-Schütte.

- SCHÜDDEKOPF, Otto-Ernst: Linke Leute von rechts. Die national-revolutionären Minderheiten und der Kommunismus in der Weimarer Republik. Stuttgart 1960, zit. Schüddekopf.
- SCHULENBERG, Wolfgang: Pädagogische Theorie und Gesellschaftsbegriff. In: DAHMER/KLAFKI S. 209-211, zit. Schulenberg.
- SCHULIN, Ernst: Friedrich Meinecke und seine Stellung in der deutschen Geschichtswissenschaft. In: ERBE S. 25-49, zit. Schulin: Meinecke.
- SCHULIN, Ernst: Traditionskritik und Rekonstruktionsversuch. Göttingen 1979, zit. Schulin: Traditionskritik.
- SCHULIN, Ernst: Die Frage nach der Zukunft. In: Gerhard SCHULZ (Hg.): Geschichte heute. Positionen, Tendenzen und Probleme. Göttingen 1973, S. 109-145, zit. Schulin: Zukunft.
- SCHULZE, Theodor: „Der Sinn des Lebens liegt im Leben selbst“. Ein neugieriger Rückblick auf die geisteswissenschaftliche Pädagogik zum 100. Geburtstag von Herman Nohl. In: Neue Sammlung 19 (1979), S. 542-564, zit. Schulze.
- SCHULZE, Winfried: Friedrich Meinecke und Otto Hintze. In: ERBE S. 122-136, zit. Schulze: Meinecke und Hintze.
- SCHULZE, Winfried: Soziologie und Geschichtswissenschaft. München 1974, zit. Schulze: Soziologie.
- SCHULZE, Winfried/OEXLE, Otto Gerhard (Hg.): Deutsche Historiker im Nationalsozialismus, Frankfurt/M. 1999, ³2000, zit. Schulze/Oexle.
- SCHUMANN, Peter: Die deutschen Historikertage von 1893 bis 1937. Die Geschichte einer fachhistorischen Institution im Spiegel der Presse. Diss. MS Marburg 1974, zit. Schumann.
- SCHWABE, Klaus: Wissenschaft und Kriegsmoral. Die deutschen Hochschullehrer und die politischen Grundfragen des Ersten Weltkriegs. Göttingen 1969, zit. Schwabe.
- SCHWENK, Bernhard: Erich Weniger – Leben und Werk. In: DAHMER/KLAFKI S. 1-33, zit. Schwenk: Weniger.
- SCHWENK, Bernhard: Unterricht zwischen Aufklärung und Indoktrination. Studien zum Begriff der Didaktik. Frankfurt/M. 1974, zit. Schwenk: Unterricht.
- SCHWENK, Bernhard: Pädagogik in den philosophischen Fakultäten. Zur Entstehungsgeschichte der „geisteswissenschaftlichen“ Pädagogik in Deutschland. In: Jahrbuch für Erziehungswissenschaft 2 (1977/78), S. 103-130, zit. Schwenk, Pädagogik.
- SIEGEL, Elisabeth: Erich Weniger, Lehrer und Freund. In: Neue Sammlung 2 (1962), S. 208-219, zit. Siegel.

- SIEMSEN, Barbara: Der andere Weniger. Eine Untersuchung zu Erich Wenigers kaum beachteten Schriften. Frankfurt/M. u. a. 1995, zit. Siemsen.
- SONTHEIMER, Kurt: Antidemokratisches Denken in der Weimarer Republik. Die politischen Ideen des deutschen Nationalismus zwischen 1918 und 1933. München 1962, zit. Sontheimer.
- SPROLL, Heinz: Wilhelm Herbst (1825-1882). In: QUANDT: Geschichtsdidaktiker S. 110-136, zit. Sproll.
- SRBIK, Heinrich Ritter von: Geist und Geschichte vom deutschen Humanismus bis zur Gegenwart, 2 Bde. München/Salzburg 1950-1951, zit. Srbik I bzw. II.
- STACH, Walter: Rezension zu: Erich Weniger: Die Grundlagen des Geschichtsunterrichts. Leipzig/Berlin 1926. In: Historische Vierteljahrschrift 24 (1929), S. 491f., zit. Stach.
- STEEN, Rainer: Mensch und Gesellschaft bei Herman Nohl – Kritik der Grundlagen geisteswissenschaftlicher Erziehungstheorie. MS Diplomarbeit Marburg 1975, zit. Steen.
- STERN, Fritz: Kulturpessimismus als politische Gefahr. Bern/Stuttgart/Wien 1963, zit. Stern.
- SÜSSMUTH, Hans (Hg.): Geschichtsunterricht ohne Zukunft? 2 Bde. Stuttgart 1972, zit. Süßmuth: Geschichtsunterricht I bzw. II.
- SÜSSMUTH, Hans: Geschichtsdidaktik. Eine Einführung in Aufgaben und Arbeitsfelder. Göttingen 1980, zit. Süßmuth: Geschichtsdidaktik.
- SÜSSMUTH, Hans (Hg.): Geschichtsdidaktische Positionen. Bestandsaufnahme und Neuorientierung. Paderborn 1980, zit. Süßmuth: Positionen.
- SÜSSMUTH, Hans: Strukturgeschichte und Geschichtsdidaktik. Impulse zu einer geschichtsdidaktischen Neuorientierung. In: SÜSSMUTH: Positionen S. 121-177, zit. Süßmuth: Strukturgeschichte.
- THIERSCH, Hans/RUPRECHT, Horst/HERRMANN, Ulrich: Die Entwicklung der Erziehungswissenschaft. München 1978, zit. Thiersch: Entwicklung.
- THIERSCH, Hans: Die hermeneutisch-pragmatische Tradition der Erziehungswissenschaft. In: THIERSCH: Entwicklung S. 11-108, zit. Thiersch: Tradition.
- TOEPNER, Kurt: Gelehrte Politiker und politisierende Gelehrte. Die Revolution von 1918 im Urteil deutscher Hochschullehrer. Göttingen 1970, zit. Toepner.
- UFFELMANN, Uwe (Hg.): Historisches Lernen im vereinten Deutschland. Nation – Europa – Welt. Weinheim 1994, zit. Uffelman.

- VEIT-BRAUSE, Irmeline: Zur Kritik an der „Kritischen Geschichtswissenschaft“. Tendenzwende oder Paradigmawechsel? In: GWU 35 (1984), S. 1-24, zit. Veit-Brause.
- VIERHAUS, Rudolf: Geschichtsschreibung als Literatur im 18. Jahrhundert. In: HAMMER/VOSS S. 416-431, zit. Vierhaus: Geschichtsschreibung.
- VIERHAUS, Rudolf: Geschichtsforschung und Didaktik der Geschichte. In: KOST-HORST: Geschichtswissenschaft S. 34-47, zit. Vierhaus: Geschichtsforschung.
- VOIT, Hartmut: Die Bedeutung der „kulturhistorischen Methode“ für die Entwicklung der Geschichtsdidaktik: Untersuchungen zum Werk Albert Richters. Ein Beitrag zur Erforschung des geschichtsdidaktischen Denkens in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Bochum 1988, zit. Voit.
- VONDUNG, Klaus (Hg.): Das wilhelminische Bildungsbürgertum. Zur Sozialgeschichte seiner Ideen. Göttingen 1976, zit. Vondung: Bildungsbürgertum.
- VONDUNG, Klaus (Hg.): Kriegserlebnis. Der Erste Weltkrieg in der literarischen Gestaltung und symbolischen Deutung der Nationen. Göttingen 1980, zit. Vondung: Kriegserlebnis.
- WAGNER, Fritz: Der Wissenschaftsbegriff im Zeitalter der Aufklärung. In: HAMMER/VOSS S. 14-26, zit. Wagner.
- WEBER, Bernd: Pädagogik und Politik vom Kaiserreich zum Faschismus. Zur Analyse politischer Optionen von Pädagogikhochschullehrern von 1914-1933. Königstein/Ts. 1979, zit. Weber.
- WEHLER, Hans Ulrich: Geschichte als Historische Sozialwissenschaft. Frankfurt/M. 1973, zit. Wehler: Historische Sozialwissenschaft.
- WEHLER, Hans Ulrich (Hg.): Deutsche Historiker, 9 Bde. Göttingen 1971-1982., zit. Wehler: Historiker.
- WENDE, Peter: Historische Wissenschaft und Didaktik der Geschichte. In: GWU 26 (1975), S. 381-389, zit. Wende.
- WENDLAND, Martin: Die deutschkundliche Geschichtsdidaktik Ulrich Peters‘ – Konzeption und Wirkungsgeschichte einer „vergessenen“ Geschichtsdidaktik aus der Zeit der Weimarer Republik. Schriftliche Hausarbeit Universität Bielefeld 1983, zit. Wendland.
- WENIGER, Erich: Rehberg und Stein. In: Niedersächsisches Jahrbuch für Landesgeschichte 2 (1925), S. 1-123, zit. Weniger: Rehberg.
- WENIGER, Erich: Die Grundlagen des Geschichtsunterrichts. Untersuchungen zur geisteswissenschaftlichen Didaktik. Leipzig 1926, zit. Weniger: Grundlagen.
- WENIGER, Erich: Die Theorie des Geschichtsunterrichts seit 1914. In: Die Erziehung 1 (1926), S. 159-170, zit. Weniger: Theorie.

WENIGER, Erich: Heimat und Geschichte. In: Die Erziehung 1 (1926), S. 208-220; wieder abgedruckt in: WENIGER: Neue Wege S. 56-67 (danach wird zitiert), zit. Weniger: Heimat.

WENIGER, Erich: Zur Frage der staatsbürgerlichen Erziehung. In: Die Erziehung 4 (1929), S. 148-171; separater Neudruck mit aktuellem Nachwort. Oldenburg 1951 (Pädagogische Quellentexte Heft 6): danach wird zitiert, zit. Weniger: Staatsbürgerliche Erziehung.

WENIGER, Erich: Das Bild des Krieges. Erlebnis. Erinnerung. Überlieferung. In: Die Erziehung 5 (1930), S. 1-21, zit. Weniger: Bild des Krieges.

WENIGER, Erich: Grundtvig und der Begriff der historischen Aufklärung. In: Die Erziehung 5 (1930), S. 193-218, wieder abgedruckt in: WENIGER: Eigenständigkeit S. 172-215, danach wird zitiert, zit. Weniger: Grundtvig.

WENIGER, Erich: Schulreform, Kulturkritik und pädagogische Bewegung. In: Oscar MÜLLER (Hg.): Krisis. Ein politisches Manifest. Weimar 1932, S. 264-276, Wiederabdruck in: WENIGER: Eigenständigkeit S. 59-70.

WENIGER, Erich: Die Theorie des Bildungsinhalts. In: Hermann NOHL/Ludwig PALLAT (Hg.): Handbuch der Pädagogik. Allgemeine Didaktik und Erziehungslehre. Langensalza 1930, S. 3-55, zit. Weniger, Bildungsinhalt.

WENIGER, Erich: Goethe und die Generale. Leipzig 1942, ³Stuttgart 1959, zit. Weniger: Goethe.

WENIGER, Erich: Karl Brandi 20.5.1868–9.3.1946. In: Die Sammlung 1 (1945/46), S. 605-607, zit. Weniger: Brandi.

WENIGER, Erich: Mein Lehrer Hans Freytag. In: Die Sammlung 3 (1948), S. 562-572, 628-634, zit. Weniger: Freytag.

WENIGER, Erich: Neue Wege im Geschichtsunterricht. Frankfurt/M. 1949, ⁴1969, zit. Weniger: Neue Wege.

WENIGER, Erich: Didaktik als Bildungslehre. Teil 1: Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans. Weinheim 1952, ⁹1971; Teil 2: Didaktische Voraussetzungen der Methode in der Schule. Weinheim 1959, ⁶1965, zit. Weniger: Didaktik I bzw. II.

WENIGER, Erich: Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis. Weinheim 1952, ³1964 (zit. wird nach der 1. Auflage), zit. Weniger: Eigenständigkeit.

WENIGER, Erich: Politische und mitbürgerliche Erziehung. In: Die Sammlung 7 (1952), S. 304-317, zit. Weniger: Politische und mitbürgerliche Erziehung.

WENIGER, Erich: Gehorsamspflicht und Widerstandsrecht in der Demokratie. In: Die Sammlung 7 (1952), S. 417-423, zit. Weniger: Gehorsamspflicht.

WENIGER, Erich: Die historischen Grundlagen des abendländischen Geschichtsbildes. In: Vorstand des Landesverbandes Nordrhein-Westfälischer Geschichtslehrer

- (Hg.): Materialismus und europäisches Geschichtsdenken. Düsseldorf 1954, S. 54-65, zit. Weniger: Geschichtsbild.
- WENIGER, Erich: Didaktische Grundlagen des Geschichtsunterrichts. In: DERS.: Didaktik II (danach wird zitiert), zuerst u. d. T. Die geisteswissenschaftliche Begründung des Geschichtsunterrichts. In: Schule und Wissenschaft 1 (1927), S. 472-485, zit. Weniger: Didaktische Grundlagen.
- WENIGER, Erich: Die Notwendigkeit der politischen Erziehung. In: Erziehung wozu? Stuttgart 1956, S. 123-134.
- WENIGER, Erich: Wissenschaftliche Methode und wissenschaftliche Haltung. In: Die Sammlung 12 (1957), S. 1-13, zit. Weniger: Wissenschaftliche Methode.
- WENIGER, Erich: Die Epoche der Umerziehung 1945 bis 1949. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 11 (1959), S. 403-410, 517-525, 12 (1960), S. 9-13, 74-79, zit. Weniger: Umerziehung I bzw. II.
- WENIGER, Erich: Herman Nohl. Rede bei der akademischen Gedenkfeier am 4. Februar 1961. Göttingen 1961, zit. Weniger: Nohl.
- WEYMAR, Ernst: Das Selbstverständnis der Deutschen. Ein Bericht über den Geist des Geschichtsunterrichts der höheren Schulen im 19. Jahrhundert. Stuttgart 1961, zit. Weymar: Selbstverständnis.
- WEYMAR, Ernst: Dimensionen der Geschichtswissenschaft. In: GWU 35 (1982), S. 1-11, 65-78, 129-153, zit. Weymar: Dimensionen.
- WILHELM, Theodor: Pädagogik der Gegenwart. ⁵Stuttgart 1977, zit. Wilhelm: Pädagogik.
- WILHELM, Theodor: Theorie der Schule. Hauptschule und Gymnasium im Zeitalter der Wissenschaften 1967. ²Stuttgart 1969, zit. Wilhelm: Theorie.
- WILMANN, Ernst: Geschichtsunterricht – Grundlegung seiner Methodik. Stuttgart 1949. Neubearbeitung unter d. T.: Grundlagen des Geschichtsunterrichts. Stuttgart 1962.
- WITTENBRUCH, Wilhelm: Wilhelm Rein (1847-1929). In: QUANDT: Geschichtsdidaktiker S. 161-218, zit. Wittenbruch.
- WITTRAM, Reinhard: Das Interesse an der Geschichte. Zwölf Vorlesungen über Fragen des zeitgenössischen Geschichtsverständnisses. Göttingen 1958, ²1963, zit. Wittram.

Oldenburger Schriften zur Geschichtswissenschaft

Herausgeber:

Gunilla Budde, Thomas Etzemüller, Dagmar Freist, Malte Thießen, Hans Henning Hahn,
Rudolf Holbach, Dietmar von Reeken

Bisher sind in der Schriftenreihe folgende Titel erschienen:

Ernst Hinrichs, Klaus Saul, Heinrich Schmidt (Hrsg.): Zwischen ständischer Gesellschaft und »Volksgemeinschaft«. Beiträge zur norddeutschen Regionalgeschichte seit 1750. Vorträge eines Kolloquiums zu Ehren von Wolfgang Günther am 14. und 15. Februar 1991. 1993, 242 S., ISBN 3-8142-0450-6, € 12,80

Hans Henning Hahn (Hrsg.): Historische Stereotypenforschung. Methodische Überlegungen und empirische Befunde. 1995, 209 S., ISBN 3-8142-0506-5, € 10,20

Michael Imhof: „Einen besseren als Stöcker finden wir nicht“. Diskursanalytische Studien zur christlich-sozialen Agitation im deutschen Kaiserreich. 1996, 282 S., ISBN 3-8142-0560-X, € 7,20

Martin Schnackenberg: „Ich wollte keine Heldentaten mehr vollbringen“. Wehrmachtsdeserteure im II. Weltkrieg, Motive und Folgen untersucht anhand von Selbstzeugnissen. 1997, 183 S., ISBN 3-8142-0602-9, € 7,70

Olaf Hartung: Pädagogische Überlegungen zu einer Geschichtsdidaktik des Reisens. 1999, 282 S., ISBN 3-8142-0634-7, € 12,80

Dick E. H. de Boer, Gudrun Gleba, Rudolf Holbach (Hrsg.): „... in guete freuntlichen nachbarlichen verwantnus und hantierung ...“. Wanderung von Personen, Verbreitung von Ideen, Austausch von Waren in den niederländischen und deutschen Küstenregionen vom 13. –18. Jahrhundert. 2001, 441 S., ISBN 3-8142-0753-X, € 20,50

Gerhard Wiechmann: „Man kann sagen, daß der Krieg ein lebensgefährlicher Sport ist“. Oldenburgische Lehrer und Seminaristen erleben den Weltkrieg 1914–1918. Eine Dokumentation erstellt auf Grundlage der Sammlung des Direktors des Oldenburgischen Lehrerseminars, Dr. Emil Künoldt (1850–1920). 2002, 239 S., ISBN 3-8142-0815-3, € 10,00

Regine C. Hrosch: Die historische Quelle Bild als Problem der Geschichtswissenschaft und der Vermittlung von Geschichte. Abbildungen zur Reformation in Geschichtsbüchern vom 16. bis ins 21. Jahrhundert. 2008, 574 S., ISBN 3-8142-2125-0, € 29,80

Christine G. Krüger, Martin Lindner (Hrsg.): Nationalismus und Antikenrezeption. 2009, 177 S., ISBN 3-8142-2145-8, € 14,80

Berit Pleitner (Hrsg.): Polen. Eine Reise. Erinnerungs- und Begegnungsorte. 2011, 325 S., ISBN 3-8142-2184-7, € 26,80

Britta Almut Wehen: „Heute gucken wir einen Film“. Eine Studie zum Einsatz von historischen Spielfilmen im Geschichtsunterricht. 2012, 116 S., ISBN 3-8142-2254-7, € 14,80

Claas Neumann: Medien, Praktiken und Akteure der öffentlichen Erinnerungskultur. Oldenburg. Gedenken an Flucht und Vertreibung im Zuge der 1950er Jahre. 2013, 194 S., ISBN 3-8142-2277-6, € (muss noch erfragt werden)