

Dahmer, Ilse

Wenigers Erbschaft oder Vom erziehungswissenschaftlichen Umgang mit der "scheinlosen Macht" des Geistes

Zeitschrift für Pädagogik 41 (1995) 3, S. 365-390



Quellenangabe/ Reference:

Dahmer, Ilse: Wenigers Erbschaft oder Vom erziehungswissenschaftlichen Umgang mit der "scheinlosen Macht" des Geistes - In: Zeitschrift für Pädagogik 41 (1995) 3, S. 365-390 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-104600 - DOI: 10.25656/01:10460

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-104600>

<https://doi.org/10.25656/01:10460>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 41 – Heft 3 – Mai/Juni 1995

Thema: Kritik der didaktischen Moden

- 327 KLAUS PRANGE
Die wirkliche Schule und das künstliche Lernen
- 335 JÜRGEN DIEDERICH
Bildung zwischen Instruktion und Erfahrung. Über Möglichkeiten
und Grenzen einer Temporalisierung struktureller Zielkonflikte
- 341 LUCIA LICHER
Lehre Geschäftigkeit? Überlegungen zur Lehrerbildung
aus der Perspektive der Literaturdidaktik

Thema: Erich Weniger oder die Legitimität der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik

- 359 KLAUS MOLLENHAUER
Ein „Mutuum Colloquium“ zum 100. Geburtstag Erich Wenigers.
Einführung in den Themenschwerpunkt
- 365 ILSE DAHMER
Wenigers Erbschaft oder Vom erziehungswissenschaftlichen Umgang
mit der „scheinlosen Macht“ des Geistes
- 391 WOLFGANG KLAFKI
Zur Geisteswissenschaftlichen Pädagogik Erich Wenigers
- 395 HANS THIERSCH
Weniger und die Erziehungswirklichkeit
- 399 THEODOR SCHULZE
Jenseits der Befangenheit

- 409 DIETRICH BENNER
Einheit oder Vielheit Geisteswissenschaftlicher Pädagogik
- 415 HEINZ-ELMAR TENORTH
Erbe und Tradition
- 421 MICHA BRUMLIK
Auch eine Erziehung nach Auschwitz: Erich Weniger zwischen
Heinrich von Stülpnagel und Ernst Kantorowicz

Diskussion

- 429 FRIEDHELM SCHÜTTE
Die einseitige Modernisierung. Technische Berufserziehung
1918–1933

Besprechungen

- 451 LUCIEN CRIBLEZ
*Hans-Uwe Otto/Paul Hirschauer/Hans Thiersch (Hrsg.):
Zeit-Zeichen sozialer Arbeit. Entwürfe einer neuen Praxis*
*Thomas Rauschenbach/Hans Gängler (Hrsg.):
Soziale Arbeit und Erziehung in der Risikogesellschaft*
- 456 HANS-CHRISTOPH KOLLER
*Andreas Poenitsch: Bildung und Sprache zwischen Moderne und
Postmoderne. Humboldt, Nietzsche, Ballauff, Lyotard*
- 461 KARLHEINZ INGENKAMP
*Marc Depaepe: Zum Wohle des Kindes? Pädologie, pädagogische
Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und den USA
1890–1940*

Dokumentation

- 471 Habilitationen und Promotionen in Pädagogik 1994
- 503 Pädagogische Neuerscheinungen

Content

Topic: A Critique of Didactic Fashions

- 327 KLAUS PRANGE
The Real School and Artificial Learning
- 335 JÜRGEN DIEDERICH
On the possibilities and limits of a temporalization of structural
target conflicts
- 341 LUCIA LICHER
Empty Bustle – Reflections on teacher education from the
perspective of the didactics of literature education

Topic: Erich Weniger or the Legitimacy of Hermeneutic Pedagogics

- 359 KLAUS MOLLENHAUER
A „Mutuum Colloquium“ On the Occasion of Erich Weniger’s
Hundredth Birthday. An Introduction
- 365 ILSE DAHMER
Weniger’s Legacy or: How Educational Science Deals
With the “Seemingless Power” of the Mind
- 391 WOLFGANG KLAFKI
The Hermeneutic Pedagogy of Erich Weniger
- 395 HANS THIERSCH
Erich Weniger and Educational Reality
- 399 THEODOR SCHULZE
Beyond Partiality
- 409 DIETRICH BENNER
Unity or Multiplicity of Hermeneutical Pedagogics
- 415 HEINZ-ELMAR TENORTH
Legacy and Tradition
- 421 MICHA BRUMLIK
Another Instance of an Education After Auschwitz:
Erich Weniger between Heinrich Stülpnagel and Ernst Kantorowicz

Discussion

- 429 FRIEDHELM SCHÜTTE
One-Sided Modernization. Technical Vocational Training. 1918–1933

Reviews

451

Documentation

- 471 Dissertations and Habilitations 1994
- 503 RECENT PUBLICATIONS

Wenigers Erbschaft oder Vom erziehungswissenschaftlichen Umgang mit der „scheinlosen Macht“ des Geistes*

Zusammenfassung

Der Beitrag diskutiert zunächst (1.) im Vergleich mit W. FLITNER ERICH WENIGERS Stellung zwischen historischer und systematischer Geisteswissenschaft, zeigt danach (2.) die historischen Wurzeln und nationalerzieherischen Ansprüche von WENIGERS Denken, schließlich (3.) im Geistbegriff und den damit systematisch verbundenen religiösen Annahmen das Zentrum seiner Theorie. In kritischer Einordnung wird (4.) auf dem Hintergrund von Überlegungen H. PLESSNERS zum einen die protestantisch-deutsche Tradition problematisiert, in der WENIGER steht, dann die Kommunikationstheorie von J. HABERMAS als Möglichkeit erörtert, die geisttheoretischen Ansprüche WENIGERS gesellschaftstheoretisch zu reformulieren und säkularisiert zu bewahren.

1. Differenzen: Historische und systematische Geisteswissenschaften

Schon zu Lebzeiten muß ERICH WENIGER eine in mehrfacher Hinsicht ambivalente Position eingenommen haben, sogar unter seinen Mitstreitern, den namhaften Vertretern Geisteswissenschaftlicher Pädagogik. Den Schluß legt jedenfalls ein Pamphlet nahe, das im Herbst 1982 im Berichtsteil der Zeitschrift für Pädagogik erschien. Auf den ersten Blick ging es nur um zwei mäßig interessante Dokumente aus der Gründungszeit eines früheren gewichtigen Periodikums. Nachzulesen waren das Konzeptionspapier („Leitsätze“), das um die Jahrhundertwende 1924/25 von dem angehenden Schriftleiter der Zeitschrift *Die Erziehung*, WILHELM FLITNER, vorgelegt worden war, sowie der „Werbetext“, mit dem der Hauptinitiator EDUARD SPRANGER einst an die Öffentlichkeit getreten war. Die Botschaft, die mit der Erinnerung an jenen rühmlichen Anfang verknüpft wurde, ließ sich den Texten selbst freilich nicht entnehmen. Die Botschaft steckte im Kommentar. Verfaßt hatte ihn ERNST H. OTT, der zu den Herausgebern der Gesammelten Schriften WILHELM FLITNERS gehörte.

OTTS „erziehungspolitische“ Mission (1982, S. 775 ff. u. 784) war eine doppelte. Sein erstaunliches Plädoyer für eine unbeirrte Fortführung der traditionsreichen Pädagogischen Bewegung in Deutschland schloß nämlich eine Attacke gegen ERICH WENIGER ein (und gegen diejenigen – sie blieben ungenannt –, die in Auseinandersetzung mit der WENIGERSchen Theorie einen gewissen Abstand von der unendlichen Geschichte der jugendbewegten päd-

* Göttinger Zentenariumsvortrag vom 5. November 1994. Die für den Veranstaltungstag geschriebene Vorrede ist fortgelassen; weitere Änderungen sind den Teilnehmern des Kolloquiums verdankt.

agogischen Reform des Jahrhundertanfangs genommen hatten). So wurde der Kommentar selber zum Dokument: eines Kontinuitätsverlangens, das, Verhältnisse und Theorien in seinem Sinne auslegend, nicht vor Ausgrenzungen des Abweichenden oder bloß Irritierenden zurückschreckte. Nach OTTs Auffassung konnte die reformpädagogische Jahrhundertbewegung bisher in Deutschland noch nicht hinreichend zum Zuge kommen. Knapp acht Wirkungsjahre vor 1933 (gerechnet vom Erscheinen der Zeitschrift *Die Erziehung*) und rund 20 Fortsetzungsjahre nach 1945 seien insgesamt zu wenig gewesen für die Realisierung des umfassenden volkspädagogischen Programms, das stets auch als sozialpädagogisches bezeichnet und verstanden wurde. Der Jahrhundertbewegung ein drittes Mal den Weg zu ebnen mochte also naheliegen; weise Voraussicht auf die neuen, immergleichen Aufgaben der neunziger Jahre brauchte da gar nicht im Spiel zu sein. Plausibel zu machen war nur, daß der Wirkungsschwund des theoretisch und praktisch Bewährten, der seit den späten Sechzigern, ihrerseits Aufbruchsjahre, registriert werden mußte, nicht auf einen Kontinuitätsbruch zurückzuführen war.

In jenen Jahren hatten ehemalige Schüler WENIGERS begonnen, die überlieferte Geisteswissenschaftliche Pädagogik einer gesellschaftsbezogenen Kritik zu unterziehen, und weder waren sie die einzigen Kritiker geblieben, noch hatte es sich um einen ausschließlich theoretischen Vorgang gehandelt. Kritik, die diesen Namen verdient, ist stets praktisch, also im Hinblick auf Bewegungen, ihr Fortzeugen und ihren Nimbus keineswegs folgenlos. OTT will das nicht wahrhaben. Lauschen wir der Mär, die er aufischt, hat die Geisteswissenschaftliche Pädagogik bereits, indem sie die Bewegung auf diesen Begriff brachte, die erziehungsreformerische Realität „in ihrer ursprünglichen Frische und Vitalität“ (1982, S. 783) komplett verfehlt. Theoretisch ohnehin, infolge von Abstraktion, aber auch praktisch, aufgrund der abgehobenen „Stoßrichtung“. Im Geist von Geisteswissenschaft, heißt das, verflüchtigt sich alles wahrhaft Pädagogische, die handfeste Direktive wie das selbstverständliche Handeln und die unbefangene Absicht. Diese anfängliche Fehlsteuerung vermochten die späteren Kritiker, die noch stärker auf Wissenschaftlichkeit drangen, nicht zu korrigieren. Im Gegenteil. Weil die Auseinandersetzung *pari pro toto* auf das Konstrukt der (oder einer) Geisteswissenschaftlichen Pädagogik beschränkt blieb, sei schließlich die gesamte Reformbewegung verfälscht worden. Deshalb wird propagiert, sich zukunftsbewußt auf die tatsächlichen Anfänge zurückzubedenken. Die verfälschende Kritik läßt sich dann getrost vergessen. Sie trifft ja nur das von vornherein verfehlt – jedenfalls unliebsame – Wissenschaftskonstrukt und dessen „Schöpfer“ ERICH WENIGER.

Schon in den zwanziger Jahren, weiß OTT, habe WILHELM FLITNER sich gegen die prononcierte Rede von „geisteswissenschaftlicher“ Pädagogik gewandt (1982, S. 776).¹ Im Text von 1924 vertrat FLITNER hingegen die Auffassung, daß „reiche Ansätze zu einer neuen Erziehungswissenschaft im heutigen Stand der

¹ Er habe, sagte FLITNER 1976, den Terminus „von Anfang an als unglücklich empfunden“; die Erfassung pädagogisch relevanter „Naturtatsachen“ sei methodisch nicht abgedeckt worden (vgl. 1989, S. 491). Doch blieb Natur, wo Geist voranging, tatsächlich ausgegrenzt? HELMUTH PLESSNER hat das, ebenfalls in den zwanziger Jahren, ganz anders gesehen. Er bediente sich der geisteswissenschaftlichen Methode, um in anthropologischer Perspektive die „Stufen des Or-

Geisteswissenschaften enthalten“ seien, folglich mit guten Gründen der „Isolierung der erzieherischen Theorie im Ganzen der Philosophie und Geisteswissenschaften“ entgegengewirkt werden könne (zit. nach OTT 1982, S. 777). Überlieferte Pädagogik sollte also in Geisteswissenschaft hinein aufgehoben werden. Erst Mitte der siebziger Jahre äußerte sich FLITNER distanziert über die „sogenannte ‚geisteswissenschaftliche‘ Pädagogik“, für die ja inzwischen „der ‚Ausgang ihrer Epoche‘ herbeigeführt“ worden sei; übrigens von Leuten, die nach Ansicht FLITNERS „im Bann der (vorwiegend amerikanischen) empirischen Soziologie, der (meist ebenfalls aus Nordamerika vermittelten) Psychoanalyse und des Neomarxismus“ standen (1989, S. 487). Erst nach ihnen kamen die OTTS, um die Erziehungswissenschaft zu WILHELM FLITNER und dem tatsächlichen historischen und wissenschaftlichen Sachverhalt zurückzuführen.

Die Synthese, auf die FLITNER abzielt, seine differenzierte methodologische Bestimmung von Erziehungswissenschaft, ist umfassend dargelegt in der Selbstverständnis-Abhandlung von 1957 (vgl. 1989). Empirische Verfahren einerseits, philosophische Problematisierungen, einschließlich des Vernunftwege erst eröffnenden Glaubens, andererseits sollen den pädagogischen Erkenntnisprozeß fördern. Voraussetzung einer gelingenden Relationierung ist das hermeneutische Vorgehen, das heißt, der bereits interpretierte pädagogische Sachverhalt. Heterogene Verfahren, die unterschiedliche Aufschlüsse liefern sollen, werden ständig bezogen auf eine „Zwischenwelt“ gewonnener Erziehungserfahrungen und praktischer Konsequenzen. Die Verfahren bleiben auch an den Horizont dieser Welt gebunden. OTT reduziert infolgedessen FLITNERS methodologisches Programm auf die „Formel“ einer hermeneutisch-pragmatischen Erziehungswissenschaft und projiziert diese Version zurück auf die Arbeiten der zwanziger Jahre. Das ist, wie die Lektüre der gesamten „Theoretischen Schriften“ zeigt, gerechtfertigt. Die „Formel“ bildet das Zentrum, das in allen Abhandlungen angesteuert, über die Jahre hinweg immer wieder bestätigt wird. Die Frage ist nur, was diesen Theorie und Praxis in der Form von Hermeneutik und Pragmatik verschränkenden Ansatz von einer explizit geisteswissenschaftlichen Pädagogik unterscheidet. Die methodische Komplexität katapultiert ihren Verfechter keineswegs aus dem Bannkreis der Geisteswissenschaften. Die Differenz zu WENIGER, die FLITNER zum Ausdruck bringt und von OTT unter die Leute gebracht wurde, ist in Wahrheit eine immanente. Sie läßt sich unschwer auf die DILTHEYSche Unterscheidung zwischen historischen und systematischen Geisteswissenschaften zurückführen, wobei das Abgrenzungsproblem, um das es unter DILTHEYS erziehungswissenschaftlichen Anhängern geht, erst deutlich wird, wenn man hinzufügt, daß die „sogenannten“ systematischen Geisteswissenschaften einen eigenen Formtypus bilden und als Sozialwissenschaften zutreffender auf den Begriff gebracht sind.

Weder FLITNER noch WENIGER unterscheiden exakt zwischen historischen

ganischen“ entwickeln zu können. Der entscheidende Vorteil des DILTHEYSchen (also geisteswissenschaftlichen) Ansatzes liegt nämlich für PLESSNER – wie für FLITNER – in der hermeneutischen Vermittlung von Empirie und Philosophie. Hermeneutik konstituiert Naturphilosophie.

und systematischen Geisteswissenschaften. Die Komplexität des pädagogischen Problems, seine historische Genese und seine praktische Geltung, scheint die Abgrenzung aufzuheben und die beiden Erziehungswissenschaftler einer Entscheidung zu entheben. Sieht man genauer zu, ergibt sich ein paradoxer Befund. FLITNER, der sich nicht auf Geisteswissenschaft beschränken und festlegen lassen und schon gar nicht mit einem umstrittenen Begriff identifiziert werden will, betreibt Erziehungswissenschaft im wesentlichen als historische Geisteswissenschaft; WENIGERS Theorie hingegen läßt sich mit dem mißverständlichen Begriff einer systematischen Geisteswissenschaft nahezu unmißverständlich kennzeichnen, da WENIGER zwar die „systematische“ Komponente erfaßt, aber vor den sozialwissenschaftlichen Konsequenzen zurückweicht und sich ersatzweise an den Geist klammert.

FLITNERS hermeneutisch-pragmatische Wissenschaft ist im Grunde eine hermeneutische. Er selbst macht das deutlich, wenn er sie als historisch-hermeneutisch-philosophische Disziplin ausweist. Die systematische Komponente – der berühmte Grundgedankengang – bleibt im historischen Kontext eine philosophische Angelegenheit. Die pragmatische Komponente aber erschöpfte sich auch hier in der schlichten Anwendung empirischer Ermittlungen, gäbe es nicht die übergreifende Hermeneutik, die auch als existentielle noch historisch konnotiert ist. Nicht nur steuert Hermeneutik die „eigentlich großen Aufgaben der pädagogischen Theorie“, und die liegen für FLITNER „in den beiden Regionen der Geschichte und der Philosophie“ (1957, S. 29).² Die Hermeneutik beherrscht als *réflexion engagée* auch die Pragmatik. Disziplinen, die „das menschliche Handeln im gesellschaftlichen Raum aufzuhellen und in die Richte zu bringen die Aufgabe haben ... [,] sind allesamt in erster Linie hermeneutische Disziplinen, indem ihre erste Aufgabe ist, die aus pragmatischen Zusammenhängen auftauchenden Einzelfragen an ihrem historischen Standort zu verstehen. ... In der zweiten Linie ergibt sich sodann, daß in dieser historischen Wirklichkeit nunmehr ... nach echter Bildung und guter Erziehung gefragt wird ... Auch angesichts dieser zweiten Aufgabe ließe sich von einer hermeneutischen Disziplin sprechen. Das Auslegen und Verstehen ... wäre hier aber ... auf die existentielle und normative Situation des menschlichen Daseins gerichtet. Durch beide Weisen des Auslegens aber wird eine pragmatische Situation der wissenschaftlichen Besinnung unterworfen“ (FLITNER 1989, S. 376f.). Daraus folgt: „Die pragmatischen Geisteswissenschaften dürfen ihre Aufgabe nicht pragmatisch verstehen“ (S. 359). Entscheidend sei allein die „Sachtreue“ (S. 489 u. ö.). Als Regulativ der methodischen Vielfalt muß sie selber hermeneutisch konstituiert sein. Sachtreue entsteht in der „Zwischenwelt“ und regeneriert sich aus ihr.

An der Frage, wie das geschieht, scheiden sich die Geister, jedenfalls tendenziell. WENIGER versucht, den pädagogischen Sachverhalt als Handlungsvollzug zu erfassen, den Wissenschaft selber praktizieren kann und soll. Das läßt

2 Die Gewichtung, die FLITNER 1957 vornahm, hat er später abgeschwächt: Geschichte und Philosophie werden nur noch für „weitere umfassende Aufgaben der pädagogischen Theorie“ in Anspruch genommen (1989, S. 342). FLITNERS hermeneutische Zentrierung der Erziehungswissenschaft weist Parallelen auf zu JOACHIM RITTERS Funktionsbestimmung der Geisteswissenschaften (1974).

sich als Ansatz zur wissenschaftlichen Rekonstruktion des philosophisch eruierten pädagogischen Grundgedankens auffassen, und diese Rekonstruktion birgt ein Veränderungspotential. Um die geforderte Sachtreue als *praktisch* bedingt zu erweisen – statt sie nur für wechselnde Auslegungen immer schon affirmierend in Anspruch zu nehmen –, konzentriert sich WENIGER, „Fragen der Wissenschaftslehre“ ungeniert beiseite lassend, auf den praktischen Sachverhalt. „Es handele sich“, so die These (1935, S. 96), „um ein Realverhältnis, in das man eintritt, das sich im Vollzug erst erschließe und seine spezifische Gesetzlichkeit zeige“, weshalb die Wissenschaft sich selber hineinzubegeben und nicht nur auf den hermeneutischen Nachvollzug zu beschränken habe. Auslegung setzt das Wissen, das der Aktion selber entstammt, voraus. Das ist sozusagen die Geburt des Wissens aus dem Handlungswillen.³

Mit einer nicht nur pragmatisch ausgerichteten, sondern aus dem Vollzug selber entwickelten pädagogischen Strukturtheorie reagiert WENIGER auf die DILTHEYSche Vorgabe, die praktischen (ethoszentrierten) Wissenschaften müßten im Unterschied zu den historischen primär systematisch organisiert sein. Diese Systematik ist im DILTHEYSchen Wissenschaftsgefüge nicht der übergreifende, sondern der differenzierende Faktor. Umfassend ist der Geist, der – bald als betrachtender, bald als tätiger – bei DILTHEY noch zusammenhält, was auseinanderstrebt. Gerade in dieser Hinsicht ist WENIGER ein treuer Nachfolger, der „systematisch“ ansetzt, aber keine sozialwissenschaftlichen Konsequenzen zieht, weder auf der Sachverhalts- noch auf der wissenschaftstheoretischen Ebene. „Von DILTHEY ist“, heißt es lapidar in der WENIGERSchen Selbstverständnis-Abhandlung (1950/51; vgl. 1951b, S. 146), „der Anstoß zum Selbstverständnis der Pädagogik als einer Geisteswissenschaft ausgegangen, ... so zwar, daß die Theorie als ein Bestandteil des erzieherischen Handelns erscheint, mit diesem Auftrag, Verantwortung und Gesinnung teilend.“ Geist steht für eine zugleich autonome und vom Staat garantierte Erziehungspraxis und deren wissenschaftliches Pendant. Geist steht für eine Erkenntnis, die mit dem praktischen Interesse liiert ist; aber, soweit das zur Kontamination führt, die ausdifferenzierte Vernunft unterläuft. Dann wird Geist zur Zauberformel.

So ergeben sich verschiedene Differenzen. Die erste betrifft FLITNERS und WENIGERS Position innerhalb der Geisteswissenschaften. Die zweite Differenz besteht zwischen WENIGERS praxisvermittelter und einer als Sozialwissenschaft identifizierten systematischen Geisteswissenschaft. Die dritte Differenz ergibt sich mit der Auffassung, die Pädagogische Bewegung am Anfang unseres Jahrhunderts könne endlos fortgeschrieben, durch engagierte Seinsauslegung ständig erneuert werden, und der Gegenthese, daß diese Bewegung infolge sozialen Wandels wie infolge theoretischer Verarbeitung allmählich als praktische Ressource ausgedient haben könnte, das heißt, nur noch historisch und disziplingeschichtlich von Interesse ist. Ich sage nicht, daß WENIGER diese Ge-

³ Deshalb kann es für WENIGER keine Militärpädagogik ohne Kriegserfahrung geben. Militärpädagogik bedeutet Willenserziehung, und deren Vehikel besteht in der aus Kriegserfahrung entwickelten Theorie. Solche Willenserziehung gilt nicht nur den in Zukunft kriegerisch oder friedenserhaltend Handelnden, sondern betrifft die Theorie selbst. Insoweit generiert Kriegserfahrung die Entscheidung für oder gegen Militärpädagogik.

genthese vertreten habe; ich nehme nur an, daß sie eine Konsequenz seiner „systematischen“ Erziehungswissenschaft ist.

2. Wenigers Erbteil: Macht des Geistes – Bildung der Nation – Erziehungsstaat

Der NOHL-Schüler WENIGER beerbt NOHLS Lehrer DILTHEY auf durchaus eigenständige Weise. Von DILTHEY hergeleitet wird „die enge und *seitdem wohl unauflösliche* Verbindung des Selbstverständnisses der pädagogischen Theorie mit dem Selbstverständnis der Erziehungspraxis“ (1951b, S. 146; Hervorhebung I. D.). Diese erziehungswissenschaftliche Auffassung stimmt mit der philosophischen Werkinterpretation überein: „Was DILTHEYS Denken in Bewegung und vor seine Aufgabe bringt“, sagt MANFRED RIEDEL, „ist nicht allein die erkenntnistheoretisch-methodologische Begründung der Geisteswissenschaften oder die Rechtfertigung des mit ihnen verbundenen historisch-ästhetischen Bewußtseins, sondern die Problematik des Verhältnisses von theoretischem Wissen und praktischer Lebensgewißheit“⁴. Für WENIGER, also im Rahmen der pädagogischen Fragestellung, handelt es sich um einen reziproken Erkenntnisprozeß (mit Handlungsfolgen auf beiden Seiten). Erst in der Auseinandersetzung mit dem Selbstverständnis der Praxis gewinnt die pädagogische Theorie den Begriff ihrer selbst, in struktureller Hinsicht sowie intentional, als Möglichkeit, auf durchschaute Praxis verändernd einzuwirken. Doch komplett realisierbar wird das für möglich Gehaltene erst durch den umgekehrten Prozeß: sobald Praxis ihr eingelebtes Selbstverständnis dem Anspruch der Theorie öffnet, sich auf Problematisierung und veränderungsträchtiges Umdenken einläßt.⁵

RIEDEL ruft in Erinnerung, daß DILTHEYS geisteswissenschaftliches Interesse „zunächst“, in bedeutenden Untersuchungen, die der „Einleitung in die Geisteswissenschaften“ vorangingen, den „moralisch-politischen Wissenschaften“ galt (RIEDEL 1970, in RODI/LESSING 1984, S. 360). Die praktische Relevanz auch späterer Arbeiten ist WENIGER erst durch seine Beschäftigung mit dem frühen, politisch argumentierenden DILTHEY aufgegangen. Das bezieht sich natürlich auf die pädagogischen Schriften, aber auch auf die historiographischen Studien, die die Entwicklung des „deutschen Geistes“ praktisch befördern. Dem frühen DILTHEY verdankt WENIGER wichtige Impulse auch für seine eigene, das Moralisch-Politische vereinnahmende pädagogische Argumentation. DILTHEYS frühe Charakterisierung der lebenspraktisch erzeugten Humanität als „scheinlose Macht des Geistes“ (1862; vgl. 1988, S. 143) wird erst durch WENIGER zur Chiffre systematischer Geisteswissenschaft oder jedenfalls der Erziehungswissenschaft, die WENIGER in der Nachfolge DILTHEYS betreibt.

Die „scheinlose“, sich unauffällig zur Geltung bringende und als geistig

4 RIEDEL (1970) in RODI/LESSING 1984, S. 360. MAKKREEL hingegen hat (1975) das DILTHEYSche Œuvre nochmals als ästhetisch zentrierten Zusammenhang von Psychologie und Geschichtsphilosophie dargestellt.

5 DIETRICH BENNERS Interpretation wird WENIGERS Konzept der Hermeneutik nicht gerecht (vgl. BENNER 1991, S. 206ff.).

deklarierte Macht hat sittlichen Charakter. Sie kann pädagogisch erzeugt werden und gewinnt politische Funktion, sobald sie zur realen Macht gesellschaftlicher Interessen und des Staates in Beziehung tritt. Die politische Wirkung läßt sich als Absicht von vorneherein der pädagogischen Hervorbringung integrieren. DILTHEYS politische Überlegungen bewegten sich, wie WENIGER in den Vorberichten zu den Bänden XI und XII der Gesammelten Schriften darlegt, im Spannungsfeld von friderizianischem Staat und Deutscher Bewegung. Die Macht Preußens und die Entwicklung der Geisteswissenschaften werden als entscheidende Faktoren der notwendigen nationalstaatlichen Formierung angesehen. Den Geisteswissenschaften fällt die Aufgabe zu, Nationalbewußtsein zu befördern. Das lenkt DILTHEYS Interesse auf die Geschichtsschreiber der Nation. Denn sie „stehen in unmittelbarer Wechselwirkung zu dem politischen Leben derselben als irgendein anderer Kreis rein intellektueller Tätigkeit. Geschichtsschreiber daher, welche in deutscher Sprache die Nation bewegten, haben wir erst gehabt, seitdem sich diese Nation in der Anschauung der Französischen Revolution, im Kampf gegen die Fremdherrschaft auf ihre eigene politische Zukunft besann“ (1865; vgl. 1988, S. 79). Die Beschäftigung mit den Geschichtsschreibern ist pädagogisch motiviert. Gewiß scheint DILTHEY längst, daß als Folge der nationalstaatlichen Entwicklung der Moment bevorsteht, „in welchem der öffentliche Unterricht und die kirchlichen Verhältnisse umgestaltet werden müssen, und daß dann wirklich fruchtbare und wohlherwogene Grundgedanken über die intellektuelle und moralische Bildung des Menschen allein befähigen, auf diese Umgestaltung, die ich für ebenso wichtig halte als die politische, einen bestimmenden Einfluß zu üben“ (1864; vgl. MISCH 1960, S. 193f. sowie DILTHEY 1985, S. VII). Am ausführlichsten befaßt DILTHEY sich mit FRIEDRICH CHRISTOPH SCHLOSSER, dem Geschichtsschreiber des deutschen Liberalismus vor 1848.⁶ Die Grundzüge der Abhandlung müssen hier wiedergegeben werden. Sie kennzeichnen den Komplex eines politisch verstandenen, aus der Geschichte abgeleiteten, religiös konnotierten und pädagogisch zu befördernden Nationalbewußtseins. Illustriert wird außerdem das „hermeneutisch-pragmatische“ Vorgehen.

SCHLOSSER, von Hause aus Theologe und praktischer Pädagoge, entwickelte sich als Historiker zum Erzieher der Nation.⁷ Das Erziehungsmittel bildet ein auf kantisch-geschichtsphilosophischen Hypothesen basierendes Geschichtspanorama. Die Diskrepanz zwischen empirischem und idealem Menschen, die vom einzelnen im Laufe seines Lebens nicht beseitigt werden kann, ihn in seinem Streben entmutigen müßte, soll sich in der Perspektive der Gattungsgeschichte als aufhebbar darstellen. Den Menschwerdungsprozeß als ein von antagonistischen Interessen vorangetriebenes Gattungsunternehmen verdeutlicht die Universalgeschichte. Die Erfahrung der gegenwärtig mit dem Leben

6 Die Abhandlung ist nach SCHLOSSERS Tod entstanden und 1862 in den Preußischen Jahrbüchern erschienen, einer Zeitschrift, die sich laut DILTHEY zum Ziel gesetzt hatte, der „Nation zu einer ihrer würdigen, politischen Existenz zu verhelfen“, was vor allem hieß, „das politische Rechtsbewußtsein zu kräftigen, welches die Seele des Staates ist“ (1985, S. 129). Zur SCHLOSSER-Abhandlung vgl. DILTHEY 1988, S. 104–164.

7 „Das Hervorgehen der politischen und philosophischen Geschichtsschreibung ist eine der Thesen des SCHLOSSER-Aufsatzes“, schreibt WENIGER im Vorbericht zu Bd. XI (DILTHEY 1988, S. VIII f.).

Ringenden wird mit Lehren aus der Geschichte vergleichend verknüpft. Mehr noch: Historische Einsicht ermöglicht erst ein verstehendes Festhalten des Erlebten, seine Umwandlung in Erfahrung. Die Historizität macht sich im eigenen Dasein geltend. Geschichtlich sich verstehend, gewinnt der einzelne das Bewußtsein seiner selbst als eines Teilhabers am übergreifenden Bildungsprozeß der Gattung. Er erfährt, daß auf die Diskrepanz in befreiender und versöhnlicher Weise reagiert werden kann. So entsteht, konzentriert auf einen nationalen Ort, historisches Bewußtsein. SCHLOSSER allerdings zeigt, wie DILTHEY bemängelt, noch zu wenig Sinn für nationale Individualität. Nicht hinreichend herausgearbeitet sei das Nationalgefühl, das ein selbstbewußter Bürger, der sich mit dem Staat identifizieren soll, als Äquivalent für die Hintanstellung seiner partikularen gesellschaftlichen Interessen brauche. SCHLOSSER ziele in erster Linie auf eine moralische Haltung des einzelnen ab. Versöhnung durch Gleichberechtigung imaginierend, sei seine Geschichtsschreibung stärker sozialpolitisch als staatspolitisch orientiert gewesen. Als Adressat des Erziehungsprogramms war der für ethische Sinnggebung aufgeschlossene Mittelstand ausersehen.

Aus der pädagogischen Absicht resultiert eine präsentistische Geschichtsschreibung. Das vergangene Weltgeschehen wird auf der Erfahrungsebene gegenwärtiger Rezipienten angeordnet, des spezifischen Zeitcharakters also weitgehend beraubt. Die Objektivität des Geschehens ist kein Thema – SCHLOSSER kennt keine exakte historische Forschung. Das subjektive, moralisch-politisch inspirierte Urteil bestimmt die Auswahl der historischen Tatsachen und die Bewertung des Mitgeteilten. Statt Strukturen zu erarbeiten, wird jedes einzelne Ereignis dem Aspekt des Ganzen überantwortet, mit dessen Bedeutung aufgeladen. Trotz der politischen Absicht – oder vielmehr in Übereinstimmung mit ihrer moralisch-sozialen Version – handelt es sich nicht um politische Geschichtsschreibung; Verfassungsgeschichte und Nationalökonomie sind ausgeblendet. Die mittelständisch gezielte Bildung eines nationalen Bewußtseins wird allein von der Kulturgeschichte erwartet. Im kulturgeschichtlichen Erfahrungszusammenhang soll sich in eins mit Individualität ein staatsbürgerliches Interesse entwickeln; anders gesagt, moralische Individualität sich zur staatlichen Substanz formieren.

Aus der Versittlichungsabsicht, die sich auf die „Mittelparteien“ (DILTHEY 1988, S. 160) als Multiplikatoren richtet und über Kulturgeschichte zur Wirkung kommt, resultiert die Unterscheidung von zweierlei Macht. Die Geschichte der großen rücksichtslosen Taten mit ihrem verführerischen Glanz und unvorstellbaren Schrecken – die gewaltsame Seite des nationalen Anspruchs – soll austariert werden durch die unspektakuläre, aber eindeutig humanisierende Macht des Geistes. „Von den Wunden, welche der Menschheit Stolz, Üppigkeit und Barbarei geschlagen, heilen sie arme, machtlose, in der Welt des Gemüts allein heimische und mächtige Menschen: arme Fischer und verfolgte Missionare, Söhne von Hirten und Zimmerleuten, von Bildhauern und Bergmännern. Der lärmende Mechanismus der Geschichte“, so hochtönend resümiert DILTHEY die SCHLOSSERSCHE Geschichtsauffassung, „erscheint ihm gering gegenüber den machtlosen und doch alles durchdringenden geistigen Wirkungen eines SOLON, SOKRATES und ARISTOTELES, des Schöpfers und der Verbreiter des Christentums. Die Größe der Taten haftet an der leidenschaftlichen Härte

der Charaktere, aber es gibt eine scheinlose Macht des Geistes, welche den von jenen geschaffenen Mechanismus beseelt“ (S. 143).

So können im Medium der historischen Darstellung „alle Operationen des Geistes, aus denen eine praktische Weltsicht sich bildet“ (S. 145; im Orig. gesperrt), animatorisch entwickelt werden. Der „Stoff“ der Freiheit (S. 145) ist herzustellen, damit die nationalstaatliche Entwicklung praktisch unterfüttert werden kann. Und „was wir hier in KANTS und SCHLOSSERS Sinne praktisch nennen“, fügt DILTHEY erläuternd hinzu, beziehe sich auf „den inneren Menschen und seine Bildung“ (S. 142f.). Das Nationalbewußtsein wird historisch erläutert, legitimiert und dem Selbstverständnis einverleibt. DILTHEY, der den Historiker SCHLOSSER mehrfach kritisiert, ergreift im Hinblick auf die Genese von „Weltanschauung“ (S. 139 u. ö.) seine Partei: „Nie ... hat ein Historiker mit größerem moralischem Ernst stets aufs neue wiederholt, daß die Sittlichkeit allein im letzten Grunde Staaten erhebt und stürzt, und freilich war es auch kaum je so notwendig, diesen scheinlosen und einfachen Gedanken gegenüber einer Politik hervorzuheben, die in konstitutionellen oder demokratischen Formeln eine politische Universalmedizin zu besitzen glaubte“ (S. 156).

DILTHEY indes geht über SCHLOSSER hinaus. Der Gedanke einer „immanenten Teleologie“, den er in dessen Geschichtsschreibung vermißt (S. 152), erfäßt den Nexus der einen und anderen Macht komplexer: Jede kann auch in die entgegengesetzte eindringen. Preußen jedenfalls sei aus schweren Existenzkämpfen zweimal neu konstituiert hervorgegangen, beide Male „durch rein geistige Energie“ (vgl. 1985, S. 128 sowie WENIGERS Vorbericht). „Diese Energie des Geistes, der seiner Herrschaft gewiß ist, ist zugleich der Ursprung der Größe Preußens und der Charakter der deutschen Nation“ (ebd.). Diesen realpolitisch wirksamen, praktischen Zusammenhang reklamiert WENIGER für DILTHEYS Historiographie des deutschen Geistes. Aus DILTHEY wird ein zweiter SCHLOSSER, der seinerseits „realistische Überzeugungen von der Macht des Staates als Bedingung für das Dasein der Nation verbindet mit tiefen Einsichten in die ‚scheinlose Macht des Geistes‘, der im Verborgenen wirkt“ (1985, S. VII).

Diesen Doppelcharakter des Staates nimmt schließlich WENIGER selber in Anspruch – für den geisteswissenschaftlichen Standpunkt in der pädagogischen Fragestellung. Das geschieht im Kontext der „Didaktik als Bildungslehre“, speziell der Lehrplanproblematik, hat jedoch generelle Bedeutung. Es geht – 1930 bis 1952 – um die „Einheit der deutschen Bildung“ (WENIGER 1962, I, S. 37).⁸ Die Erzeugung von Nationalbewußtsein ist in die Bildung demokratischen Bewußtseins übergegangen und der Identifikation mit dem Nationalstaat die Akzeptanz seiner demokratischen Verfassung gefolgt. Die bringt das nationale Moment zum Verschwinden und hebt dennoch den Doppelcharakter des Staates nicht auf. An die Stelle der moralisch argumentierenden historischen Narration ist die erziehungswissenschaftliche Theorie der Bildungsinhalte und ihrer Vermittlung getreten.

Die Staatsmacht und die so „scheinlose“ wie selbständige Bewußtseinsbil-

⁸ Die folgenden Ausführungen konzentrieren sich auf die Reflexion des eigenen Standpunktes, die WENIGER 1952 der Neubearbeitung seines Handbuchtartikels von 1930 eingefügt hat (vgl. 1962, I, S. 37–44).

dungsmacht (vgl. 1962, I, S. 39) sollen nun planvoll zusammenarbeiten. Das hat zwei Folgen. Erstens die Konzeption des *Erziehungsstaates*. Die Staatsmacht garantiert die Eigenständigkeit der Bewußtseinsbildungsorganisation in Theorie und Praxis. Sie stattet also den pädagogischen Komplex mit realer, schützender Macht aus und verpflichtet ihn, seinerseits den demokratischen Bewußtseinsbildungsprozeß zu garantieren. Die staatliche Garantie fällt um so kompetenter aus, je mehr der Staat selber bereits repräsentiert, was auf dem Bildungswege erst Gemeingut werden soll. Realisierungsbedarf besteht aber auch auf seiten des Staates: An seiner verfassungsgemäßen *inneren Form* wird noch und wird ständig gearbeitet. Die reale Möglichkeit, mit pädagogischer Kompetenz und Eigenmacht die soziokulturelle Innenseite des Staates zu beeinflussen – zu gestalten, wäre wohl die adäquate Formulierung –, die eigene Macht der anderen wirksam zu konfrontieren, das, denke ich, hat WENIGER betrieben, und das hat ihn fasziniert. Erziehungswissenschaft als Anleitung und praktische Pädagogik als verantwortlich gehandhabtes Medium sollen die staatliche Verfassung, ihren Geist, in demokratisches Gesamtbewußtsein überführen. WENIGER spricht, in insinuerender Zuspitzung, von der notwendigen „Selbsterziehung des Staates“ (1931, S. 221).

Die zweite Folge der forcierten Reziprozität von Staatsmacht und pädagogischer Macht ist die *Ausschaltung der gesellschaftlichen Komponente* – realiter wie in der Theorie. Wenn 1952, im Rahmen der Neuauflage des Handbucharikels von 1930, die Konzeption des Erziehungsstaates erneut vorgelegt wird, sieht WENIGER sich genötigt, auf gesellschaftswissenschaftliche Gegenpositionen einzugehen. Die erziehungsstaatliche wie die geisteswissenschaftliche Konzeption überhaupt vernachlässige, so referiert WENIGER den westlichen Vorwurf und das östliche Verdikt, die sozioökonomischen Bedingungsbeziehungen der pädagogischen Absichten; sie verkenne den Einfluß der Gesellschaft insgesamt wie der unterschiedlichen Gruppierungen; sie sei noch immer fixiert auf die bürgerlichen Schichten und Parteien, unterstütze folglich deren immensen Einfluß auf die „innere Form“ des Staates; sie prolongiere die Strategie des Staates, sich bestimmter gesellschaftlicher Kräfte zu bemächtigen, anstatt für ihre – eindeutig gesellschaftsbezogene – Arbeit ausschließlich die regulative Funktion des demokratischen Staates in Anspruch zu nehmen. Am Ende, so läßt sich die Gegenargumentation weiterführen, ist es die „scheinlose Macht“ des Geistes, die zu der Ansicht verführt, man könne sich des Staates bedienen, um Demokratisierung der Gesellschaft ins Werk zu setzen, ohne sich auf diese tatsächlich einzulassen.

WENIGER läßt die Gegenpositionen nicht bis zu den Fragen der Fundierung von Erziehungswissenschaft vordringen, er begegnet ihnen auf der Ebene der für sich sprechenden Fakten. Durch sie wird das Selbstverständnis der Kontrahenten problematisiert, das eigene erläutert; der Geist steht nicht zur Disposition. Die Gesellschaftstheorie Ost, das war bereits augenfällig, hat in der Praxis zum totalen Staat und zu einer überholten Staatspädagogik zurückgeführt. Der Geist hat mehr Realität als diese staatsmarxistischen Gesellschaftsvorstellungen, deren künstliche Umsetzung die Humanität bedroht.⁹

9 „Auch die Produktionsmittel wurden nicht vergesellschaftet, sondern verstaatlicht. Demgemäß wird, soweit wir von außen zu sehen vermögen, das Bewußtsein ebenfalls in einem neuen

Den westlichen Gesellschaftstheorien setzt WENIGER eine Sachverhaltsanalyse entgegen, für die er zwischen Institutionen und sozialen Gruppen unterscheidet, um für Staat und Individualisierung optieren zu können. Spannten die einzelnen Lebensmächte, insbesondere Wirtschaft und Technik, Erziehung ungehindert für ihre massiven Interessen ein, so werde, anders als beim Reziprozität ermöglichenden Staat, Pädagogik ihrer Selbständigkeit beraubt und die Einheit der deutschen Bildung zerstört. Nur der Staat, samt der von ihm ermächtigten Pädagogik, vermöge die eigennützigen Lebensmächte in Schach zu halten: in Bildungsmächte zu überführen und dergestalt zu koordinieren. Das Kollektiv aber macht auf WENIGER einen „anonymen“ Eindruck (1962, I, S. 37); es ist nicht faßbar. Die spezifische Situation nach dem Zweiten Weltkrieg gibt Bestätigung: Gruppen und Schichten sind dekomponiert, erscheinen als gestaltlose „Masse“ (S. 41f.). So reagiert übrigens auch FLITNER auf die Zumutung, gesellschaftlich zu argumentieren; er hat Gesellschaft als ein „Durcheinander von Traditionen und Aufgaben“ wahrgenommen (FLITNER 1989, S. 347).

Natürlich will WENIGER „die gesellschaftliche Seite des geistigen und politischen Daseins“ nicht leugnen (1962, S. 39). Nur bedarf sie dringend der pädagogischen Beeinflussung, in deren Rahmen sich alles Weitere klären läßt. Allein dann kann es wieder zur Individualisierung kommen, deren sittliche Kraft die Substanz des Staates bildet. Also, so das Fazit, „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“ (ebd.).

Ungeklärt bleibt, weshalb WENIGER eine eigenständige Partnerschaft zwischen der in sich komplexen Gesellschaft und dem per se mächtigen Geist nicht in Betracht zieht. Offenbar geht von der eigenmächtigen Gesellschaft eine Bedrohung für die verborgene Macht des Geistes oder auch nur für das Vertrauen auf sie aus. Deshalb muß erneut gefragt werden, auf welche Quellen sich die pädagogisch reklamierte, an Individualität festgemachte ethische Überzeugung stützt. Wie entstehen und regenerieren sich die humanisierenden Kräfte, die zur Freiheit und Versöhnung tendieren, im Nationalbewußtsein verläßlich und aktivierbar gebündelt zu sein scheinen und auch dem demokratischen Bewußtsein nicht mangeln, sofern es über einen einheitlichen „Bewußtseinsträger“ (S. 41) verfügt? Der Beweis der Geschichte liegt vor, und im Rahmen von Universalgeschichte weist das Vergangene über sich selbst hinaus. Doch die historische Darstellung ist, wie das Beispiel SCHLOSSER zeigt, subjektiv. Allerdings soll gerade die subjektivistische Historiographie der Wahrheit des menschheitlich-einzelmenschlichen Bildungsprozesses besonders nahekommen. Das läßt sich jedenfalls der Fortsetzung von DILTHEYS SCHLOSSER, der WENIGERSCHEN Abhandlung über GRUNDTVIG, entnehmen. GRUNDTVIG, seinerseits Universalhistoriker, geht aus von einer „historisch-poetischen Anschauung der Geschichte und des Lebens“ (WENIGER 1930b, S. 197) und „sieht darin

Patriotismus und Militarismus verstaatlicht. Auch die neuen Lehrpläne sind unter marxistischen Verhüllungen durchaus staatlich . . . Im besonderen gilt diese faktische Verstaatlichung der Gesellschaft für die Ostzone“ (WENIGER 1962, I, S. 40).

nicht eine Herabminderung, sondern eine Erhöhung ihres Wahrheitsgehaltes“ (ebd.). Denn der Geschichtsschreiber, den praktische Absicht leitet, hat (wie der Erziehungswissenschaftler WENIGERScher Provenienz) selber teil an den Quellen, deren Wirksamkeit er vermittelt. Er ist der „Begeisterte“ (GRUNDTVIG benutzt das deutsche Wort, S. 195), der emphatisch Zeugnis ablegt.

3. Reklamierte Substanz: das Volk und die *Imitatio Christi*

Die Praxis, über die sich erziehungswissenschaftliche Theorie generiert und fortentwickelt, vereinigt in sich den Handlungsvollzug und die lebensweltlichen Ressourcen, aus denen sich das Handeln speist und durch die es von Hause aus die Chance hat, humanisierend zu wirken. Praxis erweist sich so als geistträchtige Wirklichkeit: als „Realverhältnis, in das man eintritt, das sich im Vollzug erst“ in seiner Gesetzlichkeit zu erkennen gibt (WENIGER 1935, S. 96). Dieser Realitätsbegriff basiert auf Interpretationen, die auf die Geistlehre des deutschen Idealismus und auf christliche Auffassungen zurückgehen. Das Göttliche existiert im Zeitlichen; es wird erfahrbar im konkreten Medium des Volkes. Ob es sich um das Nationsvolk oder das Staatsvolk¹⁰, das Kirchenvolk oder das Volk im Aufbruch, die vielgerühmte Bewegung, handelt, Volk konstituiert sich im Mythos des gemeinsamen Anfangs, in der Erinnerung an Stationen der geschichtlichen Entwicklung und in der Konzentration auf ein neuerlich einigendes Ziel. Volk begreift sich aus der für alle und jeden bedeutsamen Vergangenheit und einer allen und jedem überantworteten Zukunft. Als Protonation formuliert es sich zum Staatsträger, während der Staat „mit der Gruppe geht, führend und bewahrend“ (1930a, S. 233). In der Universalgeschichte fungiert es als bestimmbare Größe. Volk ist also nicht anonym. Es produziert, was der Gesellschaft nicht zugetraut wird: einen gemeinsamen Erfahrungsraum. Zwingend aufeinander angewiesen, haben Menschen einen Gemeingeist (Volksgeist) hervorgebracht, der Erwartungen definiert und individuelle Erfahrungen nicht nur prägt, sondern trägt, das heißt, als spezifische überhaupt erst freisetzt.

Wie aus dem Zwang Verträglichkeit entsteht, wird nicht im einzelnen erörtert; das vollzieht sich ja unspektakulär. Jedenfalls kann sich eine Einheit von Gruppenerfahrung und Individualerfahrung entwickeln: die von WENIGER auch für das moderne Staatsvolk reklamierte „Einheit des Bewußtseins“ (1962, I, S. 37).¹¹ Obgleich völkisch hervorgebracht – und verklärt –, festigt und erhält diese Einheit sich nicht von selbst. Völker können in die Irre gehen, vom guten

10 WENIGER verwendet die Begriffe Staatsvolk und Volksstaat synonym. Das resultiert aus seiner Auffassung, der Staat dürfe nicht formalisiert, „auf bloße Ordnungsfunktionen“ eingeschränkt werden; er müsse vielmehr bestrebt sein, „sich durch die Erziehung in seiner gegenwärtigen Existenz und in seiner Dauer zu sichern und zugleich die in ihm angelegte Idee seiner Vollkommenheit und Vollendung zu verwirklichen“ (1931, S. 221).

11 Demgemäß versteht WENIGER die „Konzentration der Bildungsinhalte“ als Produkt der „einem Volk, einer Gruppe, jedem einzelnen lebendig gegenwärtigen Vergangenheit. Es bedarf keiner Synthese. Nichts kann erinnert werden, was nicht schon auf diese Weise in unserem Leben enthalten ist . . . , und wirkliche pädagogische Übersetzungen der philosophischen Bemühungen DILTHEYS und der modernen Existenzphilosophie würden dasselbe Ergebnis haben“ (1962, I, S. 81).

Geist ihrer selbst verlassen sein. Allem Anschein nach führen sie sogar nur selten ein Leben im vollen Bewußtsein des sie einigenden Geistes. „Was HERDER über das Volk dachte“, bemerkt HOBBSAWM (1991, S. 62), „kann nicht als Beleg für das Denken der westfälischen Bauern dienen.“ Völker müssen erzogen und ständig zur Selbsterziehung angehalten werden. Das historische Urteil, dem sie ausgesetzt sind, leitet das Erziehungsprogramm ein – siehe SCHLOSSER. Aufgeklärt werden soll über den ursprünglichen Volksgeist. Der konstituiert sich in einer um Beweise nicht verlegenen Geschichtsschreibung als Substanz einer auch in Zukunft humanen und insoweit machtvollen Existenz. Sooft WENIGER auf „Volk“ rekurriert, geht es ihm vor allem um diesen historisch verorteten, geistige Macht verbürgenden Strukturzusammenhang einer gemeinsamen, gesellschaftliche Differenzen nivellierenden Erfahrung, die zu individueller Erlebnisverarbeitung befähigt. Das Ermöglichungsprinzip Volk fungiert als konkretes Allgemeines. Es ist überschaubar und vertraut. Infolge der affektiven Bindung sind die Forderungen überaus wirksam, während rückwirkend auch für die Affekte Läuterungschancen bestehen.

Die moderne, historisch über sich aufgeklärte Nation erwirbt ihren Erwartungshorizont durch die idealiter gesetzte, dem Volk vorgesetzte, demokratische Verfassung. Der adäquate Erfahrungsraum soll sich auch hier sozusagen volksgeistig, der Verfassung wie von selbst zu alltäglicher Geltung verhelfend, herausbilden. WENIGER exemplifiziert das im Hinblick auf den Staat von Weimar: „Weil die Reichsverfassung das Volk in seiner Gesamtheit als mündig anspricht und die Klassengegensätze nicht anerkannt werden, darum mußte ein neuer Lehrerstand als Anwalt dieser Mündigkeit und dieser Einheit geschaffen werden, gerade weil empirisch noch nicht alle mündig und noch nicht alle Gegensätze der Klassen, der Bildung usf. aufgehoben sind. So wird aus dem *Rechtssatz ein Erziehungsziel*, und neben den Politiker und den Staatsmann tritt der Erzieher als das wichtigste Organ des Volkswillens“ (1929b, S. 228f.; Hervorhebung I. D.).¹² Noch 1952, wenn WENIGER gegen östliche wie westliche Gesellschaftstheorien zu Felde zieht, zeigt sich, daß er sich ein für allemal GRUNDTVIGS Programm zu eigen gemacht hat, „die bürgerliche Gesellschaft im Volksgeiste zu reorganisieren“ (zit. nach 1930b, S. 200). Hat eine Nation sich im Laufe ihrer Geschichte so diskreditiert, daß sie als Berufungsinstanz ausfällt, wollte WENIGER den rechtsstaatlich organisierten, Gemeingeist erzeugenden Erfahrungsraum „Volk“ pädagogisch *improvisieren*.¹³ Orientierung käme dann von einem „Volksbegriff“, der, „im Bildungsvorgang selbst geschaffen, ... 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

12 Die Pädagogischen Akademien, aus denen die neuen Volkslehrer hervorgehen sollten, verstand WENIGER folglich als „eminent politische Einrichtungen“ (1929, S. 230).

13 Das berührt sich mit dem Problem, das HOBBSAWM (1991, S. 59) für moderne Nationen erkennt, die sich strukturell und im Anspruchsniveau von traditionellen Identifikationsgemeinschaften unterscheiden. Für solche Nationen könnte allenfalls eine „vorgestellte Gemeinschaft“ den Kern eines „makropolitisch“ aufzubereitenden Identifikationspotentials bilden. Imaginierte Gemeinschaft bleibt indes, auch wenn sie „emotionale Leere“ zu kompensieren vermag, hinter dem praktischen Experiment zurück, auf das der Pädagoge abzielt.

finden müßte“ (1930b, S. 215). Erziehungswirklichkeit substituierte dann die Realität Volk, der sie den eigenen Begriff eines auf Teilhabe basierenden, spezifisch geistigen Ambientes verdankt.

Erziehungswirklichkeit, so WENIGER, erschließt sich nur demjenigen, der sich als Person auf sie einläßt und seine Aufgabe aus dieser Relation begreift, sich ihr hingibt. Das sind zwei Vorgänge in einem. Aufgrund seiner geistig-geschichtlichen Voreinstellung vermag der Pädagoge das erzieherische Setting als geistige Wirklichkeit zu erfassen: realpräsenes Kondensat des Weltgehaltes und der „letzten Motive des Glaubens“ (1935, S. 96). Züge eines Glaubens müssen bereits der Voreinstellung eigen sein, denn WENIGER teilt die Auffassung seiner theologischen Gesprächspartner, „daß nur dem Glauben und der Gläubigkeit sich Wirklichkeit aufzuschließen vermag“ (1935, S. 89). Diesen Glauben muß der Pädagoge auch in anderen zu erwecken suchen, ihnen dergestalt die – gemeinsame – Wirklichkeit erschließen. Das ist der zweite Vorgang, der im ersten gründet und ihn zugleich erneuert. Educanden ihrerseits sollen sich der Erziehungswirklichkeit öffnen; der Akt gilt als Vorentscheidung für die späteren, von ihnen selbständig zu treffenden Lebensentscheidungen. Doch zunächst zieht der Pädagoge die Nachwachsenden in die Nachfolge dessen, was ihn erfüllt. So können sie selbst der Wahrheit teilhaftig werden, die er entschlossen vertritt. Axiom wird: Der Erzieher ist als Person „unentbehrlich“ (1951b, S. 167).

Infolgedessen hat für WENIGER das Erzieherische generellen Vorrang vor dem Bildungsgedanken (auch wenn die Didaktik als „Bildungslehre“ angegangen und nominell bis zu Bildungskategorien entwickelt wird). Bildung scheint wenig geeignet, die Unmittelbarkeit gelebten Lebens, die völkische Erfahrung zu substituieren. Bildung, so scheint es, entfernt von der Wirklichkeit, prononciert die intellektuelle Entwicklung und führt zu einer individualistischen Verengung der pädagogischen Bemühungen. Also wird Bildung entideologisiert, funktionalistisch reinterpreted und nach Möglichkeit in Selbsterziehung überführt; das bedeutet: ins Erzieherische hinein aufgelöst. Da auch die Geisteslehre nicht idealistisch interpretiert wird, treten die fundierenden christlichen Überzeugungen erneut hervor. Bereits der junge DILTHEY sah sich berufen, „das Innerste des religiösen Lebens in der Historie zu erfassen“ (1960, S. 140; im Orig. hervorgehoben). Das heißt, in die „bewegte Atmosphäre des geschichtlichen Seins“ (S. 143) einzudringen „mit dem Gedanken, daß der Mensch Geist, Gott Geist, Geist das Wesentliche sei“ (S. 146).¹⁴

WENIGER hat in der praktisch verstandenen Geschichtlichkeit den christlichen Kern gewahrt; der Vorrang des Erzieherischen wie das Verständnis von Erziehungswirklichkeit sind christlich motiviert. Und WENIGER bekennt sich zu dieser Auffassung. Das bedeutet nicht, daß diesem Protestanten nicht „LUTHERS Tat“ in „all ihren Konsequenzen“ gegenwärtig wäre: „die Entdeckung der Weltlichkeit der Welt, die . . . nur innerweltlich und geschichtlich bestimmte

14 Das „Verstehenwollen der Religiosität und der religiösen Begriffe war wohl sein tiefster Ausgangspunkt“, sagt HERMAN NOHL über den Lehrer (1957, in: RODI/LESSING 1984, S. 278). „Die Lebensphilosophie“, formulierte GEORG MISCH (1947, S. 136f.), „hat diesen Ursprung in der ethisch-religiösen Bewußtseinsstellung, aber sie säkularisiert dieselbe durch den Bruch mit der Transzendenz . . . Wie denn auch unsere Rede von der geistigen Welt . . . eine Säkularisation der religiösen Glaubenswelt ist“.

Stellungnahmen zuläßt“ (1951 b, S. 158).¹⁵ Christliche Substanz ist jedoch infolge der Säkularisierung in das weltliche Leben übergegangen. Sie hat unter anderem „zum Aufbau der erzieherischen Haltung beigetragen“ (1935, S. 97). Diese „Christlichkeit unseres Daseins läßt sich nicht mehr rückgängig machen und aufteilen an die Kräfte, die sie begründet haben“ (1962, I, S. 75). Sie ist weltliches Gemeingut geworden. Gleichwohl, das ist WENIGERS entscheidende These, sind die christlichen Gehalte durch die Säkularisierung nicht ihres spezifischen Charakters beraubt worden; sie stellen als solche in unserem Leben noch immer eine Macht dar (vgl. 1949 a, S. 110; 1951 b, S. 158; 1930 b, S. 194 u. ö.). Auch im Zeitalter der Nachchristlichkeit. Deshalb wollte WENIGER das religiöse Bedürfnis auch heutiger, im Unglauben verharrender Menschen mit der ihnen verborgenen Kraft der christlichen Botschaft pädagogisch in Beziehung setzen. Wenigstens mit der Möglichkeit einer Entscheidung zum Glauben sollten sie bekannt gemacht werden. Denn verkümmerte ihre Entscheidungsfähigkeit, müßten sie dem Nihilismus verfallen. Entscheidungsfähigkeit entsteht allerdings nicht durch schulmäßiges Üben, sondern setzt die Erweckung von Einsicht voraus.

Realität, das ist WENIGERS pädagogische Überzeugung, kann im Medium der Person des Erziehers als geistiger Anspruch erfahren werden, der zugleich an alle und jeden einzelnen ergeht. Der Anspruch erstreckt sich auch auf historische Objektivationen: In lebendiges Bewußtsein übersetzt, können sie in Korrespondenz zur gegenwärtigen Realität treten, vergangene Wirklichkeit transparent werden lassen. Dem Erzieher stehen für diese Aufgabe zwei Modalitäten zur Verfügung. Erstens sein *geistiger Habitus*. WENIGER spricht in der Regel von „Geist und Haltung“ oder von der „inneren Form“ des Erziehers als dem subjektiven Pendant der innerstaatlichen Verfassung. Vorausgesetzt wird, daß in der Erziehungswirklichkeit der gesamte Gehalt der Welt repräsentiert sein kann. Auf dem Hintergrund der „Einheit des geistigen Lebens überhaupt“ hat der Erzieher „die geistige Einheit der Zeit“ zu verkörpern (1962, I, S. 64). Das zweite Mittel, geistige Wirklichkeit zu eröffnen und fortzuzeugen, ist die *Lehre*. WENIGER spricht mitunter sogar von Verkündigung. Vermittelt wird nämlich nicht die Sache selbst (das Faktum als solches), sondern der geistige Zusammenhang, der sie illuminiert: ihre Eigentümlichkeit und Relevanz vom weiteren Horizont her erfassen läßt. Lehre kommt aus Haltung und zielt ab auf Haltung (1935, S. 97). Zeugnis ablegend für die ihm anvertraute Wahrheit, zieht der Lehrende Adepten nach sich; in die Wahrheit hinein.

Der geistige Habitus, Äquivalent der Einheit des Geistes und Legitimation gezielter Lehre, resultiert aus der immer wieder von WENIGER reflektierten und mit Verve betriebenen „Erziehung der Erzieher“ (1962, I, S. 96 u. ö.). Auch sie vollzieht sich im wesentlichen durch Nachfolge, denn Geist kann im Grunde „nur durch Geist erweckt werden“ (1962, II, S. 71). Die Absolventen der Pädagogischen Akademien sollten im Weimarer Staat als „Missionare“ einer umfassenden „pädagogischen Gesinnung“ tätig werden (1932, S. 263). Und diese Gesinnung war so eigenständig pädagogisch wie völkisch-christlich grundiert. Dem Missionar eignet die scheinlose Macht des sittlichen Lebens, denn

¹⁵ „Es steht nicht in der Macht des Menschen, andere, etwa durch Erziehung, zu Gott hinzuführen“ (1929 a, S. 86).

er steht im Bann des Geistes. Dergestalt identifiziert mit seinem Auftrag, wird ein Erzieher sich nicht so leicht entmutigen lassen. Er wird in Krisenzeiten, statt auf den Geist zu pfeifen, auf Wiedergeburt setzen: sich selber der Schwäche zeihen und und sie zu überwinden suchen – durch erneuten Anfang. Er wird generell der Maxime folgen, „erzieherisch gleichsam aus dem Nichts zu beginnen und dabei doch nicht zu verzweifeln“ (1951 b, S. 166). Auch wenn er sich seiner unspektakulären Macht bewußt ist und vor dem Forcieren nicht gefeit sein mag, es gibt einen Schutz vor Überheblichkeit. Sein Bemühen, weiß er, ist unvollkommen wie alles Menschenwerk; sein Vorgehen rechtfertigungsbedürftig. Stets untersteht er dem Gericht, und das vollzieht sich, „theologisch gesprochen, in der Begegnung des Erziehers mit Gott innerhalb der Erziehung“ (1951 b, S. 155).

Parallelen zwischen dieser der *Imitatio Christi* nachempfundenen Erzieherfigur und WENIGERS eigenem Selbstverständnis sind unübersehbar. Es war ein Missionar der pädagogischen Gesinnung, der, 1929 zum Gründungsdirektor der Pädagogischen Akademie Altonas berufen – mit der „Vollmacht, einen einheitlichen Lehrkörper zusammenzustellen ohne Rücksicht auf Alter, Herkunft, politische Stellung und bisherige Tätigkeit“ (1932, S. 262) –, nach 1945, nun in Göttingen, seine Arbeit genau an dem Punkt wiederaufnahm, an dem sie schon vor 1933 abgebrochen und dann, an den noch bestehenden Akademien, durch die Nationalsozialisten unterbunden worden war. Es war ein Missionar der pädagogischen Gesinnung, der mit seinem Buch „Wehrmachts-erziehung und Kriegserfahrung“ in den Komplex militärischer Ausbildung einzudringen suchte und so die Aufmerksamkeit des Generalobersten LUDWIG BECK und des Generals CARL-HEINRICH VON STÜLPNAGEL fand, die sich dem Widerstand gegen HITLER verschrieben hatten. Der Nexus von völligem Scheitern und Vertrauen auf Wiedergeburt bestimmte auch hier das Verhalten. WENIGER, der schon zu Beginn der fünfziger Jahre für eine westdeutsche Wiederbewaffnung eintrat (übrigens auch in einer öffentlichen Göttinger Vorlesung), kam in Kontakt zum Amt BLANK und später in den Beirat für innere Führung der Bundeswehr (BAUDISSIN 1992). Es war ein Missionar der pädagogischen Gesinnung, der auf die „innere Form“ von Staat und Bundeswehr Einfluß zu nehmen suchte; und auch, sofern analog von einer inneren Form der Kirche gesprochen werden kann, ihr einen von der geschwächten Institution partiell unabhängigen Fortbestand sichern wollte.

Unter welchen Anfechtungen auch immer Missionare der pädagogischen Gesinnung der Macht des Geistes theoretisch wie praktisch den Weg bereiten, die subjektiven Irritationen unterliegen der Macht auch dann, wenn sie scheitert, die faktische Realität humanisierend (vorerst) nicht zu durchdringen vermag. Ihre erneuernde Kraft ist aus der Erfahrung des Scheiterns gespeist und dennoch oder deshalb auf eine objektive Bedingungsanalyse nicht oder nur in sekundärer Hinsicht angewiesen. Man hat sich vorzubereiten auf das „Geschenk“, als das die Kraft des Geistes erscheint. Lehrend, eingreifend, den Verhältnissen trotzend, gilt es, statt unterzugehen, „sich aufzubewahren für den Dienst am Volk, der kein Geschenk mehr, sondern eine Forderung ist“ (1932, S. 267). Pädagogisches Handeln und pädagogisches Selbstverständnis haben ihr existentielles Fundament in der christlichen Demut.

„Was profan scheint, ist doch nicht profan.“ So urteilt PLESSNER (1982, S. 89)

über den bürgerlichen Geist der staatlich sich so spät und widerstrebend formierenden deutschen Nation. „Noch in seinen ‚aufgeklärtesten‘ Positionen wahrt deutscher Geist seine Bindung an die evangelische Frömmigkeit“ (S. 86). Die Kontamination von Geistlichem und Weltlichem, bis weit ins zwanzigste Jahrhundert spürbar, wird von PLESSNER als *Weltfrömmigkeit* bezeichnet und auf Praktiken der lutherischen Staatskirche zurückgeführt. Sie habe sich der reformatorisch generierten, unbequem gewordenen religiösen Kräfte entledigt. Die seien dann im weltlichen Bereich aktiv geworden. PLESSNER exemplifiziert den Vorgang an den sogenannten Christenpflichten. Weltlich gewendet und doch der Dimension des Ewigen, des göttlichen Bezugspunkts in aller Zeitlichkeit nicht beraubt, erzeugten sie eine „Tatgesinnung“ (S. 84), die das Profane heiligt. Solche Gesinnung gewann an Boden in der bevorzugten Trias „Geist, Leben und Volk“ und produzierte jene Kultur, die als „der deutsche Inbegriff für geistige Tätigkeit und ihren Ertrag im weltlichen Felde“ angesehen werden kann (S. 82). „Säkularisiertes Luthertum“ (S. 89) habe, sich kulturell ausbreitend, den Katholizismus in die Defensive gedrängt; Aufklärung nicht an sich herangelassen, den politischen Humanismus weltlicher Prägung vereitelt; die in fortgeschrittenen Gesellschaften regressive Vorstellung vom Volk und seiner, urgemeindlich inspirierten, Einheit propagiert und schließlich mit der Option für den Volksstaat ein genossenschaftliches Prinzip an die Stelle des Sozialvertrags gesetzt oder ihm zu integrieren gesucht. Völkisch begrenzt und dem Geist schlicht vertrauend, habe dies säkularisierte Luthertum sich der Humanisierung verschrieben, aber den Nationalismus hervorgebracht. Wie läßt es sich, das ist PLESSNERS Frage, wieder aus der Welt entfernen? Schon lag die Vermutung nahe, daß das Glaubensprodukt bürgerlichen Geistes sich samt diesem überleben könnte, „personengebundene Weltfrömmigkeit“ im Zuge des gesellschaftlichen Fortschritts zunehmend ihres Publikums beraubt werden würde (S. 80). PLESSNER zieht jedoch, um die Vormacht des säkularisierten Luthertums zu brechen, auch eine Rekonfessionalisierung in Betracht.¹⁶ Den Kulturkampf jedenfalls hielt er noch keineswegs für beendet.

Anders WENIGER. Im Kulturkampf hat er den Widerstreit der Konfessionen als Blockade erfahren. Die Klerikalen hatten, gegen die sich verselbständigende Pädagogik mit identischen Argumenten zu Felde ziehend, sich in eine Entzweiung hineinmanövriert, die WENIGER im Hinblick auf Sachverhalt und Christlichkeit unglaublich erschienen war. Nach WENIGERS Ansicht war der Kulturkampf längst überholt – erst recht, als „das deutsche Schicksal“ die Beteiligten ereilt hatte und ihnen die gegensteuernde Gemeinsamkeit der „politischen Verantwortung“ wenigstens jetzt hätte abnötigen müssen. Auch wenn WENIGER 1935 im Streitgespräch mit ROMANO GUARDINI solcher Forderung nur

16 Mit der These „Erneuerung der Gemeinschaft aus dem Geist der Konfession“ (1982, S. 197) gibt PLESSNER Antwort auf die selbstgestellte Frage, mit welcher internen Vergangenheit wir Deutschen hinfort verbunden sein wollen und mit welcher nicht (S. 13). Die Revision lutherischer Säkularisierung soll nämlich den Nationalismus zum Verschwinden bringen. Das Gemeinschaftsleben würde auf Bekennerkreise begrenzt, so daß Freiraum entstünde für die „Normen der Latinität und Urbanität“ (S. 28), die dem Rechtsstaat förderlich seien. So ließe sich – ließe sich so? – dem „deutschen Geist“ zu der Nüchternheit verhelfen, die der Mentalität in den vorbildlichen westlichen Nationalstaaten entspreche.

indirekt Ausdruck verleihen kann, ist die Rede vom „Schicksal“, deren sich auch PLESSNER damals bediente, wohl keine Verschlüsselung. Die Nazi Herrschaft erscheint als Heimsuchung, der es mit allen Mitteln standzuhalten gilt. Resignation wäre Selbstverrat. Zuflucht bietet die Macht des Geistes: Flucht in die Selbstgewißheit. Einmal mehr wurde als Pflicht angesehen, „sich aufzubewahren“ für „Aufgaben, für die der Einsatz sich lohnt“ (1932, S. 267).

WENIGERS Ziel ist die „Einung“ (1935, S. 89) mit seinen theologischen Gesprächspartnern. Die Gemeinsamkeit soll der inneren Lebensform zugute kommen, über die der Humanismus auf seiten der „Tatgesinnung“ politisch zu werden versucht. WENIGER verfolgt um der Einigung willen eine Doppelstrategie. Als Protestant, auf der Konfessionsebene also (gerichtet auf „eine entschiedene, aber duldsame Evangelizität“, 1932, S. 264), ringt er mit GUARDINI, „dem beredten Anwalt katholischer Weltanschauung und Lebensführung“ (1935, S. 88), um wechselseitige Anerkennung. Zugleich schirmt ein von „Weltfrömmigkeit“ keineswegs unberührter WENIGER den, mit PLESSNER zu sprechen, lutherisch säkularisierten pädagogischen Bereich gegen konfessionelle Zumutungen und Aufspaltungen ab. Eine konfessionalisierte Erziehung wäre ja der Eigensetzlichkeit des Pädagogischen so unangemessen wie beispielsweise eine ausdrücklich katholische oder evangelische Interpretation der BACHschen, aus lutherischem Geist hervorgegangenen, Musik. Auch die relative Autonomie, also Entkonfessionalisierung des pädagogischen Sektors und der pädagogischen Fragestellung, bedarf der Akzeptanz. Dem katholischen Theologen wird nahegelegt, eine manifeste Konsequenz lutherischer Profanitäts-„heiligung“ nicht nur zu tolerieren, sondern als Basis der eigenen Mitarbeit anzuerkennen. Die Doppelung von Konfession und verselbständigter Weltfrömmigkeit wird auch ihm zugemutet. Legitimiert wird die Zumutung durch die Voraussetzung des gemeinsamen Wirklichkeitsverständnisses. Wirklichkeit, hier die pädagogische, erschließe sich nur dem Glauben als das innerweltliche geistige Medium, in dem Versöhnung, durch Christus bezeugt, in Form von Tatgesinnung, also spezifisch pädagogischem Handeln, befördert werden könne.

WENIGER verknüpft also das theologische Argument mit dem eigenständig pädagogischen. Die Offenheit für Wirklichkeit, die der Glaube schafft, soll in die Erkenntnis pädagogisch konstituierter Wirklichkeit überführt werden. So bleibt die pädagogische Argumentation der christlichen Substanzvorstellung verhaftet. Der Rekurs auf „das Volk“ und die Anlehnung an die Nachfolge Christi sind die offensichtlichsten Belege. Auch die „Geschichtlichkeit“ gehört in diesen Zusammenhang, weil in ihrem Begriff die empirisch-historische Erfahrung mit der existentiellen, im personalen Anruf gründenden Daseins Erfahrung kontaminiert ist.

Dieser pädagogisch gerichtete Rückgriff auf Theologumena mag dem Missionar der pädagogischen Gesinnung in einer widerstrebenden Öffentlichkeit zu Bodengewinn oder jedenfalls Stärke verholfen haben. Theoretisch, im Hinblick auf eine wissenschaftlich differenziert ausweisbare Sachverhaltsstruktur, ist der Rekurs unbefriedigend. PLESSNER hatte wohl recht mit dem, was er 1935 befand und sich 1959 bestätigte: „LUTHERS Zeit“ war noch nicht zu Ende (1982, S. 90). „Der gewaltige, von seiner Glaubenskraft entfesselte und zugleich von ihm sich entfernende Prozeß der Verweltlichung geht“, so die Feststellung,

„seinen Gang“. Dann aber ist christliche Substanz nicht von der Lebenswelt, sondern als profane Möglichkeit zu rekonstruieren. Das impliziert, sie als solche zu begründen. WENIGER, der diese Rekonstruktion in Angriff nimmt, stützt sich in der Begründung noch auf die traditionellen Substanzvorstellungen. Ihnen verdankt er den praktischen Charakter der pädagogischen Theorie: die theorieimmanente Praxisdimension.

4. Weniger beerben

Der Typus praxisvermittelter erziehungswissenschaftlicher Theorie hat heute keine Konjunktur. Wissenschaft wird auf dem Wege der Forschung ausschließlich mit Problemfindung und mit einem ergebnisrelevanten Anwendungsfeld verbunden. Was die separat zu traktierenden praktischen Fragen angeht, setzt sich die PLESSNERSche Rekonfessionalisierungskampagne in der Institution der Ethikkommissionen fort. An der Erörterung aktueller gesellschaftlicher Fragen ist die Erziehungswissenschaft kaum noch beteiligt. Wo vorausschauende Problematisierung fehlt, ist die spät und eher willkürlich angesetzte Forschung oft schon überholt, wenn ihre Resultate vorliegen. Mit der Abschottung gegen Praxis beraubt Wissenschaft sich der Perspektive vernünftigen Zusammenlebens. Geist, der einmal der Inbegriff einer der Subjektivität anvertrauten Realisierung des Vernünftigen war, Ingredienz also einer humanisierend wirkenden theoretisch-praktischen Interaktion, ist hier zum Phantom geworden. Szientistisch kann die humanisierende Kraft nicht reproduziert werden; und daß sie sich „scheinlos“ zur Geltung bringen könnte, wo alles und jedes arrangiert ist, muß auch als unwahrscheinlich angesehen werden.

Von dieser Wissenschaftslage und der maßgeblichen Ideologie strikter Bereichstrennungen ist die Einschätzung der WENIGERSchen Leistung, seines entschiedenen Eintretens für eine geistbestimmte Erziehungswissenschaft, nicht unberührt geblieben. Das zeigt sich an verbreitetem Desinteresse und eilfertigen Distanzierungen wie auch an eingehenderen, um ein sachgerechtes Urteil bemühten Untersuchungen. Im Zentrum jeder kritischen, in weiterführender Absicht unternommenen Werkanalyse muß WENIGERS Versuch stehen, für die Pädagogik den Anspruch auf „systematische“ Geisteswissenschaft einzulösen. Für den Umgang mit diesem Erbe bieten sich indes zwei Versionen an. Will man die religiösen Implikationen der Konzeption WENIGERS nicht einfach vernachlässigen, ist der geisteswissenschaftliche Rahmen zu überschreiten, um eine gesellschaftsbezogene Rekonzeptualisierung in Angriff nehmen zu können. Andererseits läßt sich der eigentümlich „systematische“ Anspruch rekonstruktiver Wissenschaften auch wieder aufgeben, das System in Historie zurücknehmen, sofern man zwar ebenfalls über WENIGER hinausgelangen, Geisteswissenschaftler aber dennoch bleiben will. In diesem Falle liegt es nahe, den praktisch argumentierenden WENIGER wissenschaftsbewußt in die Schranken zu weisen.

Den zweiten Weg hat THEODOR SCHULZE beschritten. Sein kritischer Rückblick auf das Werk des Lehrers dient der eigenen „Konstruktion und Fortbildung der Erziehungswissenschaft“ (1993, S. 13). SCHULZE konzentriert sich auf den Begriff Erziehungswirklichkeit. WENIGER, so die These, hat die pädago-

gisch relevante Wirklichkeit unzureichend erfaßt; das Potential des Pädagogischen im mannigfaltig Wirklichen ist unausgeschöpft geblieben. Die spezifische Wirklichkeitsauffassung WENIGERS bleibt seinem Kritiker freilich verborgen. Nicht nur die Dependancen erzieherischer Wirklichkeit, die WENIGER in nicht-pädagogischen Institutionen anzulegen suchte, sind nicht berücksichtigt; auch die aus der völkischen und christlichen Überlieferung hergeleiteten kommunikativen Momente sind der Wirklichkeit hier entzogen. So schrumpft Wirklichkeit in der einen Dimension, während in der anderen Defizite behoben werden sollen. Um die Erziehungswirklichkeit, die SCHULZE vor Augen hat, in ganzer Breite erfassen zu können, müssen nämlich zwei WENIGERSche Restriktionen beseitigt werden. Die erste wird der engen Verknüpfung von pädagogischer Theorie mit Praxis angelastet. Deshalb verabschiedet SCHULZE den Typus praxisvermittelter Wissenschaft. Die spezifische Handlungstheorie (vgl. DAHMER 1994) entfällt. Das hat Konsequenzen, in struktureller wie in intentionaler Hinsicht. Die Orientierung der pädagogischen Tätigkeit an der vorschwebenden Einheit des Staatsvolkes (Versöhnung) sowie der Freiheit des einzelnen (Mündigkeit) geht verloren. Staat und Volk werden im pädagogischen Kontext keineswegs durch gesellschaftliche Bezugsgrößen ersetzt; sie spielen einfach keine Rolle mehr. Es gibt nur noch Individuen und den Wirklichkeitskontext. Sollten sie von vorneherein selbstbestimmt sein, muß es sich um Monaden handeln oder jene autopoietischen Systeme, die füreinander Umwelt sind. Entfällt die praktische Komponente, ist die Regression auf den Typus historischer Geisteswissenschaften unvermeidlich. „Das methodologische Programm“, sagt SCHULZE (S. 23), „kann mit dem Ausdruck ‚Hermeneutik der Erziehungswirklichkeit‘ umrissen werden.“ Ansetzen läßt sich phänomenologisch; vor allem aber soll mittels empirisch-historischer Forschung Erfahrung dem Vergessen entrissen werden. Im Verbund mit Hermeneutik werde empirische Forschung erst erzielen, was einst HEINRICH ROTH der Geisteswissenschaft entgegengesetzten wollte, diese aber selbst hervorzubringen vermag: die realistische Wendung. Sie vollzieht sich theoretisch; Realpräsenz ergibt sich im Medium der Anschauung.

Doch was ist pädagogisch an der umfassenden Vergegenwärtigung gelebten Lebens? SCHULZE zweifelt, vielleicht weil er beim Studium von Biographien auf allzu viele negative Erziehungsfolgen aufmerksam geworden ist, an der Gleichsetzung von pädagogischer Wirklichkeit und Erziehung. Auch der Erziehungsbegriff scheint das Verständnis und die Reichweite pädagogischer Wirklichkeit fälschlich einzuschränken. SCHULZE setzt, zweitens, der Präponderanz des WENIGERSchen Erziehungsbegriffs das menschliche Lernen als pädagogischen Grundbegriff entgegen. Infolge der Umorientierung könnte die verbreitete Furcht vor einer Pädagogisierung der Lebensformen sich als unbegründet erweisen. Dann ließe sich der Binnenraum des Pädagogischen ungeniert öffnen, die besondere Erziehungswirklichkeit könnte in die allgemeine Realität hinein aufgehoben werden.

Die hermeneutisch vergewegenwärtigte Realität wird als Lernwelt gedacht. Umgekehrt läßt sich die menschliche Wirklichkeit so auf Lernvorgänge zurückführen, daß der Gattungsfortschritt als Folge von Lernschritten evident wird. Den behaupteten Zusammenhang von Lernen und Evolution hat SCHULZE rational jedoch nicht erklärt. Eine entsprechende pädagogische Lern-

theorie liegt nicht vor, und Theorien, denen der pädagogische Aspekt mangelt, werden gar nicht erst in Betracht gezogen. Die Arbeit an einer grundlegenden Lerntheorie scheint SCHULZE sogar fernzuliegen. Die Beweislast der evolutionären Spekulation muß die Geschichte tragen. In einer Universalgeschichte des Lernens werde sich das ganze Panorama pädagogischer Wirklichkeit zeigen. Was Lernen (jeweils) ist, läßt sich der Geschichte entnehmen; der pädagogische Faktor, der ihm beigegeben oder inhärent ist, läßt sich, wie das Lernen selbst, begründend ins Anthropologische zurückführen. Die „scheinlose Macht“ des Geistes aber wird stillschweigend vereinnahmt. Nur weil dem Interpretieren der Lebenszeugnisse die einst wirksame humanisierende Kraft (der uneingestandene praktische Charakter) nicht verborgen bleibt, vermag er auf den Gattungsfortschritt zu spekulieren und ihn historisch zu vergegenwärtigen. Universalgeschichte (des menschlichen Lernens) anstelle praxisvermittelter Theorie, so mag man diese Konstruktion nennen. Inwiefern jedoch der Rückgriff auf das historisch-systematische Verfahren der NOHL-Schule eine „Fortbildung der Erziehungswissenschaft“ bewirken könnte, ist nicht ersichtlich.

Was SCHULZE anstrebt, ist hingegen deutlich: mehr Objektivität auf der Wis-sensebene und eine Verschlichung des Bildungsvorgangs. Die Antinomie von Selbstbestimmung und Fremdbestimmung, lautet die Rechtfertigung des eigenen Ansatzes (S. 27f.), lasse sich geisteswissenschaftlich nicht auflösen. Den Nachfolgemodus hat SCHULZE freilich nicht im Blick. Vielmehr lastet er geisteswissenschaftlichen Pädagogen die Fixierung auf das Erziehungsziel Mündigkeit als zielwidrige Fremdbestimmung an. Zugleich beklagt er, daß kein WENIGER (in den restaurativen fünfziger Jahren) ADORNOS späteres „Diktum“ der „Erziehung nach Auschwitz“ über die Lippen gebracht habe (S. 32). Was aber kann diese Erziehung bewirken *wollen*, wenn nicht die Erkenntnis unserer selbstverschuldeten, der Barbarei Vorschub leistenden Unmündigkeit, also den Anfang einer Befreiung? Denn das Ringen mit dem eigenen falschen Selbst vollzieht sich ebensowenig von alleine, wie Mündigkeit eine Fremdbestimmung ist. Anders gesagt: Der Erziehungsantinomie läßt sich nicht entkommen, indem Fremdbestimmung ausgeklammert wird, so als bliebe dann Selbstbestimmung übrig und durch die Tatsache menschlichen Lernens ohne weiteres garantiert. Auflösen läßt sich die Antinomie nur, wenn an die Stelle fataler Fremdbestimmung die gemeinsame, auf wechselseitiger Anerkennung basierende Auseinandersetzung tritt. Erst in diesem Medium kann sich der einzelne selber bilden und umbilden; können die Beteiligten den eigenen Weg finden. Statt also das herkömmliche Bewußtseinsparadigma im Rückgang auf ein so neutral wie poetisch vorgestelltes Lernen zu forcieren, wäre, um der Selbstbestimmung willen, das Paradigma zu ändern: die pädagogische Fragestellung intersubjektivitätstheoretisch zu begründen. Dann erscheint der Praxisbezug der Erziehungswissenschaft – ihre von SCHULZE negativ eingeschätzte „Befangenheit“ – in einem anderen Licht. Wer WENIGERS Erbe nicht am Ende preisgeben will, darf das lebenspraktische Ingredienz der Theorie, die ihr überantwortete „scheinlose Macht“ des Geistes, nicht vernachlässigen oder als Ballast abwerfen.

„Systematische“ Geisteswissenschaften sind rekonstruktive Wissenschaften. Sie zielen auf Veränderung gegebener Verhältnisse, indem sie die Ressourcen der Lebenswelt theoretisch zu fassen und, das gilt für die Pädagogik, in Hand-

lungstheorie zu überführen suchen. Der Handlungstheorie entspricht ein spezifisches Wirklichkeitsverständnis. Intersubjektiv konstituiert, läßt sich geistige Wirklichkeit in der interpersonalen Relation gemeinsam so nachvollziehen, daß individuelle Erfahrungen möglich werden. WENIGER, in dessen Sinne ich hier von geistiger Wirklichkeit gesprochen habe, gibt den Zusammenhang vor; am deutlichsten, soweit ich sehe, in seiner bereits angeführten GRUNDTVIG-Interpretation, allerdings zum Teil in mißverständlichen Begriffen und ohne das implizierte Vertrauen auf den Geist vollends in überprüfbare Geltungsansprüche zu transformieren.

WENIGER steht ein theorieadäquates Lebensweltkonzept nicht zur Verfügung. Statt sinnvolles pädagogisches Handeln mit Hilfe eines derartigen Konstrukts zu bestimmen, sucht er sich der benötigten Ressource konkret zu versichern: durch den Rekurs auf das Volk. „Volk“, wengleich deutsch konnotiert (WENIGER spricht, wenn ich recht sehe, nicht von Nation und schüttelt den Kopf über GRUNDTVIGS Nationalismen), ist primär Chiffre für den Nährboden, in dem sich die „scheinlose Macht“ des Geistes entwickelt. Der Wunsch, dem realen Volk zu vernunftbestimmter Existenz zu verhelfen, und das theoretische Bestreben, den Begriff vernünftigen Handelns rekonstruktiv erst zu gewinnen, bilden eine Einheit. Denn nicht nur der Erzieher, auch der Erziehungstheoretiker zehrt von der Substanz des Volkes, auf das er Einfluß nehmen will. Eine wissenschaftlich vertretbare Einflußnahme setzt indes die Rekonstruktion von Volk (also ein Lebensweltkonstrukt) voraus. Der WENIGERSCHE Theoretiker, der sich der lebensweltlichen Quellen vergewissert hat, ist im Besitz eines veränderungsträchtigen Wissens, das er weitergeben, nämlich bezeugen und anwenden kann. So wird er, dem Nachfolgemodus entsprechend, als Wissenschaftler wie als Praktiker zum Mittler des Geistes: Das Sprachrohr der allen zugedachten Botschaft fungiert zugleich als Exponent der gemeinsamen Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung.

Die Gemeinsamkeit eines sich in der verantwortlichen Mitwirkung aller erhellenden Lebens wird, soweit ist SCHULZE zuzustimmen, durch die Präponderanz des Erzieherischen eher beeinträchtigt als gefördert. WENIGERS Konzeption ist infolge der nachwirkenden Christologie auf die Person des vermittelnden, vom noch immer überweltlich anmutenden Geist durchdrungenen Erziehers fixiert; es kann auch so sein, daß die pädagogisch-geisteswissenschaftliche Präokkupation die christologischen Vorstellungen evoziert hat. Diese Figur des wissenden, die anderen überragenden, aber nach sich ziehenden Pädagogen wäre zu ersetzen durch die gemeinsame Verständigung aller Beteiligten, so daß die Vormacht der einen Person der vielbeschworenen Macht des Geistes selbst: ihrer kommunikativen Hervorbringung weicht. Die Vorstellung eines Erziehers, der sich bereits im vollen Besitz des aufgeklärten Nationalbewußtseins wie des demokratischen Bewußtseins und eines spezifischen Selbstbewußtseins befindet, während dies alles in anderen erst zu wecken wäre, ist so irrig wie die Auffassung, er habe solchen Besitz um der pädagogischen Wirkung willen zu fingieren. Bewußtwerdung – hat auch WENIGER erkannt, wengleich er die theoretischen Konsequenzen sich nicht verdeutlicht – ist ein intersubjektiver, das heißt ein reziproker Vorgang. Auch der Erzieher muß seiner selbst erst noch habhaft werden: sich als Person begreifen aus der Reaktion jener, die mehr von ihm wissen als er selbst. Individuierung ist ein

wechselseitiger, im Volk sich abspielender, durch „Volk“ ermöglichter und kontrollierter Prozeß. Weshalb, wäre es anders, hätte WENIGER erwogen, das real nicht reklamierbare Volk pädagogisch zu substituieren?

Subjektives Bewußtsein und Individuierung sind als *Folgerscheinungen* jedoch erst theoretisch zu fassen, wenn man sich das kommunikationstheoretische, auf Intersubjektivität basierende Paradigma zu eigen macht, das von JÜRGEN HABERMAS entwickelt worden ist. Das oft ins Feld geführte Gegenargument, infolge der Asymmetrie pädagogischer Relationen sei eine prinzipiell auf Symmetrie basierende Modellvorstellung unpassend, ist nicht stichhaltig. Partiiell sind alle menschlichen Beziehungen asymmetrisch, nicht nur die intergenerativen, auf die Skeptiker fixiert sind. Die faktische Asymmetrie wird indes nicht zum Entwicklungshindernis, wenn Symmetrie als Korrektiv vorausgesetzt ist: „Aus der Analyse notwendiger Bedingungen von Verständigung überhaupt läßt sich wenigstens die Idee einer unversehrten Intersubjektivität entwickeln, die eine zwanglose Verständigung der Individuen im Umgang miteinander ebenso ermöglichen würde wie die Identität eines sich zwanglos mit sich selbst verständigenden Individuums. Unversehrte Intersubjektivität ist der Vorschein von symmetrischen Verhältnissen freier reziproker Anerkennung“ (HABERMAS 1988, S. 185 f.). Entscheidend ist die Reziprozität; sie ist die mögliche Wirklichkeit des Pädagogischen. Sie bedingt die Dezentralisierung des Erziehers und den Rückgriff auf Bildung als pädagogischen Grundbegriff. Selbstverständlich kann es sich nicht um eine Rückkehr zum individualistischen Bildungsprinzip handeln. Erforderlich ist die intersubjektivitätstheoretische Neufassung. Entfällt mit der erzieherischen Vormacht und Anmaßung die Furcht vor einer Pädagogisierung der Lebensverhältnisse, läßt sich die sorglich abgeschirmte Erziehungswirklichkeit zur Gesellschaft hin öffnen. Die mit dem sogenannten Erziehungsstaat oder Volksstaat verbundene Vorstellung von Sozialordnung wird zu einem Problem gesellschaftlicher Verantwortung. WENIGER, der im Rekurs auf die christlich-völkische Überlieferung bis an die Schwelle dieses anderen Konzeptes gelangt, ja es in mancher Hinsicht zu antizipieren scheint, läßt gleichwohl wichtige innerpädagogische Begriffe, die für die Rekonzeptualisierung geeignet wären, beiseite.

So verallgemeinert er SCHLEIERMACHERS *geselligen Verkehr* zwar zum allgemeinen geistigen Verkehr, engt ihn dann aber auf die existenzialisierende „Begegnung“ ein, die über den traditionellen pädagogischen Bezug nicht hinausführt (dazu 1962, II). So geht es auch mit GRUNDTVIGS volksaufklärerischer Akzentuierung des gesprochenen Wortes, insbesondere der Geist produzierenden *Zwiesprache*. WENIGER hält das Wortprinzip für „materialistische Übersteigerung“ (1952 a, S. 546), die anscheinend der Spiritualität des fleischgewordenen Wortes nicht gewachsen ist; er gibt aber zu, daß generell das pädagogische Problem „zwischen“ einer Lehre vom Geist und einer Lehre von der Sprache zu verorten sei (vgl. 1930 b, S. 195). Daß in der Wechselrede die Modalitäten „des Geistes“ komplex zur Geltung gebracht und differenziert analysiert werden können, ist aber nicht erkannt. Sprache wird nicht als Äquivalent erfaßt für jenen vom „Denken, Tun und Ethos“ gebildeten lebenspraktischen Struktur„zusammenhang, der durch die Geschichte hindurchgreift“ (1951 b, S. 170). Schließlich wird Bildung als „besondere Form der Kommunikation“, nämlich als *mutuum colloquium*, zwar gestreift (1951 a, S. 139); aber

es gibt keinen Hinweis, daß WENIGER sie als „das Volk“ identifiziert hätte: das Sicherkennen im anderen, in der oft zitierten übergreifenden Gemeinsamkeit.

In einer Hinsicht jedoch hat WENIGER den kommunikationstheoretischen Gesichtspunkt ausdrücklich in Anspruch genommen. Nicht innerhalb seiner Theorie, sondern in bezug auf das eigene Theorieverständnis. Das entwickelte sich nämlich vollends erst innerhalb der wissenschaftlichen und wissenschaftspolitischen Auseinandersetzung, die WENIGER so geschätzt hat. Auch wenn es nur um die Durchsetzung des pädagogischen Eigenanspruches, also um ein strategisches Ziel ging, vollzog sich die Diskussion mit gewichtigen Kontrahenten stets auch als Kampf um wechselseitige Anerkennung. So vertritt WENIGER in seiner Reflexion über die Bedeutung des pädagogischen Selbstverständnisses die These, daß das eigene Selbstverständnis sich in der Auseinandersetzung mit dem Gegenspieler, im Begreifen des anderen Selbstverständnisses erst konstituiert. In diesem Sinne könnte die Auseinandersetzung mit WENIGER bei Anhängern und Verächtern noch ungeahnte Folgen zeitigen.

Literatur

- BAUDISSIN, W. GRAF VON: Zum Konzept der inneren Führung – in dankbarer Erinnerung an Erich Weniger. In: D. HOFFMANN/K. NEUMANN (Hrsg.): *Bildung und Soldatentum*. Weinheim 1962, S. 163–171.
- BENNER, D.: *Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien* (1973). 3., verb. Aufl., Weinheim 1991.
- BEUTLER, K.: Erich Wenigers Militärpädagogik – in später Wahrnehmung. Eine Zwischenbilanz. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 40 (1994), S. 291–301.
- DAHMER, I.: Vom „Praktisch werden können“ der Erziehungswissenschaft. Rückblick auf die Programmatik Erich Wenigers. Ms. 1994.
- DAHMER, I./KLAFFKI, W. (Hrsg.): *Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche – Erich Weniger*. Weinheim/Berlin 1968.
- DILTHEY, W.: *Zur preußischen Geschichte*. Gesammelte Schriften, Bd. XII, hrsg. von E. WENIGER (1936). Stuttgart/Göttingen ⁵1988.
- DILTHEY, W.: *Pädagogik. Geschichte und Grundlegung des Systems*. Gesammelte Schriften, Bd. IX, hrsg. von O. F. BOLLNOW (1934). Stuttgart/Göttingen ⁴1986.
- DILTHEY, W.: *Vom Anfang des geschichtlichen Bewußtseins. Jugendaufsätze und Erinnerungen*. Gesammelte Schriften, Bd. XI, hrsg. von E. WENIGER (1936). Stuttgart/Göttingen ⁵1988.
- DILTHEY, W.: *Einleitung in die Geisteswissenschaften. Versuch einer Grundlegung für das Studium der Gesellschaft und Geschichte*. Bd. 1 (1883). Gesammelte Schriften, Bd. I, hrsg. von B. GROETHUYSEN (1923). Stuttgart/Göttingen ⁹1990.
- FLITNER, W.: *Theoretische Schriften. Abhandlungen zu normativen Aspekten und theoretischen Begründungen der Pädagogik*. Gesammelte Schriften, Bd. 3, hrsg. von U. HERRMANN. Paderborn 1989 (a).
- FLITNER, W.: *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart* (1957). Neuauf. Paderborn 1989 (b).
- HABERMAS, J.: *Der philosophische Diskurs der Moderne. Zwölf Vorlesungen*. Frankfurt a.M. 1985.
- HABERMAS, J.: *Nachmetaphysisches Denken. Philosophische Aufsätze*. Frankfurt a.M. 1988.
- HOBBSAWM, E.J.: *Nationen und Nationalismus. Mythos und Realität seit 1780* (1990). Frankfurt a.M. 1991.
- MAKKREEL, R.A.: *Dilthey. Philosoph der Geisteswissenschaften* (1975). Frankfurt a.M. 1991.
- MISCH, G. (Hrsg.): *Der junge Dilthey. Ein Lebensbild in Briefen und Tagebüchern 1852–1870*. Stuttgart/Göttingen ²1960.
- OTT, E.H.: *Wilhelm Flitner, die Gründung der Zeitschrift „Die Erziehung“ und die hermeneu-*

- tisch-pragmatische Pädagogik. Anmerkungen zu zwei Dokumenten. In: Zeitschrift für Pädagogik 28 (1982), S. 775–784.
- PLESSNER, H.: Die Stufen des Organischen und der Mensch. Einleitung in die philosophische Anthropologie (1928). Gesammelte Schriften, Bd. IV, hrsg. von G. DUX et al. Frankfurt a. M. 1981.
- PLESSNER, H.: Die verspätete Nation. Über die politische Verführbarkeit bürgerlichen Geistes (1935/1959). Gesammelte Schriften, Bd. VI, hrsg. von G. DUX et al. Frankfurt a. M. 1982, S. 7–223.
- RITTER, J.: Die Aufgabe der Geisteswissenschaften in der modernen Gesellschaft (1961). In: Subjektivität. Frankfurt a. M. 1974, S. 105–140.
- RODI, F./LESSING, H.-U. (Hrsg.): Materialien zur Philosophie Wilhelm Diltheys. Frankfurt a. M. 1984.
- SCHULZE, TH.: Kann Erziehung die Gesellschaft verändern? In: Zeitschrift für Pädagogik, 13. Beiheft. Weinheim/Basel 1977, S. 57–71.
- SCHULZE, TH.: Die Wirklichkeit der Erziehungswirklichkeit und die Möglichkeiten der Erziehungswissenschaft. In: Tradition und Transformation der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Zur Re-Vision der Weniger-Gedenkschrift, hrsg. von D. HOFFMANN/K. NEUMANN. Weinheim 1993, S. 13–34.
- SCHWENK, B.: „Wehrmachtserziehung und Kriegserfahrung“ – Erich Wenigers Allgemeine Pädagogik. In: D. HOFFMANN/K. NEUMANN (Hrsg.): Bildung und Soldatentum. Weinheim 1992, S. 141–151.
- WENIGER, E.: Die Autonomie der Pädagogik (1929). In: E. W. 1952, S. 71–87, zit. als: WENIGER 1929a.
- WENIGER, E.: Die neue Lehrerbildung und der Staat (1929). In: E. W. 1952, S. 226–230, zit. als WENIGER 1929b.
- WENIGER, E.: Die Argumente der pädagogischen Gegenströmung (1930). In: E. W. 1952, S. 231–237, zit. als: WENIGER 1930a.
- WENIGER, E.: Grundtvig und der Begriff der historischen Aufklärung (1930). In: E. W. 1952, S. 172–215, zit. als: WENIGER 1930b.
- WENIGER, E.: Die Erziehungsaufgabe des Volksstaates (1931). In: E. W. 1952, S. 219–225, zit. als: WENIGER 1931.
- WENIGER, E.: Abschied von einer Pädagogischen Akademie (1932). In: E. W. 1952, S. 261–267, zit. als: WENIGER 1932.
- WENIGER, E.: Der pädagogische Streit und die Wirklichkeit der Erziehung (1935). In: E. W. 1952, S. 88–98, zit. als: WENIGER 1935.
- WENIGER, E.: Wehrmachtserziehung und Kriegserfahrung. Berlin 1938.
- WENIGER, E.: Glaube, Unglaube und Erziehung (1949). In: E. W. 1952, S. 99–122, zit. als: WENIGER 1949a.
- WENIGER, E.: Zur Vorgeschichte des 20. Juli 1944: Heinrich von Stülpnagel (1945). In: Die Sammlung 4 (1949), S. 475–492(b).
- WENIGER, E.: Bildung und Persönlichkeit (1951). In: E. W. 1952, S. 123–140, zit. als: WENIGER 1951a.
- WENIGER, E.: Die Pädagogik in ihrem Selbstverständnis heute (1951). In: E. W. 1952, S. 141–171, zit. als: WENIGER 1951b.
- WENIGER, E.: Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis. Probleme der akademischen Lehrerbildung. Weinheim o. J. (1952).
- WENIGER, E.: Die Hilfe der pädagogischen Theorie im Streit um die Schulreform (1952). In: E. W. 1952, S. 528–538, zit. als: WENIGER 1952(a).
- WENIGER, E.: Wissenschaftliche Methode und wissenschaftliche Haltung. In: Die Sammlung 12 (1957), S. 1–13.
- WENIGER, E.: Didaktik als Bildungslehre. I: Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans (1930/1952). II: Didaktische Voraussetzungen der Methode in der Schule (1960). Weinheim ¹1962 u. ²1962.
- WENIGER, E.: Zur Geistesgeschichte und Soziologie der pädagogischen Fragestellung. Prolegomena zu einer Geschichte der pädagogischen Theorie (1936). In: H. RÖHRS (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit. Frankfurt a. M. 1964, S. 346–362.

Abstract

The author discusses first (I) ERICH WENIGER's position between historical and systematic humanities in comparison with WILHELM FLITNER, then (II) shows the historical roots of WENIGER's thinking and his claims for a national education: furthermore (III), she reveals the centre of his theory in his concept of the mind as well as the systematically related religious suppositions. In a critical classification of WENIGER's position (IV) and against the background of reflections formulated by HELMUTH PLESSNER, the Protestant German tradition, to which WENIGER belonged, is problematized and JÜRGEN HABERMAS' theory of communication is analyzed as a possibility to socio-theoretically reformulate and secularize the claims stated in WENIGER's theory of the mind.

Anschrift der Autorin:

Ilse Dahmer, Innersteweg 10, 30419 Hannover