

# Peter Petersens Schriften und Artikel in der NS-Zeit

Dokumente 1933–1945

[2008]

Fachbereich Erziehungswissenschaften  
Goethe-Universität Frankfurt am Main

---

**Dokumentation ad fontes IV**

Hans Geisow, Die Seele des Dritten Reiches. 1933. Armanen-Verlag, Leipzig. 54 S.

Die kleine Schrift erörtert kurz, in einer vornehm gepflegten Sprache und von einem reinen abgeklärten Standpunkte aus nahezu sämtliche Fragen, zu denen der kämpfende Nationalismus Stellung nahm, und die nun seine großen Gebiete der aufbauenden Erneuerung und Umgestaltung unseres Volkslebens und Reiches bilden.  
Peterfen.

Blut und Boden. Monatschrift für wurzelstarkes Bauerntum, deutsche Wesensart und nationale Freiheit, 5. Jg. (1933), Heft 6, S. 285

Karl Beher, Jüdischer Intellekt und deutscher Glaube. 1933. Armanen-Verlag, Leipzig. 51 S.

Die Schrift Beher's ist ein ungewöhnlich flüssig geschriebener, klar aufgebaut, den erprobten Pädagogen verratender Versuch, das Phänomen des „Juden“, wie er im deutschen Antisemitismus erscheint, zu deuten. Aber dies Unternehmen wird zugleich zu einer Besinnung auf das Wesen „des“ deutschen Menschen. Das konnte in einem wirklich bis in die Tiefen vordringenden Werk nicht anders sein. Denn da es unleugbar in Deutschland ganz besonders ausgeprägt und viel viel härter als in anderen Ländern (von denen die Mehrzahl einen eigentlichen Antisemitismus nicht kennt) eine völlige Ablehnung „jüdischen“ Wesens gibt, so muß ja das seinen Grund darin haben, daß deutsches Wesen irgendwie sich als Gegensatz zum Jüdischen empfindet. Beher entwickelt mit Schärfe, wie alle Versuche von Juden, deutsche Art, deutsches Verehren und Lieben, deutsche Kultur und Politik zu verstehen, gar sich uns anzupassen, völlig mißlingen. Alles bleibt Oberfläche, wird Lieben und Hassen „um die Ecke herum“, handeln ohne Gewissen und Treue und Ehre, so wie Deutsche Ehre, Treue, Gewissen erleben und vor allem leben müssen, um nicht zerspalten, zerbrochen unselig dahinzuleben. Weil es dem Juden unmöglich wird, unsre Art innerlich mitzuleben, so wirkt er in allem, das er angreift, für uns zersetzend, verflachend, ja vergiftend und tritt alles in den Dienst seines Machtstrebens. Da er ja hier nicht ehrlich echt dienen kann, so rückt alles für ihn unter den Gesichtspunkt, wie kann es der Wehrung meiner

Macht über die Menschen dienstbar gemacht werden? Und damit kommt es auch zu einer Ueberernährung des Intellektuellen, des Abstrakten und Gefühllosen. Alle diese Gedanken würden sich tausendfach beleben lassen, wenn Beher noch auf das Gebiet der Philosophie eingegangen wäre, von der Versuch jüdischer Denker, deutsche Philosophie auszulegen und fortzubilden, gleiche Verlesungserscheinungen aufweist. Ob nicht in den Kreisen des Judentums selber die Erkenntnis aufdämmert, daß seine Versuche, sich in fremde Kulturen einzuleben, mindestens in die deutsche Welt und Kultur, wie sie seit dem 18. Jahrhundert immer wieder bis in die jüngste Zeit hinein gemacht worden sind, mißlungen sind? Dann würde auch bei den in Deutschland lebenden Juden die Rückbesinnung auf die eigene Art zu einer Gesundung führen, wie sie ja im Zionismus mit bestem Erfolg bereits erfolgt ist.  
Univ.-Prof. Dr. Peter Peterfen.

Blut und Boden. Monatschrift für wurzelstarkes Bauerntum, deutsche Wesensart und nationale Freiheit, 5. Jg. (1933), Heft 6, S. 285-286

Wilhelm Höper, Revolution der Erziehung. 1932. Gerhard Stalling AG, Oldenburg i. O. 57 S.

Der Verfasser gehört zu denen, die klar die Aufgaben neuer volkserzieherischer Arbeit sehen und von dieser Wirklichkeit her die wissenschaftliche Besinnung sich vollziehen lassen. So steht auch Höper auf dem Boden der neuen Erziehungswissenschaft, die nicht mehr rationalistisches Beariffsgebäude ist, sondern Orientierung innerhalb der Erziehungswirklichkeit zum Dienst an der Jugend und am ganzen Volke. An dieser Umstellung des Blickes ist im letzten Jahrzehnt heiß gearbeitet worden; hier findet der Leser eine kurze, aber vorzüglich unterrichtende Einführung in diese „Revolution“.  
Peterfen.

Blut und Boden. Monatschrift für wurzelstarkes Bauerntum, deutsche Wesensart und nationale Freiheit, 5. Jg. (1933), Heft 6, S. 286

Dr. Peter Petersen, Jena:

## Bedeutung und Wert des Politisch- Soldatischen für den deutschen Lehrer und unsere Schule

Eine erziehungswissenschaftliche Betrachtung.

Wer sich verantwortungsbewußt in den Dienst der praktischen Erziehung stellt, der übernimmt damit auch die Verpflichtung, sich in seinem menschlich-leiblichen Sein besonders durchzubilden und in Form zu halten. Er muß seine ganze Vitalität, das, was Ludwig Klages die „Ursprünglichkeit“ eines Menschen nennt, pflegen, d. h. die von einem Menschen ausstrahlende ganze Lebendigkeit dieses Menschen, wie sie vor allen Dingen in die Gesamtheit seiner Ausdrucksbewegungen ausstrahlt. Das ist nicht nur Pflicht eines jeden Menschen gegen sich selbst, sondern die eines jeden Erziehers und Lehrers in erhöhtem Maße. Denn mit der Formung dieser Lebensseite des menschlichen Wesens, mit der Gewinnung gesunder Grundlagen, einer schönen Körperlichkeit und Natürlichkeit wird immer auch zugleich das Geistige eines Menschen gekräftigt, ja erlangt dieses gleichzeitig in der geformten und zuchtvollen Körperlichkeit und allen ihren Ausdrucksweisen einen sprechenden Ausdruck. Alles an einem solchen Menschen wird lebensvoller und wirkungsvoller. Deswegen gehören solche Ausführungen hinein in die Untersuchungen über die beste „erzieherische Haltung“<sup>1)</sup>, und sie bereits stoßen vor in die tieferen Gründe echter Autorität, der gewachsenen Autorität, der Autorität in Funktion. Ganz ohne Zweifel erwächst diese leichter dort, wo ein Mensch gesunden Körpers, geistreicher und doch gefälliger Haltung, widerstandsfähig und zäh unter seinen Zöglingen und Schülern steht — wenn auch ebenso gewiß diese Seite nur die Hälfte des Ganzen ist und noch persönlich-geistige Kräfte hinzukommen müssen, um die Haltung und die Autorität eines Erziehers voll zu erklären.

1. Solche Erwägungen haben wiederholt deutsche Erzieherpersönlichkeiten angeregt darüber nachzudenken, was denn im deutschen Volke für Persönlichkeitstypen entwickelt seien, in denen sich deutsche Art ganz besonders treu und charakteristisch darstelle. Gibt es einen im deutschen Volke angelegten oder während der letzten Jahrhunderte infolge seiner besonderen Schicksale und Geschichte entstandenen eigentümlichen Bildungstypus züchtender Kraft? Besitzen wir dann damit eine Zuchtform, ein Richtmaß für die Formung jener Ursprünglichkeit? Es ist jedermann geläufig, daß andere Völker eine solche vollstehende Zuchtform besitzen, so Spanien seinen caballero, England den gentleman; und wie?

Nach solchen typischen Ausprägungen deutscher Art suchte Alfred Lichtwark auf dem Dresdner Kunst-erziehungstage 1901 in seiner unvergänglichen Plauderei

<sup>1)</sup> Vgl. Petersen „Ursprung der Pädagogik“, 1931, S. 8.

über den „Deutschen der Zukunft“. In den drei Ausprägungen des deutschen Professors, des deutschen Lehrers und des deutschen Offiziers sah er schon allgemeiner anerkannte Typen, die irgendwie anfangen könnten, alle Deutschen zu beeinflussen und innerlich auszurichten. Und in dem, was diese drei verband, sah er den Kern des „Deutschen der Zukunft“, die Aufgabe des 20. Jahrhunderts. Ganz besonders hoffnungsvoll blickte er auf den verhältnismäßig noch jungen Lehrerstand; denn welche Möglichkeiten, durch ihn allen Deutschen ein Vorbild typisch geprägter deutscher Art zu geben, durch das von diesem vor allen Kindern des Volkes vertretene, durch ihn wirksame Bildungsideal auf — einmal — festen nationalen Grundlagen! Daher seine Mahnung an diesen noch nicht traditionsgebundenen Stand, sich zu einem Vorbild deutschen Menschentums zu bilden, zu einem Bilde „heiterer, starker, überlegener Männlichkeit“; denn, was der einzelne Lehrer als Mensch aus sich macht, das macht er zugleich aus den vielen Geschlechtern von Schülern, denen er vorlebt. Vom Lehrer wird es abhängen, ob die Schule des 20. Jahrhunderts noch ferner wie ein Fremdkörper auf unserm Leben lastet, oder ob sie vom Kinde, das sie besucht, von den Eltern, die ihre Kinder hinsenden, geliebt wird. Alle Schulreform steht und fällt mit dem Lehrer. „Und der Kern seiner Wirkungsfähigkeit liegt in der lebendigen Kraft, die er entfaltet, und in der Kraft, die er in seinen Schülern entfaltet. Wenn der Lehrer als freier, freudiger Mann den Schulmeister in sich unterdrückt hat, wenn er nicht nur Stunden gibt, sondern erzieht, wenn er nicht in erster Linie Wissen vermittelt, sondern Kräfte entwickelt“, dann werde er als die treibende Kraft in der Weiterentwicklung der deutschen Schule zur *w a h r h a f t* deutschen Schule anerkannt werden.

Und nun ging er weiter und wies darauf hin, daß der neue deutsche Offizier mit der allgemeinen Wehrpflicht angekommen sei, also aus den gleichen Jahrzehnten zu Anfang des 19. Jahrhunderts stamme, die uns auch den deutschen Lehrer brachten. Sie beide, Kinder derselben Jahrzehnte, bleiben unvergleichliche Einrichtungen von unschätzbarem erzieherischem Werte und Einfluß. Der deutsche Offizier, Entwicklung und Darstellung eines Mannestypus, der in der Welt einzig dasteht, ist verantwortlich für die alle Männer unseres Volkes erfassende Wehrerziehung, die immer zugleich auf den ganzen Mann ausging. Mit ihm hat das deutsche Volk einen Typus gezüchtet, der *vollbürtig* neben dem englischen gentleman steht. Und das habe, wie Lichtwark weiter zeigte, seinen innigen Zusammenhang; denn beide entstammen derselben Wurzel, derselben Gesellschaftsschicht: dem Landadel. Dieser Stand stellte den preussischen Königen die Offiziere. Und dadurch, daß die Könige anfangen, die Uniform zu tragen und sich als Offiziere zu fühlen, wurden sie zum Vorbild nach und nach aller Fürsten, auch über Deutschland hinaus. Erst das 20. Jahrhundert sah dann wieder „bürgerliche“, und dann zumeist gleichzeitig „händlerische“, Könige und Fürsten. Den entwickeltsten und edelsten Typus erblickte *Lichtwark* mit seinen Zeitgenossen in Kaiser *Wilhelm I.* Von ihm habe *Bismarck* berichtet: wenn er vor einer Entscheidung stand, die ihm schwer wurde, dann pflegte er wohl zu fragen, was er als Offizier zu tun habe, und, fügte *Bismarck* hinzu, dann mußte er gleich, was er zu tun habe. Dabei war in ihm

nicht nur in der äußeren Haltung der Offizier verkörpert, sondern auch in der Herzensbildung, in der Fähigkeit, „in jedem Augenblick Herr seiner selbst zu sein und Worte und Taten des Taktes zu finden“; eine Harmonie sittlicher, körperlicher und ästhetischer Züge samt echter tiefer Menschlichkeit.

Tatsächlich war es recht zu behaupten, daß der Offizier stark typenbildend wirkte, weil durch die allgemeine Wehrpflicht das ganze Volk mit seiner Sphäre in Berührung und unter seine Einwirkung geriet. Darum mußte sich alles Gute und Edle, das sich der Offizier erhielt und erwarb, von ihm aus als äußere Haltung und innere Gesinnung dem ganzen Volke mitteilen. Alle Arbeit, die der einzelne Offizier an seine Entwicklung zum Ideal seines Standes setzt, wird, wie dieselbe Arbeit des Lehrers und des Professors, zugleich für die Erziehung unseres Volkstums geleistet. Und so rief *Lichtwark* angesichts der uns schon damals umdrohenden Gefahren aus, was als Mahnung uns heute genau so gilt wie dem Geschlecht, zu dem er damals sprach: „Schutz vor erneuter Vernichtung gewähren uns nicht die äußeren Einrichtungen unseres Volkslebens, nicht unsere Bündnisse. Das alles kann der Sturm einer Nacht hinwegjagen. Aber unbeflegbar werden wir dastehen, wenn jeder einzelne in jeder Stunde, bei jedem Werk, an jedem Ort, wohin ihn Mut und Schicksal gestellt haben, das höchste Maß seines Willens und seiner Kraft entfalten lernt. Daß dies Gefühl der Verpflichtung im Deutschen der Zukunft erweckt und lebendig erhalten wird, darauf kann niemand durch sein Beispiel stärker, stetiger und unmittelbarer hinwirken als der deutsche Professor, der deutsche Lehrer und der deutsche Offizier.“

*Lichtwark* aber gehörte zu den bedeutendsten der Bahnbrecher der „Deutschen Schule“, der „Deutschen Lebensschule“ der „Neuen Erziehung“, wie damals die Schlagworte lauteten, die wir erst wieder aufgenommen haben und zu verwirklichen aufgerufen sind, zu Ehren des Vermächtnisses jener stamm-nationalen, oft deutsch-völkischen Männer, die um 1900 gegen eine ins Formalistische, äußerlich Autoritative und äußerlich Disziplinierende versunkene, im Kerne undeutsche Schule ankämpften. Und — liest man heute deren Schriften, so lehrt auch bei ihnen das nämliche Mannesideal und Zuchtideal wieder.

So bei *Hugo Böring*, der zuerst 1882 die Bezeichnung „Deutsche Lebensschule“ prägte und für diese einen großen Stamm führender Männer aller Stände gewann, bis sie in der Dezemberkonferenz 1890 den Intriguen der Berliner Ministerialbürokratie unterlag. Durch die ganze Schulzeit hindurch soll nach *Böring* der „Militärgeist“ als „erster Faktor der Charakterbildung und der Befestigung patriotischer Gesinnung“ herrschen. Darin muß der Lehrer Vorbild sein. Er soll echt militärisch streng und konsequent sein, aber nicht in einem Zerrbild und Auswuchs soldatischer Männlichkeit, das Sklavensucht erzeugen will, statt ein freies Selbstvertrauen zu wecken und zu kräftigen. Und er versteht unter „Militärgeist“ deutlich genug diejenige Zuchtform der „Deutschen Lebensschule“, welche dem deutschen Volke die Wehrkraft erhält, während das klassische Altertum mit seinen Traum- und Staubidealen nicht wehrfähig machte und der jungen Generation keine

„Kraft zum Widerstand gegen ertüchtig kulturlose Massen“ verleibe.“) Und dieselben Gedanken trug seinem kaiserlichen Freunde Paul Büßfeldt vor, selber Gardeoffizier, Afrikareisender und verwegener Bergsteiger, der die Göring'schen Ideen Wilhelm II. zu vermitteln suchte.) Auch sein Vorbild war Wilhelm I., der *senex imperator*.

Allgemeiner ist bekannt, wie Hermann Lietz um des gleichen Ideals einer gestrafften, wehrwürdigen und gesunden Jugend willen den Schuldienst floh und die „Deutschen Landerziehungsheime“ gründete. Man lese vor allem den 2. Teil seiner Schrift „Erlöslobba“ vom Jahre 1898<sup>1)</sup>. Dazu vergleiche man die Schriften von Ludwig Gulitt „Der Deutsche und sein Vaterland“, „Der Deutsche und seine Schule“ und „Erziehung zur Mannhaftigkeit“. Ich nenne noch Paul de La-garde und dann Nietzsche, der echte Kultur wie in der deutschen Reformation, Musik und Philosophie so auch im deutschen Soldaten fand<sup>2)</sup>, im deutschen Frontsoldaten von 1870/71.

Diese geschichtlichen Zusammenhänge wurden wach, als im Frühjahr 1933 zuerst Hans Schemann auf der Leipziger Lehrerbundstagung Lehrer und Offizier zusammenstellte: „Ein wirklich guter Lehrer müsse gleichzeitig Offizier sein, wie umgekehrt ein Offizier nichts lauge, der nicht Erzieher sei. Wenn dem Offizier des ehemaligen deutschen Staates der größeren Macht die Ehre das Höchste gewesen sei, so dem Erzieher von heute die Liebe zur Seele des deutschen Kindes. In diesem Zusammenhang wachse der deutsche Erzieher weit hinaus über den gewöhnlichen Rahmen des Beamtentums; nicht von der Verwaltung sind wir angestellt, sondern vom Schicksal berufen auf den ersten Platz im Staate. Verantwortlich dem Herrgott und dem Volk. Das ist das große Ethos unserer Erziehung, das hinauswächst über die Fragen nach Gehalt, Klasse und Titel. — Angesichts dieser höchsten Aufgaben eines Erziehergeschlechts der Gegenwart und Zukunft müssen wir wissen, daß nur die Religiosität uns die letzte Kraft und die letzte Tiefe zu unserem gewaltigen Werk geben kann, daß wir ohne die Hilfe Gottes das Werk nicht zu vollenden vermögen.“ Und in seiner Berliner Antrittsvorlesung stellte Alfred Waesche ebenfalls den Typus des Soldaten als denjenigen hin, welcher der neuen Einheit des Volkes entspreche. Er müsse von nun an in unserem geistigen System seinen festen Ort erhalten. „So wie das Reich nicht gegründet worden ist von den 48ern, sondern von Bismarck und Moltke, so ist die geistige Kraft, die uns befähigte, den Weltkrieg durchzustehen, nicht entwickelt worden durch die humanistische idealistische Philosophie, sondern durch die immanente Philosophie unserer soldatischen Erziehung.“ Und im Juli 1933 kam Bargheer auf verwandte Gedankengänge, als er von der neuerrichteten Hochschule in Lauenburg i. Pomern sprach, an der das Braunschweiger Lehrer und Studenten eint und der wehrpolitische Geist mitherrscht.

<sup>1)</sup> Die neue Schule. Ein Weg zur Verwirklichung vaterländischer Erziehung, 1890, S. 10.

Es beweist dies alles nur, daß diese Männer aus einer echten geistigen Volksverbundenheit sprechen, fordern und gestalten, wenn sie in Wort und Tat die Ideen der großen nationalen Vorkämpfer der deutschen „Neuen Erziehung“ selbständig aussprechen und als Aufgaben vor das Volk der Gegenwart hinstellen.

2. Wer den Typus des Soldaten seinem national-sittlichen Gehalte nach als Lebensform deutscher Menschen bejaht, der erkennt eine geschichtliche Wirklichkeit an, die entscheidende Bedeutung für die Volkwerdung der deutschen Stämme und für die Bildung des deutschen Reiches gehabt hat, und deren verbindende Kraft die Gegenwart dringend braucht. Soll sie darum nun auch fortgeführt und mehr als das, soll sie der Zeit und unsrer politischen und kulturellen Lage entsprechend ausgestaltet werden, so wird jeder Politiker sofort, ob er es wahrhaben will oder nicht, zum Pädagogen. Es war richtig von *Aristoteles*, die Pädagogik der „Politik“ anzuschließen und sie als Volkserziehung zu betrachten, und wir lehren ja nur in voller Breite heute zurück zur Anerkennung dieses natürlichen Ortes der Pädagogik im Systeme der Wissenschaften, wenn uns seit Jahr und Tag die führenden Politiker des Nationalsozialismus seine volkerzieherische Bedeutung lehren und *Adolf Hitler* als Volkserzieher preisen<sup>1)</sup>. Und so sieht denn der praktische Pädagoge oft mit Staunen, wie Männer des politischen Tageskampfes vorbildlich geschickt kleinste Fragen des pädagogischen Gebietes angehen, besonders aus den Kapiteln: Disziplin, Zucht, Ordnung. Der deutsche Schulmeister hat seine Stärke dadurch nur erneut bewiesen, daß er im politischen Leben der Gegenwart so viele Jünger gewann.

Sehen wir bewußt daran, typische Züge des Politisch-Soldatischen im deutschen Lehrer auszubilden, so müssen wir genau so gut uns um scheinbar Außerliches kümmern, es recht abwägen und innerhalb der Ausbildung an seinen Ort bringen, alles stets unter der Idee der Erziehung, d. h. die Ausbildung muß die Hebung und Entwicklung der Geistigkeit einer vollverhafteten Persönlichkeit, in unserem Falle die Entfaltung der Geistigkeit eines deutschen Menschen gewährleisten, sie auf jeden Fall sicherstellen. Sobald Pädagogisches aber so gesehen wird, dann gibt es gewiß dem Grade nach verschieden Wichtiges, jedoch niemals etwas Unwichtiges innerhalb ihres eigenen Bezirkes.

Es geht also um Folgendes: in die „Haltung“ und ganze Lebensführung eines deutschen Lehrers soll, vermittelt während seiner Ausbildungszeit, das politisch-soldatische Moment aufgenommen werden. In der Haltung eines Menschen (man denke an den Richter, Geistlichen usw.) verkündet sich stets das *Autoritative*, das er vertritt, und zwar ein Allgemeines höher, zumeist höchster Ordnung, wie etwa das Recht seines Volkes, das Wort Gottes. Was bedeutet es nun, zunächst ganz allgemein gesehen, den deutschen Lehrer unter das Ideal des *Offiziers* zu stellen? Unter welche züchrenden Lebensbedingungen kommt er damit?

Er tritt in ein hartes Leben, wird in eine harte Schule angenommen. Aber es

darum notwendig immer harte Leben muß Bedingungen enthalten, unter denen eine Erhöhung des gewöhnlichen Menschentypus möglich ist. Und es enthält sie; darin liegt eben sein erzieherischer Wert. Wir müssen nämlich den Ratsschlag befolgen, den Nietzsche für die Züchtung des „großen Menschen“, des „wohlgerateneren Menschen“ u. a. empfiehlt: „Zustände schaffen, unter denen stärkere Menschen nötig sind, welche ihrerseits eine Moral (deutlicher: eine leiblich-geistige Disziplin), welche stark macht, brauchen und folglich haben werden“).

Es muß von der Pike auf gedient, als Gemeiner angefangen werden, und, entsprechend der älteren militärischen Dienstzeit, wird die neue Dienstzeit eines jeden zukünftigen Lehrers, für alle Schulen gleich, wieder, als Regel, mit einem bestimmten Dienstgrad beendet werden. Das sichert neben einer unerbittlichen körperlichen Schulung die Entwicklung sittlicher Führereigenschaften; denn im Gegensatz zum alten militärischen Drill, der oft falsche Ueberheblichkeit und gelegentlich selbst schroffe, barsche Naturen hochkommen ließ, beherrscht den *OL* und *ES*-Dienst die kameradschaftliche Gesinnung des Frontsoldaten aus dem Weltkriege. Sie fordert elementar Eintreten des einen für den andern und einen Führer, dem persönlich gefolgt wird, weil der Mann ihm vertraut, ihn als Menschen achtet und darum mitgeht. Es sind also wahrhaft menschliche, sittlich wertvolle Eigenschaften, die unter der Auslieferung dieses harten Lebens entfaltet werden und sich bis zu Führerstellen durchsetzen.

Eine solche soldatische Erziehung verlangt von jeder Einordnung ohne Vorbehalt, und dies in eine Welt, die zugleich streng nach Rängen gestuft ist, d. h. in eine Welt organisch geschichteter Macht, sinnvoll ineinandergreifender Befehlsgewalt. Das gibt jedem einzelnen das Gefühl einer Ruhe voll Vertrauens auch bei jeder nicht im Zusammenhang ganz zu verstehenden Unterordnung. Es ist die Führerauslese, von welcher es abhängt, wie groß und wie dauerhaft die Sicherheit jedem Befehle gegenüber ist und damit wie stark der Erfolg einer Anordnung, eines Unternehmens wird.

Jeder Lebensbereich des Menschen besitzt seine besonderen Symbole, Bräuche und Sitten wie Sittlichkeit. Zum Soldaten gehören Uniform, Wehr, Fahne und Gruß. Uniform und Gruß bilden, wenn sie in rechter Beziehung zueinander stehen, also natürlich gewachsen, nicht gemacht sind, eine sinnlich-sittliche Einheit. Der Gruß muß aus der Bewegung, welche die Uniform ungezwungen dem Körper freigibt, notwendig hervorgegangen erscheinen. Der Körper wird durch die militärische Kleidung jeweils in eine feste Form gebunden, und ihr ordnet sich ein bestimmter Gruß zu. Es ist m. E. kein Zufall, daß die alten Uniformen einen mit edig gebogenem Arm auszuführenden Gruß erfordern, während die Blusentracht ein Hochreden des Armes, mehr ein elastisches Hochwerfen, überhaupt erst möglich macht. Weil nun aber Uniform und Gruß eine sinnvolle Einheit bilden, so ist es eine wirklich ernste Frage, aller Ueberlegung wert, ob man sie voneinander trennen sollte und ob nicht dann unerwünschte Sinnverschiebung und damit Verfall ins

7) *Wille zur Macht* §§ 897/981; Taschenausgabe (Kröner), Bd. X, S. 133, 180.



Gleichgültige eintritt. Man denke an den „Zivilisten“, der den militärischen Gruß dadurch nachahmte, daß er die Hand entsprechend an seine Mühe oder den heißen Hut lehnte, entweder um den alten Soldaten zu „markieren“ oder einfach aus Bequemlichkeit und weil er sich nicht das Geringste mehr dabei dachte. Jede Uniform verlangt auch ihren Gruß und diesen Gruß als etwas Exklusives, den Träger der Uniform von den übrigen Abtrennendes. Und auch das hat seinen guten Grund.

Denn Uniform weist immer auf ein Leben außergewöhnlicher Bindungen hin, auf ein Leben, das auf einer Unbedingtheit ohne Grenzen steht, das sich voll einsetzt und sich auf Befehl selbst bedingungslos auszugeben bereit ist. Zu diesem Opfer ist es bereit, um der größeren Gemeinschaft willen. Uniform ist Sinnbild eines Dienst- und Opferwillens für überindividuelle Ideen, für Gemeinschaftswerte und Ideale; sie verkündet des Trägers Verzicht auf sich selbst, wenn es gilt, für dieses Höhere einzutreten. Das gilt für den uniformierten Feuerwehrmann, den Kapitän eines Passagierdampfers und seine Offiziere, für jeden in ähnlicher Stellung und Verantwortung. Ist es hier die zufällige Gemeinschaft der Gruppe Mitreisender, dort die Lebens- und Wohngemeinschaft von Mitbürgern der engsten Heimat, deren Wohl und Schutz man bis zum Einsatz des eigenen Lebens verpflichtet ist, so dient der Soldat unmittelbar dem größten Ganzen, der höchsten Gemeinschaft, dem Volke. Und es gibt auf Erden keine höhere menschliche Gemeinschaft als die des Volkes, und was Menschheitsdienst genannt wird, kann stets nur im völkischen Rahmen geleistet werden. Volksbürger tragen auf ihren Schultern die Menschheit. Es hat auch niemals eine göttliche Offenbarung gegeben, die nicht im Träger, seinem Leben und Wirken, nationale Bindungen, ja Begrenzung zeigte. Auch die Bibel bezeugt uns das. Sie kennt nur Völkergeschichte; Völker bestehen und vergehen je nachdem, wie sie den Willen Gottes erfüllen. Das Christentum hat weder in Jesus selber noch in den Aposteln die völkischen Einheiten geleugnet oder auch nur entwertet. So muß für uns, auch vor Gott beurteilt, Volk die oberste Ordnung bleiben, in der wir zu wirken, unser Leben vor Gott zu führen bestimmt sind<sup>1)</sup>.

Je höher aber die Gemeinschaft ist, vor deren Angesicht ich unmittelbar diene, desto härter ist der Pflichtbegriff, der mich an sie bindet, und so feierten die Völker zu allen Zeiten, und heute wie in alle Ewigkeit wird es nie anders sein, als den schönsten Tod den Tod fürs Vaterland. Das Symbol der Gemeinschaft, der man verpflichtet ist, ist die Fahne oder ein fahnenverwandtes Emblem; darum wird auch vor ihr oder auf sie der verpflichtende Treueschwur geleistet. Und wer die Fahne um seinen Leib gewickelt tot auf dem Schlachtfelde niedersinkt, vor dem weigte sich ehrend noch jeder Gegner; denn er legte sich in das heiligste Leichentuch, das ein Volk seinen Söhnen schenken kann.

Jedem Dienstkreise eignet seine Ehre; jedes Glied erwirbt sie sich und empfängt sie aus eben diesem Kreise; dieser allein vermag auch sie zu schützen. Es ist ein kümmerlicher — selbst wenn man „Recht hat“ fast immer im letzten doch verjagen-

<sup>1)</sup> Vergl. Petersen, Allgemeine Erziehungswissenschaft, 1924. § 8: Volk.

der — Weg, sich vor einem Gericht seine Ehre bezeugen zu lassen; und tatsächlich bestätigen uns auch die Juristen, daß im BGB nichts dürftiger geschützt ist als die bürgerliche Ehre eines Menschen (— gar verglichen mit dem Schutze seines Eigentums!). Des Menschen Ehre wird am besten, weil am natürlichsten, in dem Lebenskreise geschützt, in dem und vor dem und für den er sein Leben führt. Der Soldat nun lebt vor dem ganzen Volk. Es ist selbstverständlich, daß wer sein Leben vor dieser obersten menschlichen Gemeinschaft lebt, einen ganz besonderen Schutz seiner Person und seiner Ehre fordern darf, ihn auch stets erhalten hat. Vergehen gegen ihn sind ja Vergehen gleich gegenüber der Majestät des Volkes selbst; sie heißen darum gleiche Sühne wie jede Verletzung einer Autorität und Ordnung, die sich der „Majestät“ ist.

So verpflichtet diese Ehre des Soldaten nun aber auch zu einer Haltung und zu einer Lebensführung, welche ihrer würdig ist. Und diese Würde soll sich schon im Äußeren, auch in der Uniform, zeigen. Weil der Schluß vom Äußeren auf das Innere einen sehr hohen Grad von Wahrscheinlichkeit besitzt, so ist es keineswegs Spielerei oder eine Angelegenheit nur des Drills, wenn von dem Soldaten, zu allen Zeiten und bei allen Völkern, die größte Sorgfalt in seiner Kleidung verlangt wird. Uniformen sind keine Spiel- und Sportanzüge, und sie sind ebensowenig Arbeits- und gewöhnliche Werktagkleidung. Wer sie dazu benutzt, der entwürdigt das Soldatliche. Uniform verpflichtet, die durch sie verfinstlichte Würde und Achtung zu leben und sich in jedem Augenblick als Mann der Ehre zu geben, die sie einem verleiht. Wie ich deshalb meine Uniform trage und benutze, damit bekunde ich, wie ernst ich die Ehre nehme, die sie mir schenkt, und wie sehr ich also wirklich würdig bin, durch sie geehrt zu werden, in ihr überhaupt dienen zu dürfen.

3. In der Ausbildung des Lehrers kann das Politisch-Soldatische stets nur ein Stück der gesamten Ausbildung sein; es muß sich in eigentümlicher Weise mit der vollwissenschaftlichen und pädagogischen zur Einheit verbinden. Daß alle Lehrer hinfort eine wissenschaftliche d. h. echte Hochschulbildung durchzumachen haben, ist für das Neue Reich eine Selbstverständlichkeit, weil es sich die Volksgemeinschaft aller deutschen Menschen zur ersten Aufgabe gesetzt hat. Da wird unter den ersten dieses alte verderbliche Mittel fallen, unser Volk auch dadurch zu zerplündern, daß man seine Lehrerschaft mit Hilfe einer recht mannigfaltig ausgestellten Vorbildung ständig zerklüftete und daß entsprechend das ganze öffentliche Schulwesen klassenbildend, die Menschen voneinander trennend wirkte, Klassendünkel und Standesvorurteile entwickeln half. Lassen sich aber Wissenschaft und Soldatisches vereinen? Ja. Das ist auch vorläufig wiederholt bezeugt worden. In den Hinweis auf jene oben wiedergegebenen Worte Lichtwarks füge ich hier nur noch zwei Sätze Nießkes: „Die gleiche Disziplin macht den Militär und den Gelehrten tüchtig: — es gibt keinen tüchtigen Gelehrten, der nicht die Instinkte eines tüchtigen Militärs im Leben hat“<sup>9)</sup>.

<sup>9)</sup> Wille zur Macht § 912; TWW. I, S. 140.

Nun hat, leider und zum bitterernsten Schaden für unser Volk, sich in den letzten 40 Jahren ein Zerrbild des Gelehrten in den Vordergrund der Öffentlichkeit gedrängt, sodaß es dringend notwendig ist, hier reinigend einzugreifen; und es bezeugt die Instinktlichkeit des Nationalsozialismus, daß er auch die national gefährlichen Verzerrungen und Aftersbilder im Bezirk der Wissenschaft geißelt und zu beseitigen entschlossen ist. Die Vorstellungen von Forschung und Wissenschaft sind seit rund 1890 durch verschiedene Erscheinungen im öffentlich-kulturellen Leben verunstaltet worden, besonders durch die „Universitäts-Ausdehnungs-Bewegung“, durch das städtische Vortrags- und Kurswesen, „Volkshochschule“ genannt, durch die Sintflut „allgemeinverständlicher“ Vorträge über Fragen der Wissenschaft, die man glaubte, „popularisieren“ zu müssen, und ihnen entsprechende Zeitschriften und Schriftenreihen; ferner durch ein oft zu leichtfertiges Fabriizieren von „Doktoren“, d. h. ja Gelehrten, im besten Falle noch Duodezgelehrten, auf unsern Universitäten. So wurden Wissenschaft und gelehrtes Wesen ins Händlerische hineingezerzt, richtig „verhandelt“, erniedrigt zur Fabrikware. Da erscheint gelehrt, wer einen gelehrten Titel hat; oder wer wissenschaftliche Werke, Gedanken und Forschungen anderer, nämlich der wahren Gelehrten, der echten Forscher, an die Nietzsche, Lagarde, Langbehn, Lichtwark usw. allein dachten, mit Verständnis lesen, geschickt wiedergeben und, je nach dem Publikum verarbeitet, weitergehen kann.

Insofern dieses Aftersbild des Gelehrten auch unsere Hochschullehrerschaft getrübt, diesen und jenen sein unsauberer Geist ergriffen hatte, kann es nur freudig begrüßt werden, wenn wieder verstärkt die verwandten Züge im Ideal des tüchtigen Militärs und des tüchtigen Gelehrten hervorgekehrt und unterstrichen werden. Anders gelangen wir auch nicht zu einem völlig wertvollen Richtmaß für die Ausbildung des Lehrers.

Ein ganz der Gelehrsamkeit und der Forschung geweihtes Leben dient neuer Erkenntnis; es ist Frontdienst, Sappenarbeit im Reiche der Wissenschaft. Damit ist bereits das Entscheidende gesagt: dieses Leben gibt sich fern dem „Volke“ aus, schafft, ringt und verblutet vor den Augen nur ganz weniger Menschen, einiger Freunde und guter Kameraden. Es ist Zufall, meistens Folge einer reinen Nutzwirkung seiner Forschung, wenn die Mitwelt etwas Allgemeines davon erfährt oder daran ein Interesse nimmt. Wer das „Neue“ schaut, es in Teilen oder ganz findet, der wird auch selten selber imstande sein, sich der Menge verständlich zu machen, ja er wird häufig genug es um seiner Folgen oder um nachfolgender, damit eng verbundener Erkenntnisse willen, die rückwirkend das vorher Erkannte erst richtigstellen oder voll belichten, für sich oder den engeren Mitarbeiterkreis zurückbehalten müssen. Dreht es sich um die Verifikation von Schauungen und Ahnungen, wie es ja die Regel ist, dann ist auch der Weg im einzelnen ungewiß, er muß erst gefunden und gebrochen werden, und so liegt für den Führer im Reiche der Wissenschaften, genau so wie für den Feldherren, das Beste im „Nebel der Ungewißheit“, um einen Ausdrück Moltkes zu verwenden. Erst die „Schule“ oder die „Nachwelt“ kann wirklich ausnützen, verarbeiten und verbreiten. Der Ruhm des wahren Gelehrten ist meistens der Nachruhm.

Deshalb gibt es auch kein wahres Gelehrtenleben auf Vorbehalt; seinen Sinn erfüllt es nur dann, wenn es von vornherein seiner Aufgabe bedingungslos gewidmet ist. Es ist niemals leicht und nur angenehm, niemals ohne Kampf und ohne alle Schwere kämpferischen Lebens, darum voller Opfer und Entfagungen. Wer sich nicht das verjagen kann, was den Durchschnittsmenschen das Leben schön und lebenswert macht, nicht jederzeit um seiner Forschung willen zum vollen Verzicht auf die Annehmlichkeiten des Lebens bereit ist, der wird im entscheidenden Teile seiner wissenschaftlichen Aufgabe versagen und, auf das Ganze seines Lebens gesehen, scheitern. In diesen Forderungen vollster Hingabe der ganzen Persönlichkeit, ohne Furcht vor Verleumdungen, Verfolgungen und Tod und des unbedingten Einjages aller Kräfte für das geschaute Ziel, liegt es schon, daß Gelehrtenleben und Soldatentum gleich hart sind und den ganzen Menschen in Dienst nehmen.

Beide dienen auch dem Volke unmittelbar. Nicht nur die Philosophien, auch die Wissenschaften sind national abgestimmt. Das mag für den Gegenstand und die Methoden der Mathematik sowie für alle auf Mathematik aufbauenden Wissenschaften nicht so erscheinen, allein in alle Forschung geht Menschliches unweigerlich mit hinein und spiegelt sich ein ganz bestimmtes Ethos; dieses ist aber im letzten Grunde immer national und rassistisch gebunden und nur in Teilen mehrerer Völkern gemeinsam.

Dies aber unterscheidet den Dienst des Soldaten am Volke von dem des Gelehrten: dieser muß ihn unerkannt und selten anerkannt leisten, schon deswegen weil er in keinem Symbol versinnbildlicht und damit auch sichtbar gemacht werden kann. Die Folge ist auch, daß seine Ehre weit weniger geschützt ist, als die des Soldaten, und er deswegen rein menschlich mehr auf sich selbst gestellt ist, inmitten seines Volkes für sein Volk einsamer lebt. Das erzwingt von ihm stärkste Selbstzucht, besonders schärfste Selbstkritik, ein Leben *entre Dieu et soi-même*, wie es einmal *Rousseau* vom Leben des religiösen Menschen verlangt.

Ein geringeres Gelehrtenideal darf es nicht sein, vor dem sich der zukünftige Lehrer auf einer Hochschule auszurichten und innerlich zu formen hat. Er kann fortan vertieftes Verständnis dafür aus seinem politischen Soldatendienst holen, und viele unter uns kennen noch gut den soldatisch gehärteten Studenten der ersten Nachkriegsjahre, dem wohl jeder nachtrauert, der ihn schätzen lernte und mit den späteren Jahrgängen vergleichen kann<sup>10)</sup>.

Es sicher nun ein Teil der Lehrerstudenten für wissenschaftliche Mitarbeit und selbständiges Forschen gewonnen werden wird, und so erwünscht auch diese Folgen

<sup>10)</sup> Es ist im Rahmen dieser Studie nicht meine Aufgabe auszuführen, aus welchen Gründen und inwieweit die deutsche Kulturlage der Gegenwart eine echt akademische Ausbildung aller Lehrer verlangt, dafür sei verwiesen auf meinen Aufsatz „Die Gegenwartsaufgabe der neuen Volksschule und die Neue Erziehung“ in der „Volksschule“ 1927, Heft 19 und 21, sowie auf meine Jenaer Eintrittsvorlesung „Der Bildungsweg des neuen Erziehers auf der Hochschule“, Leipzig, Quelle & Meyer, 1924. Auch Gustav Deutschler und Aloys Fischer haben wiederholt die entscheidenden Gründe dargestellt. Sehr wichtig für die Beurteilung der deutschen Lage ist die Schrift von Alfred Eduard: Der gegenwärtige Stand der neuen Lehrerbildung in den einzelnen Ländern Deutschlands und den außerdeutschen Staaten. Weimar, 2. Aufl., 1927; 3. Aufl. im Druck.

der neuen Lehrerbildung sind, so bezweckt die Begegnung und Auseinandersetzung mit der Wissenschaft nicht, aus allen Gelehrte zu machen, sondern es wird dadurch einmal eine persönlich-geistige Bereicherung des zukünftigen Lehrers beabsichtigt und sodann eine größere Sicherheit und Reife seines Urteils nebst vertiefter Erkenntnis und Kenntnis in allen Fragen der pädagogischen Theorie und Praxis davon erwartet. Damit steht die wissenschaftliche Ausbildung genau wie die politisch-soldatische im Dienste des zukünftigen Lehrerberufes. Beide sollen helfen, den besten Pädagogen zu erziehen, d. h. den rechten Führer der Kinder und Jugendlichen unseres Volkes. Und diese Frage nach der wahren Pädagogie, der „Führung“, ihrem Sinn, ihrem echten erzieherischen Gehalt, ihrer praktischen Durchführung und Ausgestaltung in Schulleben und Unterricht bildet die Kernfrage geradezu aller Versuche, Untersuchungen und Schriften der Jenaischen Pädagogik seit mehr als einem Jahrzehnt<sup>21)</sup>.

Kurz gesagt geht es dabei um mehr als um Ausstattung mit dem sog. notwendigen wissenschaftlichen Rüstzeug, mit Kenntnissen und Techniken und Einsichten in allgemeinere Zusammenhänge. Entscheidend wird das Ethos sein, das pädagogische Ethos, mit dem der zukünftige Lehrer zum Erzieher gesalbt wird. Und das ist dann der Fall gewesen, wo er hinauszieht mit dem stillen, aber unverrückbaren Wissen darum, daß ihm ein „Auftrag“ mitgegeben ist, ein Auftrag besonderer Art zum Dienst an der Jugend seines Volkes. Abdann sieht er seine Stellung und deren Aufgabe inmitten der wirklichen Begrenzungen, aus denen gerade des Auftrages Sinn und Gehalt entstammt. Daß er dassteht „berufen“, zu einem Teil stellvertretend Dienst an der Familie, an der deutschen Familie in ihrer schweren Schicksalsstunde heute, zu tun, dabei mit besonderer Verpflichtung gegenüber dem Staate, der ihn „beamtet“ in diese Stellung eingesetzt hat, und nicht zuletzt mit der Pflicht, das Kind und den Jugendlichen der „Gesellschaft“ seiner Zeit gegenüber zu schützen und zu verteidigen, wenn sie mit falschen bis zu vergiftenden Anforderungen an Kind und Jugendlichen kommt. Klar, daß es sich hier zu tiefst um einen echt seelsorgerlichen Auftrag handelt, der auch nur wahrhaft getragen werden kann in einer religiösen Haltung, „vor Gott“.

Weltlich, wissenschaftlich gesprochen handelt es sich um die Pflicht, der „Führung“ von noch nicht reifen Menschenkindern, und daraus folgt die Notwendigkeit für jeden Lehrer, sich 1. ein volles Verständnis für die Kindheit und die Jugendzeit zu erwerben als „pädagogisches Grundwissen“, 2. die Fähigkeit, diese schöpfungsgemäßen Lebensalter „Kindheit“ und „Jugend“ in ihrer Besonderheit zu lassen, während sie zugleich im Sinne des Bereiften, des Erwachsenen, beeinflusst, bewußt gebildet werden; und 3. sein pädagogisches Handeln am Kinde und Jugendlichen immer so zu gestalten, daß es nicht verwirrt und verbricht wird ins Nur-Didaktische oder Technische oder Nur-Bildende, sodas die Möglichkeiten des erzieherischen Geschehens

<sup>21)</sup> Vergl. fast den ganzen II. Teil des Systems der „Allgemeinen Erziehungsgemeinschaft“, Titel: Der Ursprung der Pädagogik; ferner den sog. Kleinen Jena-Plan, 5/6. Aufl., 1934, bes. S. 65 ff., dort auch weitere Literaturangaben zum Problem der „Führung“.

während des Handelns und des Umgangs mit den jugendlichen Menschen aufgehoben werden<sup>17)</sup>.

Ist das erstere weitgehend Sache der Belehrung, der Wissenschaft zur Unterstützung des intuitiven Verstehens von Kindern und der inneren Bereitschaft, Kindern zu dienen, so ist das zweite eine Frage der „Haltung“, und alles dreht sich dabei um die Form und den Umfang der Ausübung von „Macht“ über das Kind. Dieses Stück pädagogischer Haltung ist dort erfüllt, wo das Wesen und der Sinn des erzieherischen Geschehens erfaßt ist und ihrer Verwirklichung willig gehorchend gedient wird. Dazu bedarf es des eigenen Reifens im Leben am Leben selber. Ein Lehrer, der um diesen seinen eigenen Reifungsprozeß weiß und sich vom Leben erziehen läßt, der weiß dann ja, was wesentlich Erziehung ist, und sorgt um Schaffung und Erhaltung erziehender Situationen auch innerhalb des Schulraumes. Es muß darauf verwiesen werden, daß es seit einem Jahrzehnt und länger gerade das Problem der Zucht ist, in welchem der Gegensatz zwischen sogenannter alter und neuer Schule gipfelt<sup>18)</sup>; daß unser Zeitalter zurückkehrt zu einer Auffassung von Führer und Führung, die heute in weitesten Kreisen als die nordisch-germanische Auffassung bekannt wird. Danach gibt es nur den „beauftragten Führer“, der niemals Rechtsquelle aus sich selber ist; danach gibt es keinen Raum für eine Herrschergewalt Einzelner. „Alle germanische Herrschaft ist zugleich Pflichtverhältnis“, ja es gibt eine Vorordnung der Pflichten<sup>19)</sup>. Was D a r r é in seinen beiden Hauptwerken eingehend schildert und in diesem Zusammenhange belegt, das ist von Anfang an in der sog. „Neuen Erziehung“ getan und gefordert worden, ist nur eine weitere Erklärung für die geschichtliche Tatsache, daß diese ganze Bewegung selber im Bereiche des nordisch-germanischen Menschen entsprungen ist und fast auch nur hier Wiederhall in der Tat findet.

Dort jedoch, wo weiche Naturen mit jugendbewegter Vergangenheit sich in den Dienst der Neuen Erziehung stellten oder ähnliche weiche Künstlernaturen, haben wir niemals ein Gelingen des Neuen feststellen können, von solchen Fällen zu schweigen, wo der Lebenswirklichkeit entfremdete, großstädtischen Familien entstammende, während Schulzeit und Ausbildung wohlbehütete Musterjöhne den Lehrerberuf „ergriffen“ und sich im Sinne einer Hurra-Pädagogik im neuen Geiste versuchten. Aber aus diesem geht nur mit Deutlichkeit hervor, daß es sich auch beim Lehrer eben um eine Haltungsfrage handelt. Wurde ein Versuch Neuer Erziehung gemacht im Rahmen einer Heimgründung, da verschwand sofort jede Sentimentalität; denn es trafen die harte Not und Sorge wahrhaft erziehend den Kreis der Lehrer, und so finden wir wiederum weit weniger Versager in den Landerziehungsheimen als in den Stadtschulen, wo die „feste“ Anstellung dem Leben doch stets eine solche Sicherheit gab, daß es die letzte Härte nicht empfand. Diese kam stattdessen aus der fatter

<sup>17)</sup> Heinj Döpp-Worwald, Erziehender Unterricht und menschliche Existenz, 1932. Herbert Kupert, Ist Erziehung im Unterricht möglich?, 1933.

<sup>18)</sup> Vergl. Petersen, Innere Schulreform und Neue Erziehung, 1925. S. 70–73, und ders. Allgemeine Erziehungswissenschaft, 1924. S. 169.

<sup>19)</sup> K. Walther Darré, Das Bauerntum als Lebensquell der Nordischen Rasse, 1925. S. 96. Vergl. ferner S. 84 f., 98, 155, 202. Aam; Neuabel usw. 1930. S. 21, 46, 59 u. l.

Lehrerschaft des Ortes und des Bezirkes, die das Neue als Unruhe, als Beunruhigung eigener Sicherheit empfand, ganz mit Recht, und deswegen den Amtsgenossen das Leben erschwerte — sehr mit Unrecht. Etwas, das wiederum eine falsche Steigerung des Kräfteinsatzes auf Seiten der „Fortschrittenden“ bewirkte und diese in eine gefährliche Kritiksucht und bittere Haltung hineinbrachte. Ganz anders liegt es in den Landerziehungsheimen, vor allem in denen, die nach 1918 entstanden. Unter ihnen gibt es solche, z. B. die Werkgemeinschaft in Leßlingen, eine Gründung Bernhard Uffrechts und seiner Freunde aus dem Winter 1918/19, die unmittelbar aus dem Erleben des Weltkrieges heraus und im harten Willen, nach dem Zusammenbruch dem kranken Volke an ihrem Teile neue Kraft zum Aufbau zuzuführen, entstand und wie ein Arbeitsdienstlager wirkte, in das eine Schule unter eiserne Lebensbedingungen eingeordnet ist. Ueberhaupt sprang während der Inflationszeit und noch Jahre nachher in allen Heimen die bittere, ernste Lebensnot die Heime an und forderte in jedem Erwachsenen dort den ganzen Mann heraus, wenn er anders vor den Forderungen bestehen wollte, und so lebten sie zugleich der Jugend solcher Heime ein soldatisches Leben vor, sie selber die Offiziere eines Lagers eher als eines Heimes.

Das ist es nun, was wir von der neuen politisch-soldatischen Ausbildung überhaupt und allgemein für den Lehrer unserer Schulen erwarten: Daß er von dem Erz und von dem Gold wahren soldatischen Denkens und Handelns während seiner Dienstpflicht im Lager, in der Führerschule oder wo sonst es sein mag, in sich aufnehme — um der späteren erzieherischen Aufgabe willen. Daß er dadurch die rechte Haltung erlerne, ein echtes Mannesideal vor ihm stehe, das er nun vor den Kindern in den Schulstuben entwickle und so vor diesen Kindern stehe, als Vorbild des deutschen Mannes wie er sein soll. Diesem Lehrer-Offizier wird es selbstverständlich sein, daß er für seine Schüler immer da ist, daß er kein Stundengeber mehr sein kann; ihm, dem der Offizier des Weltkrieges, des modernen Krieges schlechtbin, vor Augen steht, der diesen Offizier — so hoffen wir — während seiner Ausbildungszeit auch mit eigenen Augen gesehen und an sich selber erlebt hat, ist sein Beruf steter Dienst in ununterbrochener Verantwortung. Herz und Auge hat er offen für alles zwischenmenschliche Geschehen, für das, wodurch geistige menschliche Gemeinschaft entsteht und damit der einzige Boden für Erziehung, den es in der Menschenwelt gibt.

Es ist das zweite Mal, daß Einflüsse aus dem Bereiche des Soldatischen in die deutsche Lehrer- und Schulwelt eindringen. Vor einer Generation war es der Typus des Reserveoffiziers, der wie in vielen anderen akademischen Ständen, so auch in der Philologenschaft, vorbildlich schien. Und ich selber entsinne mich sehr genau des ersten Vertreters dieses Neuen am Hensburger Gymnasium um 1900 und des Eindrucks, den er auf uns Schüler machte. Nur weil er etwas konnte und uns auch etwas beizubringen wußte, ohne die Würde zu verlieren, unterdrückten wir die Bezeichnung „Fahle“ und betrachteten nur verwundert den geraden Scheitel, der ganz bis hinten durchgeführt war, mitten durch wohlgeölktes festanliegendes Haar, und die wirklich „schneidige“ Haltung und Gangart des, verglichen mit der Mehr-

heit der Lehrer, tabellos gekleideten Mannes. Ihm folgten zahlreiche andere als meine Lehrer und später als Amtsgenossen, und manchem ist eine vorbildliche Vereinigung des Offiziers- und Erziebertypus gelungen, wie sie uns allen, die ihn kannten, unvergänglich etwa im Dr. Weghaupt von der Gelehrtenschule des Johanneums in Hamburg in der Erinnerung bleiben wird, einem der frühesten Opfer des Weltkrieges.

Trotzdem muß gesagt werden, daß es heute um etwas Höheres geht als damals. Denn damals ging es um Hebung eines „Standes“ in seiner gesellschaftlichen Stellung und mithin darum, den Reserveoffizier auf die „höheren“ Gruppen der Lehrerschaft zu beschränken, damit man sich von einander abhebe, es diene mithin der nationalen Zerklüftung. Außerdem blieb alles ja zuletzt doch eine Angelegenheit des Individuums, ob es die Kosten aufbringen könne, und des Zufalls, ob einer überhaupt — bei dem damaligen übergroßen Angebot an Rekruten — eingezogen werden würde. So konnte weder von einer allgemeinen soldatischen Ausbildung geredet werden noch von einer politischen, d. h. auf die Volksgemeinschaft ausgerichteten, auf die „Polis“, das Volksganze. Heute soll also weder dieser Typus wiederkehren noch der alte Sergeant und Unteroffizier, sondern der politische, d. i. völkerverbundene Soldat mit jenen Führereigenschaften, die am reinsten der nordisch-germanischen Ueberlieferung vom Volkführer und seinem Gefolge entstammen.

4. Wird dies alles hingehen ohne besondere Einwirkungen auf die Schule und die Schüler in ihrer äußeren Form und inneren Haltung? Das erscheint nicht nur unwahrscheinlich, sondern auch nicht erwünscht. Dieser neue „politische“ Geist wahrer Völkerverbundenheit wird sich auch äußerlich darstellen wollen, und sein Vertreter, eben der Lehrer, wird von sich aus dahin drängen müssen, in der Schulumwelt die Symbolik des Neuen aufzunehmen. Und damit geschieht wiederum nichts anderes, als was immer dort sich ereignet hat, wo sich eine geistig geeinte Menschengemeinschaft öffentlich darstellen wollte als einig, als darstellend ein Eigenes, ein Besonderes, ein anderes Geistiges, wo sie „ihr“ Geistiges auch nach außen hin aufzeigen wollte, dadurch daß sie sich in ihrer Symbolik gegen die „anderen“ abgrenzte.

Darum finden wir in solchem Falle meistens eine besondere Tracht. Auch um sie ging es in den Philantropinen, bei Fellenberg und Pestalozzi bis hinauf zu den Landerziehungsheimen des Cecil Reddie und Hermann Liez und ihrer Nachfolger. Die Jugendbewegung hat unendlich viel Zeit damit verbracht, die Kleiderfrage zu regeln. Außerdem habe ich in manchen Ländern einheitliche Schultracht gefunden, etwa alle Schüler waren schwarz oder alle waren weiß gekleidet, oft auf den ersten Eindruck sehr gewinnend, nett. Daher verschwand auch bald die Erinnerung an gleichgekleidete Waisenhausjünglinge oder Sträflinge. Allein der Eindruck ändert sich, wenn man nicht nur als Besucher an Schulen kommt, sondern in solchen Ländern den regelrechten Lehrerdienst ausübt, mitten im Volke selber steht und tätig ist. Da zeigt es sich, daß in tropischen und subtropischen Ländern solche Kleidung lediglich aus hygienischen Gründen nötig ist, ferner daß — und nun nicht nur in diesen Ländern — die gleichmäßige Schulleidung die sozialen Unterschiede verhüllen soll. Das ist ganz gewiß kein schlecht hin zu verworfener



Gedanke, allein es erleichtert auch das Uebersehen und Uebergehen der tatsächlichen Not, der scharfen Klassen- und Standesgegensätze; es täuscht einen Schein vor, der gefährlicher ist, als der Wahrheit frank und frei ins Auge zu sehen und dadurch ständig zur Tat gemahnt zu werden, zur Tat der Abhilfe. Aber noch schlimmer ist es, daß dadurch auch für das Elternhaus ein Ansporn wegfällt, sich des Aeußeren ihrer Kinder anzunehmen. Und über dies alles klagen die einsichtsvollen und nun wirklich „sozialen“ Lehrer solcher Länder, sobald man mit ihnen in nähere Berührung kommt. Für deutsche Verhältnisse dürfte dieses Vorbild romanischer Länder und nordamerikanischer Großstädte nicht in Betracht kommen.

Dabei soll nicht der züchtende Wert der Kleidung verkannt werden. Manche englische und schottische höhere Schulen (Internate) besten alten Stiles verlangen z. B., daß schon die kleinen Kerle im schwarzen Rock und Zylinder Sonntags ausgehen, weil sie wissen, daß die Kleidung den Besuch bedenklicher Stätten erschwert und auf der Straße den Träger zu einem „herrenmäßigen“ Benehmen nötigt. So wird durch die Schultracht dasselbe erreicht, was mit der Uniform, wie oben gesagt, verbunden ist: der Träger ist herausgehoben aus der Umwelt und zu einer besonders würdigen Haltung verpflichtet.

Allein eine Uniformierung aller rund 12 Millionen deutscher Schulkinder durch die Gemeinden und den Staat wird immer ein Traum bleiben; die Durchführung würde schnell nach dem ersten, vielleicht guten Ansaß scheitern müssen aus jedem von selbst einleuchtenden Grunde. Wollte man den Eltern die Kosten aufbürden, so würde das nur dazu führen, daß hunderttausende in ihren „Uniformen“ den ganzen Tag herumlaufen, auf den Straßen toben und spielen, sich darin jugendgemäß aufzuführen, ohne an die Verpflichtungen zu denken, einfach denken zu können, die ihre Kleidung ihnen auferlegt. Deswegen überlasse man es dem Elternhause, Schnitt und Farbe der Kleidung zu bestimmen, halte nun aber (und zwar von der Schule aus ebenjalls!) darauf, daß jeder Schüler eine gesunde zeitgemäße Turn- und Sportkleidung besitze und daß jeder, der einer Jugendorganisation angehört, seine Uniform auch in Ehren halte, nicht nur während der Dauer der Schulstunden, sondern auch außerhalb der Schule, überall wo er sich mit ihr zeigt. Und es wird den Jugendorganisationen und ihren Führern überlassen bleiben müssen, was sie aus den Beobachtungen und Erfahrungen heraus, wie die Uniform von jugendlichen Menschen geschützt und geachtet werden kann, lernen und danach anordnen werden. Es sei hier aber zu diesem Punkte doch auch noch darauf hingewiesen, daß *S o e t h e* in seiner „Pädagogischen Provinz“ jeden Knaben die Kleidung selber wählen ließ, und zwar aus einem heute wieder stärker verstandenen und beachteten Grunde, den die neueste „Pädagogische Charakterologie“ bestätigt; denn, so schreibt er, die Uniform „verdeckt den Charakter und entzieht die Eigenheiten der Kinder mehr als jede andere Verstellung dem Blicke der Vorgesetzten“. Aber „an der Farbe läßt sich die Sinnesweise, an dem Schnitt die Lebensweise des Menschen erkennen“.

Dagegen ist ein einheitlicher, sinnvoller, bedeutender Bruch in einer Erziehungsgemeinschaft wichtiges Erfordernis. Uns Deutschen hat seit hundert Jahren *S o e t h e* in der „Pädagogischen Provinz“ darüber pädagogische Weisheit hinterlassen, die For-

men selber sind jedoch gekünstelt und in Wirklichkeit nicht zu verwenden. Doch haben wiederum fast alle Landerziehungsheime samt der Jugendbewegung hier bestens vorgearbeitet, indem sie die in die Kavallerzeit des 18. Jahrhunderts zurückgehenden Formen des Sichverbeugens, Knidsens, Hüllüstens usw. verworfen und dafür eine natürliche und deutsche Form einführten, den Heilgruß mit und ohne Handaufheben, ein kräftiges Händeschütteln verbunden mit einem Sich-in-die-Augen-Sehen u. ä. In aufrechter Haltung die Hand geben und dabei einander fest und voll in die Augen sehen — das war auch der Gruß der Schüler und Lehrer seit 1924 in der Universitätschule zu Jena, und seinen erzieberischen Wert möchte ich aus dieser Gemeinschaft nicht entfernt wissen. Er braucht auch im Inneren der Schule, mit dem des beengenden Raumes wegen erschwerten Verkehrs der Schüler und Lehrer untereinander, nicht abgeschafft zu werden, wohl aber fügt er sich aufs beste dem „deutschen Grusse“ an, mit dem die Schule sich in die große Volksgemeinschaft feierlich einfügt und sich symbolisch als wahrhaftige Volksschule erfährt. Dadurch wird zugleich verwachsenen Formen vorgebeugt, der reine Sinn des deutschen Grußes lebendig erhalten und den bekannten Gefahren der Gewöhnung und blasser Anpassung entgegengearbeitet.

Von gleicher Bedeutung wie verbindliche Grußformen wäre für jede Schule ein Gelübde, das, bei passender Gelegenheit abgenommen, die Schüler auf ihre Schule verpflichtet. Die Jenaer Universitätschule verpflichtet die neueingetretenen Kinder am Schulgeburtstage, am 9. Dezember, auf Folgendes:

1. Wollt ihr allen hier in der Schule treue, gute Kameraden sein?
2. Wollt ihr auch außerhalb der Schule nie etwas tun, das eurer Schule Schande bringt und uns alle traurig macht?
3. Wollt ihr in der Schule stets fleißig, mit allen euren Kräften so arbeiten, daß ihr einmal tüchtige deutsche Männer und Frauen werdet, eine rechte Freude für Eltern, Gott und alle Menschen?

Diese, in kindtümlicher Sprache gesprochenen Fragen müssen mit Handschlag bejaht werden, und wir erleben es in jedem Jahre, mit welchem Ernste die Kleinen so gut wie Ältere, später Eingetretene, sich auf diesen Tag vorbereiten und recht gut wissen, worum es geht, was das zu bedeuten hat<sup>18)</sup>.

In den Vereinigten Staaten von Nordamerika, in denen ein starker Nationalismus im Dienste der „americanisation“ herrscht, wird in allen Schulen ein großer Kult mit der Flagge getrieben. Während der Schulkunden weht über jeder Schule das Sternenbanner, vielfach morgens feierlich aufgezogen und nachmittags wieder eingeholt. Unvergänglich ist mir u. a. die eindrucksvolle Form im Sargents Camp in New Hampshire, einer rd. zwei Hektar großen Grasfläche inmitten dichten Waldes an einem idyllischen See. Rings um das freie Feld herum lagen die Häuser, einfachste Holzhäuser und Bungalows, und nahe den Gemeinschaftshäusern stand die hohe Fahnenstange, an der jeden Morgen die Mädchengruppe, welche den Dienst versah, in militärischer Haltung antrat. Ein Trompetensignal verkündete über das Camp hin die Stunde, und nun sah man jeden Menschen, der zum Camp gehörte, wo er stand, was er gerade tat und zu tun hatte, Haltung annehmen mit dem Gesicht

<sup>18)</sup> Näheres siehe Petersen, Jena-Plan I. 1930. S. 75.

zur Flagge, die langsam an der Stange hinaufflatterte. Derselbe Vorgang wiederholte sich am Abend. — Oder die letzte Wochenstunde in dem zur Übungsschule in Cleveland, Ohio, gehörenden Kindergarten: die Kleinen sitzen still und abwartend im Kreis; die Lehrerin stellt das Sternenbanner in die Mitte und läßt nun alle Kinder (ich zählte mindestens zehn Nationen, aus denen Kinder hier vertreten waren) feierlich das Gelübde, den Schwur auf die Fahne nachsprechen. Danach schließt die Wochenarbeit des Kindergartens. Wie hat im vergangenen Jahrzehnt jeder Deutscher, der im Auslande lebte oder auch nur reiste, es bitter beklagen müssen, daß wir uns als Volk nicht unter einer Fahne darstellen und zusammenfinden konnten! Daß wir uns in diesem, viel wichtigeren Stück als es der Binnenländer auch nur ahnen kann, unter den kleinsten Staat gestellt haben! Die Fahnen waren in den Parteienkämpfe hineingezogen und damit in bedrohliche Nähe von Vereinsfahnen angelangt. Sie wurden gebraucht, um Volksgenossen herauszufordern, sie gegeneinander zu heben, dienen aber nicht der Aufgabe, unser Volk zu einen. Ein Regiment darf nur eine Fahne haben; aller Augen, aller Herzen und Mut nur eine Richtung. Nicht anders ein Volk. Wehe dem Volke, das keine Fahne die seinige heißt, dem dies Symbol der Einheit und dieser Ausdruck seines nationalen Stolzes fehlen! Wenn der ganz großen Mehrheit eines Volkes nicht die Augen leuchten und das Herz bewegt wird beim Anblick „ihrer“ Farben! Es erscheint mir ganz selbstverständlich, daß ein Volk gewordenen Deutschland seiner Jugend das Symbol der Einheit, die Reichsfahne, täglich vor die Augen stellt und, wenn man auch die Worte sparen mag, weil ja Worte das Billigste und Wertloseste sind, was es in der Welt gibt verglichen mit der bescheidensten Tat und dem lauterem Mitempfinden, sie ehren lehrt in schlichten, aber eindrucksvollen Formen.

Dennoch wird alles und alles darauf ankommen, welcher Geist im kleinsten dreinen in den Schulräumen herrscht, über denen die Flagge weht oder vor denen sie mahnend hängt. Zum politisch-soldatischen Geiste, wie wir ihn zu schildern versuchten, paßt keine formale Zucht, kein Drill als die vorherrschende Form des Zusammenlebens; sie wird an ihren beschränkten Platz gerückt. Er kann auch kein „honor“- oder „credit-system“ dulden, so wenig wie das französische Prämiensystem und „avertissements“ und „blâmes“, sondern unter ihm wird die im besonderen deutsche, oder besser gesagt, nordische Form sich entfalten, wie sie aus dem Sinne des Führertums und aus der Gesinnung des Befolgsmannes entstehen wird, wenn sie recht gelebt und vor allem vom Lehrer-Erzieher vorgelebt werden. Auch in diesem Punkte haben manche Heime eine gerade, wahrhaftige Kameradschaftlichkeit entwickelt, die, leicht abgewandelt, in städtischen wie bürgerlichen Verhältnissen als Ausgangspunkt für eine neue Ausrichtung in allen Fragen der Zucht und der Autorität dienen kann<sup>4)</sup>. In der neuen Schule der Volksgemeinschaft wird es dann auch so sein, „als wenn keiner aus eigener Macht und Gewalt etwas leistet, sondern als wenn ein geheimer Geist sie alle durch und durch belebt nach einem einzigen großen Ziele hinleitend“ (B o e t h e).

<sup>4)</sup> Hierher gehört auch alles, was ich als „sozialethische Gegenstandsübung“ bezeichne und ausführte in: „Der Jena-Plan einer freien allgemeinen Volksschule“, 5./6. Aufl., 1934. S. 59 ff. Man vgl. ferner zum Problem der Autorität ufm. in „Der Ursprung der Pädagogik“ die §§ 9, 14, 15 und in der „Zeitschrift für Jugendkunde“ (Januar 1934) meinen Beitrag: „Die Psychologie der politischen Symbole“, der eine Ergänzung und Weiterführung der Gedanken dieses Aufsatzes enthält.

## Psychologische Bedeutung der politischen Symbole.

Von Peter Petersen.

Jeder menschliche Lebensbereich besitzt seine besonderen Symbole, Bräuche und Sitten, und damit eine besondere Sittlichkeit. Politische Symbole sind Fahne, Waffe, Uniform und Gruß, sowie das Lied, im besonderen die „Nationalhymne“; daneben dann noch von diesen höchsten Symbolen hergeleitete Abzeichen. Der Sinn dieser letzteren ist es in der Regel, gleichsam ein sinnliches Erinnerungszeichen, Mahnzeichen zu sein, wodurch der Träger eine besonders enge, ihn dauernd erfüllende Verbindung mit der Welt des Politischen bekunden will. Das kann in erregten politischen Zeiten also Ausdruck des Protestes und der Kampfbereitschaft für das im Abzeichen betonte Politische sein: Partei, Heimat, Vaterland.

Wo Uniform im vollen Ernstgehalte genommen wird, dort weist sie auf ein Leben außergewöhnlicher Bindungen hin, auf ein Leben, das auf einer Bedingtheit ohne Grenzen steht, das sich voll einsetzt und sich auf Befehl auch bedingungslos auszugeben entschlossen hat. Zu diesem Opfer ist es bereit um der größeren Gemeinschaft willen, aus der es seine Aufgaben, Bindungen und Hingabegesetze empfängt. Uniform ist Sinnbild eines Dienst- und Opferwillens für überindividuelle Ideen, für Gemeinschaftswerte und -ideale. Sie verkündet des Trägers Verzicht auf sich selbst, wenn es gilt, für dieses Höhere einzutreten. Das gilt für den uniformierten Feuerwehrmann, den Kapitän eines Passagierdampfers und seine Offiziere, für jeden, der in ähnlicher Stellung steht und Verantwortung trägt. Ist es hier die zufällige Gemeinschaft der Gruppe Mitreisender, dort die Lebens- und Wohngemeinschaft von Mitbürgern der engsten Heimat, deren Wohl und Schutz man bis zum Einsatz des eigenen Lebens verpflichtet ist, so dient der Soldat unmittelbar dem größten Ganzen, der höchsten Gemeinschaft, dem Volke. Und es gibt auf Erden keine höhere menschliche Gemeinschaft als die des Volkes, und was Menschheitsdienst genannt wird, kann stets nur im völkischen Rahmen geleistet werden. Volksbürger tragen auf ihren Schultern die Menschheit.<sup>1)</sup>

Je höher aber die Gemeinschaft ist, vor deren Angesicht ich unmittelbar diene, desto härter und unerbittlicher ist der Pflichtbegriff, der mich an sie bindet. Volk, Polis als Volksgesamtheit, der Umkreis des Politischen, entsendet darum in die menschlichen Gruppen und Individuen die am stärksten verpflichtenden Bindekräfte. Und dies teilt sich auch aller politischen Symbolik mit und wirkt sich in dem Verhalten ihr gegenüber deutlich genug aus. Das Symbol der Volksgemeinschaft ist die Fahne oder

<sup>1)</sup> Vgl. meine „Allgemeine Erziehungswissenschaft“ I. 1924. § 8: „Volk“ und: „Bedeutung und erzieherischer Wert des Politisch-Soldatischen für den deutschen Lehrer und unsere Schule“ in der Zeitschrift „Deutsches Bildungswesen“, München, 1934, Januarheft.

fahnenverwandte Embleme. Darum wird auch vor ihr oder mit der Hand auf ihr der verpflichtende Treueschwur geleistet und wird jeder ihr angetane Frevel bestraft wie ein Verbrechen an der Majestät, hier am Volke selber.

Blickt man auf Verhalten, Ausdruck und Leistung des Seelischen unter dem Einfluß der politischen Symbole, so ist das erste sicherlich, wenn auch das allgemeinste, eine den ganzen Menschen ausrichtende Kraft. Es wird stets eine besondere Haltung eingenommen. Vor der Fahne strafft sich der Körper; beim Gruß nimmt man sich zusammen; in der Uniform wird man ein anderer Mensch; beim Singen des politischen Kampf- und Trutzliedes, der Nationalhymne, die gleiche Haltung. Kurz irgendwie „pariert“ man, d. h. kommt zum Stehen; man bekennt in Ausdruck und Verhalten, daß man zu diesem Politischen steht. Frühere Erregungen und Verhaltensweisen sind unterbrochen und in eine neue bestimmte Richtung gelenkt. Denken und Fühlen sind aus der gewöhnlichen Bahn hinausgewiesen, und zwar ist es stets der Alltag, das Gewöhnliche, aus dem man herausgenommen wird, und die neue Richtung ist die auf menschliches Leben in höherer Ordnung, dorthin, wo der einzelne nichts mehr gilt in dieser seiner Einzelheit, sondern nur in seiner Zugehörigkeit zum Ganzen, das seine Wirkungen im Individuum entläßt.

Symbolische Formen, so auch die politischen, schaffen Grenzen, und indem sie abgrenzen, wirken sie wiederum auf die von ihnen erfaßten Menschen vereinend. Tragen Uniform und Waffe, weil sie ihre Träger aus der Menge herausheben und sichtbar von ihr scheiden, stärker abgrenzenden Charakter, so eignet die einende Wirkung mehr dem Lied und der Fahne. Sobald auf einem Ozeanriesen die Klänge einer Nationalhymne erklingen, dann ist, wie auf einen Schlag, eine bestimmte Anzahl der Reisenden deutlich abgehoben von den übrigen und zugleich in sich geeint. Und sie genießt während der Dauer des Spieles sich selbst in dieser ihrer herausgehobenen Stellung unter den anderen; denn in diesen Minuten vertritt sie ja ihr Höchstes, „ihr“ Land, ihr Volk. Deswegen sind nun alle, die aus jenem Lande mitreisen, an Bord untereinander voll anerkannt, soziale und andere Gegensätze schweigen. Auch der reiche, sonst recht exklusive Bürger des betreffenden Landes sieht jetzt anders auf den „kleinen Mann“, der gerade auch mitreist; dieser wird anerkannt und empfunden als „gehoben“, weil auch er nun den Ruhm, den Stolz des gemeinsamen Volkes im Liede bekennt, doch auch ein „Sohn“ dieses Volkes ist. Darum wird stets mit Stolz betont; dies ist „unsre“ Hymne, unsre Fahne. Muß ein Dampfer die Fahne eines oder einiger Staaten setzen, weil etwa ein Gesandter aus diesen Staaten mit an Bord ist, dann ist jede Einfahrt in einen Hafen, jede Ausfahrt und das Grüßetauschen mit Schiffen während der Seereise doppelt und dreifach schön für die „Glücklichen“, deren Fahne alsdann jedesmal mit hochgezogen wird und immer wieder auch sie mit heraushebt aus der „Menge“. — Man kann diese Wirkung der eines Magneten vergleichen, der durcheinander gewirbelte Eisenspäne nach sich hin ausrichtet, sie in Ordnung bringt und, soweit eben seine Kraft sich erstreckt,

alle unter seinen Einfluß zwingt. Eben soweit grenzt er diese Späne vom Reste ab und vereinigt sie zu einem geordneten Haufen.

Seelen, welche von der politischen Symbolik ergriffen werden, wird damit ferner ein besonderes Kraftgefühl und ein verstärktes Machtbewußtsein mitgeteilt. Geläufig ist jedermann, wie das Tragen einer Waffe den Besitzer mit erhöhtem Kraftgefühl erfüllt, ganz mit Recht; denn eine Waffe vergrößert die natürliche Kraft des Trägers unter Umständen viel dutzendmal. Sie macht sie weiter hinausgreifen in den Raum und läßt sie innerhalb des von der Waffe beherrschten Raumes sich wirksamer entladen, also vermehrt sie den Herrschaftsbereich, der einem Menschen von Natur durch die ihm mitgegebene Kraft verfügbar ist. Allein die Wirkung der übrigen großen Symbole des Politischen ist keineswegs anderer Art. Wer die Uniform trägt oder wen ihr Anblick ergreift, so daß er vor ihr innerlich pariert, der weiß bewußt oder unbewußt in solchem Augenblick dahinter die Tausende, welche sie tragen, um ihr Volk in besonderem Auftrag zu verteidigen, dazu ausgebildet und berufen, des Vaterlandes Ehre zu schützen an erster Stelle, „wenn es gilt“. Genau so werden dem anderen hinter der Fahne die Millionen seines Volkes sichtbar, welche sie zu schirmen wissen bis zum Tode, und hinter dem Liede, der Hymne jene Millionen, welche dasselbe Ideal, dieses gleiche Volk lieben und es im gleichen Liede preisen.

Aus allem zusammen genommen strömt der erhebende Charakter aller reinen politischen Symbole. Die Individualitäten werden aufgehoben und verströmen hinein in das Ganze. So empfindet sich der Deutsche während des Deutschlandliedes im Einklang mit seinem ganzen Volke, darum herausgetragen aus seiner Vereinzelung in die Volksgemeinschaft. Individualität ist das den Menschen Begrenzende, damit auch ihn in Teilen Verengende, Beschränkende, das, was ihm immer nur gestattet, teilweise, als Glied in einem Ganzen zu sein. Wo er aber unter die Wucht politischer Symbole gerät, dort erlebt er sich eingereiht und ausgeweitet in das Ganze seines Volkes hinein, und das ist jenes Ganze, zu dem er als Glied gehört, im vollen Sinne dieses schönen Wortes so, wie ihn die neueste Theologie und von da her entworfene Politik (Friedrich Gogarten) wieder gefunden hat, dem er hörig ist, dem er gehorchen muß und auf das hin er in all seinem Tun auch horchen sollte; denn er ist als Teil aus ihm nur gelöst für eine individuelle Aufgabe, im Volke und für sein Volk zu erfüllen. Erhebt ihn also die Kraft politischer Symbolik, so ist er in solchen Augenblicken entrafte in die Fülle, aus der sein Leben kam und in die es zurückfluten soll. Das aber macht ihn reicher, stärker, glücklicher. Deswegen auch das Verzücken, das aus den starrer blickenden Augen so ergriffener Menschen leuchtet, das aus der straffer werdenden Haltung der Singenden oder Lauschenden spricht, und der oftmals beseligte Ausdruck des Gesichtes noch Minuten nachher wie beim ersten Ergriffenwerden, wenn die ersten Töne vernommen werden, das Banner kommt, vorbeizieht oder hochgezogen wird, entfaltet wird, die Reihen der Marschierenden sich nahen und vorüberziehen.

So eignet den politischen Symbolen eine besonders starke formende, seelenformende Kraft. Sie stiften echte Gemeinschaft, „reale“ Masse; denn sie ergreifen samt und sonders die geistigen Kräfte des menschlichen Grundwesens, den emotionalen Bereich, und richten von daher den ganzen Menschen seelisch und körperlich aus. Sie besitzen etwas, das an den religiösen Bezirk gemahnt. Und weithin ist die politische Symbolik der religiösen verwandt in ihrer Wirkung auf Haltung und Ausdruck. Auch sie wendet sich ja an Bezirke, in denen verehrt und gelobt und Bekenntnis abgelegt und Treue versprochen wird. Unter ihrem Eindruck werden Herzen dahingegeben; das Haupt wird entblößt; man erhebt wohl die Schwurfinger oder streckt gelobend den Arm aus und achtet bei allem auf eine bestimmte Haltung, wie es auch der Beter tut. Zu allen Zeiten haben die Menschen darum beide Bereiche in innigste Beziehung zu bringen versucht. Die Kriegerschar diente einem besonderen Gotte; seine Symbole zierten Gewäffen, Fahne und Kleid des Kriegers, des politischen Führers. Und wir erleben auch in unseren Tagen den starken Drang, politische Abzeichen, wie Fahnen, weihen zu lassen, sie in den Kirchen aufzustellen oder während des Gottesdienstes zu entfalten, und das möglichst am Altar unsrer Kirchen, nahe dem geweihtesten Orte der Kirche. Dieses Verlangen wird nur derjenige recht verstehen, der um die uralte Verwandtschaft der politischen und der religiösen Symbolik weiß.

Bis in solche Tiefen des menschlichen Seelenlebens greift politische Symbolik. An den sichtbaren Symbolen leuchtet das Unsichtbare auf und läßt uns es schauen; mit geistigen Augen blicken wir durch die sichtbaren Formen, Zeichen, Farben und Töne hindurch in die innersten Bereiche des Lebens. Sie erhellen uns in etwa den Sinn dieses Lebens überhaupt, seine verborgenen Zusammenhänge.

Liegt das Geheimnis ihrer Kraft darin, daß sie den Tiefenbereich der Seele anspricht und aufwühlt, dann muß um dieses Hohen willen sich nun eine ernste Mahnung anschließen: den Grund der Seele darf niemand zu oft und zu stark aufwühlen. Allzu oft wird damit des Menschen wesentliche Kraft an die Oberfläche getrieben und beansprucht und droht dabei zu verflachen. Jedermann weiß — seit Urzeiten war es unter Menschen so und wurde es gewußt — daß das Schweigen die höchste Andacht ist. Das Versunkensein im Schweigen vor dem Symbol ist höher noch als der hymnische Gesang zu Ehre und Preis des Verehrten, höher noch dieser wiederum als die begeisternde Rede, gar nicht zu reden vom Vortrag, vom Aufsatze darüber, Schweigen, gemeinsame Verehrung in Lied und Chorrede, begeisternde Verkündigung: das sind die drei Formen menschlichen Verhaltens vor dem politischen Symbol, die seinem Reichtum am ehesten gerechten Ausdruck verleihen. Und auch sie dürfen nicht übers Maß hinaus beansprucht werden, alsdann schleifen sie sich ab, und einer Menschengruppe, gar eines Volkes wertvollste seelische Kraft ist vernutzt, vertan.

Alle Symbole, neben den religiösen am stärksten die politischen, tragen in das gewöhnliche Leben etwas Ideales hinein, das Erhabene, das Schöne

und Hohe. Und auch hier darf es nicht so sein, daß sie nun außerhalb dieses gewöhnlichen Lebens stehen oder auch nur neben ihm, sondern ihre Kraft soll hineinwirken in dieses gewöhnliche Leben des Alltages und in seine Arbeit und Mühe und soll es etwas verklären, indem es all der Mühen letzten oder doch höheren Wert, seinen „Sinn“ aufhellt: warum man all das tue und leide und schufte und erdulde. Auch um deswillen kommt alles auf den rechten und das heißt gemäßigten Gebrauch dieser Symbolik an ebenso wie auf den rechten Einsatz zur gegebenen Stunde, die richtige Form, Dauer und Verteilung der Einzelwirkungen. Denn nur so bewirken sie eine dauernde Seelenformung und gestatten es dem Politiker, mit einer durch sie übermittelten und mit ihrer Hilfe erzeugten geistigen Dauerwirkung auch zu rechnen. Alles kommt ja darauf an, daß Menschen seelisch ansprechbar für den Sinn dieser Symbolik bleiben, sehend und hellhörig, wenn sie wahrnehmen und vernehmen sollen, wozu sie dadurch aufgerufen sind, was auf dem Spiele steht und wie man sich einzusetzen hat. Denn je stärker ein politisches Symbol wirkt, vor allem je weitere Kreise eines Volkes es packt, desto besser steht es auch um die innere Ordnung des politischen Lebens selber in einem solchen Volke. Das Verhalten der einzelnen Menschen wie ganzer Volkskreise diesen Symbolen gegenüber ist damit ein sichtbares Zeichen und Zeugnis für die innere Ordnung und die geformte Kraft des Volksganzen. Und da sie zugleich jenen Lebensbezirk des Menschen betreffen, aus dem des Menschen öffentliche Ehre und seines Volkes Achtung unter den Völkern fließen, so ist irgendwie stets an das Verhältnis der Volksseele zu ihrer politischen Symbolik der Grad an Achtung und Ansehen gebunden, den ein Volk in der Welt findet.

Zeitschrift für Jugendkunde, 4. Jg. (1934), Heft 1. (= Sonderheft: Die seelische Haltung der politischen Jugend), S. 10 – 14.



# Die Schule

im nationalsozialistischen Staat

Ein Volk \* Ein Reich \* Eine Schule \* Für Volksgemeinschaft und Führertum

Herausgeber: Prof. Dr. Hans Gordan, Goltau in Hann. \* Verlag: Westfälische Buch- und Kunstverlagerei Gustav Thomas, Bielefeld

Nr. 6 1935 \* 11. Jahrgang \* Postlieferungsort Bielefeld

Peter Petersen - Jena:

## Die erziehungswissenschaftlichen Grundlagen des Jenaplanes im Lichte des Nationalsozialismus

### 1. Die neue deutsche Erziehungswissenschaft.

Nach 1920 hat sich in Deutschland im Bereiche des pädagogischen Denkens und Forschens die neue Wissenschaft von der Erziehung entwickelt, eine „Erziehungswissenschaft“, die als ihren Teil, als eine ihrer Disziplinen die Pädagogik einschließt. Damit hat Deutschland eine eigene und bedeutsame geistige Leistung vollbracht, die ihm auf diesem Gebiete einen Vorrang vor allen Völkern verschafft hat.

Wer die deutsche geistige Entwicklung der letzten Jahrzehnte überflieht, der weiß, daß damit die durch den Herbartianismus unterbrochene Kontinuität wiederhergestellt ist, die auf Pestalozzi und Froebel zurückführt; denn vor diesen beiden stand bereits die Aufgabe der Erziehung in ihrem vollen Umfange als etwas, das weit mehr ist, als was die Schule und ihr verwandte Kulturkreise an pädagogischen Aufgaben stellen. Sie mußten beide, daß den Menschen lebenslang erziehende Mächte umspielen, daß er geformt wird von Landschaft und Klima, von seiner besonderen Arbeit und sozialen Stellung, von der ganzen Umwelt wie von innen her nach der in ihm angelegten Erbkraft wie durch seinen stilklichen Willen, und daß es dieses Ineinanderspielen mannigfacher Mächte ist, das den Menschen bildet.

Im besonderen aber erklärt sich die Tatsache, daß nach 1920 innerhalb der deutschen Grenzen eine Erziehungswissenschaft auftreten konnte, dadurch, daß es sich hierbei um die Erbschaft aus der deutschen pädagogischen Reformbewegung hin zu einem echten, ursprünglichen deutschen Erziehungsziel mit deutschbestimmter Schule handelt. Diese setzt unmittelbar nach dem Kriege 1870/71 ein. In Männern wie Lagarde, dem jungen Klebsche, dann in Langbehn, den Männern der Schulreform Ende der achtziger Jahre ansetzend bis etwa zu den Kunst- und Erziehungsstagen 1901—05, den „Deutschen Erziehungsstagen“ in Weimar ab 1904 leitete sie über die Gründung der Deutschen Landeserziehungshelme und erste diese Bewegung begleitende praktische Schulversuche hin zum „Bund für Schulreform“ (1908), der den ersten großen Versuch bildete, alle an der Erziehung und Bildung des deutschen Volkes verantwortlichen mitwirkenden Kreise zu vereinen. Nur auf dem Hintergrund dieses gewaltigen Ringens um eine Deutsche Schule, um eine echte deutsche Erziehungs- und Charakterschule, wird das Hervorbrechen der eigenständigen Erziehungswissenschaft begreiflich. Denn dadurch waren Augen und Sinne weit geöffnet worden, die Fülle erzieherischen Geschehens innerhalb eines Volksganges aufzunehmen, und so erfüllt, daß das Innerlich Geschaute zur systematischen Darstellung drängte.

Die großen allgemeinen Wahrheiten wie: das Leben erzieht; die Landschaft erzieht und bildet den Menschen wie in einer Gußform; das Volk ist des Menschen stärkste Erziehung; Erziehung geschieht nur innerhalb der Gemeinschaft; Volk ist die oberste aller erziehenden Gemeinschaften — sie nötigten nimmere gebieterisch, daraus die letzten Folgen auch für die überliefernten Bildungsformen zu ziehen, für das, was als Schule u. dgl. unter uns überliefert war und von allen Seiten her wegen seiner Erstarrung und

Lebensfremdheit angegriffen, so abgelehnt wurde. Deutschland hatte seit 1900 der Welt ein Schauspiel geliefert wie noch nie ein Volk der Welt. Es war nicht mehr imstande, seine Jugend zu bilden; diese lehrte den staatlichen Bildungsanstalten den Rücken und fand sich selber zurück zu den Urmächten aller Erziehung: zum lebendigen Volkstum, wie es in der lebenden Kultur, der Sitte und dem Brauchtum, der Volkstunst und vor allem in der völkischen Landschaft als der von den verschiedenen Stammescharakteren her durchformten Natur des vaterländischen Bodens nachvollte, und sodann zur Natur selber als der ewigen Bildnerin der Menschen und der Völker. In keinem Volke war der Boden so aufgewühlt und so für eine neue wissenschaftliche Ernte vorbereitet wie gerade in Deutschland. Daraus allein kann ich mir den Durchbruch der erziehungswissenschaftlichen Bewegung erklären. Freilich fehlt noch eine und nicht die geringste antreibende Kraft, das war das Kriegserlebnis und damit verbunden die neue Bestimmung auf die Bindung Mensch zu Gott, die Religion genannt wird.

Nun konnte als Grundfach aller neuen Erziehungswissenschaft der Sach hingestellt werden: Die Erziehung ist eine Funktion der Wirklichkeit, des Seienden; sie ist eine kosmische Funktion, oder ähnliche Wendungen mehr. Worauf zielt jedoch diese Funktion ab? Immer auf den Menschen. Sie ist es, welche innerhalb der Wirklichkeit sichschließen den menschlichen Lebens- und Wirkbereich besonders hervorhebt. Damit stand die neue Erziehungswissenschaft schon Anfang der zwanziger Jahre vor denselben Fragen, die später die Epistemologie behandelte, und die sich um die Wirkung der Erziehung auf den Menschen um 1930 bedeutsame Rückwirkungen auf die Erziehungswissenschaft ausgeben konnten.

Unvermeidlich halten die erziehungswissenschaftlichen Überlegungen zugleich den alten Wissenschaftsbegriff gesprengt. Offen lehrten sie, es sei unmöglich, als allgemeine wie als praktische Wissenschaft anzufangen, auch nur die schlichteste pädagogische Praxis zu durchleuchten, „ohne sich zuerst mit der Begleitung aller Erziehung zum Sinn des Selts und des Geschehens auseinanderzusetzen. Sie hebt demnach mit einer Erziehungsmetaphysik an“<sup>1)</sup>. Damit war das positivistische Dogma von der voraussetzungslosen und der „objektiven“ Wissenschaft abgefallen. Da aber zugleich alles erzieherische Denken und Forschen im Rahmen wie im Dienste der obersten erziehenden Gemeinschaft unter Menschen, d. h. des Volkes, anheben und abschließen muß, so war die neue Erziehungswissenschaft von Anfang an „politisch“ oder nationalpolitisch<sup>2)</sup>. Und insofern sie das ganze Problem

<sup>1)</sup> Petersen, Der Ursprung der Pädagogik (II. Teil der: Allgemeinen Erziehungswissenschaft), 1931, S. 14, und bereits in den „Pädagogischen Mitteilungen“ herausgegeben von Erich Fechtmann, Karlsruhe, 1926, S. 76.

<sup>2)</sup> Vgl. den ganzen I. Teil meiner „Allgemeinen Erziehungswissenschaft“, 1924, und aus jüngster Zeit folgende Aufsätze: „Bedeutung und Wert des Nationalsozialismus für den deutschen Lehrer und unsere Schule“, Deutsches Bildungswesen, Januar 1934; „Psychologische Bedeutung der politischen Symbole“, Zeitschrift für Jugendkunde, I. Heft 1934; „Nationalpolitische Bildung der menschlichen Sittlichkeit“, Die Erziehung, Febr. 1935.

Mensch in sich aufnehmen mußte, löste sie das Bündnis, das seit 1900 allzu eng und zu geringem praktischen Nutzen zwischen der Pädagogik und der Psychologie „ohne Seele“ geschlossen war, eben so wie das Verhältnis zur formalistischen Soziologie und den liberalistischen Staatstheorien. Ihr ging es ja gerade um die Seele des Menschen, ja um die volle Leib-Seele Einheit, und so stand sie sofort neben dem Schaffen eines Ludwig Klages, und verlangte nach einer pädagogischen Charakterologie und Anthropologie. Im politischen Denken fehlte sie die große deutsche Linie fort, die die organologischen Theorien verbindet (Lorenz von Stein, Schäffle, Lönkes, Otto von Guericke, D. Spann usw.).

Als im März 1933 die deutsche Bewegung zum Siege geführt war, da standen nur wenige Wissenschaftler mit ihr in Linie: u. a. aber bestimmt die deutsche Soziologie und eng mit ihr verbunden die deutsche Erziehungswissenschaft. Sie waren aus gleichen Mäßen und Sorgen wie jene erwachsen und begrüßten die befreiende Tat, nur noch fester entschlossen, ihr treu zu dienen bis zur vollen Befreiung des Volkes, d. h. bis zum Abschließen auch der letzten und aller Wunden, sein Wesen und seine stärksten Kräfte noch verschleiernden und hemmenden „Lüden“ zersplittern, wie sie besonders die „höhere Bildung“ trübten und kassierend unser Volk zersplittern.

## II. Der Erstarrung der Erziehung.

Es kennzeichnet alle überleserte Pädagogik, daß sie der „Bildung“ den ersten Rang zuerkennt und unter der Erziehung nichts weiter als eine Summe von planvollen Maßnahmen der Zucht und der Züchtung, der formalen Willenschulung versteht. „Sie haben etwas, worauf sie stolz sind. Wie nennen sie es doch, was sie stolz macht? Bildung nennen sie's, es zeichnet sie aus vor den Plebejern.“ — „Sie stehen sich die Werte der Erziehung und die Schätze der Weisheit: Bildung nennen sie ihren Diebstahl“, so spottete Nietzsche-Zarathustra bereits Anfang der achtziger Jahre und sprach vom Lande der Bildung als der „heimat aller Farbenlöcher“, von seinen künftigen Bewohnern als „Gemälden von allem, was je geglaubt wurde“.

Erst die neue Erziehungswissenschaft hat vollen Ernst mit der Umkehrung jenes Rangverhältnisses gemacht und zugleich den Begriff der Erziehung vertieft. Als Funktion des Seienden ist sie ebenso ursprünglich wie das Leben und seine Funktionen; sie ist ein ursprüngliches Geschehen und Wachen, das demnach vor aller bewußten Erziehung, d. h. vor allem Pädagogischen liegt, mithin auch aller Bildung vorausgeht. Die Wirkung der Erziehung ist ein organisches Geshwerden, nie als bewußte Schöpfung, sondern im Sinne eines natürlichen Aufbaues persönlichen Lebens. Das verpflichtet nun jede Erziehungswissenschaft zu sagen, was denn „Geist“ sei, worauf die überleserte Pädagogik — eine merkwürdige Erscheinung! — in der Regel keine Antwort gibt. Während ein Hermann Baecker das Geistige einen „schwankenden und abgegriffenen Begriff“ nennt und darauf verzichtet, ihn „exakt philosophisch“ zu bestimmen, wird es meistens stillschweigend dem Intellektuellen, Nationalen gleichgesetzt, oder mit dem, was Hegel unter Subjektivem und objektivem Geist verstand, zusammengebracht. Aus dieser Unklarheit entspringt jene „Krankheit des Intellekts“, wie Gentile den Nationalismus genannt hat; daraus resultiert die Verwirrung der Bildung und kam es zur Überschätzung des Lernvermögens, der intellektuellen Fähigkeiten überhaupt. Wer nämlich die rationale Seite am Menschen überbetont, der kommt immer in die Gefahr, zugleich die Seiten zu stark zu beanspruchen, welche der Dressur fähig sind, der formalen Bildung und Haltungsschulung, und er verdeckt dabei das wahrhaft Geistige, das, was den Menschen in die ihm eigenläufige und höhere Seinsweise emporhebt. Vor allem aber legt er den Ton auf Fähigkeiten, die dem Intellektuellen einen Vorrang vor allen anderen Volksgenossen geben. Nie und nimmer aber gewinne ich damit ein echtes volkbaues Erziehungsziel.

Geist ist uns vielmehr der Inbegriff aller derjenigen Akte, durch welche ein Mensch sich selbst aufstellt, weiß und versteht als lebend, wertempfangend und selber wertend aus dem Grunde des Seienden heraus, und ebenso derjenigen Akte, in denen er aus dem Grunde der Wirklichkeit heraus fühlt und handelt, so daß die im hervorragenden und auszeichnenden Maße „menschlichen“ (oder geistigen) Gefühle und Handlungen entstehen, die es also nur unter Menschen gibt, wie Güte und Liebe, Treue, Kameradschaft, Demut, echtes Mitleid, Ehd, Andacht, Ehrfurcht, reinen Gehorsam, Dienst usw. Aus dem Grunde des Seienden heraus verstehen, erkennen, fühlen und handeln heißt verstehen usw. aus dem heraus, wodurch der Mensch im Tiefsten bestimmt wird, das,

worin er gefeßt, gepflanzt ist, vergleichtbar einem Baume, der keine Wurzeln tief hinein sendet in den Grund, über dem er sich entfaltete, aufwächst und blüht wie verblüht, den er also nie sehen könnte, dessen Kräfte ihn aber bis in die kleinsten Spitzen hinein durchdringen und erhalten“).

Und worin gründet jeder Mensch? Aus welchem Grunde heraus erfolgen seine tiefsten und wertvollsten Gedanken, Gefühle und Handlungen?

Im Wurzelgefüge menschlichen Seins und Wesens unterscheidet sich drei Gruppen ursprünglicher Bindungen; in ihnen steht jeder einzelne Mensch, und aus ihnen empfängt er ganz allein sein Leben, seinen Wert als Mensch, als Glied seines Volkes, mithin sein Schicksal<sup>1)</sup>. Es sind das an erster Stelle die Gemeinschaften, in die der Einzelne hineingeboren wird, zunächst solche des Blutes wie Familie, Verwandtschaft, Sippe, und alle menschlichen Beziehungen, die auf irrationalen, im Grundwesen und Blut der Menschen liegenden Kräften der Anziehung ruhen. Alle diese Gemeinschaften sind von Ursprung her an den bestimmten Raum und seine Natur gebunden. Das Zusammenleben und -stehen auf demselben Raume, damit Nachbarschaft und Heimat, sind gleichfalls einen jeden Menschen lebenslang bestimmende Erlebnisse, über die keiner hinweg kommen kann, ohne im Besten zu veracmen. Dazu kommt als dritte Gruppe von Gemeinschaften, die jeden Menschen vom ersten bis zum letzten Tage seines Lebens halten und formen, die „geistigen Gemeinschaften“: Sprache, Sitte, Recht, Mythos usw.

Aus diesem Grunde erbühen die „geistigen Tugenden“, welche die Menschenwelt und ihre Ordnungen erhalten. Aus ihnen lebt, auf ihnen ruht ja jede Gemeinschaft, angefangen von den kleinsten Zellen, von der Familie, bis hinauf zur höchsten, der Gemeinschaft des Volkes. Es ist eben die Funktion der Erziehung, welche Gemeinschaft nicht, echte menschliche Gemeinschaft. Und diese ist weit mehr und anderes als Symbiose, als Lebensgemeinschaft auf einem Acker, in einem Teiche. Menschliche Lebensverbundenheit ist von Anfang an geistige Verbundenheit, darum das Gegenteil eines Zweckverbandes, einer sozialen Gruppe als etwas von Menschen rational Gelehten. Ohne jene geistigen Tugenden, Handlungen und Erkenntnisse geht sie zugrunde; wo diese jedoch unter Menschen geschehen, dort wird sie von eben diesen Menschen erhalten. Geschehen sie nicht mehr zwischen Mann und Frau, zwischen zwei Freunden, in einem Arbeitslager, so zerfallen diese Gebilde. Genau so lebt auch das Volk als Ganzes aus keinen anderen Handlungen und Gefühlen und Einsichten heraus als aus diesen.

Darum besitzen wir nun aber auch heute ein festes, unverrückbares Erziehungsziel, nach dem sich alle praktische pädagogische Arbeit ausrichten kann. Wir wissen, daß wir damit wirklich am Besten des Volkes bauen, und sind aus der Wandelbarkeit und Vieldeutigkeit der Bildungsziele heraus, haben aber an allererster Stelle ein Erziehungsziel, das uns einen jeden, gerade auch den sog. einfachen Mann, neu sehen lehrt; denn jezt kann ertragen sein der Mensch jeden Standes und jeder Begabung, ja wir begreifen es, daß gerade so viele Gebildete unergogen sind, daß ihnen fehlt, was dem einfachen Volksgenossen weit eher eignet an Tat und Fein- und Milgefühl, an einem „inneren Sinne“, der ihn sicher durch sein Leben und seine Arbeit able miltten durch den Menschentum seiner Umgebung führt und ihn, wie man sagt, instinktiv Dinge und Verhältnisse verstehen und Handlungen vollführen läßt, die der Gebildete, gar der Intellektuelle, i. e. S., nicht einmal mehr versteht. So begründet es der Erziehungswissenschaftler, daß der Führer in so mancher Rede bis in die jüngste Zeit hinein sich mit Fug und Recht gegen die „Intellektuellen“ wendet und diejenigen preist, welche aus jenem völkischen Urgrunde heraus seine Tat und sein Planen weit eher aufnehmen und dem Führer folgen, als jene.

Nur aber sollte es sein, daß der Erziehung den Erstarrung verleihen bedeutet: den Ton legen auf die „Innerlichkeit“ des Menschen, auf die Gesinnung, und praktisch gelehren auf „Seelenberührung“. Nun ruht der Blick des Pädagogen nicht mehr darauf einseitig, lassend und bedrückend auf den „Leistungen“, sondern anerkennt als vordringlicher die Pflege dieser Innerlichkeit des Menschen und sieht ein, daß jenes Wachen und Dringen auf Leistungen nichts weiter als groben Materialismus verhält. Deswegen sehen wir heute auch allerorten — was der Demaplan

<sup>1)</sup> Peterfen, Pädagogik, 1932. S. 42 ff.: Der Ursprung der Pädagogik, bef. S. 88 ff.

<sup>2)</sup> Vgl. Peterfen, Allgemeine Erziehungswissenschaft I. 1924. S. 244 ff.: Der Ursprung der Pädagogik, S. 65—72; Pädagogik, S. 154 ff.; Volk und Heimat, 1930.

<sup>3)</sup> Man vergleiche dazu das scharfe, aber mit Recht kritische Wort von Poppelmeier, Psychologische Pädagogik, 1933.

<sup>4)</sup> Das pädagogische Problem, usw., II. 1928. S. 4 Anm. B.

seit mehr als zehn Jahren forderie und verwirklichte — eine stärkere Pflege aller derjenigen Situationen, Sitten und Bräuche, welche diese Sellen des Menschen ausbilden und kräftigen, besonders in der Ausgestaltung von Feiern und in deren sinnvoller Einfügung in die Schulkwelt wie in das Leben der Schulgemeinde.

Da hieß es in Ausführungen über den „Sinn des revolutionären Geschehens“ schon 1933: „Die Formung des deutschen Menschen, die Seelenbereitung überhaupt ist keine Sache der Lehre. Hier sind andere Formen am Platze. Diese Formen können sein: die Feier, das Schwelgen vor dem Symbol, die Andacht, das Befehlen und Gehorchen, der Kultus usw. Unsere bisherige Schule war formlos, wie das ganze Leben formlos war. Es gilt, neue Formen des schulfischen Lebens zu finden.“ Und in seiner Rundfunkrede vom 14. April 1933 stellte der badische Kultusminister Wader treffend das „Innere“ neben dem „Hebischen“ als die beiden Grundkräfte des deutschen Menschen hin.

### III. Der völkische Realismus.

Die Erziehungswissenschaft, auf deren Grundlagen der Jenaplan ruht, ist die erste, welche völkisch oder ethisch begründet wurde. Wie sie sich eindeutig gegen jeden Liberalismus und Internationalismus, gegen Demokratie und Individualismus wandte, so auch gegen die idealistischen Theorien von der Menschheit. Es gibt keine Menschheitsbürger, es gibt nur Volkbürger. Im Volkbürgertum vollendet sich die Persönlichkeit; die Volksgemeinschaft ist die unauflösbare Voraussetzung und Bedingung aller Persönlichkeitsbildung; Erziehung zum Volk die Aufgabe aller Pädagogen schlechthin.

Und Volk ist hier genommen als Konkretum, als lebenserfüllte Wirklichkeit. Damit stellt der pädagogische Realismus in stärkster Gegenfah zum Idealismus und hat in den Idealismusstreit eingegriffen müssen. Denn für den Idealisten ist Volk „eine Idee, eine Aufgabe“, keine Realität! Kein Wunder, daß seine praktischen Forderungen in einen luftleeren Raum hineingeredet sind; denn wie soll da von Volkserziehung, von Bildung einer Staatsgenossenschaft, von politischer Erziehung noch wirksam geredet werden können, wo kein festes, sichtbares Ziel mehr gegeben ist, wo nichts weiter übrig bleibt als der kategorische Ausruf: Werde Staat! Mache dich zum Träger der Werte! Erfülle dich mit der unendlichen Aufgabe, der Idee des Volkes! Und verbunden mit diesen abstrakten Sollensforderungen erfolgt sodann die Flucht in die „Kultur“, um zu lernen, wie man früher gedacht und gehandelt hat als Ansporn und Anweisung weiter zu suchen nach der idealen Welt, die hinter der Welt des Scheins liegt.

Ist dem Idealisten Volk nur Begriff, eine Idee, dann ist es substanzarm, etwas, das über allen Menschen liegt wie etwas Symploematisches; und das danach wahrhaft Seltsame erfasse ich höchstens dort, wo sich die Idee mit der Wirklichkeit berührt, etwa in Schöpfungen der Kunst, des Schrifttums, und dort hin verlegt sich des Pädagogen Interesse und Wirken. Er gelangt in eine schwebende, blutleere Gegend und hält sie als den Bereich des Geistigen für allem Materielle weit überlegen, ja, dieses ist ihm etwas, das kaum die zweite Stelle einzunehmen verdient, wenn es um die Bildung der Jugend geht.

Ganz anders, wenn mir Volk etwas Konkretes und Wirkliches ist, denn da werde ich mich sofort unwillkürlich an erster Stelle auch dem Materielle zu, welches dieses Volk trägt und zu ihm gehört als sein Leib, als seiner Seele Form und Kleid. D. h. mir werden die physiologischen und biologischen Bedingungen und Voraussetzungen des Volkstörpers, damit des Volkstebens und Volkstgeistes eine allererste und höchste Angelegenheit. Dieses Sozialbiologische, oder wie man es zusammenfassend nennen mag, rückt alsbald in den Mittelpunkt des Pädagogischen. Ich muß mich als Pädagoge pflichtgemäß auch gerade im Interesse und Dienste jener kulturellen und geistigen Dinge, die ich auch anstreben muß, um die gesamten körperlichen Grundlagen kümmern. Darum lautet von Anfang an der Grundsatz Jenaer Theorie wie Praxis: Ehrfurcht vor dem Leben, und werden die Aufgaben der körperlichen Erziehung in ihrem vollen Umfange weit über das hinaus, was Turnen und Sport umfassen, an die erste Stelle gerückt und ist diese Erziehungswissenschaft von jeher offen für alle Forderungen der Hygiene und Eugenik, der Rassenlehre und der Erbwissenschaft. Ja, um in den klar erkannten engen Zusammenhang der körperlichen Grundlagen mit dem Geistlichen, der Körperbauformen mit dem Seelenprofil und dem Erbschaftscharakter der Schüler tiefer einzudringen, wurde seit 1926 daran gegangen, eine neue Hilfswissenschaft der Pädagogik in der „Pädagogischen

<sup>1)</sup> S. in bes. Allgem. Erziehungswissenschaft I. 1924. S. 230—276: Volk.

<sup>2)</sup> Petersen, Pädagogik, 1932. S. 53—58: Der Idealismusstreit usw.

<sup>3)</sup> So Ed. Spranger, Volk, Skol., Erziehung, 1932. S. 181 u. 107 ff.

Charakterologie“ zu entwerfen, die bis in die jüngste Zeit hinein manchen Nachfolger gefunden hat“).

Als völkischereitsch begründete Erziehungswissenschaft fordert sie, daß alle Stoffe, welche die Mittelpunktkräfte, den sich der gestaltenden, schöpferischen Kräfte in einem Menschenleben bilden helfen sollen, dem eigenen Volkstum entnommen werden. Das „gruppenunterrichtliche Verfahren“ entnimmt in den Mittelgruppen, also für die drei Schuljahre vom 9.—12. Schuljahre seine Arbeitsgebiete dem Umkreis Heimat und Vaterland, die Obergruppe, das 7.—8. (9.) Schuljahr, der Welt- und Menschenkunde, jedoch danach ausgewählt, was sie dem deutschen Menschen der Gegenwart zu sagen und zu bedeuten haben. Von hier aus gesehen fordert der Jenaplan also: Erziehung vom Volke aus zum Volke hin, und steht ganz in der Linie des „völkischen Realismus“).

### IV. Schulleben und die Ordnung: Lehrer — Schüler nach dem Jenaplan.

Wie schon der Name sagt, ist der Jena-Plan keine Methode! Im Gegenteil, er geht auf das Ganze des Schullebens sowie der darin geforderten Arbeit und besprechen auf die Schulorganisation als Ganzes. Der Jena-Plan fordert ja die zehn jährige allgemeine Deutsche Volksschule und sieht die Volksschule überhaupt in dem Neubau eines rein deutsch bestimmten Schulwesens als den aller ersten Schritt für fast zehn Jahre ihrer Schulzeit vereinenden Grundstuf dieses Neubaus.

Die Erziehungswissenschaft muß nun auch über die Grundform der Schulorganisation und der Ordnung der Schullehre samt ihrem Verhältnis zum Lehrer Ausschluß geben können. Wir können diese Aufgabe auch so ausdrücken: es müssen die Sozialwelt und ihre Formen und Gebilde erziehungswissenschaftlich untersucht werden; denn die Schule gehört ohne Zweifel, auch ihrer Geschichte nach, zu den Sozialgebilden. Für diese Untersuchung ist es wiederum selbstverständlich, daß sie die völkischen Sozialformen, d. h. die, soweit wir das feststellen können, völkisch organisch zu uns als Deutschen gehörenden Formen feststellen unternimmt. Dabei muß ich mir, genau wie ein E. M. Nordt in seinen „Fragmenten der Menschenbildung“, die Beschränkung zubilligen lassen, daß ich nur aus dem reichlich gebundenen Denken des nordischen Menschen heraus urteilen kann, da ich keinerlei Fremdkörper im Blute habe, die mich nach Rom, Paris oder anderswohin ablenken könnten, sondern ich muß zu den Fragen des Schullebens stehen, wie es die nordisch bestimmte germanische Welt im allgemeinen tut.“)

Es ist nun in der Tat eine wissenschaftliche, eine im besonderen erziehungswissenschaftliche Prüfung dieser Frage nötig, weil die staatlichen und allgemeinen gesellschaftlichen Formen und Gebilde unmittelbar Deutschlands dem Einfluß der europäischen Umwelt und deren geschichtlicher Entwicklung gar nicht haben vermeiden können, auch heute noch nicht davon frei sind und sein können. Wir sind als Volk dem europäischen Erdteile verhaftet und darum auch in seine gesamte Entwicklung mit hineingezogen, hin und her davon bestimmt. So sind wir seit dem 17. Jahrhundert von einer völkisch unordentlichen, ungermanischen Auffassung vom „Staat“ überfudet, alles Nachbildungen des „stato“ der italienischen Renaissancestaaten, von Florenz über das Haus der Medici nach Paris gebracht und von dort nach Brandenburg, wo der Große Kurfürst, um seine zerstückelten Landesteile zusammenhalten zu können, den „Estat“ übernahm, den einer seiner berühmtesten Nachfolger, Friedrich Wilhelm I., wie einen „rocher de bronze“ zu „Statuen“ versuchte. Wenn sehr bezeichnend bleibt es, wie schon bei der Uebertragung dieses in Grund despotischen „stato“ auf brandenburgischen Boden sich sofort echt germanische Ideen einmischen: das sind der Toleranzgedanke, so bereits beim Großen Kurfürsten, und die Unterordnung

<sup>1)</sup> Petersen, Grundfragen der pädagogischen Charakterologie, 1928. Nachdem forderte Hermann Roth eine „pädagogische Menschenkunde“, und jüngst D. Roth eine „Pädagogische Anthropologie“.

<sup>2)</sup> Vgl. u. a. Petersen, Die Praxis der Schulen nach dem Jena-Plan (Jena-Plan III), 1934.

<sup>3)</sup> Von dieser Haltung aus sind auch selbstverständlich schon alle Stellungnahmen zu diesen Fragen im I. Teile der „Allgem. Erziehungswissenschaft“ zu begreifen. Vor allem die Forderung eines Völkischen oder ständischen Schullebens, eines Umzugs dem Volke verbundenen Staates, ferner die der Selbstverwaltung, der Schulgemeinde verbunden mit der Ablehnung allen Passivismus und mit schärfster Kampfsinnigkeit gegen die dem deutschen Wesen ganz und gar unverständliche Ueberforderung mit den Formen der parlamentarischen Demokratie (gegen diese auch in „Innere Schulreform und Neue Erziehung“ S. 233, 230, und „Neuropäische Erziehungsbewegung“, 1926. S. 37 f.). So kennzeichnet es auch das Schulleben nach dem Jenaplan von Anfang an (seit 1924), daß darin alles parlamentarische Wesen ausgeschaltet ist, weil das in seinem geringen Maß, in unvollständigen Wesen längst schon erkannt war. Vgl. die angeführten Stellen in: „Innere Schulreform und Neue Erziehung“, sowie: „Der sog. Kleine Jena-Plan“, S. 76. Aufs., Vangerow, 1934. S. 12 f.

des königlichen Machttrollens unter das Kammergericht zu Potsdam. So sieht sich der heute wieder in höchster Reinheit vom Führer verkörperte urgermanische Gedanke durch, daß die letzte Quelle aller Regierungsmacht im Volke liegt und daß der Despotismus in den Orient gehört.

Es ist bekannt, wie diese Grundgedanken in Männern wie Arndt, Jahn und Stein ausgießen und schon vor mehr als hundert Jahren nach Verwirklichung strebten. „Staat ist das Grundgestell des Volkes, die stehende äußere Befriedung des Volkstums“ sprach Jahn, und in der ersten Auflage seines „Neuabels“ mußte nach Darré klagen: „Wir hätten nicht einmal diese Forderung Jahns erfüllt“).

In diese Linie, heute klar zurückgeführt bis in die germanische Vorzeit, ist der Nationalsozialismus eingerückt. Sein gesamtes führendes Schrifttum, wie alle jüngsten Kundgebungen offenbaren seinen innigsten Zusammenhang mit dem nordischen Denken über Volk und Staat und setzen es in scharfen Gegensatz zum orientalistisch-südlischen.

Wo liegen nun für diese Betrachtungen im einzelnen die Verbindungen unserer Erziehungswissenschaft und praktischen Pädagogik mit dem Nationalsozialismus? Es geht dabei zugleich um jene pädagogischen Voraussetzungen, die wir für unsere Gestaltung des Schullebens und des Unterrichts besorgen.

1. Dem germanischen Denken ist der Staat etwas fremd, der lateinische servus. Und als Erziehungswissenschaftler stimmen wir Darré aus vollem Herzen zu, wenn er in der Schrift „Bauernkult als Lebensquell der nordischen Rasse“ schon vor Jahren mahnte und immer wieder mahnte: „Auf diese Tatsache und diesen Unterschied zwischen dem Sklaven und dem germanischen Hörigen müsse immer und immer wieder hingewiesen werden. Wenn die nordische Bewegung nicht ganz eindeutig zu dieser Tatsache Stellung nähme und sie ihrerseits nicht dafür Sorge, daß diese Wahrheit Allgemein- gut im Wissenschaft der Deutschen werde, so schäufele sie sich selber ihr Grab. Denn sie läßt es zu, daß vom Orient übernommene Vorstellungen vom Verhältnis: Herrscher, Untertan, d. h. die reine Herrschaftstellung ohne Verpflichtung der Untergebenen gegenüber überwiegen und unsere Seele, dem westlichen Weltes vergiften und verunklaren“).

2. Für das nordische Denken ist der Staat etwas völlig anderes: „Der germanische Staat ist kein überpersönlicher, bloß auf Befehlsgewalt und Gehorsamspflicht gegründeter Zwangsapparat, sondern ein auf Wesensgleichheit der Rechte und Pflichten aufgebauter persönlicher Kreuzverband“; und: „Alle germanische Herrschaft ist zugleich Willkürverhältnis“). Es gibt geradezu eine Verbindung der Willkür der größer der Herrschaftsbereich, je verantwortungsvoller, desto höher die Verpflichtung. So ist es doch wohl auch unser aller natürliche Empfindung, die uns blutgemäß. „Es gab Hofgesellschaften auch keinen Spielraum für die Herrscher-gewalt Einzelner“), sondern das eigentliche Staatsoberhaupt war die Landsgemeinde, wie in dem vom Norden her begründeten Sparta, wie in unserm Niederelben und in der Nordmark bis in die letzten Jahrhunderte und in Westen bis in die jüngste Gegenwart hinein. In diese Linie gehören die Pläne des Reichsfürstentums von Stein, seine Forderung nach Selbstverwaltung, Gedanken, an die der Reichsinnenminister Frick ständig anknüpft und denen er in unserer Zeit sinngemäße Form zu verleihen strebt; zuletzt im Aufbau der Deutschen Arbeitsfront.

Dadurch grenzt sich vor allen Dingen der deutsche Nationalsozialismus klar und deutlich vom italienischen Faschismus ab. Von diesem schreibt ein hervorragender Kenner, Ernst Wilhelm Eshmann: „Die deutsche Vorstellung des Volkes als eines überpersönlichen Organismus, dem der Staat dient und der dem Staat als Lebenspartner an Stelle der liberalen Gegenüberstellung Staat: Individuum zugeordnet ist, kennt der Faschismus nicht“). Und ebenso sagte Dr. v. Leers in Vorträgen über den Nationalsozialismus in der „Hochschule für Politik“ 1933: „Der Faschismus ist Staatsideologie von Anfang bis zum Ende, Verherrlichung des allmächtigen römischen Staatsgedankens. Zwar ist er auch ein Protest gegen den Liberalismus, aber nicht der des Volkstums, sondern der des Staatswillens, als Staat, der alles umfaßt, aber nicht Volk schafft, sondern ... Staatsangehörige. Ihm gegenüber steht der organische Staatsgedanke, der das Einmalige des Volkstums, das Einmalige des Menschen als Glied seines Volkes betont.“ Darin lassen wir den ersten Grundunterschied zwischen den beiden politischen Richtungen: Wir arbeiten an der „Volkvermehrung“, jener

an der Staatsallmacht und schreibt dabei über die Volkstümer hinweg (siehe Sidlitz). Dazu kommt aber noch, daß der Faschismus keine Klassenfrage kennt, auch nicht die Anerkennung einer schöpferischen Rasse und damit die Bedeutung und den einmaligen Wert und die Verpflichtung einer schöpferischen Rasse vor der Welt. Sodann ist er auch kulturell „südlisch“ gebunden und kann somit nicht unsere volle Wendung zum Norden hin mitmachen, ohne sich selber aufzugeben.

3. Die Grundlage des organischen Volks-Staates ist die Familie. Die germanische Ordnung für Gemeinde, Volk und Völkerschaftsverbände hatten „die einzelnen Gemeinden zum Ausgangspunkt und war im Ausmaß ihrer äußeren Umgrenzung abhängig von den Verwandtschaftsgefühlen der Väter und Stämme, insbesondere auch im Hinblick auf Glaubenssachen; weiterhin hingen sie von den natürlichen Bedingungen der Landgebiete ab“). Das ganze Gebilde war „von unten in die Höhe gewachsen, hatte den Familienvater und damit die Familie zum eigentlichen Träger des Gedankens: es gliederte sich dann von der Familie zur Gemeindeverteilung aus und von da weiter zur Landesversammlung usw., gliederte sich aber in jedem Falle folgerichtig von unten nach oben hinauf, nicht etwa umgekehrt von oben nach unten. Es war ein von unten in die Höhe gewachsener Bau, dessen Baugewebe von den bürgerlichen Vorstellungen der Germanen über Selbstverwaltung bestimmt wurden“).

Fügen wir zu dieser Vorrangstellung der Familie und der Selbstverwaltung noch die große Bedeutung und Verehrung der Frau hinzu, dann weisen wir zugleich auf dreierlei hin, was unter uns heute innerpolitisch im Rechte liegt, und auf das, was von den deutschgermanischen Pädagogen seit Pestalozzi, Fröbel, Stoy, Dörpfeld usw. uneinmütlich betont, gefordert und in ihren Schulerfahrungen verwirklicht worden ist. Und wir haben ferner erklärt, weswegen wir voll und ganz immer zur Förderung der Schulgemeinde standen, ja, sie aller unserer Arbeit an Jenaschulen zugrunde legen mußten, ebenso, weswegen wir die Reduktion bejahen, die wir in allem nordisch bestimmten Schulwesen wiederfinden, begründet aus der Hausgemeinschaft und der Spielgemeinschaft der Kinder, aus ihrer natürlichen Erziehungs- und Bildungsgemeinschaft. Es ist eine Besonderheit in der Ordnung der Schulerziehung nach dem Jenaplan, daß diese während der Übergangs- und vor allem in den Jugendstufengruppen (8.—10. Schuljahr) die Bildung reiner Mädchen- und Jungengruppen ermöglicht, ihnen allen aber ein Gemeinschaftsleben während der Schulzeit von hohem volkserzieherischen Werte ermöglicht.

4. Desgleichen gewinnen wir wahres Verständnis für die glückliche Einordnung der Schüler in die Gruppen und um den Gruppenleiter zu sein „Befolge“ sowie für die „Führerstellung des Lehrers in den Jenaschulen aus der Bestimmung auf unsere Verwurzelung im germanischen Boden. Unsere Erziehungswissenschaft steht geradezu ein mit einer schroffen Ablehnung des Individualismus“ und wies die Gemeinschaft auf als das allen Individuen vorgegebene, das, woraus alle entlassen sind und dem sie verpflichtet bleiben, ohne welches es kein wertvolles persönliches Leben geben kann. Wir müssen uns aber darüber klar bleiben, daß es sich hier um den in der liberalistischen Epoche geprägten und gelebten „Individualismus“ handelt. Aber schon eine Bestimmung auf Lagarde und auf Langbehn wie auf Meißner lehrt uns, daß es noch etwas gibt, was ich den „germanischen Individualismus“ nenne, was sich völlig mit dem deckt, wozu der Führer in Nürnberg 1934 so eindringlich sprach, als er ausführte, daß der Nationalsozialismus nicht die Unterdrückung, im Gegenteil die volle Entfaltung der Persönlichkeit wolle und den Wert und die Bedeutung der Persönlichkeit für das Volk voll und ganz anerkenne. Es ist so selbstverständlich, daß es eine Pflege der Individualität geben muß, weil sich alles Gute und Starke nur in und mit Individualitäten darstellen und ausführen läßt. Aber: So scharf wir den „Individualismus“ bekämpfen, weil er Feind der Gemeinschaft ist, so stark müssen wir die Individualität bejahen und kräftigen; denn die Ziele, Ideen und Ideale der Gemeinschaft, dieses Ersten und allem Individualitäten vorgegebenen, können nur in Individualitäten und durch diese verwirklicht werden. Damit sagen wir auch, daß in unserer Schulpraxis die Bildung der Individualität ständig innerhalb der Gruppengemeinschaft und in dauernder Auscultation auf sie erfolgt.

Der liberalistische Individualismus jedoch stellte das Individuum auf sich selbst; wirtschaftlich ausgedrückt, der Liberalismus fordert das „freie Spiel der Kräfte“ und machte damit das Individuum

\*) H. a. D. 1930, S. 38.

\*\*) H. a. D. 1929, S. 202 Anm.

\*\*) S. 96, 98.

\*\*) S. 85.

\*\*) Der nationalische Staat in Italien, 2. Aufl. 1933, S. 21.

\*\*) Darré, Neuadel, S. 21, auch zum Folgenden.

\*\*) Stays geradezu zeitgemäßer Schulerziehung wurde soeben aus den Quellen beschreiben von Joh. Sobit, Karl Wolmar Stoy und die Johann-Friedrich-Schule zu Jena, Weimar, 1935.

\*\*) Allgem. Erg. I. S. 37—56.

zu einem Sandkorn, das mit der Diine wandern muß und jedem Winde preisgegeben ist. „Der Germane kannte die schrankenlose Ich-Freiheit der Einzelpersönlichkeit überhaupt nicht; er allerlei den Freien grundsätzlich in die Gesamtheit der Freien ein und werkte ihn auch nur im Hinblick auf das, was er für die Gesamtheit wert war. Es bestand eine Abflutung der Bewertung, so daß derjenige am höchsten stand, der für die Gesamtheit am meisten wert war“ (Erstlings-Grundsatz). Und das ergab eine „menschenliche Gemeinschaftsform, deren Mitglieder immer sehr lebendig aufeinander einwirkten, ohne aber je gegeneinander zu arbeiten, solange der Gedanke des Dienstes am Ganzen lebendig blieb. Daher äußern sich germanische Gemeinschaftsformen auch immer wie echte Organismen“<sup>1)</sup>. — Jede Siedlungsgruppe innerhalb ihrer „Schulwohnstube“ lebt und schufft, vor allem deutlich, wenn wir ihre Lebensgeschichte aufzeichnen, wie ein solcher Organismus, und das gibt uns das Recht von der besonderen und wunderbaren „inneren Dynamik der Gruppen“ zu sprechen.

In solchem Gemeinschaftsleben gehen Freiheit und Bindung das innigste Bündnis ein, und so spricht unsere Erziehungswissenschaft, wie heute auch die neue Erkenntnisphilosophie, Ethik und Staatslehre von der „gebundenen Freiheit“, von der „Freiheit der Verantwortung“.

Die gleiche verantwortungsgebundene, rein dienstbezogene Freiheit besaß in der germanischen Welt auch der Führer. Nordische Auffassung kennt nur den beauftragten Führer, niemals den Führer kraft irgendeiner außerhalb der freien Selbstverwaltung stehenden Rechtsgewalt. W. a. W. der Führer war niemals Rechtsquelle aus sich oder durch die Stellung, die er inne hatte, wie der spätromische Cäsar. Dementsprechend konnte jeder Führer von den Rechtsgenossen des Selbstverwaltungskörpers zur Verantwortung gezogen werden<sup>2)</sup>. Also ist es ursprünglicher östlicher Grundsatz unseres Zusammenlebens: „Macht ist nur berechtigt, soweit sie Dienst bedeutet.“ Und: Freiheit ist immer gebundene Freiheit; die voll oder bündene Persönlichkeit, allein ist wahrhaft frei.

Aus diesem Bekenntnis zur gebundenen Freiheit folgt gebieterisch, daß der neuen Zeit wie dem neuen Staate nur der ein rechter Bürger sein kann, der neu gelernt hat zu dienen<sup>3)</sup>. Es werden den Aufbau des ständlichen Staates notwendig begleitend neue Dienstbindungen der Menschen untereinander, angefangen in

ihren ersten Verdienungen bis hinauf zur höchsten, der Gesellschaftstreue dem Führer gegenüber; ohne sie wird nichts Entscheidendes Neues werden. Dazu gehört aber, daß wir endlich auch ernstlich damit machen, diese Gesinnung des Dienstes in den Schulen zur Grundlage allen Arbeitens wie Zulammenlebens zu machen. Das gilt für Lehrer wie Schüler, und hier ist eine Stelle, wo die im Allen doch und dennoch so stark gründende Lehrerschaft scheinbar weder mitmachen noch überhaupt mithören kann. Es wird aber nichts anderes übrig bleiben, als die Schule, als erziehenden Kreis aufzugeben und die Aufgabe also den Jugendbündeln ganz zu überlassen, und selber Lernschule zu bleiben, oder eine völlige innere Umstellung vorzunehmen.

Diese Umstellung begründet die Allgemeine Erziehungswissenschaft dadurch, daß sie aufweist, daß echte Erziehungswirklichkeit ganz allein die des „vollendeten Dienstes“ ist und keine andere<sup>4)</sup>. Klar ist es auch, daß die Lehrer hier vorzugehen müssen, daß sie klar und deutlich bekennen müssen, ob sie die vor der Klasse stehende oder thronende; von außen her gelebende Autorität bleiben wollen, oder ob sie aus allem, was sie für St.-Dienst und für Lagerarbeit und Lagerleben bejahen, was sie aus den Reden des Führers, eines Hans Schemm, eines Luhe, eines Will Decker und vieler, vieler anderer führender Persönlichkeiten fortgesetzt entnehmen können, die Folgen auch für die Schule, den Schülern und den Eltern wie der ganzen Schulgemeinde gegenüber, ablehnen wollen, oder nicht. Ich führe hier nur einen einzigen Ausspruch des unvergeßlichen Hans Schemm an: „Der Lehrer muß aussterben; er muß verschwinden, und der Erzieher muß an seine Stelle treten!“

Wie sehr solche erziehungswissenschaftlichen Gedanken die nationalsozialistische Bildungspolitik bewegen, dafür ist ein schlagender Beweis eine Stelle aus der Rede des Reichsinnenministers Frick zur neuen Schulpolitik vom 9. Mai 1933: „Die neue Schule“, so sagte er, „geht grundsätzlich vom Gemeinschaftsgedanken aus, der ein uraltes Erbeit unserer germanischen Vorfahren ist und demgemäß unserer angeflammten Wesensart am vollkommensten entspricht. Er fordert freie Bindung des Einzelnen durch das Gemeinwohl. Daher ist die Erziehung des Schülers unter diesen stehenden Gesichtspunkt zu stellen; die Schule hat im Dienste des Volksganges zu stehen. Zwar bleibt die Entfaltung der Persönlichkeit nach wie vor bedeutsame Aufgabe, aber den selbstverändlichen Rahmen nicht nur, sondern auch den Achtungspunkt ihrer Entwicklung bildet die Volksgemeinschaft, in die wir hineingeboren sind.“

<sup>1)</sup> Darré, Bauernhum, S. 90.

<sup>2)</sup> Darré, Menadel usw., S. 21.

<sup>3)</sup> Allgem. Erziehungswissenschaft, 1924, I. S. 168 f.

<sup>4)</sup> Ursprung der Pädagogik, 1931, S. 52, 145 f.

Peter Petersen, Jena

## Luther, der Auf-Rührer

Wie wir alle Gestalten der deutschen Geschichte auf unsere Zeit, auf Großdeutschland und den Nationalsozialismus neu ausrichten müssen, so auch Person und Werk Martin Luthers. Das 19. Jahrhundert hat sich darin gefallen, ihn zu einem gemütlichen Familienvater und behabigen Bürger umzudeuten. Mancher kennt sicher Bilder, die ihn darstellen, gemütlich im Familienkreise die Laute schlagend, um ihn Frau, Kinder und Freunde des Hauses; oder unter dem — Weihnachtsbaum, den es zudem damals noch gar nicht gab. Luther hat vielmehr seinen Kindern einen Niklas gemacht. Oder er wurde zum Kirchenmann gemacht. Ganz recht hat aber jüngst einer geschrieben: wer Luther zum Kirchenvater macht, der nimmt seinem Werke die Krone. Man versuche doch einmal vor sich hinzusprechen und es auszudenken — „Luther ein Konsistorialrat, Luther ein Generalsuperintendent“. Wer auch nur ein wenig von der Tat und der Person des Reformators ergriffen worden ist, empfindet, daß diese Aussagen geradezu sinnwidrig sind, daß damit gerade etwas von Luther ausgesagt wird, das er am allerwenigsten gewesen ist. Nein, wir müssen ihn neu sehen lernen, nur dann besteht Hoffnung, daß wir erneut Gewinn und Segen aus seinem Werke schöpfen können. Nicht umsonst weist Alfred Rosenberg immer wieder auf Martin Luther hin als auf den Kämpfer für deutsche Art und Innerlichkeit.

Luther war ein Auf-Rührer! Ein Mann, der seine Zeit gewaltig aufrührte, so daß die Wellen noch bis in unsere Tage hinein-schlagen. Wie es sein Stammbaum lehrt, mischten sich in ihm Blut eines heftigen Rittergeschlechtes und Bauernblut aus dem Gebiete zwischen Harz und Thüringerwald. Ein Mann solchen Blutes steht Martin Luther nicht über seiner Zeit wie eine still wärmende und kraftspendende Sonne, nicht in ihr wie ein fester Pol, um den die fliehenden Erscheinungen kreisen, durch den sie sich auf ihrer Flucht sicher gehalten wissen.

Luthers Persönlichkeit fehlt das Abgeklärte. Innen wie außen tritt das Rauhe, Ungebändigte, Wild-Kräftige stark hervor. In einem Jahrhundert, das an derber Sprache und — für uns — auch immerhin noch gewagten Vergleichen sein Gefallen findet, das unerbäumt zu sagen

pflegte, wie es gemeint war, ragte er neben den Zeitgenossen nicht sonderlich hervor, ja, er ist sogar maßvoller in seinen Ausdrücken als viele andere, — für einen, der auch die anderen Schriften gelesen hat. Allein, wer liest die heute? Und so fällt nur zu leicht ein allzu ungünstiges Licht auf den Reformator, auf sein Poltern und Schelten. Er war eben kein Schriftsteller unseres Jahrhunderts, der mit seiner Stichelrede und wohlgefeilter Satire zu erreichen weiß, was die Söhne des 16. Jahrhunderts sich offen heraus sagten und druckten. „Er sticht seine Gegner ab wie wilde Säue, er drischt wie ein ungeschlachter Bauer mit dem Dreschsegel auf sie los, ohne Erbarmen und ohne zu erlahmen“, so urteilt ein protestantischer Gelehrter, der Luther dennoch glücklich gegen katholische Einwürfe in diesem Punkte verteidigt.

Damit scheidet sich Luther aber von den Führern des Humanismus, die bereits eine feinere Feder kannten, wie sie auf Holbeins Meisterwerk ihr König Erasmus mit dem versonnenen, spöttisch überlegenen Lächeln um die schmalen Lippen so zierlich ansetzt, um sie in muster-gültigen Sätzen die klugen Gedanken formen zu lassen, . . . hebt er sich ab von Melanchthon, seinem bedeutendsten Mitarbeiter, der das Ideal der aristotelischen Mitte lehrte und zu leben bemüht war.

Nichts von der weltmännischen Art der Renaissance-menschen und ihrer an der Antike gebildeten persönlichen Kultur spiegelt Luthers Wesen wider. Darum fehlt auch um ihn die Kunst; freilich nicht jede. Die Musik pflegte er, war schon als Student unter den Freunden als der „Musikus“ bekannt, sang zur Laute seine geistlichen Lieder und schuf in seinem Heime die traute deutsche Hausgemeinschaft, wo Musik nicht fehlen darf. Jedoch des Menschen Verhältnis zur Kunst entscheidet nicht sein Verhältnis zur Musik, sondern zur Malerei und Plastik. Denn die Sprache der Musik ist allgemeiner verständlich, und von ihren Tönen vermag noch bewegt, in Stimmung und Fühlsamkeit versetzt zu werden, wer ratlos vor einer Malerei steht, kindlich eine Büste betrachtet. Umgeben von Kunstwerken eines außerlesenen Geschmacks vermögen wir uns Luther nicht vorzustellen. Sein Arbeitsgemach war die kahle Zelle, sein Lager ein rohes Gestell, das Bett von oftmals fauligem, modrigem Geruch, bis Frau Rätke den körperlich fast Zusammengebrochenen in geregeltere Pflege nahm.

Dafür war dieser Mann ein gewaltiger Kämpfer und Ringer um den Glaubens- und Heilsweg. Germanentreue und -trog paarte sich in diesem Menschen mit slawischer Unrast und auffringender Art, wie denn auch seine Gestalt die Rassenmischung Thüringens deutlich bekundet. In seinem Kampfe, der ihm lebensnotwendig wird, ist er ein gefährlicher Gegner, ein Meister des Wortes, auch des Spott- und Trozworts. Sofort auf dem Plan mit Flugblatt, Gegenschrift oder wissenschaftlicher Abhandlung; er sieht jede Blöße des Gegners, auch die des äußeren Menschen, scheut selbst nicht die Namensverrenkung, nutzt jede Stimmung der Zeit, verwendet umlaufende Erzählungen, ob wahr, ob falsch, braucht selbst das Bild, ja das Zerrbild, den Aberglauben der Menge, gibt eine auf ihn und Melanchthon gedeutete Prophezeiung selbst heraus, jedes Mittel erscheint ihm recht, wenn es nur seine gute Sache fördert. Des-

wegen sagte eine zum Gedenkfeste 1917 erschienene, preisgefrönte Schrift, heute wäre Luther ein Gewaltiger der Presse geworden, hätte eine Zeitung herausgegeben und mit der Feder in den ersten Reihen gestritten. Erstaunlich ist seine Arbeitskraft, um so erstaunlicher, weil er seit dem vierzigsten Lebensjahr siechen Leibes war, und doch hat er mehr als 350 Druckschriften verfaßt, der fruchtbarste Schriftsteller europäischer Kultur, ohne daß er sich zu wiederholen brauchte oder schwächer wurde. Seiner Sprache Reichtum erscheint unerschöpflich, wie ein Quellstrom, dessen unterirdische Zuflüsse nimmer versiegen.

Der gleiche Streiter ist Luther im Inneren des Glaubenslebens; ein starker Beter, der seinem Gotte so dringlich zuredet wie einem Menschen, den todranken Melanchthon im Gebete seinem Gotte abtrozen will, weil er ihn noch brauche. Und aus diesem Geistesleben strömt ihm wohl der größte Teil seiner Macht über die Menschen; das gab ihm die Sammlung, die Sicherheit und Ruhe, so oft der Weg verbaut schien, wenn es zum Durchhauen kam und wenn es galt, fein und geschickt einen Gegner abzutun. Wie groß für alle Zeiten bleibt die Reise nach Worms und sein Auftreten am 18. April 1521 vor Kaiser und Reich! Wie groß war er — als Mensch gesehen, nicht politisch geurteilt! — denn politisch hat er falsch gehandelt! — im Frühjahr 1525, als er sich in die brandenden Wogen des Bauernkrieges und der Schwärmerbewegung hineinstürzte, nach seiner Meinung zu retten, was zu retten sei, wo er von Bauern, die ihm ans Leben wollten, umtobt, predigte, und mit dem Teufel um sein Evangelium rang! Größer vielleicht noch in den Märztagen 1522, als er in Wittenberg in acht Predigten den Aufruhr bezwang, Ruhe durch ganz Sachsen trug, nur auf das Wort des Evangeliums gestützt. Er, der geächtet und vogelfrei war, gebot der drohenden Umwälzung Einhalt und erwies sich mächtiger als das hadernde Reichsregiment zu Nürnberg! Das waren Zeugnisse jener Kraft, die zugleich das Gefühl vollkommener Sicherheit schafft und Vertrauen weckt. Die war es, die seine Zeitgenossen bereits aus den 95 Thesen spürten, denn für den Unvorangekommenen lassen sie vom künftigen Reformator noch nichts ahnen, und doch wirkten sie wie die Hammerschläge eines Gewaltigen von Gott.

So wechseln Stille und Sturm in seiner Brust. Unausgeglichen bleibt sein Charakter, und der Aufruhr in ihm braust hinein in die Zeit, die wie wenig andere in sich zerspaltene war, wirtschaftlich und sozial, politisch und geistig eine Zeit des Überganges und des Umsturzes. Und inmitten solcher Epoche wird Martin Luther der erste Mann, der Einflußreichste, in Wahrheit ein Auf-Rührer! Bis ins feindliche Lager hinein schlagen die Wellen der Bewegung, die er einleitet. Was kann den Umfang und die Kraft dieses Aufruhrs deutlicher machen? Er zwingt die katholische Kirche zu einem Reformkonzil, päpstlichen Bullen zum Troß. Ende des 16. Jahrhunderts schließt die Reihe der Lasterpäpste endgültig ab, wenn auch nicht die der unfähigen und beschränkten. Und weiter wirkt die lutherische Lehre ein auf die politische Gestaltung Deutschlands. Die Freiheiten und der Machtzuwachs, den die zum Luthertum übergetretenen Fürsten und Städte gewannen, mußten Kaiser und Papst wohl oder übel auch den katholischen zubilligen, um den Abfall



zu verhüten. Nicht minder einschneidend wird in der Folgezeit die Einwirkung auf die Theorie vom Staat und Herrscherrecht. Luther und alle Reformatoren betonten den christlichen Beruf und das göttliche Recht der Obrigkeit; daher traten die jesuitischen Gegner und Staatsrechtler für den rein weltlichen Charakter ein, um den Gedanken der Gotteſherrschaft in der Kirche desto höher zu steigern. Der Staat wurzelt im Naturrecht, kraft dieses Rechtes hat die Gesamtheit die Souveränität. Mit Naturrecht, Vertragslehre, Volkssouveränität bewegen wir uns aber auf der Bahn zu Rousseau und dem Zeitalter der Französischen Revolution. Die Übersteigerung der Papstherrschaft aber führt geradewegs zur Unfehlbarkeitserklärung im Jahre 1870!

Über — denn hierauf kommt es uns in erster Linie an dieser Stelle an — behauptete sich in dieser erregten Zeit, inmitten der widerstreitenden Meinungen, eng verflochtenen Fragen wirtschaftlicher, sozialer, politischer Natur die Lehre Luthers? Kam sie siegreich ans Ziel, ohne Schaden zu nehmen, zerspalten zu werden? Blieb sich Luther selber gleich und vor allem für die Welt gleich klar und widerspruchslös in der Entfaltung seiner Lehre? Bändigte er die aufrührerischen Gewalten, die an sein Bestes wollten, es ihm zu entreißen und zu vernichten? War er ein Steuermann, der unbeirrt sein Schiff zum Hafen lenkt? Oder griff auch die zersetzende Macht in die lutherische Lehre, ja, war diese überhaupt voll zeit- und weltbeherrschender Gedanken so, daß sie damals voll und ganz, in sich gerundet, sich hätte durchsetzen können? Gab uns Luther ein Fertiges oder stellte er uns vor eine Aufgabe, an die jede Zeit neu gehen muß, die Güter sich selber zu erwerben, zu erstreiten, wie es Luther dereinst getan?

Das heiligste Gut, das Luther seiner Zeit gegeben hat, das ist sein Glaubensbegriff. Das eigenste Erlebnis, schwer erkämpfte innere Wahrheit: Glaube als Vertrauen auf Gottes Gnade in Christus für den bußfertigen Sünder, auf Gnade ohne alles Verdienst. Glaube als Werk Gottes im Menschen, als ein Geschenk Gottes ohne Zutun des Menschen; kein Ding, das zu haben oder nicht zu haben in des Menschen Macht steht, sondern „der rechte Glaube, da wir von reden, läßt sich nicht mit unseren Gedanken machen, sondern er ist lauter Gottes Werk, ohne alles unser Zutun, in uns . . . darum ist er auch gar ein mächtig, tätig, unruhig, schäftig Ding, der den Menschen gleich verneuert, anderweit gebiert und ganz in eine neue Weise und Wesen führt, also daß unmöglich ist, daß derselbe nicht solt ohne Unterlaß Gutes tun“. Also wirkt eben dieser Glaube lautere Gesinnung, rechten sittlichen Lebenswandel, die wahre Heiligung. Und alles dieses liegt himmelweit entfernt von jeder Wertgerechtigkeit. An verdienstliche Werke, so notwendig Werke christlicher Liebe dem Glauben entströmen, so selbstverständlich ihre Äußerungen in der Welt sind, kann der evangelische Christ nicht denken; wie sollte er sich damit brüsten? O, Herr, so dir mein Werk gefällt, so gefällt es mir auch und um keiner anderen Ursache willen. . . . Ich will es dir auch lassen und will es nicht binden an den Lohn des Himmels. Mir ist es genug, daß es dir gefallen hat“, deutet einer seiner echtesten ersten

Schüler, Michael Stiefel, richtig den lutherischen Glaubensbegriff in seinem Gegensatz zur katholischen Werkgerechtigkeit.

Diese Widervernünftigkeit gerade der Glaubenslehre, des Kernstückes im lutherischen Evangelium, verrät, was das ganze Leben und die Lehre des Mannes dartun, daß Luther kein Rationalist, kein Theologe, kein Dogmatiker gewesen ist, darin gerade kerndeutsch nordischer Prägung und antiromantisch, genau so wie der Auf-Rührer im Reiche der Medizin des gleichen 16. Jahrhunderts, wie Paracelsus. Dafür war er aber eine tiefreligiöse Natur. Aus dem Kindheitsstande, dem Vertrauensverhältnis, das ihn kraft eigenster seelischer Erfahrungen mit seinem Gott verband, stammt für ihn persönlich die Einheit, die seine Schriften dennoch durchzieht. Wir stehen nicht vor einem System, das gedanklich entworfen, durchgearbeitet und in sich verkettet ist, sondern vor einem Lebensganzen, das eine religiöse Vollpersönlichkeit unmittelbar aus ihrem Gotterleben schaffen mußte, schaffen, wie ein Baum seine Blätter und Blüten, schließlich seine Frucht hervorbringt, und in allem das Wesen seiner Art durchsetzt und erkennbar macht. Deswegen ließ sich sein Werk auch nicht durch Luther selbst in Regeln und Behrsätze schnüren, wie es Calvin vermochte, und wo es andere versuchten, da kehrte nur zu schnell die alte Kirche, die doch überwunden sein sollte, wieder, stärker und stärker: die alte Ethik und Dogmatik, die alte Metaphysik, ja sogar der katholische Kirchenbegriff und die katholische Auffassung vom Priesterstande. Und hier rühren wir an die Tragik des Luthertums, hier fassen wir die unendliche Aufgabe des Evangeliums im Sinne des jugendlichen Reformators, hier umgreifen wir den Inbegriff dessen, was „Protestantismus“ ist, wenn wir Protestantismus im Gegensatz zum katholischen Luthertum der Orthodorie des 16. und 17., dann wieder des 19. Jahrhunderts als jene Bewegung auffassen, die zur Freiheit des Evangeliums zurückstrebt und an den Luther der Kampfsjahre von 1518 bis 1525 anknüpft.

Denn . . . hat Luther überhaupt eine Kirche gewollt? Eine Kirche gar nach Art der katholischen, von der er sich scheid und innerlich abgrundtief geschieden fühlte? Ja, konnte denn die Kirche des Papstes für Luther des „Antichrist“, jemals ihm Typ seiner Kirche werden? Sicherlich hat das Luthertum nicht nur eine dogmenlose Zeit durchgemacht sondern auch eine kirchenlose, und insonderheit die bitteren Enttäuschungen des Bauernkrieges knickten die Frühlingsträume, nötigten zu der harten bitterharten Arbeit, von unten aufzubauen in mühseliger Kleinarbeit. Das alles konnte aber nun nicht mehr ohne Bruch und Abbruch erfolgen das zerstörte viel liebste Hoffnungen und zarte Freuden, lehrt uns die Macht des Alten, überwunden Gewählten, das zäh, unausstöckbar in hundert Winkeln sich gehalten hatte, und nun ans Licht emporwucherte. Nach innen und außen enthüllt Luthers Leben und Werk darum eine Fülle des Unausgeglichenen, Widerspruchsvollen. Alte und Neues ist darin buntverschränkt; wohin wir blicken Aufruhr und Gärung, und das gerade auch in den Kernfragen eben dessen, was doch mit Fug und Recht als das reformatorische Verdienst, als die *Sal* Luthers angesprochen wird!

Nur der Glaube soll im Menschen herrschen, das natürliche und sit

liche Leben bestimmen, die Urteile der Vernunft leiten. Aus diesem Glauben heraus steht der Vernunft das Recht unbedingter Kritik zu. „Ich will mir die Freiheit nicht lassen gefangen nehmen, die mir Paulus gegeben hat, sagend: ‚Prüfet alles und das Gute behaltet!‘“ Dabei hat sich die Vernunft willkürlicher Ausdeutungen und Erklärungen auch in der Bibel zu enthalten. Luther weiß wohl, daß er in seiner Auffassung der Schrift irren kann, wie er in einem Briefe an den Kurfürsten von Sachsen 1519 gesteht; die Hauptsache bleibe die Gesinnung. Aus seiner Freiheit heraus fällt er scharfe Urteile über die Bücher der Bibel, änderte eigenmächtig ihre Reihenfolge und verteilte höchstpersönlich Licht und Schatten. Luther ist also der Vater neuester Bibelkritik!

Im Sermon über die Taufe und dem vom Abendmahl (1519) ist die Taufe „Zeichen, Losung, Symbol“, und hier lehrt er, daß sich die Hostie in den Leib Christi verwandele, das sei nur ein äußerliches Zeichen. Zehn Jahre später wird die ähnliche Lehre Zwinglis der Grund dafür, daß Luther die Schweizer Reformation ablehnt, ein Bündnis verweigert, und daß sich in weiterer Folge der Gegensatz zwischen Reformierten und Lutherischen derart steigert, daß päpstliche Gesinnung weniger schlimm angerechnet wird als reformierte. Das dunkelste Kapitel des Protestantismus beginnt, die Geschichte eines Religionsstreites, der den unseligen Gang des Dreißigjährigen Krieges ermöglichte, weil die protestantischen Fürsten anfangs dem Schicksal des reformierten Winterkönigs untätig zusahen und erst aufwachten, als die gegenreformatorischen Mächte die Oberhand gewonnen hatten, und sich die protestantischen Kreise selber nicht mehr helfen konnten, sondern vom Auslande gerettet werden mußten. Damit aber begann das Zeitalter der Bevormundung Deutschlands durch das Ausland, das erst in diesen Jahren zu Ende geht. Wir überwinden erst heute die für das ganze deutsche Volk so ungeheuer verhängnisvollen Folgen des Marburger Religionsgesprächs (1529), denn dazu gehört in erster Linie eben der — Dreißigjährige Krieg! Lutherische und Reformierte betrachteten sich gegenseitig als größere Feinde, als beide die Katholiken. So kam es, daß die lutherischen Fürsten dem ja reformierten Böhmenkönig 1618/19 die Hilfe versagten und so Böhmen der Wut der jesuitischen Gegenreformation preisgaben. Dadurch wurde aber erst der Vernichtungswille Roms und Wiens gestärkt und setzte nach und nach ganz Deutschland in Brand.

Wie wunderbar begriff der jugendliche Reformator Gewissensfreiheit und Duldsamkeit! „Zu dem Glauben kann und soll niemand zwingen, sondern jedermann vorhalten das Evangelium und vermahnen zum Glauben, doch den freien Willen lassen, zu folgen oder nicht zu folgen. Es sollen alle Sakramente frei sein jedermann. Wer nicht getauft sein will, der laß es anstehn. Wer nicht will das Sakrament empfangen, hat kein wohl Macht vor Gott.“ (Traktat von der Beichte, 1521.) „Ich verdamme die Messe und ähnliche Dinge des alten Kultus, aber ich will die Ungläubigen nicht mit Gewalt davon abhalten. Ich verdamme nur mit dem Wort, Wer glaubt, glaube und tue danach. Wer nicht glaubt, glaube nicht, und man lasse ihn gehen. Denn zum Glauben und zu dem was zum Glauben gehört, soll man keinen Menschen zwingen: mit dem

Wort soll man auf ihn wirken, daß er überzeugt glaube und freiwillig diene" (Brief vom 17. März 1522). Bald aber sucht Luther die sächsischen Fürsten zu bewegen, Karlstadt nicht zu gestatten, etwas Unzensiertes zu drucken; in den nächsten Jahren mehrten sich die Briefe, in denen Luther vom Kurfürsten verlangt, diesem oder jenem zu verbieten, anders zu lehren als er. Über die freie Ansicht, daß niemand zur Frömmigkeit und zum Glauben gezwungen werden könne und dürfe, siegte die, zuerst nebeneordnete, andere, da öffentliche Argernisse (*scelera publica*) zu beseitigen seien. Hat Luther zuerst die Priester davor gewarnt, das Volk zu gewalttätigen Reformen zu verleiten, so geht er selbst bald den Kurfürsten an, in der Schloßkirche zu Wittenberg die katholischen Kultusformen zu entfernen, und riet schon 1522 dem Grafen von Schwarzburg, Mönche, die das Evangelium nicht predigen wollten, „die Pfarre zu nehmen und dieselbe mit einem frommen, gelahrten Manne zu besetzen.“ Wen wundert es, wenn Anhänger der Reformation das Verbrennen der Ketzler durchaus befürworteten, weil das Verbrechen, sich von Gott abzuwenden, so groß sei, daß es nur mit dem Leben abgebußt werden könnte.

Raum etwas trennt, neben dem Glaubensbegriff, die lutherische Lehre schroffer von der katholischen, als die Lehre vom allgemeinen Priestertum. Im Neuen Testament ist „kein äußerlicher, sichtbarer Priester“. „Wir bedürfen auch keines anderen Priesters oder Mittlers in Christo. So mag ein jeglicher Christ durch sich selbst in Christo beten und vor Gott treten“. „Das Priestertum ist im Neuen Testament zugleich in allen Christen, im Geiste allein, ohne alle Person und Larven“ (Vom Mißbrauch der Messe, 1521). 1523 schrieb Luther sogar eine Abhandlung, um aus der Schrift zu begründen, „daß eine christliche Versammlung oder Gemeinde Recht und Macht habe, alle Lehre zu urteilen und Lehrer zu berufen, ein- und abzusetzen.“ Eine „Kirche“, gar im Sinne der katholischen, anerkannte Luther nicht, anerkannte er nie. Denn wer sollte beurteilen, wer zu ihr gehörte, außer Gott? Woran sollten die Auserwählten erkannt werden? Demnach muß die Kirche etwas Unsichtbares sein. „Die äußerlich römische Kirche sehen wir alle; drum mag sie nit sein die rechte Kirche, die gegläubt wird, welche ist ein Gemeine oder Sammlung der Heiligen im Glauben: aber Niemand sieht, wer heilig oder gläubig sei“ (Von dem Papsttum zu Rom, 1520). Somit ruht der Begriff der Kirche wiederum auf demjenigen des Glaubens, wie es Luther selbst am schönsten 1519 gesagt hat: „Wo das Wort Gottes gepredigt und geglaubt wird, da ist wahrer Glaube . . ., wo aber Glaube, da Kirche, wo Kirche, da die Braut Christi, wo die Braut Christi, da ist alles, was dem Bräutigam gehört. So hat der Glaube alles schon bei sich, was auf den Glauben folgt: die Schlüssel, die Sakramente, die Gewalt und alles andere!“ Und niemals hat Luther diesen hohen Begriff von der Kirche fallen lassen; sie blieb das hohe Ziel seiner Sehnsucht und durchzieht alle seine Schriften bis ans Lebensende.

Dennoch zwang ihm die Welt und ihre Enge die sichtbare Kirche auf.

Nach dem Bauernkriege ging das Beste des alten Zukunftsfrohen Optimismus Luthers verloren. „Sind schier

so viel Sekten und Glauben als Köpfe: Rein Rülze ist jetzt so grob, wenn ihm etwas träumt oder dünket, so muß der heilige Geist ihm eingegeben haben und will ein Prophet sein“, klagt er den Christen zu Antwerpen. Und doch stand ihm felsenfest, daß sein Gott ein Gott der Ordnung sei und nicht wild und wirr einherfahre. So muß denn auch Luther herab vom hohen Berge, von dem er über Schluchten und Gründe hinweg ins gelobte Land der Zukunft geschaut hatte, in dem sich die echte Gemeinde der Gläubigen in lauterer Freiheit ihres Glaubens mit duldbender Liebe zusammensindet, wo alle Priester sind und aus reiner Gesinnung von selbst ein Bruder mit dem Bruder alles trägt. . . mußte herab, um auf der rauhen Erde im Kampfe mit tausend Wirrnissen und Kleinigkeiten des alltäglichen Lebens eine sichtbare Kirche zu schaffen. Und nun baut er mitten im Aufruhr, der den bauenden Meister vom ersten Entwurf dem Entwurfe des Ideals, weitabführte.

Unter dem Eindruck des Marburger Religionsgesprächs von 1529 sind jene Schwabacher-Artikel verfaßt, deren zwölfter erklärt, die Kirche sei „nichts anderes, denn die Gläubigen an Christum, welche oben genannte Artikel und Stücke halten, glauben und lehren“, also — Bekenntniskirche! Ein Zwingli und seine Anhänger gehören nicht zur Evangelischen Kirche! Und als nur erst der Anfang zur Buchstabenknechtschaft gemacht war, da erstand mit dem selben Schlage die Orthodorie, die Inhaberin der rechten Lehre, die Splitterrichterin und Balkenträgerin in allen Bekenntnisgemeinschaften. Sie ging über Luther hinweg, riß die Führung an sich, betrug sich dabei auf Luther selbst berufend, und machte aus Glauben Bekenntnis des Mundes, Bekenntnis vor der Welt in Worten und Werken; kirchliche Übungen; Gottesdienst, Kirchenbesuch, Kindertaufe stellte sie als heilsnotwendig hin, und machte so der Heuchelei die Bahn frei. Damit entschwand das allgemeine Priestertum, und eine neue Ansicht vom Priesterstande drang durch, in Wahrheit die alte: der Prediger vermittelt durch seinen Dienst das Wort des Evangeliums. „Gott gibt uns auch Christum durch die Prediger“, lehrte der Kirchengewaltige Bugenhagen; nach demselben haben die Prediger Macht über die Sakramente, können sogar die Sünden vergeben. Luther war 1530 selbst dafür, den Bann zu erneuern. — Und das Bild, das unsere Lutherische Kirche heute bietet, — ist sie die Gemeinde auf Grundlage des allgemeinen Priestertums —?

Der jugendliche Reformator räumte der weltlichen Macht in Glaubensdingen und Gewissenssachen kein Recht ein. „Denn über die Seelen kann und will Gott lassen niemand regieren, denn sich selbst allein. Darum, wo weltliche Macht sich vermischt, der Seelen Gesetz zu geben, da greift sie Gott in sein Regiment und verführet und verderbet nur die Seele“ (Von weltlicher Obrigkeit, 1523). Wie anders lief die Entwicklung! Die Fürsten, nicht die Gemeinde, erhielten die Obergewalt über die religiösen Verhältnisse und das Recht, die Pfarrer einzusetzen. Evangelische Fürsten forderten schon 1525, daß die Pfarrer den Untertanen aus „klaren, gewaltigen Sprüchen der Heiligen Schrift“ anzeigen, nicht nur der Obrigkeit zu gehorchen, sondern auch ihre Steuern ordentlich zu zahlen. Wenn die Obrigkeit Unrecht tue, dürften sie nichts dagegen machen. Melancthon

hat in seiner Ethik und Politik nichts anderes gelehrt: eine schlechte Regierung hat der Christ als Strafe Gottes ohne Murren zu ertragen. Die Hoftheologie beginnt, Theologische Fakultäten rufen ihre Fürsten um Schutz der „rechten“ Lehre an; Fürsten bestimmen die Lesart der Bibel, ferkern des Calvinismus oder des Papismus Verdächtige ein, verbannen und köpfen sie. Die Verbindung mit dem Volke hat der lutherische Priesterstand frühzeitig verloren. Wen wundert es, wenn in protestantischen Ländern fast alle Bewegungen des Volkes außerhalb der Kirche und zumeist in Gegensatz zu ihr verlaufen sind?

Luther hätte diese Entwicklung nie und nimmer gebilligt; allein er hat sie nicht meistern können. Er war kein Organisator und Kirchenregent wie Calvin, sondern eine religiös durchtränkte und gestimmte Natur, darin seinen Zeitgenossen und Mitreformatoren Himmelswelt überlegen. Deswegen aber verlangen seine Gedanken die reine Höhenluft der evangelischen Freiheit, in der er sie in sich erlebte und in den ersten Schriften niederlegte. Sie wachsen nicht im Duster sektiererischer Abgeschlossenheit so wenig wie im weiten Odland einer äußerlichen Bekenntnis-Genossenschaft. Luther war kein Realpolitiker, kein Sozialpolitiker, kein Diplomat, sondern schlecht hin religiös, so auf seinen Gott gestellt, daß ein neuer Strom heiligen Glaubens, reiner Gotteserkenntnis, lauterer Gesinnung aus seinen Schriften quillt, an denen sich noch heute stärken kann, wem es um evangelische Lehre und männliche Religiosität zu tun ist. —

In derart schroffen Widersprüchen baut sich Luthers Werk vor uns auf. Das gibt der Geschichte aller protestantischen Geisteskultur bis heute den eigentümlichen Charakter des Suchens, des Prüfens, der Kritik. Darum auch liegt auf dem Wege zu uns das Lebenswerk Rants, des Kritikers der Vernunft, eine Persönlichkeit, die ohne Luthers Sat nicht zu denken ist.

Heimat und Arbeit, 12. Jg. (1939), S. 142 – 150.

**Handbuch für den Deutschunterricht.** Herausgegeben von Rudolf Murtfeld. Zwei Bände. 716 S. 1938. Verlag Julius Beltz. RM. 32,—.

Um es den Lesern von H. u. A. gleich zu sagen: kein Handbuch, das ausschließlich für den Lehrer i. e. S. des Wortes bestimmt ist. Vielmehr ein Werk, das für jeden unentbehrlich ist, der sich mit Fragen des deutschen Volkstums im ganzen Umfange, sei es als Redner, als Schulungsleiter, als Schriftsteller oder als ernsthaft mitbeteiligter Zeitgenosse befassen muß und will. Es erfüllt voll und ganz in einem Sinne, der gewiß nicht so dem Herausgeber vorschwebte, unsere Anforderungen an „pädagogische Politik“, d. h. an eine Pädagogik, die sich der Volksgemeinschaft in jedem Schritte verhaftet fühlt und nach ihr sich bewußt ausrichtet. Aufsatz nach Aufsatz läßt erkennen, wie darin der Puls der Gegenwart schlägt; jeder Beitrag steht unter dem Eindruck des Geschehens und der Forderungen der großen Zeit, die wir durchleben. Man mache die Probe, wo man will, immer wird der Beitrag, den man zu studieren beginnt, einen belehren, daß hier ein Geist treibt, der dieses Handbuch feltam stark und frisch von allen anderen unterscheidet, die in den letzten Jahren erschienen sind. Ich entsinne mich nur solcher ähnlich wirkender Zeitschriften aus der Mitte des 19. Jahrhunderts, wo auch die Politik noch die Gelehrten, die geistigen Führer beschwingte, so daß sie „aus ihrer Zeit“ schrieben und d. h. bekennen mußten. Und doch niemals ein Entgleiten ins „Journalistische“, in das, was nur dem Tage dient, sondern unverkennbar der Griff nach dem Wesentlichen allüberall. Ein Beweis zugleich dafür, daß wir im geistigen Bereiche zur Ruhe und zur Festigung bereits gelangen, Grundlagen besitzen, auf denen sicher gebaut werden kann. So ist dieses Handbuch mehr als nur ein Nachschlagewerk neben anderen. Man mache die Probe gleich mit dem Beitrag über „Arbeit“, gehe weiter zum „Tag der Arbeit“, wähle Beiträge über die Dichtung, wobei unter der deutschen Dichtung vor allem die junge Mannschaft verdienstermaßen gewürdigt wird, oder ins Geschichtliche führende Seiten etwa über Friedrich den Großen, seinen großen Vater, Widukind, Jubentum, andere über Freizeitgestaltung, das zeitgenössische Drama, die einzelnen deutschen Stämme und deren Leistung usw. — jedesmal gewinnt der Verfasser seinen Leser restlos und entläßt ihn voll Dank für das ihm Gebotene. Es erscheint nicht gewagt, diesem Werke vorherzusagen, daß es schnell seine zweite Auflage erleben wird. Peterfen-Jena.

Heimat und Arbeit. Monatshefte für pädagogische Politik, 12. Jg.  
(1939), S. 59-60

Dr. Dr. h. c. Peter Petersen, Jena

## Rassische Geschichtsbetrachtung

Die Geschichtsschreibung, die auf uns gekommen ist, geht an irgendwelche Völker heran, je nach dem Forschungsdrang des Historikers, unter der Voraussetzung, daß alle Menschen, und so auch alle Völker, ohne weiteres unter einem einheitlichen Gesichtspunkte gesehen werden müssen und können. Wir besitzen Geschichten Ägyptens und Roms, Indiens und Griechenlands, in die der konservative oder demokratische, nationalliberale oder sonst ein politischer Parteilstandpunkt mit aller Seelenruhe hineingetragen wird, als ob es sich um Verhältnisse denen gleich gehandelt habe, die sich zur Zeit der betreffenden Historiker abspielten und in denen diese selber mitwirkten. Anders ist immer nur die Umwelt und was diese aus den Menschen und den Völkern gemacht haben soll. Mit Vorliebe wurden die „Macht“verschiebungen, die Inhaber der jeweiligen Macht und deren Mit- oder Gegenstreiter betrachtet, hinter denen das „Volk“ geradezu verschwand.

Wir sehen seit einem Jahrzehnt und länger die Geschichtswissenschaft mitten im Wandel, und zwar unter dem Einfluß ihrer kulturwissenschaftlichen Hilfswissenschaften, wie man früher sagte. Heute sind diese mehr und mehr in den Mittelpunkt der Geschichtsforschung vorgebracht und geben ihr Kern und Mark. Dabei interessiert uns immer wieder, wie daran gegangen wird, die Geschichte des „Volkes“ zu schreiben. Was tat, arbeitete, liebte und litt z. B. das deutsche Volk, während seine Kaiser mit wenigen tausend Rittern nach Italien zogen? Wie verließ unter dem „großen historischen“ Geschehen der letzten Jahrhunderte, das wir alle aus den Geschichtsstunden kennen, zum Teil lernen mußten, die „Lebensgeschichte des Volkes“, das diese Sagen erleiden, sie nur bitterwenig mitzuten konnte, so fragt heute ein Kulturbiologe wie Walter Scheidt-Hamburg. Unsere Vorgeschichtsforscher, vor allem seit Hans Hahnemanns unergötzlichem Wirken, fortgeführt von seinem Schüler und Nachfolger in Halle W. Schulz, im Süden Deutschlands besonders glücklich Adolf Heliol, bauen seit je echte Volks-Vorgeschichte aus dem auf, was der Boden ihnen schenkt. Th. Scheffer hat in ganz



neuer Weise den deutschen Menschen in seinen Gauen Scholleverbunden, wertend am ewig neuen Deutschland sehen gelehrt und damit auch der Geschichtsforschung großen Stiles, sie mag noch so langsam folgen, dennoch neue Wege und Aufgaben gewiesen.

Seit 1933 werden immer stärker die Antriebe, die aus der Rassenkunde stammen. Rolf L. Fahrenkrog unternahm daher ein zeitgemäßes Werk, als er versuchte, „Europas Geschichte als Rassen-schicksal“<sup>1)</sup> darstellen zu lassen. Die Beiträge des Bandes umspannen folgende Länder: Griechenland, Italien, Spanien und Portugal, Frankreich, England, Island, Dänemark, Norwegen, Slawen, im besonderen Rußland. Da zeigt es sich nun, daß am folgerechtesten die Geschichte Islands unter dem Schicksal der es besiedelnden nordgermanischen Rasse dargestellt ward, offenbar weil dort noch der Sippenzusammenhang und die Sippengeschichte deutlich und faßbar genug sind, um die Wandlungen in der rassistischen Substanz zu verfolgen und sie in Verbindung mit den geschichtlichen Wandlungen zu bringen. Aber bereits der Beitrag über Dänemark beachtet nicht einmal die verschiedenen rassistischen Elemente, die sich doch heute noch deutlich jedem Kenner Dänemarks offenbaren und die auch in seiner Geschichte unverkennbar sind. Muß man nicht sagen, es ist nur ein „Zufall“, daß wir eine dänische, statt eine jüdische Geschichte haben? Und sind nicht bis heute in Literatur und Kunst, Politik und Wirtschaftsdenken die Gegensätze dieser beiden Rassen (oder Rassenteile?) erkennbar? An einem solchen Beispiele wird ersichtlich, was uns fehlt, bevor wirklich die europäische Geschichte in echte Volks-, besser europäische Völkergeschichte umgeschrieben werden kann: wir müssen zuvor in allen Völkern strengste wissenschaftliche Voruntersuchungen über die rassistischen Zusammensetzungen, den politischen wie kulturellen Anteil jeder einzelnen Rasse, sowie rassenfeeltliche Analysen dieser Volksgruppen haben, bevor dann versucht werden kann, selbst so scheinbar einfach liegende „Geschichten“, wie die von Schweden oder Dänemark zu schreiben, gar nicht zu reden von England oder Italien. Für diese beiden liegen allerdings bereits reiche Vorarbeiten vor ähnlich wie für eine deutsche auf rassistischer Grundlage. Darum auch nur konnte ein solcher Beitrag für die Geschichte Deutschlands gewagt werden. Er deckt manche Zusammenhänge auf, die bislang verdeckt waren oder verfälscht sein mußten, weil uns z. B. die Archive der Freimaurer und der unter dem Illuminatenorden verborgenen Jesuiten unzugänglich waren. Darum mußte die deutsche Geschichte unter dem Einfluß der französischen Ideen von 1789 vielfach schief gesehen werden. Allein auch hier ist das Für und Wider noch nicht genügend abgewogen, weil uns bislang nur Bruchteile der letzten 150 Jahre erhellt sind.

Anders steht es mit den Grundsätzen einer rassistischen Geschichtsschreibung. Diese lassen sich eindeutiger aufstellen, so daß es gelingen kann, sie mit dem Fleisch und Blut der Geschichte zu füllen. Fahren-

<sup>1)</sup> Vom Wesen und Wirken der Rassen im europäischen Schicksalsraum. Mit 88 Abb. und 5 Karten. Giese & Bieder Verlag, Leipzig. 440 S. Brosch. 5,- RM., geb. 6,50 RM.

Frog gewann Walther Groß für diesen Abschnitt, und Werner Hüttig schloß den Band ab mit einer „Biologischen Soziologie“.

Rassistische Geschichtsschreibung nötigt danach zu folgenden grundsätzlichen Betrachtungsweisen. An die Stelle jenes Wunschbildes einer Gleichheit über alle Völker und Zeiten hinweg tritt die biologische Erkenntnis von der unaufhebbaren Unterschiedlichkeit der einzelnen Menschen wie der Rassen. Und die Verschiedenheit geht zurück auf erbliche Anlagen, die in der uns zugänglichen geschichtlichen Zeit unveränderlich geblieben sind. Erbliche Anlage („Gen“) ist die „Reaktionsform des Organismus auf die Reize der Umwelt“. Sie wird mithin in einem Kampf mit den Reizen und Kräften verwickelt, die von der Umwelt ausgehen, und je nach dem Ablauf dieses Kampfes in bestimmten Erdzonen bilden sich „erblich einheitliche Menschengruppen“ heraus, die Rassen. Kultur und Geschichte sind die Zeugnisse für diesen Kampf der Rassen mit der unbelebten und der lebendigen Umwelt, mit Klima, Boden, Pflanze, Tier und Mensch. Die Umwelt bestimmt also das „Erscheinungsbild“, sie kann die Erb- anlage fördern oder hemmen. Aber gegenüber der Rolle, welche die Erbllichkeit im ganzen spielt, ist der Umwelteinfluß beträchtlich geringer, vor allem dadurch, daß es keine Vererbung erworbener Eigenschaften gibt, ferner ist die erbliche Anlage für die Gesamtheit der körperlichen Merkmale wesentlich bestimmend.

Damit ist eine zweite Sonberlagerung erfolgt: überlieferte Geschichtsschreibung legte gerade starkes Gewicht auf die Umwelteinflüsse. Diese sollten die Unterschiede äußerlicher und seelischer Art erklären, sie sollten nichts anderes sein als Wirkungen verschiedener Umwelt. Der Stoff jedoch sei gleich und einheitlich. Damit wurden auch die Unterschiede selber entwertet, denn sie wären dann ja „nur“ Umweltwirkung. Undert sich diese, so ändert sich die Erscheinung; bewußte Einwirkungen, vor allem durch Erziehung, Bildung, Beschulung, können Wunder wirken. Demgegenüber lehrt Groß: „Nicht Land und Klima, nicht Regenmenge oder Sonnenstrahlung, nicht Ernährungsverhältnisse oder wirtschaftliche Bedingungen scheinen die entscheidende Kraft im geschichtlichen Leben zu sein, sondern die Menschenart, die unter solche Bedingungen gerät. Denn in ihr liegt bereits, erblich und rassistisch bedingt, und im letzten Grunde unerklärt und unerklärlich, alle geschichtliche Kraft nach Größe und Richtung.“ Also ist der Mensch nicht mehr Objekt der Umweltkräfte, sondern „der selbstschöpferische aktive Gestalter“, und „die Summe der Umweltbedingungen, auf die er in seinem geschichtlichen Dasein trifft, wird ihrerseits zum Objekt seiner Gestaltungskraft.“ Innerhalb der einzelnen Rassen sind es wiederum die schöpferischen Schichten, welche dasjenige erzeugen, was einer Kultur oder Kulturepoche das Gesicht, das besondere Gepräge verleiht, ihre Höhe wie ihre Eigenart. Wo auf dem Erdball unter welchem Himmel auch rassistisch gleich oder nah verwandte Völker lebten oder leben, dort entwickeln sich notwendig gleiche oder nah verwandte Kulturen und Wertssysteme.

Diese neue Geschichtsschreibung berücksichtigt auch viel stärker die „Auswirkung der Geschichte auf die rassistische Substanz des Volkes selbst“. Es kommt ja zum Kampf der Rassen gegeneinander wie der Völker gegen-

einander. Deren Folgen können sein: Rassenmischung, Rassenschichtung oder brutale Vernichtung der Unterliegenden oder Verdrängung in sog. „Rückzugsgebiete“; durch solche Verdrängung glaubt man z. B. die „ostlichen Erbanlagen der Bevölkerungen in den waldbreichen Gebirgsgegenden Europas erklären zu müssen. So wird neu beachtet die „biologische Auswirkung geschichtlicher Ereignisse“, die Folgen der Auslese wie der Ausmerze, wie sie hervorgerufen wurden durch Kriege, Hungersnöte, Glaubensverfolgungen, Rassenwesen, wirtschaftliche Verhältnisse, soziale Ordnungen. So konnte Walther Scheidt in seinen kulturell-biologischen Untersuchungen auf der Insel Reichenau nachweisen, daß die große Zahl der Klöster verheerend gewirkt habe, weil sie die erbbesten Bauernsöhne ringsum auffogen, die dann wegen des Zölibats ohne Nachkommen blieben. Und er möchte damit erklären, daß der Bauernaufstand im 16. Jahrhundert deswegen zusammenbrach, weil es dort an Führern aus dem Bauertume selber fehlte, ja es dürfte mit ein Grund für die Bauernunruhen gerade des Südwestens Deutschlands gewesen sein, daß dort seit Jahrhunderten dem Bauertume die eigenen Führer genommen wurden. Bekannt ist ferner, wie die Glaubensverfolgungen Frankreich, und nicht weniger dem habsburgischen Österreich, gerade beste Bürger und damit echte Kulturträger auf allen Gebieten geraubt haben.

Ein letztes Merkmal rassistischer Geschichtsschreibung ist die folgerechte Ablehnung der universalistischen Idee eines blutsfeindlichen Imperiums, die Idee übervölkischer antinationaler Reiche, in deren letzter Folge eine „Einheit“, ein Einheitsreich aller Menschen, ein Utopien, d. h. ein Nirgendworeich, liegt. Statt dessen erscheint als der Sinn der Geschichte die Vollendung und Gestaltung „völkischer Persönlichkeit“. Das bedeutet Eintreten für völkische Selbstbehauptung und vielfältige, bunt, aber stets organisch gewachsene Nationalitäten. Im Mittelpunkt unserer geschichtlichen Auseinandersetzungen steht damit als einziges Ziel: der deutsche Gedanke der völkischen Eigenart; aus ihm heraus sind Volk der Gegenwart und das Reich zu bauen.

Dr. Dr. h. c. Peter Petersen

## Es gibt rassistische Hochwertigkeit. Sie verpflichtet!

Hans Grimm, der bekannte Verfasser des aufrüttelnden Werkes „Volk ohne Raum“, hat 1937 in verschiedenen Teilen des vereinigten Königreichs vor Engländern Vorträge gehalten. Darin versuchte er seinen Zuhörern klar zu machen, daß es für den weißen Mann darum gehe, seine im Chaos der allerorten aufsteigenden Masse bedrohte „Hochwertigkeit“ zu erhalten, denn damit stehe und falle seine Vormachtstellung in der seither wesentlich von ihm errichteten und durchgestalteten Welt. Es sei darum, nach seiner Meinung, die ernsteste Pflicht gerade auch des verantwortlich denkenden Engländer von heute, sich mit der Gefahr der Vermassung und Rassenverschlechterung auseinanderzusetzen. Geschehe das, so werde außerdem das Verständnis für die deutsche Bevölkerungspolitik und überhaupt für die Politik des Dritten Reiches wachsen, ja ganz von selber kommen. Im Anhang der deutschen Ausgabe seiner „Englischen Rede“ erzählt er uns nun, daß es ihm außerordentlich schwer gefallen sei, ja nahezu unmöglich gewesen sei, für das Verständnis zu finden, was er unter „Hochwertigkeit“ und „hochwertige Menschen“ verstand. Es gäbe schon kein englisches Wort dafür, und so hätten Zuhörer und Leser seiner Rede häufig es so aufgefaßt: hochwertige Menschen seien „hochmütige, die auf Macht und Genuß und Selbstbespiegelung und Selbstvergrößerung aus seien“ oder der Redner lehre Klassenbünkel, er sei ein Reaktionsärer oder er vertrete einen unstebsamen Rassenbünkel, rede im Geiste des (dann freilich mißdeuteten) Nietzsche'schen Übermenschen und der „blonden Bestie“.

Für jeden deutschen Leser seiner „Englischen Rede“ hat Hans Grimm sehr eindeutig gesprochen, und wir können uns nur wiederum wundern und die Tragik empfinden, die darin liegt, daß sich zwei so nah verwandte Völker so schwer verstehen, sich so stark auseinander gelebt haben. Es gibt, ganz objektiv, wissenschaftlich streng nachweisbar, Völker und damit Volkskulturen und Volkstümer verschiedenen Wertes, nachweisbar und ganz unwiderlegbar für jeden Menschen mit gesundem Menschenverstand, vor allem bei etwas klarem Verstand und gutem Willen, die Wirklichkeit der Menschen und der Völker zu sehen, wie sie ist und immer gewesen ist. Wir überblicken heute die ganze Fülle der Volkskulturen, die auf der Erde nebeneinander bestehen, und können viele viele von ihnen fast zehntausend Jahre zurück verfolgen, können infolgedessen auch die heutigen miteinander vergleichen, sowohl in ihrem heutigen Zustand wie den Stand von heute unter dem genau zu verfolgenden Einfluß der Kulturen aufeinander während der letzten vier, fünf Jahrhunderte, desgleichen lassen sich die vorgeschichtlichen Kulturen, deren Eigenart wir kennen, wiederum mit ihnen in diesen oder jenen Voraussetzungen verwandten Kulturen von heute vergleichen. Also eine Möglichkeit zur

Urteilsbildung, die auch den strengsten Wissenschaftler vollauf befriedigen muß.

Der Hamburger Rassenbiologe Friedrich Retter zieht in einem dreibändigen Werk „eine Kulturbilanz der Menschenrassen als Weg zur Rassen-seelenkunde“, die den gesamten Stoff der Kulturfunde und Rassenforschung verarbeitet und dabei so vorsichtig sichernd jedes Ergebnis unterbaut, daß wir es mit einem Werke zu tun haben, das aller Kritik standhält<sup>1)</sup>. Für unsere Frage ist vor allem der zweite Band bedeutsam, der die Vorzeitrassen und die Naturvölker behandelt.

Den Vorrang der rassenseelischen Kräfte bezeugt mit aller Deutlichkeit der Vergleich von Kulturen auf gleicher Wirtschaftsstufe. Die indischen Kulturen der „Neuen Welt“ waren echte Hochkulturen. Jedermann kennt die gewaltigen Leistungen der Azteken und der Inka auf dem Gebiete der Baukunst wie der Astronomie, der Staatenbildung und des Straßenbaues usw. Der Wirtschaftsstufe nach standen jene Indianer „nur“ auf einer Wildbeutestufe, d. h. sie lebten größtenteils von der Hand in den Mund. Nun gibt es Jäger- und Sammelvölker der Alten Welt, die auch nur auf dieser Stufe stehen, allein sie führen ein kärgliches Dasein, gar nicht zu reden von den Pygmäen in Afrika, den Australiern und den Negritos. „Einen deutlicheren Beweis für Unterschiede der Neigungen und Fähigkeiten kann Kulturbio-logie kaum liefern. Wenn zwei Kulturen trotz gemeinsamer Kenntnis der grundlegenden Güter graduell verschieden hoch stehen, bedeutet das natürlich sicherer einen Unterschied der Neigungen und Fähigkeiten, als wenn die Wirtschaftsgrundlagen ganz verschieden sind“ (101). Kulturarmut ist mithin keineswegs einfach Folge der wirtschaftlichen Situation. „Auf die Rasse kommt es an!“ (104).

Stellen die Forscher aller Völker fest, daß die nordamerikanischen Indianerkulturen uns beweisen, wie Wildbeutekulturen zu hohen und eigenartigen Gestaltungen erhoben werden können, dann bleibt nur ein Schluß übrig: wir müssen jene Indianer für rassistisch höherwertig betrachten. Aus den berühmten Indianergeschichten weiß jedes Kind, zu welcher hoher Reiterjagdkultur die Indianer, sowohl in der nordamerikanischen Prärie wie in den südamerikanischen Pampas gekommen sind, und zwar in geschichtlicher Zeit; denn es sind ja die weißen Eroberer gewesen, die ihnen erst das Pferd brachten. Warum haben die Australier oder die Negervölker Südafrikas sich nicht zu ähnlichen Reitervölkern entwickelt? Im Lichte der Geschichte sehen wir darin aber ein Zeugnis für das, was die Kultur vor der Eroberung Amerikas durch den Europäer deutlich zeigt: die Indianer besaßen eine hohe Erfinderkraft als Pflanzen- und Tierzüchter, in Metallarbeit und Schrift. Ihre Höchstleistungen faßt Retter S. 304 f. zusammen: künstliche Bewässerung mit Dung und Terrassenfeldbau; Städte, die ein einziges Haus bilden, großartige Tempelbauten, perspektivisches Zeichnen, das die alten Ägypter übertrifft; Schrift, Knotenschnüre, Erfindung der Null und des „Stellenwertes“ der Ziffern; Pyramiden mit krönenden Tempeln; Festungsbauten der Inkas; Kolossalstatuen; Kanalbauten; reichste Goldkultur; Metallbearbeitung, Hämmern, Guß, Bronze; die Waage; Straßen und Brücken; Heeresorganisation der Inka mit geordneten Feldlagern; reger Handelsbetrieb; Städte mit 100 000 Einwohnern; große Stammesbünde; ein Inkareich von Hamburg bis Kairo der Ausdehnung nach; Gummibälle und Ballspiele, Korbball, Hockey; vorzüglichste Webtechnik der Welt in Peru; großartige Keramik; Holzschnitzerei der Nordwestküste; Korbgeflechte, die wasserdicht sind, daß man

<sup>1)</sup> Friedrich Retter. Rasse und Kultur. I—II. 1938—40

darin kochen kann, indem man heiße Steine hineinwirft; Verwendung giftiger Gase zu Tortur, Selbstmord und Angriff; Sternkarten, Kartenstizzen; im nördlichsten Gebiet geschneiderte Kleidung; Kalender nach sehr exakter astronomischer Beobachtung und sehr eigenartiger Bezeichnungsweise; Rüstiere zu magischer Reinigung; Moskitoneze; Hängematten. Und er fügt an: „Überall haben die kolonisierenden Europäer naturvölkische Eigenart zerstört, nirgends aber haben sie zudem soviel eigenen Leistungswert und eigene Leistungsfähigkeit geknickt wie in der ‚Neuen Welt‘.“

Es ist also auf keinen Fall die Wirtschaftsstufe, die Völker zwingt, kärglich, kulturarm dahinzuleben, es kommt vielmehr an auf die „Entwicklungsenergie“, die einer Rassenseele einwohnt. Je nach deren Stärke entstehen primitive oder eben Hochkulturen. Diese Erkenntnisse werden nun sofort von ungeheurer Bedeutung, wenn es gilt, sich zur Kultur Mitteleuropas einzustellen; denn auch in jenen ältesten Jahrtausenden bebauten die Mitteleuropäer ja noch nicht den Boden, standen sie auch auf einer Wildbeuterstufe, aber wir sehen schon auch hier, daß das Wirtschaftliche nicht entscheidend ist. Deswegen brauchen wir von vornherein dieser Wirtschaft wegen sie uns nicht als armfellige Wilde vorzustellen. Allein wir haben dank der Ausgrabungen heute ein so genaues Bild der Kultur und ihrer Entwicklung, daß wir einen Vergleich dieser Kulturen mit den uns bekannten, vor allem aber mit den uns heute noch sichtbaren einfacheren Kulturen auf dem Erdball durchführen können. Und was ergibt da eine sorgfältige Aufzählung dessen, was die alteuropäischen Völker aus eigener Kraft geschaffen haben, mit dem Bestande der heutigen einfachen Kulturen? Auf jeder Stufe: als Wildbeuter, als Bodenbauer, als Metallschmiede, haben sie jedesmal Leistungen aufzuweisen, die sie in die Spitze der Gruppe der Völker gleicher Wirtschaftslage bringen<sup>1)</sup>. Ob wir in Vergleich stellen die Pflanzenkultur, Weberei, Töpferei, Steinbearbeitung, Viehzucht oder ihre Siedlungen in Dörfern oder Burgen und Städten. Nordalpine oder nordeuropäische Völker erfanden so gut wie sicher: Rinderzucht, Pferdeezucht, Rad und Wagen, d. h. die Nordeuropäer sind dann die Urbäter der höheren Mechanik, wie sie heute ihre gewaltigsten Wollender sind, Bell, Streitart, Fadenzirkel, der zu den Verzierungen der Bronzezeit verwendet wurde, Töpferei (da kein Einfluß aus der Fremde sicher nachzuweisen ist, demnach eigene Erfindung auch in diesem Räume), Figurenguß, schon am Sonnenwagen von Thronholm 1000 v. Chr., Großsteinbauten, Schriftzeichen, die Vorläufer der dann im Mittelmeergebiet ausgebildeten Buchstabenschriften, beträchtliche astronomische Kenntnisse, indogermanische Sprachen, Eurenmusik in harmonischer Mehrstimmigkeit, Spiralverzierung, hohe Mythologie, mehrräumiges Viereckhaus, geschneiderte Kleidung (so Reiter S. 37 nach Rossina u. v. a.). Diese Leistungen müssen um so höher bewertet werden, als seit der jüngeren Steinzeit (rd. 3000 v. Chr.) das europäische Rassengebiet von außen her nicht nennenswert beeinflusst worden ist; „was die europäischen Völker kulturell sind, sind sie ganz vorwiegend aus eigener Kraft.“

Damit haben wir aber ein Bild einer Kultur vor uns, das wesentlich von dem heutiger Naturvölker abweicht. Wiederum kann eine wissenschaftliche rassenbiologische Beurteilung nicht anders als schließen, daß diese europäischen Völker, und vor allem wiederum der Nordeuropäer, höherwertige seelische Kräfte besessen haben müssen, die es ihnen in dem letzten zehntausend Jahren, wo wir immer sie fassen und vergleichen können, ermöglichen, stets zu Spitzenleistungen aufzusteigen.

<sup>1)</sup> Reiter, a. a. O. II, S. 27—40.

Kein Forscher, der ernst genommen werden will, kann heute leugnen und leugnet heute, daß es Rassenunterschiede der Begabung gibt! Das Gesamtbild erscheint nunmehr so: kleine Teile der Menschheit sind hervorragend schöpferisch, auf sie gehen die Erfindungen und die Anstöße zum Neuen, zum Fortschreiten vorwiegend zurück. Diesem kleineren Teile steht der größere unschöpferische Teil gegenüber, aber er ist fähig, die Erfindungen, Verbesserungen und Anregungen aufzunehmen und wiederum (dem Begabungsgrade der betreffenden Rasse entsprechend sehr verschieden) fortzuführen oder doch auf seine Bedürfnisse abzuwandeln; darüber hinaus liegt ein zweiter kleinerer Teil, der ständig zurückbleibt, ja minderwertig ist und bleibt.

Denken wir uns alle Völker ihrer Leistung, ihrem Kulturwerte nach auf eine Kurve aufgetragen, so finden wir die Weißen im letzten höchsten Teile der Kurve, ihnen sind die höheren Werte vorbehalten. Sicher kann also z. B. der Neger den größten Teil der einfacheren Berufe ebensogut ausfüllen wie der Weiße, kann er überhaupt mit großem Anpassungsgeschick und Fähigkeit zur Übernahme zivilisatorischer Güter fast alles „auch tun“, aber alles bleibt gleichsam hoch auf der Mittelstufe, die höher gestaltete Schöpferkraft fehlt, und sie wird immer fehlen. Daher ist von der neuesten Rassenbiologie bestätigt, was Gobineau nur für wahrscheinlich halten konnte: „Das Maß des großen Schöpfertums wird nur in einzelnen steil über die anderen hinauftragenden Menschenrassen genügend oft erreicht, um Hochkultur zu ermöglichen.“ (nach Reiter S. 206).

Es sind und bleiben die hochwertigen Rassen, welche den entscheidenden Anteil an Erfindungen und Entdeckungen aufweisen, auch auf den Gebieten des Denkens und Dichtens, des Rechts, der Politik, der Kunst und Religion. Sie sind die großen Ordnungsmächte, die Organisatoren der Welt, die machtvollsten Gestalter des Erdballs auf wirtschaftlichem, sozialem, politischem und geistig-kulturellem Gebiete. Es gibt demnach Herrenvölker, und mit ihren höheren Gaben besitzen sie zugleich der Menschheit gegenüber höhere Pflichten, nicht nur Rechte; nur im letzteren Falle hätte man recht, von hochmütigen Völkern zu reden, wenn also nicht der hohe Grad der Verpflichtung empfunden würde, den Hochwertigkeit zugleich bedeutet.

Diese Erkenntnisse verlangen allerdings völligen Bruch mit den Anschauungen des Liberalismus, der in den freimaurerischen Ideologien wurzelt, die seit der französischen Revolution von 1789 sich über Europa und die Welt ausbreiteten. Unter ihrem Wahnideal von der „Gleichheit der Völker“ konnte allen Ernstes laut in die Welt hinaus posaunt werden als sicheres Mittel zur Völkerverböhnung und Schaffung einer „Menschheitskultur“: Mischung aller Rassen miteinander, um so die eine Rasse zu züchten, den Träger jener Menschheitskultur. Einen einzigen Tag gründlich eine Schule für Farbige besuchen, etwa in Südafrika, wobei ich dann besonders die von Pietermaritzburg in Natal empfehle, oder in Newyork oder Cleveland, Ohio, oder Chicago, dürfte genügen, jeden, der den Menschen liebt und achtet, von Rassenmischung abzuschrecken. Er wird mit Grausen feststellen, was für ein Verbrechen es ist, Gelbe mit Weißen, Schwarze mit Gelben, Schwarze mit Weißen, Mischlinge wieder mit Mischlingen usw. zu paaren, und zwar wegen der sexuellen Entartung, die so oder so letzten Endes unvermeidlich ist. Das Gesetz der Rasse ist ungeheuer streng und rächt sich an jedem, der es mißachtet. Um so höher die Pflicht hochwertiger Völker und Rassen, ihr Erbgut und seine Kräfte heilig, und das ist dann, rein zu halten! Es ist mehr als nur Sünde wider das Blut; es ist ein Vergehen gegen die Pflichten, die sie der Welt gegenüber haben. Das lehrt die Kulturbiologie unserer Tage eindringlich den Politiker; sie weist damit aller pädagogisch ausgerichteten Politik klare und deutliche Bahn.

BARBARA KLUGE

*Peter Petersen*

Lebenslauf und Lebensgeschichte  
Auf dem Weg zu einer Biographie

Agentur Dieck

[1992]



Petersens jüngster Sohn Carsten Peter erinnert sich in diesem Zusammenhang während eines Besuchs bei mir, wie sein Vater nun neben seiner Arbeit die Nächte hindurch an einer Konzeption für Halle gearbeitet habe, und sagt wörtlich:

"Nie in meinem Leben habe ich unseren Vater je wieder so glücklich gesehen."

27. Dezember '45: PAUL OESTREICH, Sozialist und Agitator und bis 1933 politischer Vorkämpfer im "BUND ENTSCHIEDENER SCHULREFORMER", richtet an Petersen einen Brief\* mit der bekannten "öffentlichen und anklagenden Anfrage", die mit dem Satz beginnt:

"Ich frage Sie und die demokratische Öffentlichkeit, ob Sie geeignet sind, die pädagogische Ausbildung der thüringischen Neulehrer zu leiten."<sup>10</sup>

PAUL OESTREICH, 1933 im März verhaftet, aber schon im Mai aus Spandau wieder entlassen, lebte von da ab zurückgezogen im Harz, unterhielt aber enge Kontakte zu den im Berliner "LEUSCHNER KREIS" vereinten Widerstandskämpfern. Nach deren Plan sollte OESTREICH nach dem Zusammenbruch Deutschlands in das Amt des Ministers für Volksbildung vorgeschlagen werden. Schlüsselpositionen dieser Art waren aber von Moskau aus sofort mit dafür geschulten deutschen Emigranten besetzt worden. OESTREICH hatte vor Einzug der westlichen Siegermächte in Berlin am 17. Mai 1945 ein Amt als Oberschulrat in Berlin-Zehlendorf erhalten.

Ab Juli 1945, Zehlendorf gehörte jetzt zum amerikanischen Sektor, hatte OESTREICH aufgrund seiner marxistischen Haltung in seinem Amt massive Schwierigkeiten.<sup>11</sup>

1946

4. Januar '46: Die SMA und Landesdirektor WALTER WOLF führen in Weimar eine "ERSTE PÄDAGOGISCHE KONFERENZ" durch.

PETERSEN tritt als Dekan der SOCIAL-PÄDAGOGISCHEN FAKULTÄT an mit dem Vortrag "Methodische Strömungen der internationalen Gegenwart."

Es ist PETERSENS letzte Gelegenheit in der SBZ, sich öffentlich zu seiner Auffassung von "Neuer Erziehung" äußern zu können. Er nutzt diese Gelegenheit, die positive Wirkung NEUER ERZIEHUNG auf Kinder unter Hinweis auf Hunderte minutiös geführter Unterrichtsprotokolle aus der TATSACHENFORSCHUNG der Praxis seiner Jenaplan-Schule vorzustellen.

Er schließt seinen Vortrag mit:

„Rückblickend können wir feststellen: Es haben sich entwickelt ein neuer Unterrichtsstil, eine neue Haltung des Lehrers, eine neue Schule, auch was die Inneneinrichtung und den Schulbau betrifft. Wir stellen fest eine energische Absage an Autokratie und autoritäre Verfahren. Das Lernen muß ein verantwortungsvolles Suchen und Finden sein, nicht ein gehorsames Empfangen und Hinnehmen. Es wird gefordert: die echten, wirklichen Eigenkräfte der Schüler wie der Lehrer sich frei entwickeln zu lassen. Es sind Menschen zu bilden, die für sich selbst denken und entscheiden können, vorurteilsfrei; die gelehrt wurden und gewillt sind, sich sozialer Kontrolle zu stellen und gemeinschaftliche Verantwortung zu übernehmen – aus sich selbst reife und humane Menschen“.

Vollakademische Lehrerbildung  
in Halle:  
Frankesche Stiftungen

PAUL OESTREICH

PETERSENS PÄD. PRINZIP  
Lernen: Ein  
verantwortungsvolles Suchen  
und Finden.  
Absage an Autokratie und  
autoritäre Verfahren

12

\* Näheres dazu in den Anmerkungen. S. 414. Anm. 10.

ter gearbeitet und der Plan der Muster-Einheitsschule geklärt worden ... unter Ausnutzung aller in dem Stift selbst vorhandenen Möglichkeiten zur Ausbildung der Jugend beiderlei Geschlechts, sowohl der praktischen wie auch der theoretischen Intelligenz. Ich brauche nicht zu betonen, daß auch diese Schulgedanken in der Linie derjenigen bleiben, die den Begründer der Stiftungen bewegten, und die er für seine Zeit musterhaft verwirklicht hatte.<sup>15</sup>

Plan für eine  
MUSTER-EINHEITSSCHULE

21. Januar '46: ELISABETH, älteste Tochter Petersens aus der Ehe mit Else Müller, schreibt zum Neuen Jahr an ihre (Halb-)Schwester HILDE im Westen.

*"Uns geht es so leidlich. Seit gestern hoher Schnee, vorher 12° Kalte. Vater hat ab 1. Januar die Leitung der Frankeschen Stiftungen übernommen. Er fährt alle 14 Tage von Mittw. - Montag rüber. Dann liegen wir drei mit Mutti schon um 1/2 8 abends im Bett, schlafen, schlafen, schlafen. Natürlich vor Ermattung." <sup>16</sup>*

1. Februar '46: PETERSEN tritt in die SPD ein, von der er glaubt, daß sie, im Gegensatz zu den Vorstellungen der SMA, ein seinen Vorstellungen näherstehendes bildungspolitisches Konzept für die Zukunft vertreten und durchsetzen werde.

Eintritt in die SPD

Zeitzeugen wie WOLFGANG LEONHARD erinnern heute daran, daß 1946 noch alle Gremien paritätisch mit SPD und SMA/KPD besetzt waren. Die Parolen von Demokratie, Antifaschismus, Einheit und gerechtem Frieden erschienen den Menschen in der SBZ noch in hohem Maße glaubwürdig.

11. Februar '46: PETERSEN antwortet PAUL OESTREICH auf den Brief vom 27. Dezember 1945.\*

Jena den 11.2.1946

Sehr geehrter Herr Oestreich !

Ihre mir am 7. d. Mts. übermittelte Anfrage ist eine Reihenfolge <sup>Kopie</sup> irriger Annahmen.

ANTWORT auf den  
OESTREICH-BRIEF

Ich hätte nach 1933 "floriert"? Man hätte mir die Ausbildung der Nazi-Junglehrer anvertraut? u. a. m. Die Wahrheit ist das Gegenteil. An der Universität konnte bei mir gehört werden, sofern meine Ex stanz den Studentendes Pädagog. Instituts bekannt würde, und das i nicht zu vorerledeten Semestern, 1939 verschwand auch der letzte Rest einer Beteiligung an dieser Lehrerbildung. Meine Pädagogik wäre anerkannt worden? - Herbst 1933, als noch ganz wenige Lehrer, vor allem Westfalens der NS-Partei auch nur dem N beigetreten waren, haben schon vorher für den "enaplan" interessi te Lehrer unter Leitung einiger ebenfalls gewonnener Schulräte , vor allem in Kreise Lübecke fast 2/3 aller Schulen umgestellt. Warum sollte ich nicht in Januar 1934 in einem Briefe an Geneb darüber meine Freude äußern?

An  
Paul Oestreich

Jena , den 11.2.1946

Sehr geehrter Herr Oestreich!

Ihre mir am 7. d. Mts. übermittelte Anfrage ist eine Reihenfolge irriger Annahmen.

Ich hätte nach 1933 "floriert"? Man hätte mir die Ausbildung der Nazi-Junglehrer anvertraut? u.a.m. Die Wahrheit ist das Gegenteil. An der Universität konnte bei mir gehört werden, sofern meine Existenz den Studenten des Pädagog. Instituts bekannt wurde, und dies in nicht zu vorgerückten Semestern, 1939 verschwand auch der letzte Rest einer Beteiligung an dieser Lehrerbildung.

Meine Pädagogik wäre anerkannt worden? - Herbst 1933, als noch ganz wenige Lehrer, vor allem Westfalens der ns-Partei auch nur dem NSLB beigetreten waren, haben schon vorher für den Jenaplan interessierte Lehrer unter Leitung einiger ebenfalls gewonnener Schulräte, vor allem im Kreise Lübbecke fast 2/3 aller Schulen umgestellt. Warum sollte ich nicht im Januar 1934 in einem Briefe an Geheeb darüber meine Freude äußern?

Und daß sich außerdem meine Schüler und Freunde, unter denen manche in die Partei hineingezwungen oder automatisch in sie bez. den nsLB hineingezwungen wurden, sich nach Kräften für mich einsetzten, ist doch ihr gutes Recht. Für die Art und Weise wie sie es taten wird doch kein ruhig denkender Mensch mich verantwortlich machen. Meine Pädagogik anerkannt? - Wahr ist: seit 1937 ist mir von keinem Werke eine neue Auflage oder der Druck eines neuen Werkes genehmigt worden, lediglich einige Aufsätze gingen dann und wann durch. Von meinem 60. Geburtstage durfte keine Notiz genommen werden und wurde auch in Jenaer oder Thüringer Zeitungen und Zeitschriften keine genommen, selbst bescheidene Artikel meiner Schüler sind zurückgewiesen worden. Die Festschrift zum 100. Bestehen der Universitätsschule durfte ebenfalls nicht gedruckt werden.

Wahr ist: ich mußte ständig mit meiner Entlassung rechnen, und ich habe wiederholt - allerdings wie mir gute Freunde erst nach dem Kriegsende gestanden haben, viel häufiger als ich es gewußt habe, vor einer Maßregelung gestanden. Drohungen nach Seminarsitzungen sind nur durch beherzte Schüler immer wieder im Keime erstickt worden, und warum eine Seccession von 24 Hörerinnen aus meiner Vorlesung 1944 ohne die sonst üblichen Folgen geblieben ist, das ist uns noch heute ein Rätsel.

Greil mag Pfingsten 1925 in begreiflichem Mißmut so geurteilt haben wie Sie schreiben. Ich selber habe aus seinem eigenen Munde ihn zu mir sagen hören, ich hätte ihn nicht enttäuscht, und der heute noch lebende RR Dr. Reinh. Buchwald - Heidelberg wird diese Ansicht Greils Ihnen auf Wunsch gewiß gern bestätigen. Tatsächlich hatte ich Februar 1924 die vollakademische Lehrerbildung gerettet. Warum das mir gelang? Wahrscheinlich weil sie für das tief verschuldete Thüringen die billigste Lösung war, und der neue Minister deswegen danach griff. Immerhin rettete ich sie hoffend auf bessere Zeiten. Allein die mit mir Berufenen, vor allem Scheibner und Peters, aber nicht eine Anna Siemsen, versagten ja vollständig. Sie meinen, Peters hätte in Front gegen die Reaktion gestanden? Deutlicher können Sie überhaupt nicht beweisen, daß Ihnen die hiesigen Verhältnisse seit mehr als 20 Jahren vollkommen fremd sind. Was ich erlebte, war: Peters machte sein Geschäft mit der

Reaktion (und viel) und ließ mich im Stich. In der entscheidenden Fakultätssitzung saß er nicht bei mir, sondern bei Otto Scheibner und sprach nicht für die vollakademische Lehrerbildung, sondern für das, was doch wie wir alle wußten, der Anfang von ihrem Ende war.

Ich hätte keinerlei Kameradschaft bewiesen? Wem habe ich sie versagt? Sollte Geheeb, mit dem ich bis Anfang v. J. in stetem Briefwechsel stand, den ich nach 1933 wiederholt in Deutschland und in der Schweiz traf, Ihnen nicht auch gesagt haben, wie ich mich für ihn eingesetzt habe und mithalf, daß er nicht als Emigrant galt und in Ruhe in die Schweiz übersiedeln konnte? Oder haben Sie gemäßregelte Bremer Kollegen gefragt? Oder die jüdischen und gemischt-jüdischen Familien Jenas? Habe ich irgend einem die Freundschaft aufgesagt, mich nicht zu ihnen bekannt? Nicht ihre Kinder in meiner Universitätsschule geschützt, so daß schließlich Ende des Krieges und überhaupt während des Krieges sämtliche Mischlinge dort Zuflucht hatten? Und alle meine Mitarbeiter dachten und handelten wie ich, und soviel Beratung und seelische Aufrichtung hat das nebenher bedeutet, die vor allem den gehetzten und geängsteten Müttern gegeben werden konnte.

Allein - was wissen Sie von allen diesen Dingen und was können Sie überhaupt davon wissen? Aber warum muß man über menschliche Dinge hier schreiben, die niemand ohne harten Zwang berührt, die niemand einen andern zu äußern zwingen sollte?! Wie können Sie sich hinsetzen und eine solche Reihenfolge falscher Behauptungen aufstellen und dann gegen einen Mitmenschen loslassen, dessen Lebenskampf gegenüber Sie mindestens Zurückhaltung üben müßten, umsomehr als Sie ja garnichts genaues von ihm wissen und wissen können!

Es ist schon so, daß uns in Deutschland nichts mehr nottut als ein vornehmes Mannsideal ähnlich dem englischen gentleman. Und es war Alfred Lichtwarks Hoffnung, wie Sie selber aus seiner Plauderei auf dem 1. Kunsterziehungstage in Dresden 1901 gut wissen, daß die männliche Ehrauffassung des deutschen Offiziers, den sich Lichtwark in einer Idealgestalt vorstellte, in Deutschland das Vorbild werden möge, wie drüben das ihm verwandte Ideal des gentleman, ebenfalls entstanden aus dem Kreise des Landadels es geworden ist. Nachdem uns nun diese Hoffnung so schmachvoll genommen ist, nachdem uns hier russische Offiziere sagen, wie verächtlich sie von einem Volke denken, in dem derart maßlos gegeneinander gewütet wird, Denunziationen Deutscher gegen Deutsche an der Tagesordnung sind, überlasse ich es Ihnen anzugeben, von woher Sie nun glauben, eine sittliche Hebung des Volkscharakters erwarten zu dürfen, die uns in den Augen der Völker um uns einmal allgemeine Achtung verschafft. Daß ich bei meiner gründlichen Kenntnis dieses nationalen Mangels und trotz unaufhörlich schlechter Erfahrungen mit diesem Volke, nicht ins Ausland gegangen bin und nicht aufhöre, mich als Deutscher zu bekennen, das halte ich auch heute noch für selbstverständlich und denke nicht daran, mein Volk zu verleugnen, statt ihm an meinem Platze zu dienen und wo nur möglich zu helfen.

Und nun - "der still gewordene Socialist"!

Wir haben beide schon 1920 die Zersplitterung in der deutschen Arbeiterschaft beklagt und uns davon nichts Gutes versprochen und haben bitter Recht behalten. Unvergessen bleibt mir der Höhepunkt dieses unsäglichen

Bruderkampfes 1930 - 1933! Und dann! wir haben es doch beide erlebt; wie an jenem 1. Mai 1933 die Arbeiterschaft widerstandlos sich einordnen ließ und von da an gehorsam mitaufzog! Auf Millionen von Bildern in Zeitungen und Zeitschriften haben wir seitdem unsere deutschen Arbeiter zu tausenden die Hände ausstreckend vor den Naziabzeichen und zu den berüchtigten Rednern der DAF beeidigt hingewendet sehen können, haben es erlebt, wie zehntausende der besten Arbeiterjugend in die Werkscharen eintraten und in Sprechchören usw. mitwirkten. Wie gefügig haben sie, die doch Bescheid wußten, an der Aufrüstung mitgearbeitet und dann während des Krieges an der Verlängerung des Mordens! Vergleiche ich die Opfer und den Widerstand, der aus den Kreisen der Intellektuellen und auch aus der Lehrerschaft geleistet worden ist, damit, so liegen die Prozentzahlen hier beträchtlich höher. Dabei weiß ich sehr wohl um die von der Arbeiterschaft gebrachten Opfer und beuge mich ehrfurchtsvoll vor den Opfern aus den Kreisen der Genossen.

In diesen Jahren der, nach meinem Urteil, tiefsten Erniedrigung der deutschen Arbeiterbewegung bin ich freilich still geworden. Zu meiner Freude erlebe ich aber heute, daß man in den führenden Kreisen unserer Arbeiterparteien menschlicher, versöhnlicher und milder urteilt über Genossen, die so oder so gefehlt haben als - leider - vielfach in den Kreisen derer, die über Lehrer zu Gericht sitzen. Es ist auch beschämend für uns Deutsche, wenn in diesen Tagen der Kommandant von Stadtroda und Camburg einem Redner der SPD sagen mußte: "Sie müssen damit aufhören, das deutsche Volk zu beschimpfen, das deutsche Volk kann nichts dafür!" So hoffe und glaube ich, daß dieses bittere Erlebnis zuerst innerhalb der Führer der deutschen Arbeiterschaft als wirklich großen Gewinn eine duldsamere und verstehendere Haltung den Mitmenschen, vor allem den Genossen selbst gegenüber erzeugen wird. Sie sprach bereits zu uns in Jena im Januar in der gewinnendsten Weise aus den Reden Wilhelm Piecks und Otto Grotewohls. Ja, ich spüre diese Wirkung auch in den hier in Thüringen so lebhaft geführten Verhandlungen um die Einheitsfront. In meiner stilleren Art freue ich mich darüber und mache hoffnungsvoller mit.

Sehr geehrter Herr Oestreich! Wir waren immer zwei Kämpfer sehr verschiedenen, wohl entgegengesetzten Typs, standen und stehen aber zum gleichen Schulprogramm. Sie waren immer der rückhaltlose Kritiker und Mahner. Ich habe jeden, der sich von mir trennte, auch der mich verriet und preisgab, einfach gehen lassen. So habe ich immer milder geurteilt und selten verurteilt, will es auch fernerhin so halten. Und Sie dürften niemand finden, der von mir gehört oder gelesen hätte, daß ich Sie oder Ihren Kreis der "Entschiedenen Schulreformer" anders als ehrend genannt hätte. Dazu habe ich zu viel Achtung vor dem Lebenskampf eines Mitmenschen, von dem ich weiß, daß er das Beste anstrebt.

Ihnen aber möchte ich wünschen, daß Sie in dieser Zeit an eine Stelle gesetzt werden, wo Sie in freiem Tatschaffen ein Muster Ihrer Schulform inmitten des staatlichen Schulwesens hinstellen können. Mit vollem Interesse und warmer Anteilnahme werde ich dieses Unternehmen verfolgen und gern davon lernen.

Ihr Peter Petersen " 17

XXXX nötig machen, so dass  
wieder zurückgelegt habe. Die  
Fülle von Arbeiten und darunter nicht zum mindesten meine  
Vorbereitungen auf eine volle einmonatige Reise im Bogen über  
München, Stuttgart, Heidelberg, Göttingen, die ich auch wirklich  
volle 31 Tage hindurch bis Mitte April durchgeführt habe.  
Ich besuchte 14 Orte, sprach in ganzen 10 mal an 8 verschiede-  
nen Orten und besuchte zum Schluss die „Landpädagogische Tagung“  
in Göttingen vom 12.-14. April. 24 Stunden nach meiner Rück-  
kehr nach Jena hatte ich meine erste Vorlesung in diesem Se-  
mester zu halten und den Seminarbetrieb in Bewegung zu setzen.  
Darf ich zunächst bei mir bleiben, so kann ich berichten, dass  
jene Reise mir viel Freude und Auftrieb gegeben hat.]

Letzte Reisestation: GÖTTINGEN. PETERSEN besucht auf Einladung von  
HERMAN NOHL die „LANDSCHULPÄDAGOGISCHE WOCHE“.

Erfahrungen, die Petersen im Westen Deutschlands in bezug auf die Wirk-  
samkeit und Entfaltung seiner schulpädagogischen Arbeit macht, lassen ihn  
von „Freude und Auftrieb“ sprechen.

Im Osten Deutschlands nimmt dagegen die Bewegungsfreiheit für For-  
schung und Lehre durch den Anpassungsdruck, den die weiter zunehmen-  
de Ideologisierung der SED ausübt, kontinuierlich ab.

15. Juni '50: PETERSEN an CHRISTOPH CARSTENSEN:

*„Ich hoffe gegen Mitte August mit Karsten als Begleiter in die Heimat reisen zu  
können.“*

Die Universitätsschule wird  
geschlossen

4. August '50: In Anwesenheit des REKTORS DER UNIVERSITÄT, des DEKANS  
DER SOCIALPÄDAGOGISCHEN FAKULTÄT und des SCHULRATS DER STADT JENA  
wird PETERSEN durch die Ministerin für Volksbildung, MARIE TORHORST,  
davon in Kenntnis gesetzt, daß die Universitätsschule auf ministeriellen  
Beschuß mit sofortiger Wirkung geschlossen sei und aufzulösen ist.

11. August '50: 19.50 - 21.00 Uhr.

Elternversammlung. Ministerin TORHORST hat in die Aula der Universität  
geladen, um über die Umverteilung der Kinder der Petersen-Schule auf an-  
dere Schulen Jenas zu sprechen und eine Begründung abzugeben, warum  
sie und die Partei sich verpflichtet gefühlt habe, Petersens Schule zu  
schließen.

#### Elternversammlung der Universitätsschule in der Aula der Universität am 11.8.1950. \*

Beginn: 19.50 Uhr.

Protokoll der  
Elternversammlung

Herr Prof. Dr. Schrader (Dekan der Pädag. Fakultät) eröffnete die Versammlung und teilte  
mit, daß er die Eltern der Kinder der Universitätsschule über eine wichtige Veränderung zu  
unterrichtet habe, kurz gesagt, daß das Ministerium für Volksbildung beschlossen habe,  
die Schule aufzulösen. Es würden wohl alle wissen, daß dieses ein großes Ereignis für Jena  
sei, doch sprechen gewichtige Gründe für die Auflösung.

Frau Min. Dr. Torhorst stellte fest, daß sehr viele Menschen anwesend seien, die wohl  
nicht als Schulleitern anzusehen wären, da die Schule ja nur 150 - 160 Kinder habe. Wer  
nicht zur Elternschaft gehöre, möchte den Saal verlassen.

H. Serjng stellt richtig: 250 Kinder!

\* Näheres dazu in den Anmerkungen. S. 416. Anm. 51.

Frau Min. Torhorst: Ihr wäre von Prof. Petersen die Zahl von 150 - 160 Kindern angegeben worden, dann müsste eben die Statistik der Schule nicht stimmen. (Alle Anwesenden dürfen aber bleiben!)

Wir haben kürzlich eine Besprechung durchgeführt mit Prof. Petersen über die Auflösung dieser Schule und über die Überführung dieser Kinder in die Schulen der verschiedenen Wohnbezirke der Stadt Jena. Daß Sie so zahlreich erschienen sind, und, wie ich sehe, nicht nur die Eltern der Schüler, beweist mir die Tatsache, wie sehr Sie an Schulfragen interessiert sind.

In der Weimarer Republik gab es begeisterte Anhänger der Schulreform, die versprochen, wirklich fortschrittlichen Charakter anzunehmen, doch hat die Weimarer Republik diesen Charakter bald aufgegeben, und es stellte sich heraus, daß sie den fortschrittlichen Aufgaben nicht gewachsen war. Sie fürchteten sich vor der revolutionären Arbeiterschaft in Berlin und flüchteten in den stillen Winkel nach Weimar, um dort in Ruhe die Verfassung aufzubauen. ... Aber der entscheidenden Entwicklung der Arbeiterbewegung ist man ausgewichen. Durch die große Oktober-Revolution 1917 im damaligen Rußland wurde der damaligen Arbeiterbewegung in der Entwicklung der Sowjet-Union der Platz zugewiesen, der ihr zukommt, und deshalb erleben wir das Großartige - als ich 1923 Karl Marx sorgfältig studierte, - daß ich mir nicht träumen ließ, daß man in der Sowjet-Union tatsächlich die Voraussetzungen schafft, daß wir alle zusammen die Kriege für alle Zeiten beseitigen könnten.

Dem ist Deutschland ausgewichen, 1918 und in den Jahren der Weimarer Republik. Hätten wir uns damals der S.U. angeschlossen, hätte sich damals die Arbeiterbewegung angeschlossen, wir hätte heute noch unsere Söhne und Brüder am Leben, und wir hätten ein glückliches Leben für uns und unsere Kinder.

Das ist die Bedeutung der Jahre, die wir hier erleben, und wir sind vor die historische Aufgabe gestellt, das, was versäumt wurde, für Deutschland nachzuholen und die Erkenntnis uns zu eigen zu machen, daß die Arbeiterschaft die entscheidende ist und daß die Arbeiterklasse die führende Rolle zu übernehmen hat, und daß sie in der Sozialistischen Einheitspartei die Rolle der Führung übernommen hat von der Elbe bis zum Gelben Meer. Wir leiten daraus die Hoffnung ab, daß wir einen entscheidenden Beitrag liefern für die Wende in unserer Geschichte von der Abwendung der Kriege, und in diesen Rahmen gehört die Frage der Petersen-Schule.

Frau Min. Dr. Torhorst führte weiter aus:

Die Entwicklung nach 1918 (Ermordung Rathenaus usw.) ist der Beweis zur Hinführung zum Faschismus. Daraus ergibt sich für heute als pädagogische Aufgabe die Erziehung zum Verständnis der fortschrittlichen Kräfte, d.h. die Beseitigung der Inseln kapitalistischer Pädagogik und die Anerkennung der Ergebnisse der fortschrittlichen Kräfte, die gerade auf kulturellem Gebiete die Vorarbeit geleistet haben (z.B. hinsichtlich der Bodenreform, Industriereform - Zweijahresplan -), so daß wir also in der ddr nicht verschuldet sind im Gegensatz zur Milliardenverschuldung in Westdeutschland. So wurde auch eine einheitliche Schulreform geschaffen, die nicht die Auswirkung einzelner pädagogischer Inseln, wo Pädagogen besondere Versuche machen, experimentieren, oder einzelner pädagogischer Reformen ist, die gegen die heutige Bewegung Sturm laufen -!

(Allmählich beginnendes und ansteigendes Gemurmel!)

Frau Min. Dr. Torhorst:

Die Petersen-Schule ist ein reaktionäres, politisch sehr gefährliches Überbleibsel aus der Weimarer Republik!

(Anhaltendes Gelächter!)

Und wenn Sie sich erlauben, hier zu meinen Ausführungen zu lachen, die ich aus der tiefsten Verantwortung meiner Stellung als Ministerin heraus mache, so möchte ich Sie in aller Form bitten, den Raum zu verlassen!!!

Ich bitte, den Raum zu verlassen!!! (Stille)

Dann bitte halten Sie Disziplin. Ich versichere, daß wir keinen Pfennig Geld ausgeben für solche Experimente!

Also, hier hat sich eine Insel erhalten in unserer Schule, in unserer neuen antifaschistisch-demokratischen Ordnung, die z.B. sich erlaubte, der Pionier-Bewegung, der entscheidenden Bewegung an unseren Grundschulen, so wenig die Tür aufzumachen, von der Herr Prof. Petersen erklärt hat, wir brauchen die Pionierbewegung in unserer Schule nicht...

In der kapitalistischen Welt war die Politik ein schmutziges Geschäft, den Charakter verderbend. Aber in unserer neuen antifaschistisch-demokratischen Ordnung ist die Politik die allumfassendste und menschlichste Aufgabe...

Es ist unmöglich, daß auch nur ein Pfennig Geld ausgegeben wird für eine Schule, in der diese Fragen nicht ernst genommen werden. Sie sind nicht ernst genommen worden, und deshalb haben wir diese Schule aufgelöst...

## DIE ENTSCHEIDENEN

Die Petersen-Schule ist ein reaktionäres, politisch sehr gefährliches Überbleibsel aus der Weimarer Republik

Die pädagogische Fakultät hat alle Sorge, nun keine Schule mehr zu haben. Aber ich, versichere, daß das nur ein vorübergehender Zustand ist; nachdem diese Schule eingegangen wird später eine neue aufgebaut werden...

Ohne eine politische Absicht glaube ich, daß ein Pädagoge wie Petersen in Westdeutschland ein weites Feld für seine Tätigkeit finden würde, denn in Westdeutschland haben wir noch die Zustände der Weimarer Republik, in Westdeutschland spitzen sich die Verhältnisse durch die Hereinnahme der Militaristen genau so wieder zu wie in den letzten Jahren vor 1933 in der Weimarer Republik. Die Situation in Westdeutschland ist fast noch schlimmer als in der Weimarer Republik, z.B. die Hetze gegen die fortschrittlichen Menschen. Wir in der DDR müssen den Kampf für den Frieden führen...

Zur Stellungnahme der Pädagogischen Fakultät führte PROF. SCHRADER u. a. aus:

"... daß eine Stellungnahme zuerst nicht leicht war, da die ganze Situation eine werdende gewesen ist. ..."

Was Prof. Petersen betrifft, so müsse doch ehrlich gesagt werden, er habe doch sehr wertvolle pädagogische Forschung vorgetragen und durchgeführt und wertvolle pädagogische Ergebnisse erzielt und damit die Forschung auf dem Gebiet weit vorgetragen. Dies stehe fest ...

Zur Frage, was zu tun sei, sei doch in allen Diskussionen selbst in Berlin zunächst noch immer Hoffnung laut geworden, vom Jenaplan wenigstens bestimmte didaktische Ausstrahlungen übernehmen zu können...

Es müssen aber noch etwas zum Bereich der Didaktik gesagt werden: eine solche, die vom Kinde ausgeht, ist heute einfach nicht mehr möglich, sie hatte einmal ihre Berechtigung. Denn heute seien die politischen Ziele vordringlich ..." 51

Heute die politischen Ziele vordringlich

25. August '50: PETERSEN AN CHRISTOPH CARSTENSEN:

z.Z. Wenningstedt c/o Kaufhaus Möller, 25.8.50

Lieber Dr. Carstensen! Möchte heute nur in Kürze meine Ankunft in der Heimat melden. In Wenningstedt werde ich bis etwa 15.9. bleiben, um mein Bronchial-Asthma ganz auszuheilen - nach dem großen Erfolg, den ich hier im Vorjahr hatte.

Ich lege Ihnen ein Dokument bei, das Sie vielleicht erschüttern wird.

Schriftlich nur noch dies. Es ist nicht vorher mit mir verhandelt worden, sondern die Auflösung erfolgt auf Beschluß des Thüring. Ministeriums für Volksbildung durch einen ... (unleserlich), aber unter Mitwirkung von "Kollegen", die ich um die Volksschullehrerschaft in ihnen zu ehren in die Fakultät berief, als sich diese 1945 - 48 zusammensetzte und desgl. Mitwirkung des Jenaschen Volksbildungsamtes und seiner Schulräte!! Dank der - Lehrerschaft für meinen mehr als 30jährigen Lebenskampf zur Hebung der Volksschule und ihres Lehrerstandes.

Ich bitte darum, mir den Bericht nächstens wieder zuzustellen. Mündlich einmal mehr. ...." 52

Es war PETERSEN gelungen, seinen jüngsten SOHN KARSTEN PETER, der kurz zuvor das Abitur abgelegt hatte, mit in den Westen zu nehmen. Während Petersen sich in Wenningstedt/Sylt erholt, ist Karsten in Großenwiehe. PETERSEN hat beschlossen, ihn im Westen zu lassen, da er sonst zur "Volkspolizei" einberufen worden wäre. (Vergl. Brief Petersens vom 30.9. an seinen Sohn Karsten - s.o. S. 63)

16. September '50: KÄTE HEINTZE schreibt AN CHRISTOPH CARSTENSEN