

Benjamin Ortmeier

# Peter Petersen und die NS-Zeit

---

Forschungsbericht

Forschungs-  
berichte

7.4

Johann Wolfgang Goethe-Universität

# Peter Petersen und die NS-Zeit

Forschungsbericht

Benjamin Ortmeyer

Johann Wolfgang Goethe-Universität  
Frankfurt am Main 2008



**Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft  
Reihe Forschungsberichte**

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

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

**Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek**

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

ISBN 978-3-9810879-6-3

## **Vorwort**

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

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

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

*Micha Brumlik*

## Inhaltsverzeichnis

Vorbemerkung	5
<b>I. Grundpositionen und Hauptwerke: „Reformpädagogik“ und Führungslehre</b>	<b>8</b>
1. Der „Kleine Jena-Plan“	10
2. Die Bände I und II der „Allgemeinen Erziehungswissenschaft“ und die „Pädagogik der Gegenwart“	12
3. Die „Führungslehre des Unterrichts“	15
4. Der Band III der „Allgemeinen Erziehungswissenschaft“	17
<b>II. Publikationen in der NS-Zeit: „Neue Erziehungswissenschaft gibt dem Satz seinen vollen Sinn: Adolf Hitler, der Erzieher des deutschen Volkes“</b>	<b>19</b>
1. Veröffentlichungen 1933–1936	20
2. Veröffentlichungen 1937–1944	28
<b>III. Nach 1945: Der Wandel des „Nationalsozialismus zum teuflischen Nazismus“</b>	<b>39</b>
<b>IV. Zum Forschungsstand über Peter Petersen</b>	<b>43</b>
1. Nach 1984	44
2. Seit 1995	49
3. Die aktuelle Bedeutung der Kritik Heydorns an Petersen aus dem Jahr 1970	62
Literaturverzeichnis	65
Textvergleiche	86
Anhang	125

## Peter Petersen und die NS-Zeit

### Vorbemerkung

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

\* \* \*

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

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

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

---

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

## **I. Grundpositionen und Hauptwerke: „Reformpädagogik“ und Führungslehre**

Jede kritische Arbeit über die Biographie und das Werk Peter Petersens hat sich mit dem Problem auseinanderzusetzen, dass Petersen (anders als Spranger, Nohl und Weniger) durch seinen „Jenaplan“ und seine praktisch-methodischen Vorschläge für den Schulunterricht (Wochenplan, Gruppenarbeit, jahrgangsübergreifende Lerngruppen, Leistungsberichte etc.) eine hohe Popularität in Deutschland hat.<sup>7</sup>

Andererseits ist durch die öffentlichen Debatten in den vergangenen Jahrzehnten allgemein bewusst, dass sich Petersen in der NS-Zeit „angepasst“ hat. Das aber wurde in der Regel – wie alle gescheiterten Versuche zur Umbenennung von Peter-Petersen-Schule zeigen – als biographische Bagatelle abgetan, die das „große bzw. eigentliche Werk“ Peter Petersens unbeschädigt lasse.

Der 1884 im Kreis Flensburg als Sohn eines protestantischen Bauern geborene Petersen besucht zunächst die örtliche einklassige Dorfschule, später das Gymnasium in Flensburg.<sup>8</sup> Nach Abschluss seines Studiums unterrichtet er an Höheren Schulen in Leipzig und Hamburg, wo er zuletzt die Lichtwarkschule leitete. 1908 promoviert er mit der Dissertation „Der Entwicklungsgedanke in der Philosophie Wundts“<sup>9</sup> bei Rudolf Eucken. Petersen wird 1912 Vorstandsmitglied und 1915 Schriftführer des „Bunds für Schulreform“. 1920 habilitiert er sich mit der Schrift „Geschichte der aristotelischen Philosophie im protestantischen Deutschland“<sup>10</sup> bei William Stern. 1923 wird Petersen als ordentlicher Professor auf den Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft an der Universität Jena berufen, den er bis zu seinem Tod innehat. 1932 und 1933 kandidiert Petersen

---

<sup>7</sup> Diese Popularität steigerte sich noch, nachdem die DDR ein Teil der BRD geworden war: In Jena wurde 1990 der Karl-Marx-Platz in Peter-Petersen-Platz umbenannt. Gewichtiger ist, dass auch heute noch über zwanzig Schulen nach Peter Petersen oder dem Jenaplan benannt sind.

<sup>8</sup> Zur Biographie Petersens siehe: Kluge, Barbara: Peter Petersen. Lebenslauf und Lebensgeschichte. Auf dem Weg zu einer Biographie, Heinsberg 1992 und Retter, Hein: Reformpädagogik und Protestantismus im Übergang zur Demokratie. Studien zur Pädagogik Peter Petersens (Braunschweiger Beiträge zur Kulturgeschichte, Band 1), Frankfurt am Main 2007.

<sup>9</sup> Petersen, Peter: Der Entwicklungsgedanke in der Philosophie Wundts. Zugleich ein Beitrag zur Methode der Kulturgeschichte (Dissertation), Leipzig 1908.

<sup>10</sup> Petersen, Peter: Geschichte der aristotelischen Philosophie im protestantischen Deutschland. Habilitationsschrift zur Erlangung der Lehrberechtigung bei der philosophischen Fakultät der Hamburgischen Universität, Leipzig 1921.

für den „Christlich-Sozialen Volksdienst“ (CSVD) insgesamt drei Mal erfolglos für den Reichstag.<sup>11</sup>

Mit dem Sieg der Anti-Hitler-Koalition über NS-Deutschland endete die Zeit des NSLB, des Nationalsozialistischen Lehrerbundes, der für die Verbreitung der NS-Ideologie unter der Lehrerschaft zuständig war und dessen Mitglied Peter Petersen seit 1934 war. Petersen, nach wie vor in Jena ansässig, wurde im Februar 1946 zunächst Mitglied der SPD und später der SED, aus der er jedoch 1948 wieder austritt. Von nun an finden sich ohne Probleme in pädagogischen Aufsätzen Petersens Zitate von Karl Marx.<sup>12</sup> Aber auch diese Schaffensperiode kam aufgrund einer Auseinandersetzung mit Paul Oestreich und anderen über seine NS-Publikationen zu einem raschen Ende. Petersen bemüht sich ab 1948, wenn auch vergeblich, in Bremen Fuß zu fassen, was wohl offensichtlich von dem Emigranten Fritz Karsen<sup>13</sup> erfolgreich verhindert werden konnte. Peter Petersen stirbt am 21. März 1952 in Jena.<sup>14</sup>

---

<sup>11</sup> Bereits 1931 schrieb Gustav Hülser, der zweite Reichsvorsitzende des CSVD: „Die Nationalsozialistische Partei kann trotz alledem ein wertvoller Helfer an der Erneuerung des deutschen Volkes und am Wiederaufstieg des Deutschen Reiches sein“ (Hülser, Gustav: Der Nationalsozialismus, in: Der christlich-soziale Volksdienst und die Parteien (Schriften des Christlich-sozialen Volksdienstes, Band 15), Berlin ohne Jahr (1931), faksimiliert in: Kluge, Barbara: Peter Petersen. Lebenslauf und Lebensgeschichte. Auf dem Weg zu einer Biographie, Heinsberg 1992, S. 244).

Und im April 1933 schreibt Petersen selbst in einem Brief: „Stellung des Volksdienstes zur NSDAP wirst du kennen, wir sind seit Jahren offen für Anerkennung Hitlers eingetreten, und haben insofern nicht umfallen brauchen. Weiter: in meinem Freundeskreise befinden sich sehr viele NSDAPer [sic!], manche die es seit vielen Jahren sind. Unter ihnen Prof. Kriek (...)“ (Brief Petersens am Karl Alnor vom 27.4.1933, zitiert nach: Retter, Hein: Peter Petersen und der Jenaplan: Von der Weimarer Republik bis zur Nachkriegszeit. Berichte – Briefe – Dokumente, Weinheim 1996, S. 329).

<sup>12</sup> „Das bedeutet, dass wir in solchen Schulstuben, Schulen, Heimen und Schulwohnstuben jene *neue Gesellschaft* alsdann verwirklicht finden, die im Schlusssatz des zweiten Abschnitts des ‚Kommunistischen Manifests‘ als das große Endziel der gesellschaftlichen Entwicklung hingestellt wird.“ (Petersen, Peter: Methodische Strömungen der internationalen Gegenwart, in: Ziel und Methode der neuen demokratischen Schule, Weimar 1946, S. 28, Hervorhebung im Original)

<sup>13</sup> Der Bremer Senator für Schulen und Erziehung Paulmann schrieb am 14.11.1947 an Petersen: „Anders aber liegt die Angelegenheit hinsichtlich der Stellungnahme von Prof. Karsen, der gegen ihre Mitarbeit Bedenken erhebt. Der Grund liegt in Ihrer Tätigkeit nach 1933, die für Prof. Karsen eine solche Belastung darstellt, dass er eine Mitarbeit für nicht wünschenswert hält“ (zitiert nach: Kluge, Barbara: Peter Petersen. Lebenslauf und Lebensgeschichte. Auf dem Weg zu einer Biographie, Heinsberg 1992, S. 320 f.). Karsens Vorwurf lautete, dass sich Petersen „nach 1933 weitgehend mit der nationalsozialistischen Ideologie identifiziert bzw. abgefunden“ habe (zitiert nach: Kaßner, Peter: Peter Petersen: Politische und pädagogische Handlungsfelder, in: Rülcker, Tobias/Kaßner, Peter (Hrsg.): Peter Petersen: Antimoderne als Fortschritt? Erziehungswissenschaftliche Theorien und pädagogische Praxis vor den Herausforderungen unserer Zeit, Frankfurt am Main/Bern/New York/Paris 1992, S. 42).

Fritz Karsen (1885–1951), Pädagoge, mit Paul Oestreich und anderen 1919 Mitbegründer des „Bundes entschiedener Schulreformer, 1933 Berufsverbot und Emigration über Zürich und Paris nach Kolumbien und später in die USA, 1946–1948 für die amerikanische Besatzungsmacht im Rahmen der „Reeducation“ in Deutschland tätig (zu Karsen siehe genauer: Radde, Gerd: Fritz Karsen. Ein Berliner Schulreformer

Die Analyse der Publikationen Petersens in der NS-Zeit und ihre Einordnung in das Gesamtwerk Petersens erfordert eine gründliche Kenntnis seiner Hauptwerke. Wie schon erwähnt sind die bekanntesten Schriften der „Kleine Jena-Plan“ (1927) und die „Führungslehre des Unterrichts“ (1937). Zum „Kleinen Jena-Plan“ erschienen ergänzend drei Sammelbände mit hauptsächlich schulpraktischen Berichten: Jena-Plan I (1930), Jena-Plan II (1930) und Jena-Plan III (1934).<sup>15</sup>

### 1. Der „Kleine Jena-Plan“

1927 erschien die erste Auflage des „Kleinen Jena-Plans“<sup>16</sup>, der allein bis 2001 zweiundsechzig Auflagen erfuhr. Heute bekannt und anerkannt sind die „Schulwohnstube“, die Kritik an der Jahrgangsklasse, Schularbeit im Wochenrhythmus, Wochenarbeitsplan, der Montagskreis und die Forderung nach schriftlichen Berichten getrennt für Schüler und Lehrer an Stelle von Ziffernoten usw. Weniger bekannt ist, dass alle diese Ideen und Aspekte in den internationalen Diskussionen über Schulreform bereits ausführlich diskutiert und publiziert worden waren.<sup>17</sup>

Der Ausgangspunkt des Kleinen Jena-Plans war es, in praktischer Hinsicht zu entwickeln, was Petersen theoretisch 1924 in seiner Schrift „Allgemeine Erziehungswissenschaft“ begonnen hatte. Einleitend betont er, dass sein Jena-Plan „unter schärfster Ab-

---

mer der Weimarer Zeit (Studien zur Bildungsreform, Band 37), erweiterte Neuausgabe, Frankfurt am Main/Berlin/Bern/New York/Paris/Wien 1999).

<sup>14</sup> Zum Tode Petersens äußerte sich die Universität Jena (DDR) 1952 überraschenderweise wie folgt: „Die nationalsozialistische Regierung ist Prof. Petersens Denken und seiner Verwirklichung missgünstig gewesen und hat seit 1937 Neuauflagen und Druck größerer Werke hintertrieben. (...) Dass ein Mann, der so viel vom Ausland, gerade auch vom sonst wenig besuchten Ausland kennengelernt hat wie er, von nationalsozialistischer Einstellung frei ist, und in solchem Geist auf die Jugend einwirken kann, ist eine Selbstverständlichkeit und an seiner demokratischen Gesinnung hat niemand zweifeln können, der seine Tätigkeit seit 1923 verfolgt hat“ (zitiert nach: Kaßner, Peter: Peter Petersen: Politische und pädagogische Handlungsfelder, in: Rülcker, Tobias/Kaßner, Peter (Hrsg.): Peter Petersen: Antimoderne als Fortschritt? Erziehungswissenschaftliche Theorien und pädagogische Praxis vor den Herausforderungen unserer Zeit, Frankfurt am Main/Bern/New York/Paris 1992, S. 45 f.).

<sup>15</sup> Petersen, Peter (Hrsg.): Eine freie allgemeine Volksschule nach den Grundsätzen neuer Erziehung (Der Jena-Plan):

Band I: Schulleben und Unterricht einer freien allgemeinen Volksschule nach den Grundsätzen neuer Erziehung (Forschungen und Werke zur Erziehungswissenschaft, Band 13), Weimar 1930.

Band II: Das gestaltende Schaffen im Schulversuch der Jenaer Universitätsschule 1925–1930 (Forschungen und Werke zur Erziehungswissenschaft, Band 14), Weimar 1930.

Band III: Die Praxis der Schulen nach dem Jena-Plan (Forschungen und Werke zur Erziehungswissenschaft, Band 20), Weimar 1934.

<sup>16</sup> Petersen, Peter: Der kleine Jena-Plan (Reprint der 1. Auflage 1927), Weinheim/Basel 1968.

<sup>17</sup> Siehe dazu: Oelkers, Jürgen: Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte, 4. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage, Weinheim/München 2005.

lehnung der liberalen Staatsauffassung und des Individualismus, in der Erwartung, dass eine deutsche Selbstbesinnung den Weg zu einem echten Volksstaate bahnen werde“, entstanden sei (Petersen: Kleiner Jena-Plan, 1927, S. 8).<sup>18</sup> Vor den ausführlichen praktischen Darlegungen, wie die Jena-Plan-Schulen aufgebaut sind, stellt Petersen klar, dass sein Plan mit einer demokratisch orientierten Schule mit Schülerparlamenten und Schülergerichten nichts zu tun haben wird („Schülerparlamente und Schülergerichte wären nichts diese Schule Bezeichnendes“; Petersen: Kleiner Jena-Plan, 1927, S. 8). Petersen bekennt sich zur Metaphysik des Unerkennbaren: „Erziehung ist in diesem Sinne ebenso eine Tatsache wie das Leben und im Wesensgrunde genau so unerklärlich“ (Petersen: Kleiner Jena-Plan, 1927, S. 9). Hier findet sich auch schon, dass jeder Mensch „willig dient, in seinem ‚Stande‘“ (Petersen: Kleiner Jena-Plan, 1927, S. 12). Auch hier gibt er als geistigen Hintergrund Lagarde, Nietzsche und Langbehn an (Petersen: Kleiner Jena-Plan, 1927, S. 13). Im Versuch, seinen Jena-Plan auch politisch populär anzupreisen, behauptet Petersen, dass die Schule des Jena-Plans sich auch „noch in Klassen mit mehr als 50 Schülern“ (Petersen: Kleiner Jena-Plan, 1927, S. 22) bewähren würde.

In Bezug auf den Punkt der „Zucht und Disziplin“ (Petersen: Kleiner Jena-Plan, 1927, S. 68) wird von Petersen (ähnlich Luthers Konzeption) der Hauptakzent – weg vom äußeren Zwang und rein formalen Regeln – auf das gut vorbereitete „Innerliche“ gesetzt. Durch „Vor-Ordnungen“ (Petersen: Kleiner Jena-Plan, 1927, S. 69) vor dem Unterricht sollte genauestens arrangiert werden, wie die Lehrkraft sich im Unterricht weitgehend zurückhalten kann, so dass der Anschein entsteht, dass der Träger des Unterrichts der Schüler und nicht der Lehrer sei, während in Wirklichkeit, wie Petersen an anderer Stelle in der „Führungslehre“ formuliert, die Lehrkraft „alle Fäden (...) in ihrer Hand“ hat.<sup>19</sup>

---

<sup>18</sup> Die Betrachtung der Publikationen Petersens aus der NS-Zeit hat hinreichend bewiesen, dass Petersen im NS-Staat eben den „echten Volksstaate“ gesehen hat. Peter Petersen hatte schon 1925 behauptet: „Es steht nach der reichen Erfahrung an den neuen Schulen Europas außer Zweifel, dass ein Volk, das sich höhere Staatsformen schaffen will, den demokratischen Parlamentarismus verwerfen muss als sittlich minderwertig“ (Petersen, Peter: Das Gemeinschaftsleben der Jugend in der Schule, in: Deiters, Heinrich (Hrsg.): Die Schule der Gemeinschaft, Leipzig 1925, S. 104).

<sup>19</sup> Petersen, Peter: Führungslehre des Unterrichts, Langensalza 1937, S. 204.

## 2. Die Bände I und II der „Allgemeinen Erziehungswissenschaft“ und die „Pädagogik der Gegenwart“

Als „erziehungswissenschaftliche Grundlegung“ werden von Petersen selbst in etwas verwirrender Weise vier Bände, darunter drei Bände zur „Allgemeinen Erziehungswissenschaft“, benannt, die sich in folgende Einzelbände gliedern:

1924 erschien **Band I der „Allgemeinen Erziehungswissenschaft“ („Volkstheoretische Grundlegung“)**<sup>20</sup>. Aus nachvollziehbarem Grund wurde später bei der Auflage von 1962 auf diesen Untertitel verzichtet.

Hier entwickelt Petersen im ersten Teil „Grundbegriffe“, positioniert sich in philosophischer und soziologischer Debatte über die Begriffe „Masse, Gesellschaft, Gemeinschaft“, grenzt „Individualität und Persönlichkeit“ voneinander ab und betrachtet das Verhältnis von „Natur und Kultur“, „Entwicklung und Fortschritt“, „Erziehung und Bildung“.

Im zweiten Teil spitzt er die Fragestellung der Erziehungswissenschaft über Wirtschaft, Staat und Kirche auf den für ihn wichtigsten Punkt zu: das „Volk“ und die „Volksgemeinschaft“ (Petersen: Erziehungswissenschaft 1, 1924, S. 230–276).

Auch wenn eine hochgestochene Sprache und der ständige Hinweis auf große Denker der Weltgeschichte kennzeichnend für diesen Band sind, so ist doch das Triviale das Entscheidende an diesem Buch. In seiner Darstellung der Genesis der Erkenntnis erklärt Petersen:

*„Je reicher sich nun das Bewusstsein entwickelt, über desto mehr Kategorien verfügen wir, den andern schon rein äußerlich einzuordnen: klein und groß, Mann und Weib, schön und hässlich, Freund und Feind, Volksgenosse und Ausländer, und zwar das alles schon beim ersten Anblick.“* (Petersen: Erziehungswissenschaft 1, 1924, S. 22)

Weiter positioniert sich Petersen gegen den Begriff der Bildung: „So gehört die Bildungspädagogik hinein in das Zeitalter des Individualismus, aus dem wir herausschreiten“ (Petersen: Erziehungswissenschaft 1, 1924, S. 100). Dagegen setzt er auf eine „Besinnung auf die natürlichen erzieherischen Mächte“ (Petersen: Erziehungswissenschaft 1, 1924, S. 104), und das ist für ihn Erziehung vom Volk zum Volk.

---

<sup>20</sup> Petersen, Peter: Allgemeine Erziehungswissenschaft, Band I: Volkstheoretische Grundlegung, 2., unveränderte Auflage (unveränderter Nachdruck der im Jahre 1924 erschienenen 1. Auflage), Berlin 1962.

Schon hier polemisiert Petersen gegen die Überbetonung des Staates, die sich auf Hegel beruft (Petersen: Erziehungswissenschaft 1, 1924, S. 161), da für ihn der Ausgangs- und Endpunkt das Volk ist. Ihm geht es um das Dienen aus sittlicher Motivation heraus, wobei es ihm in erster Linie um einen Dienst am deutschen Volk geht (Petersen: Erziehungswissenschaft 1, 1924, S. 167). Diesen Vorrang des Volks vor dem Staat macht Petersen am Begriff der Liebe deutlich: „Sein Volk kann man lieben und für sein Volk kann man sterben; seinen Staat kann man nicht lieben, und es ist eine irrtümliche verhängnisvolle Beziehung, wenn man den Opfertod von Bürgern als für den Staat statt für das Volk geschehen ansieht“ (Petersen: Erziehungswissenschaft 1, 1924, S. 182).

Der entscheidende Punkt der Schrift ist der Abschnitt neun über das Volk, der sich liest wie ein Programm der deutschnationalen Reaktion. Man erfährt zunächst, dass „das deutsche Volk (...) über diese politischen Reichsgrenzen, vor allem zurzeit, weit hinaus“ wohnt (Petersen: Erziehungswissenschaft 1, 1924, S. 231). Petersen ist klar, dass auch das deutsche Volk keine „reine Rasse“ ist, auch wenn nach seiner Meinung die nordischen Völker „für die reinsten in Europa gelten“ (Petersen: Erziehungswissenschaft 1, 1924, S. 236). Er definiert: „Aber das, was man mit ‚Rasse‘ bezeichnet, kommt zur Ausprägung in den kulturellen Leistungen der Völker“ (Petersen: Erziehungswissenschaft 1, 1924, S. 237).

Dass es schwer ist, sich mit Peter Petersen rational auseinander zusetzen, weil auch die einfachsten Grundprinzipien wissenschaftlichen Denkens durch seine mystische Sprache verdunkelt und außer Kraft gesetzt werden, zeigt sich in folgender Passage:

*„Ist auch Blut ein besonderer Saft, so nicht seiner physischen Substanz halber, sondern weil Blut ein Träger und Mittler ganz besonderer geistiger Werte ist. Im Blut wohnt das Leben, im Blut wohnt alles, was zur Urmacht des Lebens gehört: alles vom dunklen Trieb bis zur heftigsten Leidenschaft und dem klarsten Gefühl. Es ist die Liebe, die Blut zu Blut treibt, und die Liebe ist die Kraft zu allem Guten unter Mensch und Tier, (...) Menschen, die ihr Volk nicht lieben, stehen außerhalb ihres Volkes und gehören nur äußerlich zu ihm, weil sie dort geboren sind, ihren Wohnsitz haben oder ihr Einkommen, ihr Geschäft.“* (Petersen: Erziehungswissenschaft 1, 1924, S. 244 f.)

Petersen prägt in diesem Zusammenhang direkt im Anschluss den Begriff des „Volks-genossen“. Was mit jenen passiert, die keine „Volks-genossen“ sind, bleibt offen. Als Ziel der Volkserziehung sieht Petersen die „Züchtung des ‚Übermenschen‘ in dem echten und nicht in dem verfälschten vulgären Sinne“ (Petersen: Erziehungswissenschaft 1,

S. 252). Dort, wo der deutsche Nationalismus blüht, ist der Antisemitismus nicht weit, denn weiter heißt es:

*„Niemand aber wird diese Züchtung gelingen, wenn sie nicht zuvor die Stufe des Volksgeistes voll und ganz erreicht hat. Sonst zerflattert der Mensch in Nebelmeeren. Auch dem Juden wird der letzte Aufschwung in das Höchste und Geistige, das sein Volk darzustellen berufen ist, nur gelingen, wenn er vorher in seinem Volk oder zum mindesten in einem Volke ganz aufgegangen ist, sonst bleibt der im nebligen Menschentume wohnende und nirgends gefestigte, überrationalisierte Typus hier vorherrschend.“* (Petersen: Erziehungswissenschaft 1, 1924, S. 253)

Die Charakterisierung der aktuellen jüdischen Bevölkerung als „überrationalisierten Typus“ und als eben, obwohl in Deutschland lebend, doch nicht zum deutschen Volk gehörend, zeigt, dass Petersen hier auf dem Niveau seiner geistigen Väter Paul de Lagarde und August Julius Langbehn einen völkisch-nationalistischen Antisemitismus vertrat, der den Juden dann eine Chance zumindest theoretisch einräumen will, wenn sie ein eigenes völkisches Konzept entwickeln. Damit soll sein Antisemitismus nicht verharmlost, sondern lediglich genauer charakterisiert werden.

Es macht keinen Sinn, ja wäre einfach unwahr, ein Gleichheitszeichen zwischen den Positionen Peter Petersens aus dem Jahre 1924 und seinen Ansichten in der NS-Zeit zu setzen. 1924 ist der Rassismus zwar vorhanden, aber nicht ausgeprägt, und das deutsch-völkische Denken steht im Vordergrund. Aber klar ist auch, dass dieser Zug („Volkserziehung heißt Einordnung“; Petersen: Erziehungswissenschaft 1, 1924, S. 271) und der Begriff der „Volksgemeinschaft“ (Petersen: Erziehungswissenschaft 1, 1924, S. 275) das gesamte Werk Peter Petersens durchzieht.<sup>21</sup>

1931 erschien der **Band II der „Allgemeinen Erziehungswissenschaft“ („Der Ursprung der Pädagogik“)**<sup>22</sup>, in dem Petersen Grundfragen der Geschichte der Pädagogik in vereinfachter Form versucht vorzustellen und die bekannten Begriffspaare „Individuum und Gemeinschaft“, „Bildung und Erziehung“ und „Freiheit und Zwang“ eher

---

<sup>21</sup> In einem Brief vom 19. Juni 1949 an Carstensen, in dem Petersen dem Nationalsozialismus vorwarf, den Staat ähnlich wie Mussolini überbetont zu haben, statt das Volk als Ausgangspunkt zu nehmen, schreibt er: „Ja, und für Volksgemeinschaft werde ich ebenso bis zu meinem Tode eintreten, da darf die Dame ganz beruhigt sein, sie selber scheint das ja abzulehnen“ (Faksimile in: Kluge, Barbara: Peter Petersen. Lebenslauf und Lebensgeschichte. Auf dem Weg zu einer Biographie, Heinsberg 1992, S. 190). Die „Dame“ war die schwedische Pädagogin Ester Hermanson, der beim Durchlesen der Bücher Petersens nach 1945 offensichtlich der NS-Jargon unangenehm aufgefallen war. Petersen besteht jedoch darauf, dass der Begriff der „Volksgemeinschaft“, und nicht nur dieser, beibehalten wird.

<sup>22</sup> Petersen, Peter: Allgemeine Erziehungswissenschaft, Band II: Der Ursprung der Pädagogik, Berlin 1931.

vorstellt als quellenkritisch analysiert. Eine Kernthese dieser Schrift ist die Polemik gegen Leibniz, der davon ausgeht, dass Meinungsverschiedenheiten „in streng logischen Demonstrationen durchgeführter Disputation“ gelöst werden müssen. Denn, so Leibniz, der Macht der Beweise müsse sich jedermann beugen. „Das ist bis in unsere Tage hinein der Erzfehler aller Aufklärer gewesen, zu wähnen, des Menschen Sein und Werden bestehe auf Rationalität. Nein, es besteht auf Irrationalität“ (Petersen: Erziehungswissenschaft 2, 1931, S. 31) Die Grundposition Petersens zu Fragen der Autorität ist hier bereits folgende:

*„Und so gibt es keine Erziehung ohne Autorität, ohne ein den anderen Zwingendes. Aber es dürfte bereits zur Genüge deutlich sein, dass dieses Zwingende niemals ein Vergewaltigendes sein darf. Ich darf nicht das Gefühl haben, dass mir Gewalt angetan wird, gegen die ich gar anknirschen möchte.“* (Petersen: Erziehungswissenschaft 2, 1931, S. 149)

Als weiteres grundlegendes Werk nennt Petersen selbst die „Pädagogik“ (1. Auflage: Berlin 1932, 2. Auflage: Berlin 1937 unter dem Titel **„Pädagogik der Gegenwart“**). Der Titel der Auflage von 1937 hat insofern seine Berechtigung, da in der zweiten Auflage im ersten Teil zur Geschichte der Pädagogik gerade zwei Seiten zur neuen NS-Erziehung hinzugefügt wurden. Ansonsten wird in diesem geschichtlichen Teil die antike Pädagogik mit der Vorgeschichte der „deutschen Bewegung der Neuen Erziehung“ konfrontiert. Im zweiten Teil („Unsere Fragen und Aufgaben systematisch entwickelt“) werden in der für Petersen typischen Weise Begriffe wie Rationalismus, Individualismus, aber auch Namen wie Luther und Pestalozzi sowie die Gegensatzpaare „Individuum und Gesellschaft“, „Persönlichkeit und Gemeinschaft“ bis hin zu „Mensch und Welt“ in allgemeinsten Art und Weise abgehandelt, unter paraphrasierender Verwendung der großen Denker der Weltgeschichte.<sup>23</sup>

### 3. Die „Führungslehre des Unterrichts“

1936 verfasst, erschien im Jahr darauf die „Führungslehre des Unterrichts“<sup>24</sup> mit einem Umfang von über 230 Seiten. Hier wird ein ganzes Programm der Pädagogik Peter Petersens in acht ausführlichen Kapiteln vorgestellt. Die Grundidee der Führung des Un-

<sup>23</sup> Siehe dazu auch den Vergleich der Auflagen 1932 und 1937 in der *Dokumentation ad fontes Petersen*, S. 661–680.

<sup>24</sup> Petersen, Peter: *Führungslehre des Unterrichts*, Langensalza/Leipzig/Berlin 1937. Hier zitiert nach: Petersen, Peter: *Führungslehre des Unterrichts*, (Neuausgabe nach der 10. Auflage 1971), Weinheim/Basel 1984.

terrichts besteht darin, aus einer von ihm definierten „pädagogischen Situation“ solche Schlussfolgerungen zu ziehen, dass durch „Vor-Ordnungen“ und Planung des Unterrichts „Anweisungen aus der Praxis für die Praxis“ entstehen. Ohne jetzt im einzelnen das Gedankengebäude dieser acht aufeinander aufbauenden Kapitel unter die Lupe zu nehmen, kann mit Sicherheit festgestellt werden, dass Kernpunkt der pädagogischen Richtlinien Petersens die Herstellung von Zucht und Disziplin (Petersen: Führungslehre, 1937, S. 71) in doch erheblicher Anlehnung an Herbart (den Petersen vordergründig ablehnte), durch im Grunde gruppenpsychologische Techniken erreicht werden soll. Da diese Schrift in der NS-Zeit erstmals publiziert wurde, enthält sie die üblichen der NS-Pädagogik und NS-Propaganda entnommenen Äußerungen über „volkszersetzende Auffassung“ (Petersen: Führungslehre, 1937, S. 216), über die Volksschule als „eine echte Zelle der Volksgemeinschaft“ (Petersen: Führungslehre, 1937, S. 108) oder über die Zugehörigkeit zu einer Rasse als Vorbedingung, die „hingenommen und anerkannt werden“ muss (Petersen: Führungslehre, 1937, S. 28).<sup>25</sup>

Dass ausgerechnet dieses pädagogische Hauptwerk in der NS-Zeit verfasst wurde, führte zu erheblichen Problemen bei den Neuherausgaben nach 1945. Gerade am Vergleich der Auflage aus der NS-Zeit mit den Auflagen nach 1945, wie ihn als erstes der niederländische Erziehungswissenschaftler Cornelis Vreungenhil<sup>26</sup> begonnen hat, zeigt sich besonders deutlich, wo Kontinuität und wo Diskontinuität in der erziehungswissenschaftlichen Arbeit bewiesen werden kann.<sup>27</sup>

---

<sup>25</sup> Das entspricht der Formel Petersens von der „Verwurzelung in Volk und Rasse und im politischen Sein“ (Petersen, Peter: Die religiöse Unterweisung im Licht der neuen deutschen Erziehungswissenschaft und Schulpraxis, in: Deutsche Evangelische Erziehung, 47. Jg. (1936), S. 99). Robert Döpp weist darauf hin, dass biologisches und rassengemäßes Denken bei Petersen bereits 1908 in einer Andeutung vorhanden war. Dort sinniert Petersen über die „Kluft“ zwischen den „niedersten Menschenrassen und den vollkommensten Tieren“ (Petersen, Peter: Der Entwicklungsgedanke in der Philosophie Wundts. Zugleich ein Beitrag zur Methode der Kulturgeschichte, Leipzig 1908, S. 67; siehe auch: Döpp, Robert: Jenaplan-Pädagogik im Nationalsozialismus. Ein Beitrag zum Ende der Eindeutigkeit (Pädagogik und Zeitgeschehen. Erziehungswissenschaftliche Beiträge, Band 4), Hamburg/London 2003, S. 101). Wie Döpp weiter nachweist, spricht Petersen 1925 über das „Problem der Rassenzüchtung“ wie folgt: „Seit vielen Jahrtausenden wird Wert gelegt auf gute Zucht von Weizen und Gerste, von Schafen und Ochsen und Pferden, es ist nicht abgelegen und gesucht, die Frage nach der besten Züchtung und Aufzucht von Menschen zu stellen“ (Petersen, Peter: Sozialbiologische Probleme der Berufsschule, in: Petersen, Peter/Zimmermann, Waldemar (Hrsg.): Die Aufgaben des neuen Berufsschulwesens und die Berufsschulgemeinde im Lichte der Jugendkunde und sozialer Politik, Weimar 1925, S. 116; bei Döpp 2003 S. 304 f.).

<sup>26</sup> Vreungenhil, Cornelis: De Führungslehre van Petersen. Band 1: Historisch-pedagogisch tekst- en contextonderzoek van de onderwijs-pedagogiek vat het Jenaplan, Groningen 1992.

<sup>27</sup> Siehe dazu auch den Textvergleich der Ausgaben 1937 und 1984 in der *Dokumentation ad fontes Petersen*, S. 644–660.

#### 4. Der Band III der „Allgemeinen Erziehungswissenschaft“

Als Band III der „Allgemeinen Erziehungswissenschaft“ erschien schließlich 1954 nach Petersens Tod **„Der Mensch in der Erziehungswirklichkeit“**.<sup>28</sup> In vier großen Abschnitten werden in diesem Band folgende Fragen behandelt: Im Teil 1 wird aus der religiösen Sicht Petersens der Zusammenhang von Weltanschauung, Wissenschaft und Erziehung dargestellt. Teil 2 widmet sich den sogenannten „Fehlformen der Erziehung“ und behandelt dabei „spartanische Erziehung“, die Jesuiten, Herders „Fehlform“ humanistischer Erziehung und Rainer Maria Rilke. Dabei handelt es sich weitgehend um Zusammenschnitte früherer Aufsätze und Artikel, über deren Zusammenstellung hier nicht weiter geurteilt werden soll. Teil 3 unter der Überschrift „Gegen-Erziehung“ schlägt einen Bogen über „das Böse“ bis hin zur „Satanie“. Der „homo religiosus“ wird dem „homo satanicus“ gegenübergestellt und im Grunde als das zentrale Problem der Pädagogik dargestellt. Auch der Teil 4, „Die Ethik der Erziehungswissenschaft“, verliert sich in Trivialitäten. Hier wird wiederholt auf den Gehorsam als eine Tugend hingewiesen und daran erinnert, wie die „Feld-Tugenden“ aus einem feigen Soldaten, der dann als Koch in der Feldküche arbeiten musste, durch pädagogisches Vorgehen schließlich doch noch einen „vorbildlichen Soldaten“ machen (Petersen: Erziehungswissenschaft 3, 1954, S. 242). Dieser Band enthält auch die an anderer Stelle genauer behandelte Passage, dass Hitler das deutsche Volk „rassisch verunreinigt“ hinterlassen habe (Petersen: Erziehungswissenschaft 3, 1954, S. 196).

\* \* \*

Als interessantes grundlegendes Werk, mit dem in anderem Zusammenhang eine gründliche Auseinandersetzung lohnt, sei noch Petersens Habilitationsschrift **„Geschichte der aristotelischen Philosophie im protestantischen Deutschland“**<sup>29</sup> genannt. Das Ziel der Arbeit war es, so Petersen, einen Beitrag zu leisten, um „die großen Linien der spezifisch deutschen philosophischen Entwicklung herauszustellen und die Leistung des deutschen Geistes in ihrer vollen Größe und schon jetzt erkennbaren hohen Einzigartigkeit zu ermessen“ (Petersen: Aristotelische Philosophie, 1921, S. VIII). In einem quel-

<sup>28</sup> Petersen, Peter: Allgemeine Erziehungswissenschaft, Band III: Der Mensch in der Erziehungswirklichkeit, Berlin 1954.

<sup>29</sup> Petersen, Peter: Geschichte der aristotelischen Philosophie im protestantischen Deutschland. Habilitationsschrift zur Erlangung der Lehrberechtigung bei der philosophischen Fakultät der Hamburgischen Universität, Leipzig 1921.

lenreichen Literaturbericht verfolgt Petersen die Rezeption des Aristoteles seit 1530 bis hin zu Hegel, Lessing, Schiller und Goethe. Die lutherische Ausrichtung gegen aristotelische Rationalität wird hier grundlegend philosophisch und philosophiegeschichtlich von Petersen theoretisch vorbereitet.<sup>30</sup>

---

<sup>30</sup> Zur Kritik der Habilitationsschrift Petersens siehe Imelman, Jan Dirk/Jeunhomme, J. M. Paul/Meijer, Wilna A. J.: Jena-Plan. Eine begriffsanalytische Kritik, Weinheim 1996.

## II. Publikationen in der NS-Zeit: „Neue Erziehungswissenschaft gibt dem Satz seinen vollen Sinn: Adolf Hitler, der Erzieher des deutschen Volkes“<sup>31</sup>

*Buchenwald, 25. April 1944: Der Erziehungswissenschaftler Prof. Dr. Peter Petersen (Jena) hält im Konzentrationslager Buchenwald bei Weimar auf Befehl des Reichsführers SS Heinrich Himmler den Vortrag „Wissenschaft im Dienste des Lebens – Erziehungswissenschaft der Gegenwart“. Die Zuhörer sind norwegische Studenten, die wegen ihrer Proteste gegen die NS-Besatzungsmacht in Norwegen inhaftiert wurden. Ziel des Vortrages ist es, die norwegischen Studenten zum Eintritt in die Waffen-SS zu bewegen.<sup>32</sup>*

Peter Petersen war nie Mitglied der NSDAP. Insbesondere in der Frage, welche Haltung die NSDAP zum Christentum einnahm, gab es gewiss Vorbehalte Petersens, der wusste und sah, dass zumindest ein bestimmter Flügel der NSDAP nicht einfach positives deutsches Christentum auf seine Fahne geschrieben hatte, sondern arisch-mystische Alternativen mehr und mehr favorisierte, ohne je das Bündnis mit der katholischen und evangelischen Kirche in Deutschland ganz aufzukündigen. Diese Vorbehalte verstärkten sich, als klar wurde, dass im Dschungel der inneren Machtkämpfe der führenden deutschen Erziehungswissenschaftler von der NS-Führung bewusst keine Eindeutigkeit zugelassen wurde und dass der Plan Petersens, „seine“ Schulideen des Jenaplans auf ganz Deutschland auszudehnen (was Montessori durch ihr Bündnis mit Mussolini und dem Papst im

<sup>31</sup> Petersen, Peter: Von der Methodik zur Pädagogik des Unterrichts, in: Bayrische Lehrerzeitung, 69. Jg. (1935), Heft 16/17, S. 257.

<sup>32</sup> Am Abend des 13. Januar 1944 kamen 349 norwegische Studenten im KZ Buchenwald an und wurden am ganzen Körper kahlgeschoren. Sie erhielten die Häftlingsnummern 39089 bis 39437 und wurden in die Holzbaracke des Blocks 19 eingewiesen (Hirte, Roland/Stein, Harry: Die Beziehungen der Universität Jena zum Konzentrationslager Buchenwald, in: Hoßfeld, Uwe/John, Jürgen/Lemuth, Oliver/Stutz, Rüdiger (Hrsg.): „Kämpferische Wissenschaft“. Studien zur Universität Jena im Nationalsozialismus, Köln/Weimar/Wien 2003, S. 384. Vgl. dazu auch: Hemmerling, Axel: Die Friedrich-Schiller-Universität Jena und das Konzentrationslager Buchenwald (Seminararbeit), Universitätsarchiv Jena 1999, Sonderdruck Nr. 229, S. 14–16 und Zimmermann, Susanne: Die medizinische Fakultät der Universität Jena während der Zeit des Nationalsozialismus, Berlin 2000, S. 185–187).

Torsten Schwan teilt mit, dass Petersen 1944 insgesamt drei Vorträge im KZ Buchenwald zu den Themen „Pädagogik (Allgemeine Erziehungswissenschaft)“, „Über Jesuitenerziehung, ein historisches Moment“ und Wissenschaft im Dienste des Lebens“ gehalten hat. Die beiden überlebende Zuhörer Jan Bendix Lien und Arnt Friisk erinnern sich, dass die Vorträge „schwerpunktmäßig (...) doch mit ‚Rassentheorie und Nazi-propaganda vermischt‘ gewesen“ seien. Petersen selbst schreibt am 1.4.1944 an Döpp-Vorwald: „Zur Zeit habe ich einen Sonderauftrag [sic!] mit durchzuführen an rd. 300 Studenten, wöchentlich einmal, aber ganz kann ich das nicht so pünktlich ausführen, weil ältere Verpflichtungen dazwischen kommen“ (Schwan, Torsten: Die Petersen-Rezeption in der Bundesrepublik Deutschland 1960 bis 1984. Die Jenaplan-Pädagogik zwischen „defensiver Rezeption“ und einsetzender „Petersen-Kritik“, Frankfurt am Main/Berlin/Bern/Brüssel/New York/Oxford/Wien 2007, S. 137 ff.).

faschistischen Italien in einer ersten Phase gelang),<sup>33</sup> nicht zu verwirklichen war. Diese Vorbehalte verstärkten sich zudem, als immer klarer wurde, dass NS-Deutschland unter Führung Adolf Hitlers seine Versprechungen über rasche Blitzsiege seit 1943 ganz und gar nicht mehr einhalten konnte. An diesem Punkt war sich Petersen mit einer großen Gruppe ehemaliger deutschnationaler Bündnispartner der NSDAP gewiss einig. Doch ebenso klar und eindeutig beweisbar ist, dass Peter Petersen sich seit 1933 mit Lobeshymnen als innerdeutscher und internationaler Propagandist des NS-Regimes betätigte. Eine Durchsicht der von ihm geschriebenen Beiträge und Broschüren nach dem Januar 1933 zeigt dies.

### 1. Veröffentlichungen 1933–1936

Petersen veröffentlichte im Juni 1933 eine **Rezension** in der Zeitschrift „Blut und Boden. Monatsschrift für wurzelstarkes Bauerntum, deutsche Wesensart und nationale Freiheit“. Er bespricht Karl Beyer Buch „Jüdischer Intellekt und deutscher Glaube“ (Leipzig 1933). In einer Mischung aus Wiedergabe der Ansichten Beyers und Petersens eigenen Vorstellungen heißt es:

*„Denn da es unleugbar in Deutschland ganz besonders ausgeprägt und viel viel stärker 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. Beyer 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 unseelig 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 Mehrung meiner Macht über die Menschen dienstbar gemacht werden? Und damit kommt es auch zu einer Überernährung des Intellektuellen, des Abstrakten und Gefühlsleeren. Alle diese Gedanken würden sich tausendfach belegen lassen, wenn Beyer noch auf das Gebiet der Philosophie eingegangen wäre, wo der Versuch jüdischer Denker, deutsche Philosophie auszulegen und fortzubilden, gleiche Zersetzungserscheinungen aufweist.“*

Ohne Frage will Petersen die antisemitische „Analyse“ noch auf das Gebiet der Philosophie verlängert und vertieft wissen. Der deutsch-nationalistische Antisemitismus wird

---

<sup>33</sup> Siehe dazu Hélène Leenders: Der Fall Montessori. Die Geschichte einer reformpädagogischen Erziehungskonzeption im italienischen Faschismus, Bad Heilbrunn 2001.

von Petersen Mitte 1933 punktgenau formuliert. Auch der abschließende Absatz entsprach der NS-Sprachregelung 1933, wie sie auch Ernst Krieck ähnlich formuliert hatte:

*„Ob nicht in den Kreisen des Judentums selber die Erkenntnis aufdämmert, dass seine Versuche, sich in fremde Kulturen einzuleben, mindestens in die deutsche Denk- und Fühlweise, 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.“<sup>34</sup>*

Der erste wesentliche Aufsatz Petersens nach dem Januar 1933 war **„Bedeutung und Wert des Politisch-Soldatischen für den deutschen Lehrer und unsere Schule“**.<sup>35</sup>

Wie der Titel schon andeutet, geht es vor allem um ein bestimmtes Menschenbild, das Bild des „Soldatischen“ als das Vorbild für Erziehungsarbeit:

*„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.“* (Petersen: Bedeutung und Wert, 1934, S. 2)

Petersen wendet sich unter Berufung auf Alfred Lichtwark, Hugo Göring und Hermann Lietz sowie Alfred Baeumler gegen die alte, „im Kern undeutsche Schule“ und spricht sich für einen „Militärgeist“ aus, der „echt militärisch streng und konsequent“ sein, aber nicht beim deutschen Mann „Sklavenfurcht“ erzeugen soll,

*„denn im Gegensatz zum alten militärischen Drill, der oft falsche Überheblichkeit und gelegentlich selbst schrofte, barsche Naturen hochkommen ließ, beherrscht der SA- und SS-Dienst die kameradschaftliche Gesinnung des Frontsoldaten aus dem Weltkrieg.“* (Petersen: Bedeutung und Wert, 1934, S. 6)

Kern ist, wie Petersen an Baeumler angelehnt entwickelt, dass die Tradition sich nicht auf 1848, sondern auf den Frontsoldaten 1871 bezieht, nicht die „humanistische Philosophie“, sondern die „Philosophie unserer soldatischen Erziehung“.

<sup>34</sup> Petersen, Peter: Rezension von: Karl Beyer: Jüdischer Intellekt und deutscher Glaube (Leipzig 1933), in: Blut und Boden. Monatsschrift für wurzelstarkes Bauerntum, deutsche Wesensart und nationale Freiheit, 5. Jg. (1933), Heft 6, S. 285–286. [Dokumentation ad fontes Petersen: Nachtrag]

Ein Heft später erklärt Petersen im Rahmen einer weiteren **Rezension**, dass der japanisch-chinesische Krieg von demselben Weltkapital angezettelt worden sei, das „Deutschland zum Sklaven zu machen versucht hat“. Und er kommentiert: „Etwas, das uns die aus Japan gemeldeten Judenverfolgungen auf einmal verständlich macht!“ (Petersen, Peter: Rezension von: Ludwig Roselius: Briefe und Schriften zu Deutschlands Erneuerung (Oldenburg 1933), in: Blut und Boden. Monatsschrift für wurzelstarkes Bauerntum, deutsche Wesensart und nationale Freiheit, 5. Jg. (1933), Heft 7, S. 334–335, hier S. 335). [Dokumentation ad fontes Petersen: Nachtrag]

<sup>35</sup> Petersen, Peter: Bedeutung und Wert des Politisch-Soldatischen für den deutschen Lehrer und unsere Schule, in: Deutsches Bildungswesen, 2. Jg. (1934), S. 1–17. [Dokumentation ad fontes Petersen: S. 87–103]

Weiter führt Petersen – sich auch auf Aristoteles' Einordnung der Pädagogik in eine Politik der Volkserziehung berufend – aus:

*„(...) und wir kehren 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 volkserzieherische Bedeutung lehren und Adolf Hitler als Volkserzieher preisen.“* (Petersen: Bedeutung und Wert, 1934, S. 5, Hervorhebung im Original)

In einem Abschnitt zur Symbolik von Uniform und Gruß ruft Petersen den Nationalismus aller Zeiten und Länder auf, um festzustellen, jeder würde „zu allen Zeiten, und heute wie in Ewigkeit wird es nie anders sein, als den schönsten Tod, den Tod fürs Vaterland“ feiern (Petersen: Bedeutung und Wert, 1934, S. 7):

*„Und wer die Fahne um seinen Leib gewickelt tot auf dem Schlachtfelde niedersinkt, vor dem neigt sich ehrend noch jeder Gegner; denn er legt sich in das heiligste Leichentuch, das ein Volk seinen Söhnen schenken kann.“* (Petersen: Bedeutung und Wert, 1934, S. 7)

Petersen geht von der Vereinigung von Soldatischem und Wissenschaftlichem aus und erklärt:

*„(...) und es bezeugt die Instinktsicherheit des Nationalsozialismus, dass er auch die national gefährlichen Verzerrungen und Afterbilder im Bezirk der Wissenschaft gebildet und zu beseitigen entschlossen ist.“* (Petersen: Bedeutung und Wert, 1934, S. 9)

Die von Petersen hier nachhaltig unterstützte Beseitigung „national gefährlicher Afterbilder“ bedeutete, wie schon erwähnt, in der von Petersen miterlebten Realität seit 1933 die Entlassung jüdischer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler und die Entlassung demokratisch aktiver Gegner des NS-Regimes, die verfolgt und oft genug ermordet wurden.

Für die pädagogische Praxis entwickelt Petersen nun die Bedeutung der soldatischen und nationalsozialistischen Rituale. Er beschwört, dass der deutsche Gruß aufs beste in seine Überlegungen hineinpasst, „mit dem die Schule sich in die große Volksgemeinschaft feierlich einfügt und sich symbolisch als wahrhafte *Volksschule* erfasst“ (Petersen: Bedeutung und Wert, 1934, S. 16, Hervorhebung im Original). Gruß, Fahne, Feiern und kindgemäße Gelöbnisse als Mittel für eine „neue Ausrichtung in allen Fragen der Zucht und der Autorität“ (Petersen: Bedeutung und Wert, 1934, S. 17) – das sind Petersen Kernpunkte der alltagspädagogischen Hinwendung zum Politisch-Soldatischen.

In seinem Aufsatz „**Psychologische Bedeutung der politischen Symbole**“<sup>36</sup> von 1934 wird sein Griff auf die Seele der Menschen durch Pathetik, durch Fahne und Nationalhymne deutlich:

*„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 Vereinzelnung 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 entraft 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, vorbeigeht oder hochgezogen wird, entfaltet wird, die Reihen der Marschierenden sich nahen und vorbeiziehen.“* (Petersen: Psychologische Bedeutung, 1934, S. 12, Hervorhebung im Original)

Es zeigt sich also, dass Petersen schon 1934 begonnen hatte, recht systematisch seine Konzeption der Einbindung seiner Ideen in das NS-Regime vorzubereiten.

In seiner Rezension „**Auslanddeutschtum**“ aus dem Jahr 1934 erklärt Petersen, warum der Satz „Die deutsche Heimat muss in Russland verteidigt werden!“ gilt. Die „zwei Millionen deutsche(n) Bauern“ in Russland, die verfolgt würden, sind Petersens Argu-

<sup>36</sup> Petersen, Peter: Psychologische Bedeutung der politischen Symbole, in: Zeitschrift für Jugendkunde, 4. Jg. (1934), Heft 1 (= Sonderheft: Die seelische Haltung der politischen Jugend), S. 10–14. [Dokumentation ad fontes Petersen: S. 104–108]

ment, „dass wir im Reich, aufflammen und brennen, um zu helfen. Denn wir müssen dies Blut erhalten – gegen den Osten, gegen Asien!“<sup>37</sup>

Die umfangreichste Darlegung Petersens über seine Vorstellung der Verbindung seiner in der Weimarer Republik entwickelten erziehungswissenschaftlichen Grundlagen und seines „Jenaplan“ mit dem Ideengebäude des „Nationalsozialismus“ findet sich in dem Aufsatz **„Die erziehungswissenschaftlichen Grundlagen des Jenaplanes im Lichte des Nationalsozialismus“**<sup>38</sup>.

In diesem fünf eng bedruckte Seiten umfassenden Aufsatz legt Petersen nach zwei Jahren nazistischer Diktatur in Deutschland in vier Abschnitten einen Abriss seiner Einschätzung der „neuen deutschen Erziehungswissenschaften“ (Abschnitt I) dar, betont den „Erstrang der Erziehung“ (Abschnitt II), stellt vor, was er unter „völkischem Realismus“ (Abschnitt III) versteht, um dann seine Ansichten über „Schulleben und die Ordnung: Lehrer-Schüler nach dem Jenaplan“ (Abschnitt IV) darzulegen.<sup>39</sup> Im Einzelnen ergibt sich folgendes Bild:

Im ersten und zweiten Abschnitt beruft sich Petersen auf die „letzten Jahrhunderte“, in denen dann nach 1920 verstärkt folgendes Prinzip entstanden sei: „Volk ist die oberste aller erziehenden Gemeinschaften“ (Petersen: Lichte des NS, 1935, S. 1). Als geistige

---

<sup>37</sup> Petersen, Peter: Auslanddeutschtum (Rezension von: Heinrich Schröder: Die systematische Vernichtung der Russland-Deutschen, Langensalza/Berlin/Leipzig ohne Jahr [1934] und Heinrich Schröder: Auslanddeutschtum in der Volksschule Langensalza/Berlin/Leipzig ohne Jahr [1934]), in: Heimat und Arbeit. Monatshefte für pädagogische Politik, 7. Jg. (1934), S. 126. [*Dokumentation ad fontes Petersen: Nachtrag*]

<sup>38</sup> Petersen, Peter: Die erziehungswissenschaftlichen Grundlagen des Jenaplanes im Lichte des Nationalsozialismus, in: Die Schule im nationalsozialistischen Staat, 11. Jg. (1935), Nr. 6, S. 1–5. [*Dokumentation ad fontes Petersen: S. 202–206*]

<sup>39</sup> Zur Frage der pädagogischen Realität in den Jenaplan-Schulen in der NS-Zeit gibt es einen interessanten Bericht der polnischen Pädagogin Józefa Jedrychowka aus dem Jahre 1938: „Wieder, wie vor Jahren stand ich vor der Universitätsschule in Jena. Scheinbar hat sich wenig verändert. Es ist hier aber ein anderer Geist eingedrungen. In feierlichen Augenblicken treten militärische Formen auf. Ältere Jungen versammelt – das ist die Hitlerjugend. Die Unterhaltung ‚im Kreis‘ am Montag fängt mit dem Führergruß ‚Heil Hitler‘ an. (...) Es fallen Kommandorufe: Achtung! wird gerufen, die Fahne des Dritten Reiches schwebte langsam nach oben. Eine Ansprache von Prof. Petersen, 2 Lieder werden von Kindern gesungen, so wird das westliche Programm zum Fahnen-Appell gestaltet. (...) Die pädagogische Arbeit in Deutschland entwickelt sich im Zeichen der Führung Adolf Hitlers; seine Methode der Führung des Volkes hinterließ sichtbare Spuren in der Erziehungsrealität. Führer und Führung sind Ausdrücke, die in den Arbeiten Petersens vor 1933 als Grundbegriffe der Pädagogik und der Erziehung vorgestellt werden. Heute gewinnen sie konkrete Bedeutung auf dem Territorium des Dritten Reiches, denn sie beinhalten ein bestimmtes politisches und gesellschaftliches Programm. Beim Vergleich der Theorie Petersens mit ihrer gegenwärtigen gesellschaftlichen Realisierung werden den geschätzten Leser unschwer zu bestimmten Fällen Änderungen auffallen.“ (zitiert nach: Retter, Hein: Peter Petersen und der Jenaplan: Von der Weimarer Republik bis zur Nachkriegszeit. Berichte – Briefe – Dokumente, Weinheim 1996, S. 179 f.)

Väter dieser „deutschen pädagogischen Reformbewegung“ mit einem „echten deutschen Erziehungsziel mit deutschbestimmter Schule“ benennt er die deutschen Chauvinisten und Antisemiten Lagarde und Langbehn sowie den „Herrenmenschtheoretiker“ Nietzsche (Petersen: Lichte des NS, 1935, S. 1), aber auch Jahn und Arndt sowie Stein (Petersen: Lichte des NS, 1935, S. 4).

*„In diese Linie“, so Petersen, „heute klar zurückgeführt bis in die germanische Vorzeit, ist der **Nationalsozialismus** eingerückt. Sein gesamtes führendes Schriftentum, wie alle jüngsten Kundgebungen offenbaren seinen innigsten Zusammenhang mit dem nordischen Denken über Volk und Staat und setzen es in scharfen Gegensatz zum orientalisches-südlichen“ (Petersen: Lichte des NS, 1935, S. 4, Hervorhebung im Original)*

Petersen bemüht den in den antinapoleonischen Kriegen von Stein geprägten Gedanken der „Selbstverwaltung“ im Sinne des Nationalsozialismus zu interpretieren:

*„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.“ (Petersen: Lichte des NS, 1935, S. 4)*

Hier tritt einem ein Geschichtsbild entgegen, dessen Traditionen im Einzelnen an anderer Stelle verfolgt werden muss. Die Grundidee ist, dass die deutsche Geschichte angeblich nur der Vorläufer des Nationalsozialismus war, der die Ideen der „großen Deutschen“ verwirklicht.

Petersen kritisiert den italienischen Faschismus als zu etatistisch und „südlich“ und führt, faktisch Mussolini kritisierend, weiter zum italienischen Faschismus aus: „Dazu kommt aber noch, dass der Faschismus keine Rassenfrage kennt“ (Petersen: Lichte des NS, 1935, S. 4).

Petersen betont die besondere Nähe der Erziehungswissenschaft zum Nationalsozialismus:

*„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**.“ (Petersen: Lichte des NS, 1935, S. 2, Hervorhebungen im Original)*

Und an anderer Stelle:

*„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.“ (Petersen: Lichte des NS, 1935, S. 2)*

Die Realität dieser Jahre war, wie Petersen hautnah wusste, Bücherverbrennung, die Entlassung der jüdischen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler und demokratisch aktiver Gegner des NS-Regimes, Verfolgung und Inhaftierung bis hin zur Ermordung.

Im dritten Abschnitt mit dem Titel „Der völkische Realismus“ beginnt Petersen wie folgt:

*„Die Erziehungswissenschaft, auf deren Grundlagen der Jenaplan ruht, ist die erste, welche **volkstheoretisch** begründet wurde.<sup>40</sup> 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 Menschenbürger, es gibt nur Volksbürger.“* (Petersen: Lichte des NS, 1935, S. 3, Hervorhebung im Original)

Der humanistischen Theorie und Pädagogik wird hier eine klare Absage erteilt. Der von Petersen so genannte „völkische Realismus“ fungiert hier als erster Schritt des von Grillparzer bereits 1849 anklagend beschriebenen Weges: „Der Weg der neuern Bildung geht von Humanität durch Nationalität zur Bestialität.“<sup>41</sup>

Petersen begründet zwei Jahre nach den Sterilisationsgesetzen des NS-Regimes ausgerechnet aus der sozialbiologisch und völkisch verstandenen „Ehrfurcht vor dem Leben“, dass die Theorie und Praxis des Jenaplans „von jeher offen für alle Forderungen der Hygiene und Eugenik, der Rassenlehre und der Erbwissenschaft“ war (Petersen: Lichte des NS, 1935, S. 3). Deutscher Nationalismus schlägt hier um in Rassismus.

Im vierten Abschnitt stellt Petersen zunächst klar, dass er im Jenaplan nicht einfach eine „Methode“ sieht, sondern den Jenaplan im Sinne des „völkischen Realismus“ mit dem Ziel eines Neubaus, „eines rein deutsch bestimmten Schulwesens“, einsetzen will (Petersen: Lichte des NS, 1935, S. 3).

Ausdrücklich hebt er hervor, „dass ich nur aus dem rassisch gebundenen Denken des nordischen Menschen heraus urteilen kann, da ich keinerlei Fremdkörper im Blute habe“. In einer Fußnote schreibt er: „So kennzeichnet es auch das Schulleben nach dem Jenaplan von Anfang an (seit 1924), dass darin alles parlamentarische Wesen ausgeschaltet ist“. Er betont die Forderung nach „schärfster Kampfansage gegen die dem

---

<sup>40</sup> An dieser Stelle verweist Petersen selbst in Fußnote 7 auf die Kontinuität seines Denkens: „S. im bes. Allgem. Erziehungswissenschaft I, 1924, S. 230–276: Volk.“

<sup>41</sup> Grillparzer, Franz: Sämtliche Werke. Ausgewählte Briefe, Gespräche, Berichte, Band 1, München 1960, S. 500.

deutschen Wesen ganz und gar zuwiderlaufende Überfremdung mit den Formen der parlamentarischen Demokratie“ (Petersen: Lichte des NS, 1935, S. 3).

Zusammenfassend kann bis hierher bereits festgestellt werden, dass Petersen mit diesem Aufsatz selbst einen Zusammenhang seiner Arbeit in der Weimarer Republik mit den Zielen des Nationalsozialismus herstellt. Er schildert ausdrücklich eine Kontinuität antidemokratischer Theorie und Praxis der Jenaschulen und betont ganz besonders die Notwendigkeit des rassistischen Denkens (in Abgrenzung zum italienischen Faschismus) bis hin zur Eugenik (Befürwortung der Zwangssterilisation zu diesem Zeitpunkt). Er begründet als erziehungswissenschaftlichen Ausgangspunkt, dass es keine Menschenbürger, sondern nur „Volksbürger“ gäbe und Erziehung daher vom „völkischen Urgrund“, so seine mystische Formulierung, kommen müsse. Darüber hinaus werden in mehr oder minder durchsichtiger Form die führenden Köpfe des NS-Regimes gelobt und hervorgehoben.

In weiteren Beiträgen wiederholte Petersen die Übereinstimmung seiner Pädagogik mit dem Nationalsozialismus. Im Artikel **„Von der Methodik zur Pädagogik des Unterrichts“**<sup>42</sup> schreibt er:

*„In dieses wirre Bild, das sich von der Stoffseite her gesehen innerhalb der Schulfeld bot, brachte Ruhe und Richtung der feste Kurs nationalsozialistischer Weltanschauung; sie, die mit dem Ausleseziel Ordnung und Sicherheit bringt und dadurch der Schule einen ungeheuren Dienst geleistet hat.“* (Petersen: Methodik, 1935, S. 256)

Und weiter heißt es:

*„Neue Erziehungswissenschaft gibt dem Satz seinen vollen Sinn: **Adolf Hitler**, der Erzieher des deutschen Volkes.“* (Petersen: Methodik, 1935, S. 257, Hervorhebung im Original)<sup>43</sup>

Bereits zwei Jahre vor Erscheinen der „Führungslehre des Unterrichts“ erklärte Peter Petersen 1935 in seinem Aufsatz **„Gemeinschaftspädagogik rings um die öffentliche Schule! – Warum nun nicht auch in allen Schulen?“**<sup>44</sup>:

<sup>42</sup> Petersen, Peter: Von der Methodik zur Pädagogik des Unterrichts, in: Bayrische Lehrerzeitung, 69. Jg. (1935), Heft 16/17, S. 254–258. [Dokumentation ad fontes Petersen: S. 252–256]

<sup>43</sup> Am 2. Dezember 1948 gab Peter Petersen die Erklärung ab: „Dass ich deswegen jeden Vorwurf eines Nazismus in meinem Verhalten oder in meinem Schrifttum als böswillige Verleumdung mit Entschiedenheit zurückweise ist nur natürlich“ (Erklärung von Peter Petersen vom 2.12.1948, in: Kluge, Barbara: Peter Petersen. Lebenslauf und Lebensgeschichte. Auf dem Weg zu einer Biographie, Heinsberg 1992, S. 173).

„(...) ich verweise auf die unerbittliche und klare Sichtung der Schüler nach ihren Führeigenschaften wie ihren Gemeinschaftswerten in einer Schule, die die ‚Stammgruppen‘ des Jena-Plans einrichtet und nun jedem Führer, sagen wir einer Untergruppe, dreimal in 10 Schuljahren unnachsichtlich, und rein aus der Schulordnung und ihrem Leben selber heraus, den durch nichts zu vermeidenden oder auch nur abzumildernden Zwang auferlegt, sich dreimal voll unterzuordnen und erneut durchzusetzen, sich wirklich zu bewähren. Eine deutlichere Führerauslese ist in Schulen überhaupt kaum denkbar.“ (Petersen: Gemeinschaftspädagogik, 1935, S. 433)

An dieser Stelle wird besonders deutlich, dass Petersen keinesfalls nur politisch – sei es aus Opportunismus, sei es aus Überzeugung – Loblieder auf Adolf Hitler verfasste, sondern dass sein „Führerprinzip“ als ein Kernpunkt seiner Pädagogik mit dem NS-Führerprinzip durchaus Übereinstimmungen zeigte.

Bei der Übernahme der Elemente der NS-Ideologie ließ Peter Petersen auch den Aspekt des Antikommunismus nicht aus und betonte an Hitler angelehnt die „weltgeschichtliche Aufgabe“ im „Kampf gegen den Bolschewismus“ 1936 im Aufsatz **„Der zeitgeschichtliche Hintergrund des Religionsunterrichts und die Verantwortung der deutschen Schule“**<sup>44</sup>:

„Nun hat der Führer, z. B. wieder auf dem Nürnberger Parteitage 1935, oft betont, dass der Nationalsozialismus der Gegenpol des Bolschewismus sei, und daran ist schon dem bekannten 24. Programmpunkte nach kein Zweifel möglich. Der Führer hat darum auch recht, wenn er auch immer wieder darauf hinweist, dass dieses Deutschland dem Bolschewismus gegenüber seine **weltgeschichtliche** Aufgabe erkannt habe und willens sei, sie durchzuführen.“ (Petersen: Hintergrund des Religionsunterrichts, 1936, S. 171, Hervorhebung im Original)

## 2. Veröffentlichungen 1937–1944

Sein zunächst 1932 erschienenes Buch „Pädagogik“ (Berlin 1932) erschien mit Ergänzungen erneut 1937 unter dem Titel **„Pädagogik der Gegenwart“** (Berlin 1937).<sup>46</sup> Aus welchen Gründen auch immer entschloss sich der Beltz Verlag im Jahr 1973 zu einem unveränderten Faksimile-Reprint ausgerechnet dieser zweiten Auflage aus der NS-Zeit.

---

<sup>44</sup> Petersen, Peter: Gemeinschaftspädagogik rings um die öffentliche Schule! – Warum nun nicht auch in allen Schulen?, in: Die Deutsche Schule, 39. Jg. (1935) S. 431–436. [Dokumentation ad fontes Petersen: S. 216–221]

<sup>45</sup> Petersen, Peter: Der zeitgeschichtliche Hintergrund des Religionsunterrichts und die Verantwortung der deutschen Schule, in: Die Deutsche Schule, 40. Jg. (1936), S. 169–173. [Dokumentation ad fontes Petersen: S. 302–306]

<sup>46</sup> Hier und im Folgenden zitiert nach der Ausgabe Weinheim/Basel 1973, bei der es sich um einen Faksimile-Reprint der Ausgabe Berlin 1937 handelt. Ein Vergleich beider Auflagen ist im Anhang der *Dokumentation ad fontes Petersen* (S. 361–377) im Detail vorgenommen worden.

Der historische Abriss der Geschichte der Pädagogik wird von Petersen im ersten Teil, Abschnitt vier („Die deutsche Bewegung der neuen Erziehung“) um einen Unterpunkt mit dem Titel „e) Anfänge neuer Gemeinschaftserziehung“ ergänzt. So konnten Pädagogikstudentinnen und -studenten 1937 über die Rolle der HJ, der SA und der SS folgendes lesen:

*„Seit dem ‚Reichsgesetz über die HJ.‘ vom 1.12.1936 gehört die gesamte deutsche Jugend als Reichsjugend zur HJ. Damit ist die dem individualistischen Zeitalter angehörende Jugendbewegung beendet und dem deutschen Volke wieder eine naturgemäße organische Einordnung seiner Jugend in das Volk gelungen.*

*e) Innerhalb der HJ. entwickelt sich aus der sie tragenden nationalsozialistischen Weltanschauung heraus eine neue Pädagogik, d. i. ja Lehre von der Jugendführung. Zugleich aber erweitert sich diese auf das ganze Volk durch die großen volkserzieherischen Veranstaltungen und Organisationen der NSDAP., so neben der Bewegung selber und ihrem Bildungs- und Schulungswesen in den Formationen der SA. und SS., ferner vor allen Dingen im Deutschen Arbeitsdienst. Und wie neben diesen das volksverbindende Werk ‚Kraft durch Freude‘ steht, so neben der HJ., und zum Teil unter ihrer unmittelbaren Leitung, das vorbildliche deutsche Jugendherbergswerk, die deutsche Landschulheimbewegung und das Landjahr. Und um den Ring dieser großen Einheit zu schließen, so durchdringt derselbe pädagogische Geist die Erziehung des deutschen Soldaten in den Gliederungen des Heeres. Es ist **eine** große politische Erziehung, ausgerichtet nach demselben Ziele: der Volksgemeinschaft. Denn alles soll, nach den richtungsweisenden Worten des Führers, der Erneuerung, der Erhaltung und der Leistungssteigerung des Volkes dienstbar werden. Damit ist wieder ein oberstes Bildungs- und Erziehungsziel gesetzt, das aus der völkischen Zerrissenheit zur Volkseinheit, aus einer auflösenden, volkzersetzenden Zeit in eine gemeinschaftsbildende Epoche hineinweist. Aus diesem Erleben und dem Mitschaffen an diesem Werke werden der deutschen Pädagogik die nächsten, heute schon erkennbaren Antriebskräfte kommen. In ihrer Mitte stehen die Fragen der Zucht und Ordnung, der Verantwortung und Führung.“ (Petersen: Pädagogik der Gegenwart, 1937, S. 45 f., Hervorhebung im Original)<sup>47</sup>*

Das Erschreckende an dieser Passage ist, dass Petersen von der Schule bis zur Wehrmacht, zur SA und zur SS seine Idee der Gemeinschaft, der Volksgemeinschaft bis hin zum Führer<sup>48</sup> systematisch darstellt.<sup>49</sup>

<sup>47</sup> Ähnlich formuliert Petersen auch noch 1942 in seinem Beitrag „Selbstverantwortlichkeit in der deutschen Jugend. Erziehung zur Selbstverantwortlichkeit in der deutschen Jugend“, siehe: Geist der Zeit, 20. Jg. (1942), S. 197. [Dokumentation ad fontes Petersen: S. 463–476]

<sup>48</sup> Auch noch 1940 – in einer Buchbesprechung über Werner Sombarts Buch „Vom Menschen. Versuch einer geisteswissenschaftlichen Anthropologie“ (Berlin 1938) fordert Petersen einen „Neubau des deutschen Geistes zu vollziehen, wie es der Führer für den Volkskörper tat und tut“ (in: Heimat und Arbeit. Monatshefte für pädagogische Politik, 13. Jg. (1940), S. 330–331, hier S. 330).

<sup>49</sup> Dass Wilhelm Kosse in seinem Nachwort „Pädagogik aus dem Anspruch der Situation“ behauptet, Petersen habe „niemals und nirgends in opportunistischer und globaler Identifikation mit der nationalsozialistischen Ideologie“ gestanden, sei hier nur am Rande erwähnt (Kosse, Wilhelm: Pädagogik aus dem

In seiner populärsten theoretischen Schrift nach dem „Kleinen Jena-Plan“, der Schrift **„Führungslehre des Unterrichts“** (Langensalza/Leipzig/Berlin 1937)<sup>50</sup>, stellte Peter Petersen in seinem Vorwort seine Position innerhalb der Reformpädagogik klar:

*„Der neue Dienst, den die **Lehrer** zu leisten haben, ist von Anfang an als ‚Führung‘ der Kinder und Jugendlichen bezeichnet worden, dieses Wort im Vollsinn genommen und damit zugleich als Absage an jede Spielform: an die romantische und sentimentale Verfälschung des ‚Vom Kinde aus‘, an die weichliche Auffassung von Kamerad und Freund.“* (Petersen: Führungslehre, 1937, S. 6 bzw. 1984, S. 7, Hervorhebung im Original)

Die tief wurzelnde Grundposition von Petersen ist tatsächlich „vom Volk aus“ und nicht wie bei fortschrittlicher Reformpädagogik der Grundsatz „vom Kind aus“. Die von Petersen angekündigte Härte wird im weiteren Verlauf seiner Schrift deutlich. Gleichlautend in beiden Ausgaben wendet er sich ausdrücklich gegen demokratische Elemente innerhalb der Schule, spricht sich gegen Abstimmen und ähnlich „kindlich-kindische“ Formen der Demokratie aus, weil sie nur „die Spaltungen im Volke befördern, anstatt der Volksgemeinschaft aufbauend zu dienen“ (Petersen: Führungslehre, 1937, S. 87 bzw. 1984, S. 78).

Sehr deutlich wendet sich Petersen dem „Geschenk des Nationalsozialismus“ zu. Er formuliert rhetorisch:

*„Und nun, wo wir den unvergleichlichen Wert der Familie für den Volksorganismus neu erkennen, da wäre ebenso notwendig eine Umstellung der Schulzucht die Folge – ein wunderbares Geschenk des Nationalsozialismus an die deutsche Schule, Schüler, Eltern und Erzieher gleichermaßen?“* (Petersen: Führungslehre, 1937, S. 61; diese Passage entfiel in den Auflagen nach 1945, vgl. etwa 1984: S. 55)

In seiner Überarbeitung nach 1949<sup>51</sup> veränderte Peter Petersen im nachfolgenden Zitat lediglich drei Worte. So heißt es in der von Petersen durchgesehenen Neuauflage:

---

Anspruch der Situation, in: Petersen, Peter: Pädagogik der Gegenwart. Ein Handbuch der neuen Erziehungswissenschaft und Pädagogik. Einführung in die Geschichte und das System der Pädagogik (2. Auflage der „Pädagogik“), Berlin 1937 (Faksimile-Reprint Weinheim/Basel 1973), S. 200).

<sup>50</sup> Neben der Originalausgabe von 1937 wird hier außerdem zitiert nach der Ausgabe Weinheim/Basel 1984. Hierbei handelt es sich um einen Faksimile-Reprint der 5. Auflage 1955, die wiederum nur geringfügige Änderungen gegenüber den beiden letzten von Petersen selbst besorgten Auflagen (2. Auflage 1949 bzw. 3. Auflage 1951) enthält.

Am 15.4.1937 schrieb Peter Petersen voll Begeisterung, aber ohne die Quelle zu nennen: „Meine ‚Führungslehre‘ ist vom Reichswissenschaftsministerium zur Anschaffung empfohlen worden!“ (zitiert nach: Petersen, Uwe-Karsten: Der Jena-Plan. Die integrative Schulwirklichkeit im Bilde von Briefen und Dokumenten aus dem Nachlass Peter Petersens, Frankfurt am Main/Bern/New York/Paris 1991, S. 110).

<sup>51</sup> Bereits 1947, damals Mitglied der SED, versuchte sich Petersen an einer Überarbeitung, um sein Buch in der sowjetisch besetzten Zone herauszugeben. In einem Gutachten von Prof. Dr. Wilhelm Heise über den Antrag auf Zweitaufgabe der „Führungslehre des Unterrichts“ vom Februar/März 1947 heißt es: „Das

*„Jede Volksschule muss eine echte Zelle der Volksgemeinschaft sein, in kind- und jugendgemäßer Form das völkisch-staatliche Leben erfassen und verarbeiten, das sie durchflutet, leben und tätig sein, in Gegenwart‘. Aber woher nimmt sie ihr Leben? Als vollblütige Zelle lebt sie aus der Landschaft und ihren Menschen, aus der ‚lebendigen Kultur‘, Sitte und Sittlichkeit, Arbeit und Geschichte der Menschen ihres Standortes. Mit allen Schulen ihres Volkes hat sie gemeinsam den Auftrag, die Grundfertigkeiten erlernen zu lassen, die das Volk verbindende Hochsprache, ein bestimmtes gemeinsames Liedgut und Geschichtswissen, saubere politische Haltung<sup>52</sup> zu pflegen.“ (Petersen: Führungslehre, 1984, S. 108)*

Diese völkisch-biologistische Sprache („echte Zelle der Volksgemeinschaft“) ist Petersen, wie noch gezeigt werden wird, bitter ernst. Es ist eine wesentliche Überschneidung mit der NS-Ideologie, Grundbegriffe der Biologie und des „Organischen“ auf Fragen der menschlichen Gesellschaft zu übertragen, die per se als „Volksgemeinschaft“ definiert wird.<sup>53</sup>

Dass der Lehrer nicht nur Halbgott für die Schülerschaft sein soll, sondern gar „an Gottes Statt“ stehen soll, zeigt, in welchem autoritären Grundtenor<sup>54</sup> Petersen seine Führungslehre des Unterrichts versteht:

*„Alle hohe, alte Rede vom Lehrer als ‚an Gottes Statt‘, als an der Eltern Statt erhält wieder ihren Sinn; wir fangen damit an, höher von unserem Stande zu denken und den Sinn eines Berufes als dessen, wozu ich berufen sein soll, zu erfassen und zu erfüllen.“ (Petersen: Führungslehre, 1937, S. 144 bzw. 1984, S. 128)<sup>55</sup>*

---

Buch ist durch und durch von nationalsozialistischer Phraseologie getragen, von nationalsozialistischem Geist erfüllt. Erstaunlich ist der Mut, mit dem ein so leichtfertig bearbeitetes Buch zur Druckgenehmigung vorgelegt wird. Das Verfahren der Überarbeitung grenzt an Zynismus, der Akt der Vorlage an Hohn.“ (abgedruckt in: Retter, Hein: Peter Petersen und der Jenaplan: Von der Weimarer Republik bis zur Nachkriegszeit. Berichte – Briefe – Dokumente, Weinheim 1996, S. 311)

<sup>52</sup> Statt dem unklaren Begriff „saubere politische Haltung“ hieß es 1937 noch „die gleiche politische Symbolik“ (Petersen: Führungslehre, 1937, S. 119).

<sup>53</sup> Die Ideologie der Volksgemeinschaft bezieht Petersen auch auf den Betrieb. So schreibt er: „Das Gesetz zur Ordnung der nationalen Arbeit vom 20. Januar 1934 (ADG) ordnet das Arbeitsverhältnis in den Betrieben. Der Unternehmer als Führer und die beschäftigten Angestellten und Arbeiter als Gefolgschaft sind danach jetzt miteinander in Treue verbundene Personen.“ (Petersen, Peter: Gemeinschaftspädagogik rings um die öffentliche Schule! Warum nun nicht auch in allen Schulen?, in: Die Deutsche Schule, 39. Jg., 1935, Heft 6, S. 435)

<sup>54</sup> In der Schrift „Die Führung der Jugend zu Staat und Gesellschaft vom Evangelium aus“ unterstreicht Peter Petersen als Lehrsatz „Seid untertan der Obrigkeit, die Gewalt über Euch hat, denn sie trägt nicht das Schwert umsonst“ (Petersen, Peter: Die Führung der Jugend zu Staat und Gesellschaft vom Evangelium aus Bremen 1950, S. 9).

<sup>55</sup> In seiner Schrift „Grundfragen der Mitmenschlichkeit“, die nach seinem Tod 1962 in Bremen unter dem Titel „Über den Umgang mit Menschen“ erschien, begründet Petersen sein autoritäres gesellschaftliches Grundkonzept mit Martin Luthers Position: „Diese ‚Ständelehre‘, wie sie Luther in unübertrefflicher Anschaulichkeit im ‚Großen Katechismus‘ geschildert hat, lehrt erkennen, dass alles, und so auch jeder Mensch, an seinem schicksalhaften Orte steht, diesem Schicksal treu bleiben muss, der Bestimmung gehorchend, und dass er sonst mehr oder minder sein Leben verfehlt, gar es verliert.“ (Petersen, Peter/Ritter, Gerhard-Reinhard: Über den Umgang mit Menschen (Jugend und Alter, Heft 10), Bremen 1962, S. 7)

Klar ist bei einer solchen Denkweise, dass der Lehrer als Führer keinerlei von ihm nicht kontrollierte Tätigkeit dulden kann. So erkennt Petersen, aus seiner Sicht konsequent, wer „unsere schlimmsten Feinde“ sind:

*„Die Clique, die Bande, die Masse bleiben unsere schlimmsten Feinde. Während die Bande und die Masse am leichtesten zu zerstören sind, wenn man nur den rechten Zeitpunkt abpasst und überhaupt nichts in Hitze tut, was überhaupt schlecht ist, so ist die Clique außerordentlich schwer zu brechen.“* (Petersen: Führungslehre, 1937, S. 180 bzw. 1984, S. 159, Hervorhebung im Original)

Sicherlich sind solche Auffassungen keinesfalls nur bei NS-Pädagogen vorhanden. Es geht um einen autoritären „Führungsstil“, der in der Tradition der ganzen deutschnationalen Erziehungsbewegung steht.

Ein Kern der autoritären Strömung der Reformpädagogik ist ja gerade, nur den Anschein zu erwecken, als würden die Schülerinnen und Schüler selbständig arbeiten, während die Pädagogen in Wirklichkeit durch umfassende Vorbereitung „alle Fäden in ihrer Hand haben“. Genau das schildert Peter Petersen bei seiner Lobrede auf eine Lehrerin, die in seinem Sinne Unterricht gestaltet: „Alle Fäden sind in ihrer Hand, trotzdem ist keinem Schüler das Gefühl des freien Schaffens und Mitwirkens genommen.“ (Petersen: Führungslehre, 1937, S. 204 bzw. 1984, S. 181)<sup>56</sup>

---

Und an anderer Stelle heißt es: „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*. (...) Nicht umsonst weist Alfred Rosenberg immer wieder auf Martin Luther hin als auf den Kämpfer für deutsche Art und Innerlichkeit.“ (Petersen, Peter: Luther der Auf-Rührer, in: Heimat und Arbeit, 12. Jg., 1939, S. 142, Hervorhebung im Original). [*Dokumentation ad fontes Petersen: S. 388–396*]

<sup>56</sup> Zwischen Juli und Oktober 1937 besuchte Peter Petersen im Auftrag des NS-Regimes die Südafrikanische Union. In seinem Abschlussbericht erwähnte Peter Petersen, dass er unter anderem im Auftrag des Reichswissenschaftsministers über das „Erziehungswesen im Dritten Reich“ gesprochen habe. Die Übernahme antisemitischer Stereotypen – sei es aus Opportunismus, sei es aus Überzeugung – wird in diesem Bericht deutlich, wenn es heißt: „Von jüdischer Seite aus war in der Presse gegen mich Stimmung gemacht worden unter Ausbeutung eines Aufsatzes im Educational Yearbook, T. C., Columbia University, New York, 1934 ‚The Making of Nazis‘, der sich auf meine Schriften beruft. Wie anderswo, so erwies sich auch hier die englisch eingestellte Lehrerschaft als stark judenhörig. In Kapstadt wurde ebenfalls unter erkennbarem jüdischen Einfluss eine geschlossene Wirkung der Vorträge dadurch vereitelt, dass man mich an vier verschiedenen Stellen einsetzte“ (Bericht über die Vortragsreise des o. ö. Prof. Dr. Dr. h. c. Peter Petersen Jena durch die Südafrikanische Union Juli–Okt. 1937, Universitätsarchiv Jena, Bestand M, Nr. 631, Blatt 208 f.).

Die Kopien wurden freundlicherweise von Wolfgang Keim zur Verfügung gestellt. Sowohl der Reisebericht als auch die auf Petersen abzielende Passage des amerikanischen Pädagogen Isaac Leon Kandel sind im Anhang der *Dokumentation ad fontes Petersen* (S. 684–691) abgedruckt.

Dass Petersen 1939 den Antisemitismus der NS-Zeit als selbstverständlich begreift, kommt in einer kurzen **Rezension**<sup>57</sup> über das von Rudolf Murtfeld herausgegebene, scheinbar harmlose „**Handbuch für den Deutschunterricht**“<sup>58</sup> zum Ausdruck, in der er in den wenigen Zeilen der Buchvorstellung ausgerechnet das Thema Judentum hervorhebt und den Erziehern empfiehlt. Unter dem Stichwort „Juden“ findet sich in diesem Handbuch eine Liste von Namen, die „zu wissen für den Lehrer wichtig sind“ (Handbuch, S. 315). Der Eintrag „Die Judenfrage“ stellt den Hintergrund klar: „Wenn man heute auf die Zeit seit 1848 zurückschaut, so erkennt man, wie das Judentum allmählich die kulturellen Einrichtungen, die Presse, das Theater, die Musik, in seine Hand bekommt und mit diesem wichtigen Mitteln nun der deutschen Kultur sein jüdisches Gesicht zu geben versucht“ (Handbuch, S. 314). Die Schlussfolgerung lautet: Die Juden „sollen wieder restlos aus dem deutschen Volksleben ausgeschaltet werden“, dazu solle der Deutschunterricht seinen Beitrag leisten (Handbuch, S. 314).

1940 erscheint in der gleichen Zeitschrift, in „Heimat und Arbeit“, der „Führerzeitschrift des Reichsarbeitsdienstes“, deren fester Mitarbeiter Petersen war, dessen Aufsatz „**Rassische Geschichtsbetrachtung**“.<sup>59</sup> In diesem Aufsatz geht es Petersen darum, Grundsätze „einer rassischen Geschichtsschreibung“, angelehnt an die damals aktuelle Literatur vorzustellen. Er betont, dass es für eine Umschreibung der europäischen Völkergeschichte nötig sei, „in allen Völkern strengste wissenschaftliche Voruntersuchungen über die rassischen Zusammensetzungen“ vorzunehmen (Petersen: Rassische Geschichtsbetrachtung, 1940, S. 219). Kernpunkt seiner Überlegungen – Walther Groß und Werner Hüttig folgend – ist:

*„Rassische 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.“* (Petersen: Rassische Geschichtsbetrachtung, 1940, S. 220)

<sup>57</sup> Petersen, Peter: Rezension von: Rudolf Murtfeld (Hrsg.): Handbuch für den Deutschunterricht (Langensalza/Berlin/Leipzig 1937/38), in: Heimat und Arbeit. Monatshefte für pädagogische Politik, 12. Jg. (1939), S. 59–60, hier S. 60. [Dokumentation ad fontes Petersen: Nachtrag]

<sup>58</sup> Murtfeldt, Rudolf (Hrsg.): Handbuch für den Deutschunterricht, Band 1 und 2, Langensalza/Berlin/Leipzig 1937/38.

<sup>59</sup> Petersen, Peter: Rassische Geschichtsbetrachtung, in: Heimat und Arbeit. Monatshefte für pädagogische Politik, 13. Jg. (1940), Heft 8, S. 218–221. [Dokumentation ad fontes Petersen: Nachtrag]

Petersens Aufsatz schließt mit der Zusammenfassung dessen, was für ihn rassistische „Geschichtsschreibung“ bedeutet:

*„Im Mittelpunkt **unserer** geschichtlichen Auseinandersetzung steht damit als einziges Ziel: der deutsche Gedanke der völkischen Eigenart; aus ihm heraus sind Volk der Gegenwart und das Reich zu bauen.“* (Petersen: Rassistische Geschichtsbetrachtung, 1940, S. 221, Hervorhebung im Original)

In derselben Zeitschrift erschien Anfang 1941 Petersens Aufsatz **„Es gibt rassistische Hochwertigkeit. Sie verpflichtet!“**<sup>60</sup>. Petersen beklagt hier, dass trotz der „Bedrohung des weißen Mannes“ durch die Gefahren der „Rassenverschlechterung“ in England „das Verständnis für die deutsche Bevölkerungspolitik und überhaupt für die Politik des Dritten Reiches“ nicht wachse, obwohl selbst Hans Grimm 1937 in England zu diesem Thema Vorträge gehalten habe (Petersen: Rassistische Hochwertigkeit, 1941, S. 38). Den Hamburger Rassenbiologen Friedrich Keiter zitierend stellt Petersen fest: „Kulturarmut ist mithin keineswegs einfach Folge der wirtschaftlichen Situation. „Auf die Rasse kommt es an!““ (Petersen: Rassistische Hochwertigkeit, 1941, S. 39). Petersen vertritt mit seinem Kolonialrassismus folgende Behauptung:

*„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 den letzten zehntausend Jahren, wo wir immer sie fassen und vergleichen können, ermöglichen, stets zu Spitzenleistungen aufzusteigen.“* (Petersen: Rassistische Hochwertigkeit, 1941, S. 40, Hervorhebung im Original)

Einwände sind nicht statthaft:

*„Kein Forscher, der ernst genommen werden will, kann heute leugnen und leugnet heute, dass es Rassenunterschiede der Begabung gibt.“* (Petersen: Rassistische Hochwertigkeit, 1941, S. 41)

Petersen erklärt populär:

*„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.“* (Petersen: Rassistische Hochwertigkeit, 1941, S. 41)

Petersen räumt ein, dass „der Neger den größten Teil der einfachen Berufe ebenso gut ausfüllen“ könne wie der Weiße, aber „die höher gestaltete Schöpferkraft fehlt und sie

---

<sup>60</sup> Petersen, Peter: Es gibt rassistische Hochwertigkeit. Sie verpflichtet!, in: Heimat und Arbeit. Monatshefte für pädagogische Politik, 14. Jg. (1941), Heft 2, S. 38–41. [Dokumentation ad fontes Petersen: Nachtrag]

wird immer fehlen“ (Petersen: Rassische Hochwertigkeit, 1941, S. 41). Über die „hochwertigen Rassen“ heißt es:

*„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 (...).“* (Petersen: Rassische Hochwertigkeit, 1941, S. 41)

Nach dieser politischen Rechtfertigung der „Herrenvölker“ ordnet Petersen diese Frage auch noch theoretisch ein und illustriert sie praktisch:

*„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 hinausposaunt werden als sicheres Mittel zur Völkerversöhnung und Schaffung einer ‚Menschheitskultur‘: Mischung aller Rassen miteinander, um so die eine Rasse zu züchten, den Träger jener Menschheitskultur.“* (Petersen: Rassische Hochwertigkeit, 1941, S. 41)

Petersen erläutert diesen Gedanken, offensichtlich aus seiner Reisetätigkeit für das NS-Regime profitierend, die ihm 1937 in die Südafrikanische Union führte, wie folgt:

*„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 Grauen feststellen, was für ein Verbrechen es ist, Gelbe mit Weißen, Schwarze mit Gelben, Schwarze mit Weißen, Mischlinge wieder mit Mischlingen usf. zu paaren, und zwar wegen der seelischen Entartung, die so oder so letzten Endes unvermeidlich ist.“* (Petersen: Rassische Hochwertigkeit, 1941, S. 41)

Der Aufsatz endet nicht ohne pädagogische Wendung:

*„Das Gesetz der Rasse ist ungeheuer streng und rächt sich an jedem, der es missachtet. Umso 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 Kulturbio-logie unserer Tage eindringlich den Politiker; sie weist damit aller pädagogisch ausgerichteten Politik klare und deutliche Bahn.“* (Petersen: Rassische Hochwertigkeit, 1941, S. 41)

En passant sei hier erwähnt, dass Petersen in einem Brief an „Fräulein Dr. Buchholz“ vom 4.3.1940 mitteilt, dass ihn antireligiöse Elemente innerhalb der NSDAP immer massiver stören („hier wollte man sehr ernstlich Weihnachten bei guter Gelegenheit mit abschaffen lassen“), was ihn nicht hindert folgende Grundeinstellung zu betonen:

*„Jeder, der tiefer und weiter sieht und denkt, weiß ja, es geht um die Stellung der weißen Rasse in der Welt, bes. des Europäers germanischer Art. Und an dem Endsieg zweifle ich nicht, bin der festen Überzeugung, er ist im Frühjahr 1941 da.“<sup>61</sup>*

1942, der Überfall auf die Sowjetunion hatte schon begonnen, schrieb Petersen in seinem Aufsatz **„Selbstverantwortlichkeit in der deutschen Jugend“**<sup>62</sup>:

*„Nietzsche antwortet einmal auf die Frage: Was ist Freiheit? ‚Dass man den Willen zur Selbstverantwortlichkeit hat. Dass man die Distanz, die uns abtrennt, festhält. Dass man gegen Mühsal, Härte, Entbehrung, selbst gegen das Leben gleichgültig wird. Dass man bereit ist, an seiner Sache Menschen zu opfern, sich selbst nicht abgerechnet. Freiheit bedeutet, dass die männlichen, die kriegs- und siegensfrohen Instinkte die Herrschaft haben über andere Instinkte, zum Beispiel über die des Glücks.‘*

*Unbestreitbar geht vom Geist dieser Forderungen an einen freien Menschen durch sämtliche neuen Formen der deutschen Jugenderziehung in der Gegenwart. Es ist ein männlicher und heldischer Geist, der aufgerufen wird, so wie ihn zugleich die allgemeine Lage eines Volkes fordert, das im Lebenskampf um seine nationale Ehre und Weltgeltung steht.“* (Petersen: Selbstverantwortlichkeit, 1942, S. 207)<sup>63</sup>

Mit solchen Passagen zur Zeit des umfassenden Angriffskrieges Deutschlands beweist Petersen, in welcher ungeheuerlichen Weise er mit Nietzsche im Rucksack Petersen Jugendliche in Deutschland auffordert „Menschen zu opfern, sich selbst nicht abgerechnet“.

1942 erschien auch Petersens Schrift **„Friedrich Fröbel. Deutschlands größter Erzieher“** (Gotha 1942)<sup>64</sup>. In diesem Buch unterzieht sich Petersen der Aufgabe – 1942 wie gesagt – aus Fröbels Kindergartenpädagogik und seiner Biographie das herauszuziehen, was für den deutschen Nationalismus und Militarismus brauchbar schien. Da heißt es etwa: „Ja, Friedrich Fröbel ist in seinen Werken so eingewachsen deutsch, dass sich in ihnen überhaupt keine ausländischen Einflüsse finden“ (Petersen: Fröbel, 1942, S. 14). Petersen beruft sich insbesondere auf den von ihm behaupteten soldatischen Geist Fröbels und kündigt an, dass der NSLB eine Gesamtausgabe des Werkes Fröbels vorlegen

---

<sup>61</sup> Brief von Petersen an Buchholz vom 4.3.1940, in: Petersen, Uwe-Karsten: Der Jena-Plan. Die integrative Schulwirklichkeit im Bilde von Briefen und Dokumenten aus dem Nachlass Peter Petersens, Frankfurt am Main/Bern/New York/Paris 1991, S. 139.

<sup>62</sup> Petersen, Peter: Selbstverantwortlichkeit in der deutschen Jugend. Erziehung zur Selbstverantwortlichkeit in der deutschen Jugend, in: Geist der Zeit. Monatshefte für Wissenschaft und Hochschule, 20. Jg. (1942), S. 194–207. [Dokumentation ad fontes Petersen.: S. 463–476]

<sup>63</sup> Petersen zitiert hier ohne Quellenangabe aus: Friedrich Nietzsche: Götzen-Dämmerung, in: Werke in sechs Bänden, Band IV, München 1980, S. 1015.

<sup>64</sup> [Dokumentation ad fontes Petersen.: S. 478–538]

wird, da er „im Zeitalter des Parlamentarismus missverstanden oder unterdrückt ward“ (Petersen: Fröbel, 1942, S. 17).<sup>65</sup>

1943, während in den Vernichtungslagern fabrikmäßig organisiert und rassistisch motiviert Juden sowie Sinti und Roma ermordet wurden, erschien die Schrift **„Die Wissenschaft im Dienste des Lebens“** (Jena/Leipzig 1943).<sup>66</sup> Hier polemisiert Petersen gegen die These, dass Wissenschaft unabhängig von einzelnen Kulturen und Völkern zum Fortschritt der Menschheit dient. Petersen bezeichnet diese Auffassung als überheblich und fordert für die Wissenschaft „die in einer Rasse wurzelnde Sittlichkeit und ihr Rechtsempfinden“ (Petersen: Wissenschaft, 1943, S. 23). Petersen unternimmt tatsächlich den abenteuerlichen Versuch, am Beispiel der Mathematik nachzuweisen, dass alle Wissenschaft nur „in der Bindung an bestimmte Rassen und Völker“ (Petersen: Wissenschaft, 1943, S. 24) dargestellt werden kann. Auch für die Mathematik könne niemand bezweifeln, so Petersen, „dass wir es zu tun haben mit volkhafte gebundenen, rassenbedingten Schöpfungen menschlichen Geistes“ (Petersen: Wissenschaft, 1943, S. 24 f.).

Als letzte Publikation während der NS-Zeit erschien 1944 in der Reihe „Schriften der Akademie für Jugendführung“<sup>67</sup> die Broschüre **„Jesuitenerziehung“**.<sup>68</sup> In dieser Schrift beurteilt er als deutschnationaler Protestant den Katholizismus als international, das Papsttum als international und die Jesuiten als international. Petersen fordert dagegen „von den Grundlagen eines ‚Völkischen Realismus‘ aus“ zu urteilen (Petersen: Jesui-

<sup>65</sup> An anderer Stelle zu erörtern wäre das autoritär-reaktionäre Weltbild Petersens bei seiner Fröbelinterpretation. Petersen behauptet: „Die Menschheit ist nach Fröbel in eine Welt hineingestellt, die eine große Erziehungsanstalt Gottes ist“ (Petersen: Fröbel, 1942, S. 17).

<sup>66</sup> [Dokumentation ad fontes Petersen: S. 544–566]

<sup>67</sup> Petersen berichtet im Brief vom 17.11.1943 von einem Kursus für kriegsversehrte HJ-Führer an der „Akademie der Jugendführung“ in Braunschweig, an der er 22 Vorlesungen gehalten hat. In einem Brief vom 25.1.1944 berichtet er über sechs Vorträge in Flakartillerieschulen in Kitzingen und Göppingen. Nebenbei erwähnt er in einem Brief vom 28.12.1944, dass „die Dänen in einer starken Schicht unzurechnungsfähig“ geworden sind, weil jeder, der mit den „Deutschen kooperiert“, fürchten muss, niedergeschossen zu werden (zitiert nach: Petersen, Uwe-Karsten: Der Jena-Plan. Die integrative Schulwirklichkeit im Bilde von Briefen und Dokumenten aus dem Nachlass Peter Petersens, Frankfurt am Main/Bern/New York/Paris 1991, S. 154, S. 155 und S. 157).

<sup>68</sup> Petersen, Peter: Jesuitenerziehung (Schriften der Akademie für Jugendführung, Band 1; Nur für den Dienstgebrauch), ohne Ort (Braunschweig) 1944. [Dokumentation ad fontes Petersen: S. 572–602]

Die „Nur für den Dienstgebrauch“ zu verwendende Schrift wurde nach 1945 von den alliierten Besatzungsmacht indiziert, wie Torsten Schwan berichtet (Schwan, Torsten: Die Petersen-Rezeption in der Bundesrepublik Deutschland 1960 bis 1984. Die Jenaplan-Pädagogik zwischen „defensiver Rezeption“ und einsetzender „Petersen-Kritik“, Frankfurt am Main/Berlin/Bern/Brüssel/New York/Oxford/Wien 2007, S. 140).

Die hier zitierten Stellen wurden von Petersen unverändert übernommen in: Petersen, Peter: Allgemeine Erziehungswissenschaft, Band III: Der Mensch in der Erziehungswirklichkeit, Berlin 1954, S. 70 f.

tenerziehung, 1944, S. 26). Der Jesuit ist für ihn ein national entwurzelter Mensch. Petersen bekämpft im Typ des Jesuiten das rationale und berechnende, nicht am Mythos des deutschen Volkes, der Volksgemeinschaft orientierte Denken. Er greift den Allgemeinspruch „Nur wer gehorchen lernt, kann segensvoll regieren“ (Petersen: Jesuitenerziehung, 1944, S. 26) ausdrücklich unterstützend auf und betont: „Der *Gehorsam* wird nirgends in einer zuchtvollen Erziehungsform entbehrt werden können, auch nicht in einem charaktervollen Mannesleben“ (Petersen: Jesuitenerziehung, 1944, S. 26, Hervorhebung im Original).

### III. Nach 1945: Der Wandel des „Nationalsozialismus zum teuflischen Nazismus“

Peter Petersen hat sich bei Weitem nicht im selben Umfang mit der Haltung zum NS-Regime nach 1945 beschäftigt wie Spranger, Nohl und Weniger. Aber es gibt eine doch entscheidende Passage, die genauer betrachtet werden soll.

Petersens letztes großes Werk, das – bereits 1949 verfasst – erst nach seinem Tod im Jahre 1954 veröffentlicht wurde, ist **„Der Mensch in der Erziehungswirklichkeit“**.<sup>69</sup> Dieses Buch enthält, wie Döpp im Detail belegt, mehrere Aufsätze und Broschüren – leicht überarbeitet –, die Petersen schon in der NS-Zeit formuliert hatte, etwa über die „Jesuitenerziehung“.<sup>70</sup> Im dritten Teil des (ca. 250 Seiten starken) Buchs, unter dem Zwischentitel „Gegen-Erziehung“,<sup>71</sup> behandelt er unter der Unterüberschrift „homo satanicus“ das Wirken des NS-Regimes in bemerkenswerter Art und Weise:

*„Leben, Wirken und Ausgang jener Gruppe satanischer Menschen, die sich im Führerkorps des Nationalsozialismus zusammenfanden, könnten der Welt ein belehrendes Exempel sein. Unter ihnen wandelte sich der Nationalsozialismus zum teuflischen Nazismus und bewirkte in jeder Hinsicht durchaus das Gegenteil von dem, was sein kompiliertes Programm verhiess und was er daraus als Lockmittel und Aushängeschild hervorholte, um auch die besser Gesinnten und feinere Gemüter zu betören. Auf jedem Gebiete der Politik wie der Kultur war bei seinem Zusammenbruch das Entgegengesetzte der so laut verkündeten Forderungen erreicht: die Zeugen einer Kultur von tausend Jahren für immer vernichtet, das Volksleben in seinen Grundlagen erschüttert und verwildert, das deutsche Volk rassistisch verunreinigt und aufgelöst und politisch gegeneinander, alle gegen alle, aufgebracht, der letzte Rest einer Volksgemeinschaft durch Organisationen bedroht und fast in ihnen erstickt, – überall eine bis zur völligen Substanzvernichtung vorgetriebene Auflösung des Volkes.“* (Petersen: Erziehungswirklichkeit, 1954, S. 196)

<sup>69</sup> Petersen, Peter: Allgemeine Erziehungswissenschaft, Band III: Der Mensch in der Erziehungswirklichkeit, Berlin 1954. In einem Brief an Carstensen vom 19.6.1949 schreibt Petersen, dass sein Manuskript abgeschlossen sei. Es handele sich sozusagen um sein „Vermächtnis“ an die Welt der Erzieher aller Länder (zitiert nach: Kluge, Barbara: Peter Petersen. Lebenslauf und Lebensgeschichte. Auf dem Weg zu einer Biographie, Heinsberg 1992, S. 340.)

<sup>70</sup> Vgl. dazu Döpp, Robert: Jenaplan-Pädagogik im Nationalsozialismus. Ein Beitrag zum Ende der Eindeutigkeit (Pädagogik und Zeitgeschehen. Erziehungswissenschaftliche Beiträge, Band 4), Hamburg/London 2003, S. 674 f.

<sup>71</sup> 1949 hat Petersen den Aufsatz „Jugenderziehung und Jugendseelsorge“ geschrieben. Zynisch-rhetorisch fragt er darin: „Erscheinen manchem jungen Menschen heute nicht am glücklichsten jene, welche den frühen Tod fanden in noch ungebrochenem Glauben an des Recht und damit den unbezweifelbaren Sieg ihrer Ideen, denen mithin die Augen nicht aufgerissen wurden, und die als gläubig Vertrauende, als unwissend Irrende dahinsanken?“ (Petersen, Peter: Jugenderziehung und Jugendseelsorge. Erziehungswissenschaftliche Grundlagen, Erstauflage: Bremen 1949, hier zitiert nach: Jugend und Alter, Heft 1, zweite durchgesehene Auflage, Bremen 1959, S. 14).

Petersen zieht seine „Lehren“ aus dem Erleben des NS-Regimes. Er entlarvt das „Führerkorps“ – und belässt es dabei. Mit den in dieser Passage enthaltenen, genauer zu betrachtenden Thesen bildet er leider keine Ausnahme in der Riege der führenden Erziehungswissenschaftler in der BRD der Nachkriegszeit. Betrachtet man die in dieser Textpassage enthaltenen Gedanken Petersens im Einzelnen, ergeben sich folgende Punkte:

a) Peter Petersen geht im zweiten Satz von der Unterscheidung zwischen „Nationalsozialismus“ und „teuflischem Nazismus“ aus. Das eine habe sich in das andere verwandelt. Schuld an diesem Wandel seien die „satanischen“ Menschen an der Spitze gewesen. Dieser von Petersen behandelte Wandel enthält die Möglichkeit der Grundthese, dass die Ideen, das Programm des Nationalsozialismus eigentlich so schlecht nicht gewesen seien, lediglich die „satanische“ Verwirklichung und Wirkung sei komplett abzulehnen. Dieser Denkfigur liegt das „Missbrauchstheorem“ (Dudek) zugrunde. Die Anhänger des Nationalsozialismus (darunter wohl auch Peter Petersen) seien eben lediglich getäuscht und verführt worden von einem „kompilierten Programm“, das dazu gedient haben „auch die besser Gesinnten und feinere Gemüter zu betören“. Es liegt auf der Hand, dass Petersen hier über sich selbst schreibt.

b) Dass das im Programm der NSDAP festgelegte Ziel nicht positiv war, vielmehr u. a. den Ausschluss aller jüdischen Menschen aus der „deutschen Volksgemeinschaft“ enthielt, dass in Adolf Hitlers programmatischem Werk „Mein Kampf“ sowohl der Eroberungskrieg als auch der rassistisch motivierte Massenmord schriftlich anvisiert waren, dass auf den Straßen das „kompilierte Programm“ der NSDAP unüberhörbar nicht nur „Deutschland erwache“, sondern gleichberechtigt das „Juda verrecke“ enthielt – das konnte vor 1933, während des NS-Regimes und nach 1945, auch im Jahre 1949, jeder wissen. Und Peter Petersen wusste es zweifellos. Was meint er also?

c) Der dritte Satz dieser Textpassage gibt einen gewissen Aufschluss. Nicht das Programm des NS sei verwirklicht worden, sondern „das Entgegengesetzte“. Verquer klagt Petersen das NS-Führerkorps an: Entgegen dem Programm der „Rassenreinheit“ sei nun, so Petersen 1949, „das deutsche Volk rassistisch verunreinigt“. Das ist so unglaublich, dass hier innegehalten werden muss. Hitler, der den rassistischen Massenmord, wie gesagt, in seinem Werk „Mein Kampf“ angekündigt hat, von der Propagandatribüne des

Reichstags 1939 die „Vernichtung der jüdischen Rasse“ angesagt hat – ihm wird vorgeworfen, dass er dieses Programm nicht verwirklicht habe. Von den 12 Millionen Jüdinnen und Juden in Europa wurden 6 Millionen vernichtet, von den 500.000 Jüdinnen und Juden in Deutschland wurden über 200.000 ermordet, die nicht rechtzeitig aus dem NS-Machtbereich fliehen konnten.

Aber Petersen beklagt, dass als Ergebnis der NS-Herrschaft „das deutsche Volk rassistisch verunreinigt“ sei. Will Peter Petersen wirklich sagen, dass er an Hitler und dem NS-Führerkorps kritisiert, dass diese ihr rassistisches „Reinigungsprogramm“ nicht konsequent genug verwirklicht haben? Was soll es heißen, dass das deutsche Volk 1949 „rassistisch verunreinigt“ sei? Meint er die wenigen versteckt überlebenden Jüdinnen und Juden in Deutschland, die in den DP-Lagern auf Abreise wartenden Überlebenden der diversen KZs und der Todesmärsche aus den Vernichtungslagern? Meint er die wenigen jüdischen deutschen Soldaten, die in den Armeen der englischen und amerikanischen Truppen der Anti-Hitler-Koalition nun in Deutschland lebten? Meint er vielleicht die befreiten „slawischen“ Zwangsarbeiter, die überlebt hatten und noch in Deutschland waren. Allein die Terminologie „rassistisch verunreinigt“, unabhängig davon, was Petersen wirklich gemeint hat oder gemeint haben könnte, beweist eine tiefe, 1949 immer noch wirkende innerliche Bindung an Rassismus und Nationalismus, die zu der Frage führen muss, was dieser angebliche Gegner des Nationalsozialismus<sup>72</sup> dann eigentlich innerhalb der Zeitspanne 1933–1945 geschrieben hat.

Im Unterschied zu Spranger, Nohl und Weniger hat sich Peter Petersen, der bereits 1952 verstarb, nach 1945 in weiteren Publikationen nicht umfassender mit der NS-Zeit beschäftigt.<sup>73</sup>

<sup>72</sup> Petersen behauptete 1947: „Ab 1942 setzte mich Adolf Reichwein in die Widerstandsbewegung mit ein“ (Brief von Petersen an den Bremer Schulsenator Paulmann vom 28.11.1947, zitiert in: Kluge, Barbara: Peter Petersen. Lebenslauf und Lebensgeschichte. Auf dem Weg zu einer Biographie, Heinsberg 1992, S. 324). In einem weiteren Brief an Paulmann aus dem Jahr 1948 heißt es: Sie wussten und wissen, (...) dass es pure Verleumdung ist, mich zum Nazisten zu stempeln und dgl. m.“ (Brief von Petersen an den Bremer Schulsenator Paulmann vom 21.4.1948, zitiert in: Kluge, Barbara: Peter Petersen. Lebenslauf und Lebensgeschichte. Auf dem Weg zu einer Biographie, Heinsberg 1992, S. 331).

<sup>73</sup> An anderer Stelle heißt es: „Es ist grauenvoll zu erleben und in einem halben Menschenleben immer wieder dasselbe Schauspiel aufführen zu sehen, wie schnell unter dem Einfluss der Macht die sittlichen Kräfte und das Gefühl für Menschlichkeit verloren gehen. – Seit der ersten Anwendung der Konzentrationslager im Burenkriege (um 1900) haben sie sich nahezu epidemisch fortentwickelt und ihre ‚Methoden‘ immer mehr verfeinert, wenn man sich derart zynisch ausdrücken darf. Wer immer auszieht, um diesen Schandfleck der Menschheit zu tilgen, lernt und verwendet dieselben Methoden mit einer Schnelligkeit und Genauigkeit, die vor den Abgründen des Menschentums schaudern lassen. Im Handumdrehen ver-

---

steht der gleiche Mann, der diese Einrichtungen verflucht, wenn sie der ‚Gegner‘ anwendet, sich ihrer wie selbstverständlich zu bedienen, sobald er den Spieß umdrehen kann“ (Petersen: *Erziehungswirklichkeit*, 1954, S. 177; siehe auch S. 182). Petersens Gleichsetzung des NS-Systems mit den Staaten der Anti-Hitler-Koalition, der KZs und Vernichtungslager mit den Internierungslagern nach 1945 sowie der typische Hinweis, dass doch die Engländer die KZs erfunden haben, ist unübersehbar.

Siehe auch: Petersen, Peter: *Die Führung der Jugend zu Staat und Gesellschaft vom Evangelium aus*, Bremen 1950, insbesondere S. 9; Petersen, Peter: *Eigenständige (autonome) Erziehungswissenschaft und Jena-Plan im Dienste pädagogischer Tatsachenforschung und der Lehrerbildung* (Pädagogische Studienhilfen, Wege und Weisungen für Fortbildung und Praxis, Nr. 3), München 1951, insbesondere S. 10 ff. und Petersen, Peter/Ritter, Gerhard-Reinhard: *Über den Umgang mit Menschen* (Jugend und Alter, Heft 10), Bremen 1962, insbesondere S. 4.

#### IV. Zum Forschungsstand über Peter Petersen

Nach Paul Oestreichs Kritik 1945<sup>74</sup> und der Dokumentation der nazistischen Aktivitäten Petersens von Léon Poliakov und Joseph Wulf von 1959<sup>75</sup> griff der Frankfurter Hochschulprofessor **Heinz-Joachim Heydorn** die Frage der deutschen Reformpädagogik auf und kritisierte 1970 Petersen sehr hart. Er verwies auf Petersens Unterstützung von Eugenik und Rassenlehre und dessen Ablehnung von Rationalität und Aufklärung.<sup>76</sup>

Bis in die 1980er Jahre gibt es in der bundesrepublikanischen Erziehungswissenschaft in der Hauptsache, wie **Torsten Schwan** in seinen umfangreichen Literaturberichten nachgewiesen hat,<sup>77</sup> Petersen verherrlichende und apologetische Abhandlungen. Dies änderte sich erst nach 1984, anlässlich des 100. Geburtstags von Peter Petersen. Um die Schärfe der Auseinandersetzung über Petersen nach 1985 zu verstehen, sollen hier zunächst exemplarisch zwei der apologetischsten Lobpreisungen vorgestellt werden.

**Theo Dietrich** zitierte Petersen „Erziehung ist eine Funktion der Gemeinschaft, eine Urmacht, sie erweist sich als kosmische Funktion innerhalb der Menschheit.“ Dazu führt Dietrich im Jahre 1984 weiter aus:

*„Jeder lauscht dieser **metaphysischen Deutung der Erziehung**. Als Petersen dann seine Hörer vor ‚den Urgrund alles Seienden‘ führt und in diesem ‚Grund‘ ‚hineinschauen lässt‘, aus dem der Mensch lebt und handelt –, da ist jeder zutiefst ergriffen. Spricht hier noch der Universitätsprofessor Peter Petersen? Oder verkündet ein Weiser prophetische Worte?“<sup>78</sup>*

---

<sup>74</sup> In einem 1946 veröffentlichten offenen Brief kritisierte Oestreich, dass Petersen bei den Nazis seine Anerkennung gefunden habe und warf ihm „Charakter-Wendigkeit“ vor (Oestreich, Paul: Eine Anfrage an Herrn Peter Petersen in Jena, in: Drefahl, Günther (Hrsg.): Universität Jena und neue Lehrerbildung Herausgegeben anlässlich der 20. Wiederkehr des Gründungstages der Sozialpädagogischen Fakultät der Friedrich-Schiller-Universität Jena, Jena 1967, S. 83, Hervorhebung im Original).

<sup>75</sup> Siehe den Auszug der von Petersen betreuten Dissertation „Der SA-Student im Kampf um die Hochschule (1925–1935). Ein Beitrag zur Geschichte der deutschen Universität im 20. Jahrhundert“, Inaugural-Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde einer Hohen Philosophischen Fakultät der Friedrich-Schiller-Universität Jena, vorgelegt von Hans Joachim Düning, Ahnsen (Schaumburg-Lippe), Weimar 1936, S. 27–29. Abgedruckt in: Poliakov, Léon/Wulf, Joseph: Das Dritte Reich und seine Denker. Dokumente und Berichte, Wiesbaden 1989 (Erstdruck 1959), S.85 f.

<sup>76</sup> Heydorn, Heinz-Joachim: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft (1970), Werke, Band 3, Vaduz 1995, S. 229–231.

<sup>77</sup> Schwan, Torsten: Die Petersen-Rezeption in der Bundesrepublik Deutschland 1960 bis 1984. Die Jena-plan-Pädagogik zwischen „defensiver Rezeption“ und einsetzender „Petersen-Kritik“, Frankfurt am Main/Berlin/Bern/Brüssel/New York/Oxford/Wien 2007.

<sup>78</sup> Dietrich, Theo: Zur Person Peter Petersens und die Bedeutung seiner Erziehungsphilosophie für die Gegenwart, in: Theodor F. Klaffen/Ehrenhard Skiera (Hrsg.): Pädagogik der Mitmenschlichkeit. Beiträge zum Petersen-Jahr, Heinsberg 1984, S. 19, Hervorhebung im Original.

**Susan Freudenthal-Lutter** erklärte im selben Tenor im Jubiläumsjahr 1984: „Petersen war um 1930 aus der internationalen pädagogischen Bewegung nicht wegzudenken. Er war Autorität auf seinem Gebiet, wie es Einstein und Oppenheimer in der Physik waren.“<sup>79</sup>

### 1. Nach 1984

1985 erschien jedoch der Sammelband „Peter Petersen. Beiträge zur Schulpädagogik und Erziehungsphilosophie“<sup>80</sup>, herausgegeben von **Ingeborg Maschmann und Jürgen Oelkers** anlässlich des 100. Geburtstages von Peter Petersen 1984. Mit diesem Sammelband wird ein neuer Abschnitt der Einschätzung Petersens eröffnet. Petersens Vorstellungen von Gemeinschaft, Geist und Leben werden in der Einleitung<sup>81</sup> in den Kontext der NS-Ideologie gestellt, gleichzeitig wird aber auch vom „Moralisten Petersen“ (Maschmann/Oelkers 1985, S. 14) gesprochen. Hier findet sich wohl zum ersten Mal die Denkfigur der „Naivität“ Petersens (Maschmann/Oelkers 1985, S. 16). Maschmanns und Oelkers’ Ausgangsthese ist: „Nach 1933 pflegte er deutliche, wenngleich begrenzte Anpassung an die neue Herrschaft. Die Grenze besteht in der Ablehnung rassenbiologischer Begründung der Erziehung und des politischen Imperialismus. (...) Eine imperialistische Herrschaftspädagogik hat Petersen, bei allen nationalen Anklängen, ebenso wenig vertreten wie einen rassistischen Antisemitismus“ (Maschmann/Oelkers 1985, S. 15). Die Dokumente Peter Petersens aus der NS-Zeit beweisen das Gegenteil.

**Ingeborg Maschmann** behauptet ohne Belege in ihrem Beitrag zur Biographie und Zeitgeschichte Petersens<sup>82</sup>, angesichts der auch von ihr nicht bestrittenen Anpassung an das NS-Regime: „Jedoch hat sich Petersen in Situationen existenzieller Forderung gegenüber politisch Notleidenden und Verfolgten nicht missbrauchen lassen. So hat er 1944 spontan geholfen, Kinder halbjudischer Eltern, die mit ihrer Deportation rechnen

---

<sup>79</sup> Freudenthal-Lutter, Susan: Peter Petersens Beziehungen zu ausländischen Reformpädagogen und Reformbewegungen, in: Theodor F. Klaffen/Ehrenhard Skiera (Hrsg.): Pädagogik der Mitmenschlichkeit. Beiträge zum Petersen-Jahr, Heinsberg 1984, S. 60.

<sup>80</sup> Maschmann, Ingeborg/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Peter Petersen. Beiträge zur Schulpädagogik und Erziehungsphilosophie, Heinsberg 1985.

<sup>81</sup> Maschmann, Ingeborg/Oelkers, Jürgen: Einleitung: Petersens Pädagogik als Problem, in: Maschmann, Ingeborg/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Peter Petersen. Beiträge zur Schulpädagogik und Erziehungsphilosophie, Heinsberg 1985, S. 9–23.

<sup>82</sup> Maschmann, Ingeborg: Zur Biographie und Zeitgeschichte Peter Petersens, in: Maschmann, Ingeborg/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Peter Petersen. Beiträge zur Schulpädagogik und Erziehungsphilosophie, Heinsberg 1985, S. 25–53.

mussten, sowohl in Familien als auch in seiner Schule ‚untertauchen‘ zu lassen – in vollem Bewusstsein des Risikos und mit einem Verständnis von konkreter Verantwortung, wie er es literarisch oft beschrieben hat“ (Maschmann 1985, S. 43). Auffällig ist, dass die scharfe Kritik Heydorns im ganzen Sammelband nicht aufgegriffen wird.

Zur Frage des Rassismus heißt es bei **Jürgen Oelkers** in seinem Aufsatz „Petersen und die Reformpädagogik“<sup>83</sup> deutlich verharmlosend, dass Petersen in der zweiten Auflage der „Pädagogik der Gegenwart“ den Begriff „Rasse“ häufiger verwendet, ohne „dabei zu einer eigenen Wertung zu kommen“ (Oelkers: „Petersen...“ 1985, S. 91). Dass Petersen keinesfalls wertfrei von „Rasse“ spricht, beweisen die Publikationen Petersens in der NS-Zeit.

Von Interesse in diesem Sammelband ist insbesondere der Beitrag von **Harm Prior** über „Die ‚Führungslehre des Unterrichts‘ in heutiger Sicht“<sup>84</sup>. Prior konstatiert zwar Übereinstimmungen mit der NS-Ideologie, stellt jedoch fest: „Petersen schrieb keine nationalsozialistische Pädagogik.“ (Prior 1985, S. 147) Prior, der auch auf die Veränderungen der zweiten Auflage der „Führungslehre“ 1950 gegenüber 1937 eingeht, kommt zu dem Schluss: „Diese Veränderungen sollen keineswegs überbewertet werden, es sind eben Retuschen“ (Prior 1985, S. 150). Genau gelesen ergeben seine Analysen der Hauptthesen der Schrift Petersens wie auch der Veränderungen jedoch das Gegenteil (siehe dazu auch den Textvergleich zur „Führungslehre“ im Anhang der *Dokumentation ad fontes Petersen*). Bezüglich der aktuellen Bedeutung der Schrift ist das Urteil Priors klar; er fordert Besinnung auf die Pädagogik und stellt immerhin fest: „Petersens ‚Führungslehre‘ ist uns dabei keine Hilfe“ (Prior 1985, S. 165).

Mitte der 1980er Jahre wurde in einer Reihe von Publikationen dieser Atmosphäre der Apologie sehr deutlich entgegengetreten. Dabei wurde auch auf die erste Kritik **Paul Oestreich**<sup>85</sup> und eine Einschätzung von **Wilhelm Heise** direkt nach 1945<sup>86</sup> verwiesen,

---

<sup>83</sup> Oelkers, Jürgen: Petersen und die Reformpädagogik, in: Maschmann, Ingeborg/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Peter Petersen. Beiträge zur Schulpädagogik und Erziehungsphilosophie, Heinsberg 1985, S. 55–99.

<sup>84</sup> Prior, Harm: Die „Führungslehre des Unterrichts“ in heutiger Sicht, in: Maschmann, Ingeborg/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Peter Petersen. Beiträge zur Schulpädagogik und Erziehungsphilosophie, Heinsberg 1985, S. 145–167.

<sup>85</sup> Oestreich schrieb: „Sie haben 1933 keinerlei Kameradschaft den Niedergeschlagenen gegenüber und zu ihnen bewiesen, sondern sich gerettet und – bei den Nazis ihre ‚Anerkennung‘ gefunden.“ Er warf ihm „Charakter-Wendigkeit“ vor und schätzte ihn als wenig geeignet dazu ein, „die demokratischen Neulehrer zu erziehen“ (Oestreich, Paul: Eine Anfrage an Herrn Peter Petersen in Jena, in: Drefahl, Günther (Hrsg.):

die sehr deutlich auf die Zusammenhänge zwischen Petersens Denken, seiner NS-Sprache und dem Nationalsozialismus hingewiesen haben (verwunderlich ist dagegen, dass auf Heydorns sehr scharfe Kritik 1970 im Grunde nicht oder nur am Rande eingegangen wird, obwohl Heydorn den inneren Zusammenhang von feudaler deutscher Ideologie, den Vordenkern des Nationalsozialismus und Petersens Dorfmystik sowie seinen Nationalismus sehr deutlich charakterisiert hat).

Nach der dann folgenden scharfen Kritik von **Wolfgang Keim** an Petersen zwischen 1986 und 1991<sup>87</sup> entstanden eine Reihe auch werkanalytischer Beiträge, die die Diskussion über Peter Petersen bereicherten.

**Dietrich Benner und Herbert Kemper** waren 1991 gezwungen, ihre „Einleitung zur Neuherausgabe des Kleinen Jena-Plans“<sup>88</sup>, die einige kritische Bemerkungen zu Peter

---

Universität Jena und neue Lehrerbildung Herausgegeben anlässlich der 20. Wiederkehr des Gründungstages der Sozialpädagogischen Fakultät der Friedrich-Schiller-Universität Jena, Jena 1967, S. 83).

<sup>86</sup> Siehe Gutachten von Prof. Dr. Wilhelm Heise über den Antrag auf Zweitaufgabe der „Führungslehre des Unterrichts“ vom Februar/März 1947, in: Hein Retter: Peter Petersen und der Jenaplan: Von der Weimarer Republik bis zur Nachkriegszeit. Berichte – Briefe – Dokumente, Weinheim 1996, S. 311.

<sup>87</sup> Keim, Wolfgang: Verfolgte Pädagogen und verdrängte Reformpädagogik, in: Zeitschrift für Pädagogik, 32. Jg. (1986), Heft 3, S. 345–360.

Keim, Wolfgang: Peter Petersens Rolle im Nationalsozialismus und die bundesdeutsche Erziehungswissenschaft, in: Die Deutsche Schule, 93. Jg. (1989), Heft 1, S. 133–145 und Keim, Wolfgang: Noch einmal: Worum es eigentlich geht, in: Die Deutsche Schule, 81. Jg. (1989), Heft 3, S. 373–376.

Keim, Wolfgang: Peter Petersen und sein Jena-Plan – wenig geeignet zur Demokratisierung von Schule und Erziehung. Kritische Anmerkungen zu einigen Petersen-Beiträgen aus dem Jahre 1990, in: Pädagogik und Schulalltag, 45. Jg. (1990), Heft 12, S. 928–936.

Keim, Wolfgang: Die Jena-Plan-Pädagogik: Ein problematisches Erbe. Was folgt aus den Affinitäten Peter Petersens zum deutschen Faschismus?, in: Die Grundschul-Zeitschrift, 5. Jg. (1991), Heft 47, S. 36–39.

<sup>88</sup> Benner, Dietrich/Kemper, Herwart: Einleitung zur Neuherausgabe des kleinen Jena-Plans (Reihe Pädagogik), Weinheim/Basel 1991.

Dietrich Benner und Herwart Kemper veröffentlichten im Jahr 2001 fünf Aufsätze von Petersen aus der NS-Zeit (Benner, Dietrich/Kemper, Herwart (Hrsg.): Quellentexte zur Theorie und Geschichte der Reformpädagogik, Teil 2: Die Pädagogische Bewegung von der Jahrhundertwende bis zum Ende der Weimarer Republik, Weinheim 2001, S. 292 ff.) und setzten sich in ihrem mehrbändigen Werk „Theorie und Geschichte der Reformpädagogik“ auf etwa dreißig Seiten nochmals kritisch mit Petersens Jenaplan-Modell auseinander (Benner, Dietrich/Kemper, Herwart: Theorie und Geschichte der Reformpädagogik, Teil 2: Die pädagogische Bewegung von der Jahrhundertwende bis zum Ende der Weimarer Republik, 2. Auflage, Weinheim/Basel 2003, S. 207 ff.). In dieser Studie kommen Benner und Kemper anhand einer Analyse der Aufsätze Petersens bis 1935 zu dem Schluss: „Den neuen Machthabern versuchte er sich auf diese Weise als ein pädagogischer Chefideologe zu empfehlen“ (Benner/Kemper 2001, S. 229). Benner und Kemper, die auch die Ausgangsposition Petersens hinsichtlich der „pädagogischen Tatsachenforschung“ kritisch hinterfragen, weisen auch darauf hin, dass neue zeitgeschichtliche Forschung herausgefunden habe, dass Petersen „enge Kontakte zu einem Kinderarzt unterhielt, der an der Tötung von Kindern im Rahmen des ‚Euthanasie-Programms‘ mitwirkte“ (Benner/Kemper 2001, S. 226). Es wird hier auf den Jenaer Kinderarzt Jussuf Ibrahim hingewiesen (siehe dazu genauer: Renner, Renate/Zimmermann, Susanne: Der Jenaer Kinderarzt Jussuf Ibrahim (1877–1953) und die Tötung behinderter

Petersen enthielt, separat zu veröffentlichen, da die Familie Petersens, vertreten durch seine Tochter, eine Veröffentlichung als Einleitung zu einem Nachdruck des „Jena-plans“ von 1927 nicht zusagte (Benner/Kemper 2001, S. 7). Die beiden Autoren schildern zunächst die doppelte Kritik Petersens sowohl am „Herbartianismus“ als auch an der pädagogischen Reformbewegung. Sie weisen kenntnisreich nach, dass Petersen keinesfalls „vom Kind aus“ Pädagogik und Unterricht gestalten will, sondern sehr wohl normativ seine Theorien strukturiert. Insbesondere ihr Nachweis, dass Petersen „die Position kritischer Erziehungs- und Bildungstheorie zugunsten antiaufklärerischer Optionen“ (Benner/Kemper 2001, S. 41) aufgibt, und ausdrückliche Hinweis auf die bereits erwähnte Kritik Heydorns an Petersen, dürften den Unmut der Familie geweckt haben. Die Autoren legen auch den Finger auf die Wunde, dass Petersen selbst sehr ausführlich die Übereinstimmung seiner erziehungswissenschaftlichen Grundlegung mit dem Erziehungssystem des Nationalsozialismus dargelegt hat. Für Benner und Kemper ist bewiesen – und sie belegen es wirklich ausführlich –, dass Petersen „sich mit seiner systematischen Pädagogik und dem Jena-Plan bewusst in den Dienst der nationalsozialistischen Politik gestellt hat“ (Benner/Kemper 2001, S. 58). Im abschließenden Teil dieser Arbeit wird aufgezeigt, dass es Petersen selbst offensichtlich gelungen ist, inhaltliche und theoretische Normen, insbesondere seine „volkstheoretischen“ Ausführungen, eher in den Hintergrund treten zu lassen und den Jenaplan vor allem als eine methodische Konzeption vorzustellen. Dieses Interpretationsmuster, das von Petersen selbst geschaffen wurde, ermöglichte es dann, wie Torsten Schwan nachgewiesen hat, die Verbreitung der falschen Grundannahme, Petersen sei „politisch naiv“ gewesen<sup>89</sup> oder eben nur opportunistisch überangepasst.

---

Kinder während des Nationalsozialismus, in: Hoßfeld, Uwe/John, Jürgen/Lemuth, Oliver/Stutz, Rüdiger (Hrsg.): „Kämpferische Wissenschaft“: Studien zur Universität Jena im Nationalsozialismus, Köln/Weimar/Wien 2003, S. 437–451).

<sup>89</sup> So schrieb etwa Ehrenhard Skiera: „Die politische Naivität, die in der Trennung zwischen NS- und ‚teuflischen Nazismus‘ liegt, ist freilich offenkundig“ (Skiera, Ehrenhard: Peter Petersens politisch-pädagogisches Denken in der Zeit des Nationalsozialismus. Versuch einer texthermeneutischen Kritik, in: Hofmann, Klaus (Hrsg.): Peter Petersen und die Reformpädagogik. Beiträge einer Fachkonferenz vom 20.–23. November 1989, Hagen 1991, S. 91). Dieser Sammelband mit Autoren sehr verschiedener Grundansätze bietet einen interessanten Einblick in den Stand der Petersen-Diskussion zu dieser Zeit. Jan Dirk Imelman und Wilna A. J. Meijer äußern sich wie folgt: „Übrigens sind wir der Meinung, dass jeder Versuch, *Petersens Aktivitäten* und Verhalten während des Dritten Reiches zu entschuldigen oder sogar als ‚subversiv‘ zu verstehen, scheitern muss“ (Imelman, Jan Dirk/Meijer, Wilna A. J.: Das Verhältnis von Theorie und Praxis Petersen’scher Erziehungsvorstellungen unter sich wandelnden Rezeptionsbedingungen, in: Hofmann, Klaus (Hrsg.): Peter Petersen und die Reformpädagogik. Beiträge einer Fachkonferenz vom 20.–23. November 1989, Hagen 1991, S. 33, Hervorhebung im Original).

Die vielleicht wichtigste in apologetischer Absicht geschriebene Monographie zu Petersen ist das 1992 erschienene Buch „Peter Petersen. Lebenslauf und Lebensgeschichte“<sup>90</sup> von **Barbara Kluge**. Der Ansatz von Kluge, entlang dem 1942 von Petersen selbst verfassten Lebenslauf vorzugehen (der komplett im Anhang der *Dokumentation ad fontes Petersen* abgedruckt ist),<sup>91</sup> birgt in sich die Pointe, dass aus der geplanten Apologie eine Sammlung von Dokumenten wird, die die Charakterlosigkeit, die reaktionäre Grundausrichtung und pro-nationalsozialistische Aktivität beweist. In diesem Sinne ist es eine zum Studium der Biographie Petersens unverzichtbare Dokumentation.

1992 richteten **Tobias Rülcker und Peter Kaßner** in einem umfangreichen Sammelband mit eigenen Beiträgen<sup>92</sup> erneut den Blick auf die „Erziehung für die Volksgemeinschaft“<sup>93</sup> und auf Peter Petersen und sein Bild vom Nationalsozialismus<sup>94</sup>. **Karl-Christoph Lingelbach** behandelt in einem weiteren Beitrag die „Verdrängung politischer Wirklichkeit aus dem pädagogischen Denken“<sup>95</sup>. In diesen Beiträgen, die in gewisser Weise auch eine Antwort auf die sehr ausführliche und apologetisch ausgerichtete

---

<sup>90</sup> Kluge, Barbara: Peter Petersen. Lebenslauf und Lebensgeschichte. Auf dem Weg zu einer Biographie, Heinsberg 1992.

<sup>91</sup> So heißt es im Lebenslauf unter anderem: „Da ich für das damals rote und demokratische Hamburg nicht die rechte politische Haltung hatte, wurde ich bei der Einrichtung der Professur für Erziehungswissenschaft Ostern 1923 übergangen“ (Petersen, in: Kluge 1992, S. 121). Und weiter: „In den ersten Tagen nach dem Novembersturm in Hamburg 1918, stellte ich mich mit Gesinnungsgenossen in den Dienst der Bekämpfung der Meuterer, sowie ihrer kommunistischen Hintermänner“ (Petersen, in: Kluge 1992, S. 278).

<sup>92</sup> Rülcker, Tobias/Kaßner, Peter (Hrsg.): Peter Petersen: Antimoderne als Fortschritt? Erziehungswissenschaftliche Theorien und pädagogische Praxis vor den Herausforderungen unserer Zeit, Frankfurt am Main/Bern/New York/Paris 1992.

<sup>93</sup> Rülcker, Tobias: Erziehung für die Volksgemeinschaft. Die Funktion von Petersens völkisch-realistischer Erziehungswissenschaft in der NS-Zeit, in: Rülcker, Tobias/Kaßner, Peter (Hrsg.): Peter Petersen: Antimoderne als Fortschritt? Erziehungswissenschaftliche Theorien und pädagogische Praxis vor den Herausforderungen unserer Zeit, Frankfurt am Main/Bern/New York/Paris 1992, S. 193–245.

<sup>94</sup> Kaßner, Peter: Peter Petersen und sein Bild vom Nationalsozialismus, in: Rülcker, Tobias/Kaßner, Peter (Hrsg.): Peter Petersen: Antimoderne als Fortschritt? Erziehungswissenschaftliche Theorien und pädagogische Praxis vor den Herausforderungen unserer Zeit, Frankfurt am Main/Bern/New York/Paris 1992, S. 247–284.

Eindeutig falsch hingegen war jedoch Kaßners These, dass „Petersen (...) niemals die Erb- und Rassegesetze der Nationalsozialisten in seine Arbeiten einbezogen“ habe (Kaßner, S. 272). Petersen hat das „Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses“ vom 14.7.1933 massiv unterstützt (siehe: Petersen, Peter: Die erziehungswissenschaftlichen Grundlagen des Jenaplanes im Lichte des Nationalsozialismus, in: Die Schule im nationalsozialistischen Staat, 11. Jg. (1935), Heft 6, dritter Abschnitt).

<sup>95</sup> Lingelbach, Karl Christoph: Verdrängung politischer Wirklichkeit aus dem pädagogischen Denken. Peter Petersens „Pädagogischer Realismus“ in den erziehungstheoretischen Kontroversen unter der NS-Herrschaft, in: Rülcker, Tobias/Kaßner, Peter (Hrsg.): Peter Petersen: Antimoderne als Fortschritt? Erziehungswissenschaftliche Theorien und pädagogische Praxis vor den Herausforderungen unserer Zeit, Frankfurt am Main/Bern/New York/Paris 1992, S. 285–318.

te Biographie von Kluge darstellen, wird nicht nur die Biographie Petersens nachgezeichnet, sondern insbesondere auch auf die Ideologie des „Natürlichen“, auf die Ideologie der Antimoderne und der Irrationalität verwiesen. Insbesondere **Tobias Rülcker** konzentriert sich in seiner Analyse auf die Kritik des Rassebegriffs und der Macht des Blutes bei Petersen (Rülcker 1992, S. 212). **Peter Kaßner** betont, dass die Auseinandersetzung mit Petersen als Propagandist des Nationalsozialismus mit dem 1945 von Paul Oestreich vorgelegten offenen Brief vom 27.12.1945<sup>96</sup> begonnen hat und erinnert auch an die bereits 1959 erfolgte Einordnung Petersens als „Denker des Dritten Reichs“ durch Léon Poliakov.<sup>97</sup>

## 2. Seit 1995

Die 1995 erschienene Monographie „Das Verhältnis von Freiheit und Bindung in der Bildungstheorie Peter Petersens“ von **Renate Richly**<sup>98</sup> konzentriert sich insbesondere auf das Problem des Gehorsams (Petersen: „Seid untertan der Obrigkeit“, zitiert nach: Richly 1995, S. 40) und weist darauf hin, dass Petersen theologisch und naturalistisch die These „willig gehorchend leben“<sup>99</sup> als eine seiner Kernthesen vertritt. Richly ist auch eine der ersten, die auf die Elemente der „abwertende Typisierung“ (Richly 1995, S. 100) der Juden bei Petersen 1924 hinweist.

**Peter Dudek** konzentrierte sich in seiner 1996 erschienenen Studie „Peter Petersen: Reformpädagogik in der SBZ und der DDR 1945–1950“<sup>100</sup> auf die Nachkriegszeit. Er hat insbesondere darauf hingewiesen, dass Petersen nach 1945 das weit verbreitete „*Missbrauch*-Theorem“ (Dudek 1996, S. 126) vertreten hat, um sich und andere als vom NS-Regime missbraucht darzustellen.

---

<sup>96</sup> Oestreich, Paul: Eine Anfrage an Herrn Professor Peter Petersen in Jena, 27.12.1945, Staatsarchiv Weimar, Akten des Thüringer Ministeriums für Volksbildung, Erziehungswissenschaftliche Anstalt – Akademische Lehrerbildung, C 182, Abschrift.

<sup>97</sup> Poliakov, Léon/Wulf, Joseph: Das Dritte Reich und seine Denker. Dokumente und Berichte (1959), Wiesbaden 1989.

<sup>98</sup> Richly, Renate: Das Verhältnis von Freiheit und Bindung in der Bildungstheorie Peter Petersens (Europäische Hochschulschriften, Reihe XI: Pädagogik, Band 631), Frankfurt am Main/Berlin/u. a. 1995.

<sup>99</sup> Petersen, Peter: Nationalpolitische Bildung der menschlichen Sittlichkeit, in: Die Erziehung, 10. Jg. (1934/35), Heft 5 (Februar 1935), S. 218.

<sup>100</sup> Dudek, Peter: Peter Petersen: Reformpädagogik in der SBZ und der DDR 1945–1950. Eine Fallstudie (Bibliothek für Bildungsforschung, Band 4), Weinheim 1996.

1996 erschien eine theoretisch hochstehende Kritik am Begriffsapparat Peter Petersens unter dem Titel „Jena-Plan. Eine begriffsanalytische Kritik“<sup>101</sup>. Sie wurde von den niederländischen Erziehungswissenschaftlern **Jan Dirk Imelman, J. M. Paul Jeunhomme und Wilna A. J. Meijer** verfasst, die sich auch innerhalb der Niederlande gegen eine unkritisch-euphorische Ausbreitung des Peter-Petersen-Mythos wehrten.<sup>102</sup> In ihrer Einführung zur deutschen Übersetzung betonen die Verfasserinnen und Verfasser, dass – festgemacht an der apologetischen Schrift „Die humane Schule als Lebensraum“ von W. Krieck – bis in die achtziger Jahre im Grunde apologetisch-parteiische Publikationen die Regel und „Analyse und Kritik die Ausnahme“ darstellte (Imelman/Jeunhomme/Meijer 1996, S. 10). Ebenfalls berichtet wird von dem Prozess der Ausgrenzung und der Methode des Verschweigens der Kritik in den Niederlanden selbst. Die Verfasserinnen und Verfasser betonen in der Einleitung, dass der Vorrang einer bloß biographischen Auseinandersetzung mit Petersen wissenschaftlich eher uninteressant sei und sie sich die Aufgabe stellen, anhand der theoretischen Texte die Begriffe Peter Petersens unter die Lupe zu nehmen (Imelman/Jeunhomme/Meijer 1996, S. 13).

Dabei unterscheiden sie die Originalschriften Petersens von der „Theorie des Jena-Plans“ der zweiten und dritten Generation der Petersen-Schüler und konzentrieren sich zunächst ideologiekritisch auf seine „Metaphysik der Gemeinschaft“. Im Mittelpunkt steht Petersens mystische Darstellung von Kultur, Natur und Volk, die in einem nächsten Schritt als Voraussetzung seiner These vom „Dienen und Gehorchen“ in der Schullwirklichkeit analysiert wird. In einem weiteren Anlauf gelingt es den Verfasserinnen und Verfassern in beeindruckender Weise, semantisch und philosophisch das Begriffsgeklingel bei Petersen zu entblättern und zu enttarnen, seine „Metaphysik“ und Mystik als ideologisches Instrument für alles und nichts herauszuschälen.

---

<sup>101</sup> Imelman, Jan Dirk/Jeunhomme, J. M. Paul/Meijer, Wilna A. J.: Jena-Plan. Eine begriffsanalytische Kritik, Weinheim 1996.

<sup>102</sup> So gehörte es zu den demagogischen Floskeln, dass Peter Petersen ja nicht für die Nazis gewesen sein könnte, wenn es in Holland, dem Land, in dem Anne Frank versteckt worden sei, so eine Begeisterung für Peter Petersen gäbe. Es ist zwar einerseits wahr, dass es in den Niederlanden eine bewundernswerte Gegenwehr gegen die Deportation der Jüdinnen und Juden gegeben hat, die keinesfalls bestritten werden soll (siehe dazu: Ortmeier, Benjamin: Arbeiter streiken für Juden. Die historische Bedeutung der Streikämpfe in den Niederlanden im Februar 1941, Frankfurt am Main 1992). Es muss allerdings auch bewusst sein, dass Anne Frank nicht nur versteckt, sondern auch verraten und wie 90 Prozent der Juden in den Niederlanden deportiert und ermordet wurde. Vielleicht wundert es dann weniger, dass Petersen angesichts einer ebenfalls vorhandenen starken Grundströmung holländischer Kollaboration mit den NS-Besatzern bei bestimmten Kreisen in den Niederlanden solche Zustimmung findet.

Die methodologische Kritik an Petersen besteht vor allem darin, dass Petersen die fachwissenschaftliche Terminologie nicht beherrscht, durch seine kurze Zusammenfassung bedeutender Autoren diese ständig vulgarisiert und systematisch eine Vieldeutigkeit der Begriffe erzeugt, so dass als zentrale Folge und als zentrales Übel seiner Methodologie das „Übel der Inhaltslosigkeit“ diagnostiziert wird (Imelman/Jeunhomme/Meijer 1996, S. 61).

Im Einzelnen wird aufgezeigt, dass die Betonung des Individuellen in der Pädagogik Petersens einfach als Egoismus (Imelman/Jeunhomme/Meijer 1996, S. 68) denunziert wird und er ein Begriff der geplanten und ungeplanten kosmischen Erziehung prägt, der auf bloße Anpassung an die jeweilige „Gemeinschaft“ und „Gesellschaft“ hinausläuft (Imelman/Jeunhomme/Meijer 1996, S. 72). Kritisiert wird weiterhin eine pseudowissenschaftliche pädagogische Tatsachenforschung, die nicht wirklich erfasst und analysiert, sondern die „schaut“ und in der Ergebnisse als „Geschenk und Offenbarung“ angesehen werden sollen. Dazu wird kommentiert, „dass diese Tatsachenforschung keine zuverlässige, objektive Basis für Jena-Plan-Denken und -Handeln zu liefern vermag“ (Imelman/Jeunhomme/Meijer 1996, S. 81).<sup>103</sup>

Die antirationalistische Grundkonzeption, in jeder theoretischen Schrift Petersens die Begleitmusik zu all seinen Überlegungen, analysierend, kommen Imelman, Jeunhomme und Meijer zu folgendem Urteil: „Die letztlich aus Petersens Lehre zu ziehende Konsequenz ist, dass jeder sowohl seinen eigenen irrationalen Instinkten, als vor allem auch denen des Führers vertrauen müsse“ (Imelman/Jeunhomme/Meijer 1996, S. 94), ja dass der Kern der guten, akzeptablen Rationalität bei Petersen darin besteht, sich dem irrationalen zu öffnen.

---

<sup>103</sup> So übernimmt Petersen unkritisch Ernst Kretschmers Arbeit über „Körperbau und Charakter“ und lenkt tatsächlich die Aufmerksamkeit auf den Körperbau und den Charakter von sieben Gruppen: „(...) die Dicken, die Behäbigen, die Kleinen, die Starken, die Stangen (asthenische und leptosome), Rothaarige und Kranke“ (Petersen, Peter/Petersen, Else: Die pädagogische Tatsachenforschung, Paderborn 1965, S. 83). Die ursprüngliche Fassung dieser Textpassage erschien 1928 im Rahmen der Schrift „Grundfragen einer pädagogischen Charakterologie“. Die hier zitierte Fassung bezieht sich auf die „verbesserte und vermehrte“ Auflage (vgl. Anmerkung 58 auf S. 567 der Fassung von 1965). Theodor Rutt, der Herausgeber des Sammelbands „Die Pädagogische Tatsachenforschung“, schreibt in seinen „Bemerkungen zur Textwiedergabe“ wiederum, dass der Petersen-Text „posthum nach dem ungekürzten Reinmanuskript“ wiedergegeben wurde, ohne jedoch zu vermerken, wann Petersen dieses Manuskript erstellt hat (Rutt, in: Petersen/Petersen, S. 594).

Die Autoren gehen von einer „verführerische(n) Vorspiegelung von Differenziertheit in Petersens Schriften“ aus (Imelman/Jeunhomme/Meijer 1996, S. 96), die als „gefährliche Rhetorik einer im Wesentlichen totalitären Philosophie“ demaskiert werden muss (Imelman/Jeunhomme/Meijer 1996, S. 96). Die Rede ist von „drittklassige(r) Alltagsphilosophie“ (seid nett zueinander, dient der Menschheit, ein paar Blumen auf den Tisch wirken Wunder und Gott „schauen“, der „Neger“ ist eben anders als der „Inder“, der „Christen“ anders als der „Chinesen“; siehe Petersen: Ursprung der Pädagogik, Berlin 1931, S. 44 und S. 57). „Vagheit und Metaphorik sind prinzipielle Merkmale vor allem der metaphysischen Texte Petersens“, heißt es zusammenfassend (Imelman/Jeunhomme/Meijer 1996, S. 96).

Petersen (und später seine apologetischen Schüler) entziehen sich auch jeder Kritikmöglichkeit, weil das, was sie zu sagen haben, sich ja ohnehin angeblich nicht in Worte fassen lässt: es helfe angeblich zum Verständnis nur die Methode des „Lauschens“ und der „Intuition“. So wird, wie Imelman, Jeunhomme und Meijer analysieren, gegen den „Verstandesmensch“ mit einer Art Standardpaket polemisiert („kalt“, „blutleer“, „Individualismus“; vgl. Imelman/Jeunhomme/Meijer 1996, S. 99).

Die Analyse geht auch auf Details ein (etwa die Verfälschung des Formbegriffs bei Aristoteles durch Petersen), kulminiert aber in beeindruckender Weise in einer Analyse des „intensiven Besessenseins von der Einheitsidee“ (Imelman/Jeunhomme/Meijer 1996, S. 123), wobei leider nur in einer Anmerkung im Detail die neun verschiedenen Verwendungen der Ideologie der Widerspruchsfreiheit mit dem Begriff „Einheit“ dargelegt werden (Imelman/Jeunhomme/Meijer 1996, S. 181–183). Konstituierend für Petersens Grundansatz, so die Verfasser, ist sein gänzlich ahistorisches Herangehen an alle Fragen (Imelman/Jeunhomme/Meijer 1996, S. 131). Nach Petersen hat die Wirklichkeit „keine Geschichte“ und ist „immer und ewig die gleiche“ (Imelman/Jeunhomme/Meijer 1996, S. 136). Die zusammenfassende Diagnose im Schlussteil dieser Analyse der grundlegenden theoretischen Werke Petersens lautet: „Der neue Pädagoge und der neue Politiker, beide im Genuss des Titels ‚Führer‘, werden vom Geist dazu gerufen, ‚ins Mittelalter zurückzukehren!‘“ (Imelman/Jeunhomme/Meijer 1996, S. 143), „Pädagogen und Politiker sind die Erfüllungsgehilfen eines quasiphilosophischen und pseudowissenschaftlichen Mythos“ (Imelman/Jeunhomme/Meijer 1996, S. 142).

*„Petersens widersprüchliche Anthropologie lässt sich für jede nur denkbare Interpretation der menschlichen Wirklichkeit gebrauchen, auch für eine nationalsozialistische – und das impliziert den moralischen Bankrott seiner Lehre.“ (Imelman/Jeunhomme/Meijer 1996, S. 153)*

Petersens Ideologie der Gemeinschaft und Geborgenheit in dieser vorgegebenen Gemeinschaft und Geborgenheit „basiert insgeheim auf Repression, auf der Repression all dessen, was diese Sicherheit und Geborgenheit zu beschädigen drohte“ (Imelman/Jeunhomme/Meijer 1996, S. 153). So ergibt sich aus der „hoffnungslosen Verworrenheit“ (Imelman/Jeunhomme/Meijer 1996, S. 180) seiner philosophischen Ausführungen doch als Kernpunkt der Kampf gegen „das Zeitalter der Aufklärung und des kosmopolitischen Humanismus“ (Imelman/Jeunhomme/Meijer 1996, S. 181).

Erwähnt sei auch der 1996 erschienene Sammelband „Reformpädagogik zwischen Rekonstruktion, Kritik und Verständigung“<sup>104</sup>, herausgegeben von **Hein Retter**. Von besonderem Interesse ist der fünfte Abschnitt, in dem die Erziehungsphilosophie und Religion im Kontext des Irrationalismus im Werk Petersens von **Arno Warzel** behandelt wird. Ansonsten werden weitgehend komprimiert die bisher diskutierten Problematiken zusammengefasst.

Für die theoretische Auseinandersetzung mit der Reformpädagogik im Allgemeinen und Peter Petersen im Besonderen muss an erster Stelle die bereits 1989 erschienene, 2005 in einer vierten Auflage vollständig überarbeitete und erweiterte Schrift „Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte“ von **Jürgen Oelkers** genannt werden.<sup>105</sup> Oelkers wendet sich seit fast zwanzig Jahren in seinen Arbeiten gegen die unkritische Verherrlichung der „Dogmen“ der Reformpädagogik und analysiert, wie durch charismatische Inszenierung und sprachliche Mittel die Reformpädagogik vor Kritik gesichert werden soll. In seinem Literaturbericht über Reformpädagogik als Problem der Geschichtsschreibung (Oelkers 2005, S. 11–26) stellt er den ganzen Begriff der Reformpädagogik in Frage und kritisiert auch die Versuche zeitlicher Eingrenzung. Seine Grundthese ist: „Reformpädagogik‘ ist ein perennierendes Thema, das nicht von einer anderen Pädagogik unterschieden werden kann. Pädagogik im modernen Sinne ist *immer*

---

<sup>104</sup> Retter, Hein (Hrsg.): Reformpädagogik zwischen Rekonstruktion, Kritik und Verständigung. Beiträge zur Pädagogik Peter Petersens, Weinheim 1996.

<sup>105</sup> Oelkers, Jürgen: Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte, 4. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage, Weinheim/München 2005.

Reformpädagogik“ (Oelkers 2005, S. 22, Hervorhebung im Original). Damit wird auch die klassische Gegenüberstellung von Reformpädagogik und geisteswissenschaftlicher Pädagogik in Frage gestellt.

Oelkers verweist kenntnisreich auf die „Reformpädagogik vor der Reformpädagogik“ im 19. Jahrhundert, analysiert den rhetorischen und propagandistischen Aufwand der Publizistik der Reformpädagogen und stellt die verschiedenen Modelle und Konzepte von praktischen Schulreformen vor. Von besonderem Gewicht für die ideologiekritische Einschätzung der Reformpädagogen im Allgemeinen und Peter Petersen im Besonderen ist die Analyse der „Konzepte der Gesellschaftsreform“ (Oelkers 2005, S. 253 ff.), insbesondere die gezielt verwendeten Begriffe „Gemeinschaft“, „Volk“ und „Erziehung“.

Durch eine umfangreiche Analyse der Unterschiede zwischen der internationalen Reformpädagogik und der deutschen Reformpädagogik vertieft Oelkers den Ansatz Heydorns, in der „deutschen Ideologie“, also bei Lagarde und Langbehn, entscheidende Wurzeln der Theoretiker der deutschen Reformpädagogik mit ihrer Grundannahme der Erziehung zu einer deutschen Volksgemeinschaft aufzudecken („Erhebung des Deutschen zum Mittelpunkt des Unterrichts“, heißt es in der Erklärung des 1889 gegründeten „Allgemeinen Vereins für Schulreform ‚Die neue Deutsche Schule‘“, zitiert nach: Oelkers 2005, S. 97). Der kritische Gang durch die Werke der als Klassiker der Reformpädagogik geltenden Pädagogen hinterfragt die Mythologisierung des Begriffs des Kindes und einer kindlichen Natur und zielt auf eine Kritik religiöser Verklärung des Naturbegriffs überhaupt.

Zu Petersen vermerkt Oelkers: „Petersens Kleiner Jena-Plan ist das wohl erfolgreichste Dokument der deutschen Reformpädagogik“ (Oelkers 2005, S. 185). Oelkers ermittelte, dass über 60.000 Exemplare verkauft wurden. Oelkers, der den Plan Petersens ausdrücklich so einschätzt, dass er „kein Bauplan für eine demokratische Schule“ ist (Oelkers 2005, S. 186), verweist auf eine Reihe von Theoretikern, deren Ideen Petersen relativ ungeniert für seine Konzeption nutzt und folgert: „Im Einzelnen enthält der Plan nichts, was nicht auch an vielen anderen Stellen nachgelesen werden kann“ (Oelkers 2005, S. 188 f.). Oelkers zeichnet ein klares Bild der biologistischen und NS-ideologischen Ansätze Petersens und verweist auf dessen NS-Artikel (Oelkers 2005, S. 185).

In einer abschließenden ideologiekritischen Betrachtung konzentriert sich Oelkers, wie schon Heydorn, auf die Verklärung des Begriffs der Gemeinschaft (Oelkers 2005, S. 275 ff.) und problematisiert nachhaltig die Führungslehre Petersens mit ihrem Axiom des willigen Gehorsams: „Der gesamte Theorierahmen *entzieht* sich demokratischen Bestimmungen, die vor 1945 negiert wurden, um nach dem Krieg der formalen Lehre von der Gemeinschaftserziehung angepasst zu werden. (...) Der historische Kontext zeigt die Unvereinbarkeit der politischen ‚Erziehung zur Gemeinschaft‘ mit Positionen demokratischer Pädagogik“ (Oelkers, 2005, S. 279 f., Hervorhebung im Original).<sup>106</sup>

Die umfangreichste und unübertroffene Analyse von Biographie, Werk und Sekundärliteratur über Peter Petersen erschien 2003: das Buch „Jenaplan-Pädagogik im Nationalsozialismus“ von **Robert Döpp**.<sup>107</sup> Nach einer einleitenden Darstellung über die Quellen- und Forschungslage mit der sogenannten ungelösten Nachlass-Problematik (durch Streitereien der Erben Petersens) stellt Döpp sich die Aufgabe, sowohl anhand der Publikationen als auch der vorhandenen biographischen Daten zu rekonstruieren, wie Peter Petersen das Ziel verfolgte, „den ‚Jena-Plan‘ als Modell einer umfassenden Reform des allgemeinbildenden Schulwesens im Nationalsozialismus durchzusetzen“ (Döpp 2003, S. 28), und schließlich damit scheiterte.

Dabei geht Döpp zunächst auf die philosophischen und theoretischen Grundannahmen und auf die metaphysischen Vorstellungen in den ersten Schriften Petersens ein. Im Mittelpunkt seiner Kritik steht die irrationale Erkenntnistheorie, mit der sich Petersen prinzipiell aller rationalen Begründbarkeit und somit auch der Kritik entzieht (Döpp 2003, S. 42 f.). Unstrittig ist auch für Döpp die innere und logische Verbindung zwischen Petersens Ablehnung einer Theorie der Gesellschaft und seinen religiös intendierten Gemeinschaftsbegriff sowie seiner Auslegung des Begriffs der Volksgemeinschaft (Döpp 2003, S. 67 ff.).

Mit großer Genauigkeit stellt Döpp alle Passagen zusammen, in denen Petersen seinem ausgeprägten Nationalismus vor, in und nach der NS-Zeit freien Lauf ließ, denn der Volksbegriff bei Petersen war, wie Döpp nachweist, immer an das deutsche Volk gebunden (siehe insbesondere den Abschnitt über die Volksgemeinschaft; Döpp 2003,

---

<sup>106</sup> Oelkers verweist dabei auf Helmut Plessners Studie „Grenzen der Gemeinschaft“ aus dem Jahr 1924.

<sup>107</sup> Döpp, Robert: Jenaplan-Pädagogik im Nationalsozialismus. Ein Beitrag zum Ende der Eindeutigkeit (Pädagogik und Zeitgeschehen. Erziehungswissenschaftliche Beiträge, Band 4), Hamburg/London 2003.

S. 92 ff.). Für Döpp ist klar, dass Petersen seit 1924 bereits auch eine die ganze Menschheit umfassende Mission des deutschen Volkes anstrebte. Er zitiert Petersen, der „mit inbrünstigem Sehnen“ hoffte, „dass unserem Volke und mit ihm der Menschheit ein *Retter* entstehe“ (Petersen, in: Döpp 2003, S. 104, Hervorhebung im Original).<sup>108</sup> In geradezu idealtypischer Weise hat Petersen seine Abkehr von humanistischen Grundidealen zusammengefasst: „Menschheit ist daher reine Idee, keine Wirklichkeit, an der sich erzieherische und pädagogische Aufgaben ausrichten können.“ Sein Credo ist: „Es gibt nur Volksbürger.“ Es geht Petersen um die „Verwurzelung in Volk und Rasse und im politischen Sein“.<sup>109</sup> Döpp diskutiert auch die Relevanz des Begriffs „Rasse“ bei Petersen und merkt kritisch an, dass Petersen bereits in seiner ersten Publikation 1908 über die „Kluft“ zwischen den „niedersten Menschenrassen und den vollkommensten Tieren“ sinniert.<sup>110</sup>

Genauer analysiert Döpp auch die Praxis der Jenaplan-Schulen und diagnostiziert: „Die Ausblendung inhaltlichen Lernens war Ausdruck einer grundsätzlichen Bildungsfeindlichkeit, die sich aus der irrationalen Konzeption des Erziehungsbegriffs als der eigentlichen Richtschnur schulischer Arbeit ergab.“ (Döpp 2003, S. 143) Pädagogisch geht es nach Döpp darum, lediglich den Schein von Freiheit zu suggerieren. Er zitiert als Beleg das Motto einer Arbeitswoche 1926: „Sag nie, ich soll, sag stets, ich will.“<sup>111</sup> Petersen begründete diese Einstellung wie folgt: Es komme „alles darauf an, den Willen der Schüler einzuspannen. Sie sollen bei Leibe nicht tun, was sie wollen, aber wir möchten, dass sie wollen, was sie tun.“<sup>112</sup> In der „Führungslehre“ führt Petersen dazu zusammenfassend aus:

---

<sup>108</sup> Petersen, Peter: Junglehrernot – eine kulturelle Not des deutschen Volkes (1924), in: Petersen, Peter: Innere Schulreform und Neue Erziehung. Gesammelte Reden und Aufsätze, Weimar 1925, S. 295, Hervorhebung im Original.

Petersen sprach auch vom „zum Teil barbarischen System“ der „Negerkulturen“ (Petersen, Peter: Sozialbiologische Probleme der Berufsschule, in: Petersen, Peter/Zimmermann, Waldemar (Hrsg.): Die Aufgaben des neuen Berufsschulwesens und die Berufsschulgemeinde im Lichte der Jugendkunde und sozialer Politik, Weimar 1925, S. 124; zitiert nach Döpp 2003, S. 279).

<sup>109</sup> Petersen, Peter: Die religiöse Unterweisung im Licht der neuen deutschen Erziehungswissenschaft und Schulpraxis, in: Deutsche Evangelische Erziehung, 47. Jg. (1936), S. 99.

<sup>110</sup> Petersen, Peter: Der Entwicklungsgedanke in der Philosophie Wundts. Zugleich ein Beitrag zur Methode der Kulturgeschichte, Leipzig 1908, S. 67; zitiert nach Döpp 2003, S. 101.

<sup>111</sup> Petersen, Peter: Das Unterrichtsleben, in: Die Quelle, 80. Jg. (1930), Heft 1, S. 122, zitiert nach Döpp, S. 145.

<sup>112</sup> Petersen, Peter: Das gruppenunterrichtliche Verfahren. Die Stufen des Gruppenunterrichts, in: Petersen, Peter (Hrsg.): Die Praxis der Schulen nach dem Jena-Plan (Eine freie allgemeine Volksschule nach

„(...) indem sich der Schüler durch die Arbeitsmittel ‚frei und selbständig‘ bildet, erfüllt er gerade die fest umgrenzten klaren Absichten des Lehrers: er führt die vom Lehrer in die Arbeitsmittel versenkten Befehle gehorsamst aus (...). **Dennoch** dürften wir die Arbeitsleistung des Schülers ‚frei und selbständig‘ nennen; darin liegt kein Trug und Betrug. Vielmehr sind diese beiden Seiten, vereint im Arbeitsmittel, das tiefste Geheimnis des Erfolges und begründen den wahren Wert der Arbeitsmittel: **das Kind gehorcht und bleibt frei.**“<sup>113</sup>

Bei der Analyse der NS-Publikationen aus den Jahren 1934–1937 kommt Döpp zur Bewertung, dass damit „professionelle Anweisung zur Indoktrination“ verbunden sei (Döpp 2003, S. 275). Döpp verweist auf die „menschenverachtende Diktion“ (Döpp 2003, S. 304), wenn er Petersen 1922 zitiert, dass der Lehrerschaft nicht verwehrt werden dürfe, „Unfähige wie Unwürdige rechtzeitig auszuschalten“<sup>114</sup>.

Von besonderem Interesse in der umfangreichen Arbeit von Döpp ist der Abschnitt über die Bedeutung des Verhältnisses von Nationalsozialismus und Christentum, zur Absetzungsbewegung von Petersen gegenüber religionsfeindlichen Strömungen in der NSDAP (Döpp 2003, S. 327–351). Ausführlich werden auch die internationalen Ambitionen Petersens einschließlich seiner Reise durch Südafrika dokumentiert und analysiert.

In der im Mittelpunkt seines Buchs stehenden Analyse der praktischen, pädagogischen und politischen Arbeit Peter Petersens zeichnet Döpp auch im Detail Ausstattung, Ausrichtung, Finanzierung und Personalausstattung der Jenaplan-Schule nach.

Ausführlich wird auch seine Vortragstätigkeit in der Zeit des Nationalsozialismus nachgezeichnet. Dabei deckt Döpp im Anschluss an Hemmerling und Zimmermann<sup>115</sup> auf, dass Petersen am 25.4.1944 im KZ Buchenwald mit einem Vortrag über „Wissenschaft im Dienst des Lebens“ norwegische Studenten, die wegen ihres Protests gegen das NS-Regime inhaftiert wurden, zum Eintritt in die Waffen-SS bewegen sollte (Döpp 2003,

---

den Grundsätzen neuer Erziehung. Der Jena-Plan, Band III – Forschungen und Werke zur Erziehungswissenschaft, Band 20), Weimar 1934, S. 80 f.; bei Döpp 2003 S. 144.

<sup>113</sup> Petersen, Peter: Führungslehre des Unterrichts, Langensalza 1937, S. 222, Hervorhebung im Original; bei Döpp 2003 S. 144 f.

<sup>114</sup> Petersen, Peter: Eine erziehungswissenschaftliche Betrachtung der Reifeprüfung (1922), in: Petersen, Peter: Innere Schulreform und Neue Erziehung. Gesammelte Reden und Aufsätze, Weimar 1925, S. 145, zitiert nach Döpp 2003, S. 304.

<sup>115</sup> Hemmerling, Axel: Die Friedrich-Schiller-Universität Jena und das Konzentrationslager Buchenwald (Seminararbeit), Universitätsarchiv Jena 1999, Sonderdruck Nr. 229, S. 14–16 und Zimmermann, Susanne: Die medizinische Fakultät der Universität Jena während der Zeit des Nationalsozialismus, Berlin 2000, S. 185–187.

S. 605). Als zweiten, schwerwiegendsten Vorwurf analysiert Döpp die bei Petersen als Dissertation eingereichte Arbeit „Erziehung und gegenerzieherische Kräfte in der Strafvollzugsanstalt“, in der in besonders deutlicher Form die Inhumanität des NS-Regimes Niederschlag gefunden hat.<sup>116</sup>

Döpp rekonstruiert im abschließenden Teil biographisch die Auseinandersetzung über Peter Petersen in der SBZ und dann die Auseinandersetzung mit Fritz Karsen. In seinem Resümee vertritt Döpp aufgrund seines wirklich sehr umfangreichen Belegmaterials, dass die Konzeption der Gemeinschaft und Volksgemeinschaft bei Petersen „von Beginn an ein antipluralistisches und damit antidemokratisches Konzept“ war (Döpp 2003, S. 694).

Angesichts dieser erdrückenden Beweislast mag es nicht nur übertriebene Bescheidenheit sein, wenn Döpp seine Arbeit mit der Bemerkung schließt „vielleicht war alles auch ganz anders“ (Döpp 2003, S. 699), vielmehr dient diese Art der Bescheidenheit dazu, die fragwürdige These einer politischen Naivität Petersens öfter zu wiederholen (siehe z. B. bei Döpp 2003 S. 106, S. 355 und S. 694). Die Vorstellung, dass Petersen „vor allem naiv“ (Döpp 2003, S. 694) gewesen sei, ist spätestens durch die Darstellung seiner Tätigkeit im KZ Buchenwald, wo er norwegische Studenten für die Waffen-SS gewinnen wollte, selbst eher naiv als realistisch. Der These, dass Menschen wie Peter Petersen „unfreiwillig“ ihren Teil zur Geschichte des Nationalsozialismus beitrugen (Döpp 2003, S. 694), ist die nicht überzeugende Schlussfolgerung in einem ansonsten ausgesprochen materialreichen, solide gearbeiteten und umfangreichen theoretischen Werk, das in der erziehungswissenschaftlichen Debatte über Petersen zum unerlässlichen Basisstudium gehört.

Genau an diesem Punkt setzt **Torsten Schwan** seine Kritik an Döppls Petersen-Darstellung an. In seinem 2000 erschienenen umfangreichen Buch „Die Petersen-

---

<sup>116</sup> Herr, Rudi: Erziehung und gegenerzieherische Kräfte in der Strafvollzugsanstalt. Ein Beitrag zu den Fragen des Sondervollzugs an Gestrauchelten (gekürzte Inauguraldissertation), in: Blätter für Gefängnis-kunde, 74. Jg. (1943), Heft 1/2, S. 1–68. In dieser Doktorarbeit heißt es unter anderem, dass die „Einleitung rassenhygienischer Maßnahmen zur Ausschaltung der Minderwertigen in möglichst vielen Fällen geboten scheint“ (Herr S. 4, in: Döpp 2003, S. 606), weiterhin wird bei Rückfälligen die Unfruchtbarmachung und die Deportation in große Konzentrationslager gefördert, wo sie „mit Arbeit beschäftigt werden, die Menschen des freien Lebens nicht gut zuzumuten sind, sei es, dass sie wenig einbringen oder besonders gesundheitsschädlich sind“. Der „bevölkerungspolitische Ausfall dieser Menschen“ sei dabei „geradezu wünschenswert“ (Herr, S. 63 ff., in: Döpp 2003, S. 606).

Rezeption in der Bundesrepublik Deutschland 1948–1960<sup>117</sup> wird in einem klar gegliederten Überblick die Rezeption Petersens in den ersten Jahren der Bundesrepublik dargestellt, wobei Schwan einleitend auch auf den aktuellen Stand der Petersen-Rezeption eingeht. Schwan zeigt überzeugend, dass in der Sekundärliteratur bis in die achtziger Jahre hinein gar nicht über die Schriften Petersens gestritten wurde, sondern über Bilder und Mythen, die von seinen Schülern konstruiert wurden. Dabei setzt er sich ausführlich auch mit der Vorstellung auseinander, dass Petersen lediglich ein Opportunist gewesen sei (Schwan 2000, S. 58). Für Schwan greift diese Grundthese, ähnlich wie die Behauptung einer politischen Naivität, nicht.<sup>118</sup>

In seinem Aufsatz „Die ‚Kernzeit‘ der Petersen-Debatte in der bundesdeutschen Pädagogik 1989 bis 1992“<sup>119</sup> beleuchtet Schwan die vor allem zwischen Peter Kaßner und Wolfgang Keim heftig geführte Debatte über die Einschätzung Peter Petersens.

Für die NS-Zeit veröffentlichte Schwan 2003 eine Analyse der Jenaplan-Pädagogik, bezogen auf Petersen und eine Reihe seiner nach 1945 sehr aktiven Schüler, im Kontext seiner Grundthese eines „polykratischen NS-Erziehungssystems“, hierbei Lingelbachs Thesen<sup>120</sup> von 1970 konkretisierend. Eine gegen die Vorstellung der politischen Naivität

<sup>117</sup> Schwan, Torsten: Die Petersen-Rezeption in der Bundesrepublik Deutschland 1948–1960. Die Darstellung und Resonanz Peter Petersens und des Jenaplans im Spannungsfeld von Pädagogik und Schulreform (Braunschweiger Arbeiten zur Schulpädagogik, Band 17), Braunschweig 2000.

Sein Literaturbericht wird ebenso material- und kenntnisreich bis 1984 fortgesetzt in dem Aufsatz „Die Petersen-Rezeption 1948 bis 1984 in der Bundesrepublik: Vergessene Geschichte als Schlüssel zur sogenannten Petersen-Debatte in der bundesdeutschen Pädagogik“, in: Pehnke, Andreas (Hrsg.): Anregungen international verwirklichter Reformpädagogik. Traditionen, Bilanzen, Visionen, Frankfurt am Main/Berlin/Bern/Brüssel/New York 1999, S. 656–684.

2004 fasste Schwan seine eigenen Forschungsergebnisse zur Petersen-Apologik seiner Schüler auf neuestem Forschungsstand unter dem gegen die Naivitätsthese gerichteten Titel „Petersens Entpolitisierung durch seine Schüler und Anhänger in der deutschen Nachkriegspädagogik“ zusammen (siehe: Retter, Hein (Hrsg.): Reformpädagogik. Neue Zugänge – Befunde – Kontroversen, Bad Heilbrunn 2004, S. 168–185).

<sup>118</sup> Zur Debatte um die angebliche Naivität Petersens und zum aktuellen Stand der Debatte zwischen Schwan und Döpp siehe: Schwan, Torsten: Ein politisch naiver, opportunistischer Theoretiker? Peter Petersen und der Nationalsozialismus: Stand und Probleme der Forschung und Döpp, Robert: „...doch irgendwie mittendrin...“: „Jena-Plan“ im Nationalsozialismus. Ein Beitrag zur „Alltagsgeschichte“ der NS-Zeit. Beide in: Hofffeld, Uwe/John, Jürgen/Lemuth, Oliver/Stutz, Rüdiger (Hrsg.): „Kämpferische Wissenschaft“: Studien zur Universität Jena im Nationalsozialismus, Köln/Weimar/Wien 2003, S. 822–849 bzw. S. 794–821.

<sup>119</sup> Schwan, Torsten: Die „Kernzeit“ der Petersen-Debatte in der bundesdeutschen Pädagogik 1989 bis 1992, in: Pädagogische Rundschau, 54. Jg. (2000), Heft 3, S. 285–303.

<sup>120</sup> Lingelbach, Karl Christoph: Erziehung und Erziehungstheorien im nationalsozialistischen Deutschland. Ursprünge und Wandlungen der 1933–1945 in Deutschland vorherrschenden erziehungstheoretischen Strömungen, ihre politischen Funktionen und ihr Verhältnis zur außerschulischen Erziehungspraxis des Dritten Reiches (Marburger Forschungen zur Pädagogik, Band 3), Weinheim/Berlin/Basel 1970.

gerichtete grundlegende Ausgangsthese Schwans ist, dass Petersen mit klaren politischen Positionen, und keineswegs naiv, versuchte, im Machtgefüge der Erziehungswissenschaften im NS-System eine führende Position zu erobern, ohne dass ihm dies – hier gibt es Parallelen zu Kriecks „Karriereknick“ in der NS-Zeit<sup>121</sup> – wirklich gelungen ist.

In seinen gesamten Publikationen belegt Schwan seine Ausgangsposition, dass Petersen reaktionäre, auf Volksgemeinschaft und Gehorsam beruhende Grundkonzeptionen entwickelt hat. Schwans Arbeiten ermöglichen, insbesondere in Verbindung mit **Walter Stallmeisters** umfangreichen bibliographischen Arbeit zu Petersen<sup>122</sup>, eine solide Einarbeitung in die Sekundärliteratur zu Petersen.

2007 erschien von dem Erziehungswissenschaftler **Hein Retter** – herausgefordert durch die zunehmende Kritik an Peter Petersen – die mit über 870 Seiten bisher umfangreichste Monographie zu Petersen mit dem Titel „Reformpädagogik und Protestantismus im Übergang zur Demokratie. Studien zur Pädagogik Peter Petersens“.<sup>123</sup> Dabei steht mit 560 Seiten eine detaillierte Biographie Petersens ohne Ausklammerung der NS-Zeit im Vordergrund. Das bisherige Standardwerk von Barbara Kluge zur Biographie Petersens, eine in vieler Hinsicht sehr materialreiche, inhaltlich aber eher peinliche Apologie, wird damit weitgehend obsolet. Auf gut hundertachtzig Seiten (Retter 2007, S. 304–480) wird der Prozess der Anpassung Petersens an das NS-Regime rekonstruiert – ohne die stark belastenden Passagen Petersens aus dieser Zeit wegzuooperieren. Von einer systematischen Durchsicht der Publikationen Petersens in der NS-Zeit ist dieser Teil jedoch weit entfernt. Sehr deutlich fasst Retter zusammen: „Petersen war kein *Widerstandskämpfer* oder ein *Verfolgter* des Regimes“ (Retter 2007, S. 481, Hervorhebungen im Original). Und zu den Apologien nach 1945 stellt er fest, insbesondere im Hinblick auf Christoph Carstensen: „Im historischen Rückblick erweisen sich die Bemühungen um Entlastung Petersens von politischen Schuldvorwürfen jener Schüler als besonders peinlich, die durch antisemitische Äußerungen oder durch Mitgliedschaft in der Partei und

---

<sup>121</sup> Siehe Ortmeyer, Benjamin: Pädagogik, Rassismus und Antisemitismus – Ernst Krieck, in: Brumlik, Micha/Ortmeyer, Benjamin (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Pädagogik in Frankfurt – eine Geschichte in Portraits. 90 Jahre Johann Wolfgang Goethe-Universität (Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft, Kolloquien 10), Frankfurt am Main 2006, S. 41 ff.

<sup>122</sup> Stallmeister, Walter: Literaturdokumentation. Peter Petersen, Jenaplan, Erziehungswissenschaft in Jena 1923–1952 (Veröffentlichungen der Universitätsbibliothek Hagen, Band 2), Hagen 1999.

<sup>123</sup> Retter, Hein: Reformpädagogik und Protestantismus im Übergang zur Demokratie. Studien zur Pädagogik Peter Petersens (Braunschweiger Beiträge zur Kulturgeschichte, Band 1), Frankfurt am Main 2007.

ihren Gliederungen selbst – und faktisch vielleicht noch stärker als Petersen – ‚belastet‘ waren“ (Retter 2007, S. 480). Carstensen stach dabei als ehemaliger SS-Mann und nationalsozialistischer „Kenner“ der „Judenfrage“, wie Retter betont, besonders negativ hervor.

In einem zweiten, historisch-systematischen Teil analysiert Retter Leitideen und für Petersen maßgebliche Persönlichkeiten und Petersens Darstellung der Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. In diesem Teil werden Schritt für Schritt auch die politischen Positionen Petersens von 1914 bis in die Bundesrepublik nachgezeichnet.

Im letzten Teil der Studie widmet sich Retter ganz der Petersen-Kontroverse (Retter 2007, S. 807–870). Dabei bildet im gesamten Werk einen besonderen Schwerpunkt nicht nur die Kombination von Biographie und Werkanalyse, sondern auch der Retter besonders interessierende Blick auf Petersen als Protestant und Repräsentant protestantischer Ideen.

Retter, dem es gerade auch um die Kritik der Kritiker Petersens geht und der eine Art „Metahermeneutik“ (Retter 2007, S. 810) entwickelt, akzeptiert mehr oder weniger die inhaltlichen Kritiken an Petersens Haltung zur NS-Zeit, nicht aber Motivation und Theorie der Kritiker. Die Vorliebe für das Anekdotische begleitet bei Retter seine Gedankengänge, in dem es offensichtlich allzu oft nicht um das ad rem, sondern das ad personem (gegen Wolfgang Keim, Dietrich Benner, Herwart Kemper) geht. Dabei werden hochinteressante Materialien und Positionen aus der Weimarer Republik rekonstruiert. Der zur Petersen-Verteidigung genutzte Habitus („die anderen haben dich aber auch...“) mag befremden, das Material selbst spricht aber für sich. Dass Retter nun, wie er berichtet, auch noch mit der Archiv-Diktatur der verschiedenen Abteilungen der Familie Petersen aneinandergeraten ist, dass er zudem tiefenpsychologische Erklärungen zur Deutung diverser Familien-Dramen bemüht, ist nicht so interessant wie die immerhin selbstkritisch klare Positionierung, von Petersen als Person als Ganzes, wie von seinen Schriften in der NS-Zeit abzurücken, um an reformpädagogischen Ansätzen, wie Retter sie im Jenaplan repräsentiert sieht, festhalten zu können. Zwei entscheidende Passagen spiegeln die aktuelle Position Retters in dieser Hinsicht wider. Sehr deutlich heißt es zu Petersens 1937 entstandener Schrift „Führungslehre“:

*„Die bis heute im Buchhandel erwerbbar, im Beltz-Verlag, Weinheim, erscheinende ‚Führungslehre‘ Petersens verfügt über eine mit NS-Jargon kontaminierte Sprache,*

*die es verbietet, den Band Studierenden mit dem bloßen Hinweis zu empfehlen, es handle sich um ein vielmals aufgelegtes reformpädagogisches Lehrwerk, aus dem man Anregungen für die Gegenwart schöpfen könne. Der Verlag sollte ihn nicht mehr verkaufen. Da ist etwa die Rede von der ‚Ehrfurcht gegenüber dem älteren Stammesgenossen‘ und der ‚Hilfsbereitschaft gegenüber dem Artgenossen‘ (Petersen 1971, S. 50). Jedermann weiß, dass in der rassistischen Volksgemeinschaft der **Nicht-Artgenosse der Jude war (oder der verfolgte SPD/KPD-Mann oder der Zeuge Jehovas)**, auf den sich die Hilfsbereitschaft offenbar nicht erstrecken sollte. Ich höre bei diesem Satz schon den Aufschrei derjenigen, die mir entgegenhalten: ‚Aber so war das von Petersen doch nicht gemeint!‘ Ich kann **heute** nur antworten: Ich habe moralische Bedenken, das Buch überhaupt in die Hand zu nehmen – wenn nicht als rein historisches Dokument.“ (Retter 2007, S. 872, Hervorhebungen im Original)*

Retter geht noch einen Schritt weiter:

*„Wer aus dem Kreis um Petersen stammte und in der Nachkriegszeit ein bestimmtes Bild über ihn und seine Pädagogik verbreitete, hat, ohne es zu wollen, vielleicht selbst einen Beitrag zu dieser Situation geleistet, indem Fragen oder Zweifel Dritter als abzuwehrender Angriff, nicht aber als zu bearbeitendes Thema betrachtet wurden.“*

*Nachdem jetzt erst von Petersen bekannt wurde, dass er 1944 an einem Programm der SS zur Germanisierung norwegischer Studenten durch Vorträge im KZ Buchenwald mitwirkte, kann ich mir nicht vorstellen, dass ein Kollegium, das heute beabsichtigt nach dem Jenaplan zu arbeiten, die eigene Schule ohne ein moralisches Problem zu haben, **Petersen-Schule** nennt. Die Verschränkung pädagogischen Handelns mit dem Netz politischer Führer und Institutionen im ‚Dritten Reich‘ macht dieses Handeln – unabhängig vom konkreten Tun – moralisch fragwürdig.“ (Retter 2007, S. 873, Hervorhebung im Original)*

Dass nicht unbedingt nur neuere Forschungen zu einer vertiefenden Auseinandersetzung mit Petersen führen können, zeigt dagegen Heydorns bereits 1970 verfasste Kritik.

### **3. Die aktuelle Bedeutung der Kritik Heydorns an Petersen aus dem Jahr 1970**

Unter der Zwischenüberschrift „Industrielle Revolution: Fluchtversuch“ entwickelt **Heinz-Joachim Heydorn** in seiner Schrift „Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft“<sup>124</sup> seine Kritik an Peter Petersen:

*„1934 schreibt Petersen, dass seine Pädagogik seit jeher offen für Forderungen der ‚Hygiene, Eugenik, Rassenlehre und Erbwissenschaft‘<sup>125</sup> war. Da die ‚lebende Kul-*

---

<sup>124</sup> Heydorn, Heinz-Joachim: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft (1970), Werke, Band 3, Vaiduz 1995.

<sup>125</sup> Heydorn zitiert hier Petersen, Peter: Die erziehungswissenschaftlichen Grundlagen des Jenaplanes im Lichte des Nationalsozialismus, in: Die Schule im nationalsozialistischen Staat, 11. Jg. (1935), Nr. 6, S. 3. Die weiteren von Heydorn verwendeten Zitate stammen aus Peter Petersen (Hrsg.): Die Praxis der Schulen nach dem Jena-Plan (Eine freie allgemeine Volksschule nach den Grundsätzen neuer Erziehung. Der Jena-Plan, Band III – Forschungen und Werke zur Erziehungswissenschaft, Band 20), Weimar 1934, S. 3-8)

*tur‘ einen höheren Wert besitzt als die ‚Geisteskultur‘, weil diese nur den Verstand berührt, müsse sie im ‚Wurzelbereich‘ aufgesucht werden. Dieser Wurzelbereich wird durch das Kind berührt, dieses ‚ganze echte, unverfälschte Leben‘, das nicht durch äußere Mächte bestimmt werden kann, auch durch sie nicht bestimmt werden darf, dessen autochthone Kraft freigesetzt werden soll. Hier haben alle Mächte ihre Schranken, sie haben die ‚schöpfungsmäßig gesetzten Schranken ihrer Macht einzuhalten, um nicht Konflikte zu befördern, an denen die Kinder und schließlich sie selber in ihrer jeweiligen Form untergehen‘. Die Insel der Freiheit, der genuin menschlichen Entfaltung, wird nur zum Schein gegen äußere Mächte abgeschützt, in Wahrheit soll sie das kritische Bewusstsein, den gesellschaftlichen Widerspruch, vor der Tür halten.“ (Heydorn 1970/1995, S. 229)*

Heydorns Ansatz ist klar. Petersens Formel vom „Schutz der Kinder“ wird enttarnt. Geschützt wird das Kind vor den realen Konflikten in der Gesellschaft, geschützt wird das Kind vor der Möglichkeit, kritisches Bewusstsein zu entwickeln. Der Schutz entpuppt sich als autoritäre Abschirmung. Heydorn fährt fort:

*„In Wahrheit wird der Herrschaft eine abgesicherte Konformität offeriert. Mit dem Schutz des schöpferischen Kindseins gegen die Zersetzung fügt sich die Schule ‚in die naturhaften Ordnungen des Volkes schlicht und selbstverständlich dienend ein‘. Natur ist verhängt, Schicksal, unentrinnbar wie einst Thron und Altar aufgrund ewiger, unwiderrufbarer metaphysischer Ordnung; sie wird dem zerbrechenden Gefüge als neue Transzendenz unterschoben, damit niemand entweichen kann. Doch nicht genug: Kein menschliches Leben kann sich außerhalb des Gesetzes wertvoll entwickeln, die Fragen des Verhaltens sollen klar ‚und mit autoritativer Bestimmtheit‘ entschieden werden. Der Befreiungsakt der Reform besteht hier darin, Exekutionsorgan eines neuen gesellschaftlichen Mythos zu sein und ihn gegen jede Bewusstheit abzuschützen. Es geht um die ‚Abkehr von dem Dogma der formalen geistigen Schulung‘. So ist es nur folgerichtig, wenn Petersen gegen die Aufklärung polemisiert: ‚Im Zuge des rationalistischen Denkens des Zeitalters der Aufklärung glaubte man in der Tat, durch Belehrung Wunder wirken zu können. Das war und bleibt typisch für alle aufklärerische Pädagogik.‘ Hier sei der Glaube ‚an die Allmacht der bewussten Erziehung, der Belehrung, des Unterrichts, der dem Intellektualismus eigen ist.‘ Eben dieser Glaube werde nun zerstört, ein neues Wissen hat angehoben, das ‚allem Erkennen vorausgeht und selber kein Erkennen, sondern besser ein Schauen zu nennen ist, ein schauend erlebtes ‚Wissen um etwas‘, jener geistige Akt, durch den der Mensch ein Etwas in seinem Verhältnis zum Ganzen, zum Seienden oder Absoluten auffasst und nun daran teil hat‘. Der philosophische Obskurantismus übt Notzucht an der Sprache.“ (Heydorn 1970/1995, S. 229 f.)*

Hier wird deutlich, dass das Kind unter der Flagge der Natur und der „naturhaften Ordnung des Volkes“ in Gefangenschaft gehalten wird. Die von Heydorn aufgespießte Polemik Petersens gegen die bewusste Erziehung macht deutlich, dass die peinliche Hofierung der kindlichen Natur der Stabilisierung der Unmündigkeit der Kinder dient. Es

bleibt der Obskurantismus, der nicht nur an der Sprache Notzucht verübt. Weiter heißt es:

*„Wie man sieht, ist der wenige Jahre nach dem Zweiten Weltkrieg verstorbene Petersen ein durchaus moderner pädagogischer Denker, seine ‚goldene Spielregel‘ gewinnt Normcharakter; aber er ist auch ein Konservativer, denn um die gleiche Unmündigmachung ging es immer. Nur die Vokabeln ändern sich, man muss diese Sprache als Nebel betrachten, hinter dem sich die wirklichen Konturen verbergen. Seit 1912 war Petersen Schriftführer des ‚Bundes für Schulreform‘ gewesen, hatte dort einen bestimmenden Einfluss ausgeübt, er erhielt den bedeutendsten Lehrstuhl als Nachfolger Reins in Jena. Nach eigener Aussage stand sein Suchen und Forschen ‚in enger Verbindung mit den Führergestalten der großen deutschen pädagogischen Reformbewegung‘, die die Augen der Welt ‚auf das Schulwesen Deutschlands lenkte‘. Diese Reformbewegung habe sich ‚von den Illusionen eines fortschrittgläubigen, vernünftigen, aufgeklärten und daher liberalistischen Zeitalters‘ befreit, ihr Denken habe zum Menschen zurückgefunden. Nun erst sei die Erziehung als ‚Funktion der Wirklichkeit‘ wiederentdeckt, als Erziehung, die den Menschen ‚frei werden lässt‘. Es spricht nicht irgendjemand. Der spätkapitalistische Rousseau sieht seine Aufgabe nicht darin, Aufklärung gegen Zivilisation durchzusetzen, sondern in der Liquidation aller Aufklärung.“ (Heydorn 1970/1995, S. 230 f.)*

Zunächst ist festzuhalten: Das moderne und konservative Element bei Petersen kann für Heydorn seine wirklichen Konturen nicht verbergen.<sup>126</sup> Der Kern von Petersen, den Heydorn als „Fabrikateur einer faschistischen Bildungsideologie“ bezeichnet (Heydorn 1970/1995, S. 232), besteht in dessen Verfälschung von Rousseau, in der „Liquidierung aller Aufklärung“.<sup>127</sup> Es ist ein reaktionäres Programm. Heydorns hier ausführlich zitierte analytische Einschätzung Petersens entwickelt im Grunde ein ganzes Programm zur Erforschung der Zusammenhänge zwischen deutscher Erziehungswissenschaft und ns-faschistischer Ideologie. Heydorns Gedanken müssen gerade auch heute weiter ausgeführt, entfaltet und konkretisiert werden.

---

<sup>126</sup> Torsten Schwan kritisiert, „dass auch Heydorn das Bild der bruchlosen Persönlichkeit Petersen bediente“. Heydorn habe zwar zu Recht „Petersens Anpassungsbemühungen in der Frühphase des NS-Systems“ thematisiert. „Jedoch blieb ihm völlig dessen strategisches Verhalten verschlossen“. Schwan, der vor einer „neomarxistischen Sichtweise“ Heydorns ausgeht, behauptet, dass für Heydorn die „offiziösen DDR-Pädagogikhistoriographie“ häufig als Vorlage gedient habe Schwan, Torsten: Die Petersen-Rezeption in der Bundesrepublik Deutschland 1960 bis 1984. Die Jenaplan-Pädagogik zwischen „defensiver Rezeption“ und einsetzender „Petersen-Kritik“, Frankfurt am Main/Berlin/Bern/Brüssel/New York/Oxford/Wien 2007, S. 319). Schwan sieht dabei nicht, dass es Heydorn nicht um die Person Petersens und seine Biographie geht, sondern um die Einordnung Petersens in den Gesamtkontext der Geschichte der deutschen Pädagogik, insbesondere in der NS-Zeit, aber eben auch darüber hinaus. Der Verweis auf die DDR wird in keiner Weise der eigenständigen Grundposition Heydorns gerecht.

<sup>127</sup> Die positivere Einschätzung Rousseaus beinhaltet u. a.: seine Kritik an der moralischen Degeneration durch die Eigentumsfrage als Kern der Zivilisation (den ersten Zaun), seine Grundposition gegen die Ungleichheit der Menschen sowie seine Rolle als Aufklärer und Mitarbeiter der großen Enzyklopädie von Diderot.

## Literaturverzeichnis

Die Bibliographie als Hilfswissenschaft:

*„Und zwar steigt deren Wichtigkeit mit dem Steigen der Buchproduktion. Nun gibt es Weniges, was für die kritische Lage der Wissenschaft so durchaus charakteristisch ist wie der Umstand, dass dieser steigenden Wichtigkeit der Bibliographie ihre sinkende Beachtung seit Jahren parallel geht. (...) Gegenständliche Arbeit in allen Ehren. Die Bibliographie ist gewiss nicht der geistige Teil einer Wissenschaft. Jedoch sie spielt in ihrer Physiologie eine zentrale Rolle, ist nicht ihr Nervengeflecht, aber das System ihrer Gefäße. Mit Bibliographie ist die Wissenschaft groß geworden, und eines Tages wird sich zeigen, dass sogar ihre heutige Krisis zum guten Teile bibliographischer Art ist.“*

(Walter Benjamin: Gesammelte Schriften, Band III, Frankfurt am Main 1972, S. 121)

### Schriften von Peter Petersen von Februar 1933 bis Mai 1945<sup>128</sup>

#### 1933

1. **Die erste landschulpädagogische Woche in Wörsdorf im Taunus, 26.6.–1.7.**, in: Die Volksschule. Halbmonatsschrift für deutsche Erziehung in Schule und Lehrerbildung, 29. Jg. (1933), S. 387–392.
2. **Familie und Schule. Schulgemeinden nach dem Jena-Plan**, in: Der Vormarsch. Unabhängige Monatsschrift für reformatorisches Christentum, 3. Jg. (1933), Heft 4, S. 121–126.
3. **Rezension von: Hermann Dreyhaus: Die englische Weltherrschaft** (Berlin 1919), in: Heimat und Arbeit. Monatshefte für pädagogische Politik, 6. Jg. (1933), Heft 5, S. 147–148.<sup>129</sup>
4. **Rezension von: Rudolf Velten: Hat Deutschland eine Zukunft?** (München 1920), in: Heimat und Arbeit. Monatshefte für pädagogische Politik, 6. Jg. (1933), Heft 5, S. 148.<sup>130</sup>
5. **Rezension von: Hans Geisow: Die Seele des Dritten Reiches** (Leipzig 1933), in: Blut und Boden. Monatsschrift für wurzelstarkes Bauerntum, deutsche Wesensart und nationale Freiheit, 5. Jg. (1933), Heft 6, S. 285.<sup>131</sup>
6. **Rezension von: Karl Beyer: Jüdischer Intellekt und deutscher Glaube** (Leipzig 1933), in: Blut und Boden. Monatsschrift für wurzelstarkes Bauerntum, deutsche Wesensart und nationale Freiheit, 5. Jg. (1933), Heft 6, S. 285–286.<sup>132</sup>

<sup>128</sup> Erstellt auf der Grundlage von: Stallmeister, Walter: Literaturdokumentation Peter Petersen, Jenaplan, Erziehungswissenschaft in Jena 1923–1952 (Veröffentlichungen der Universitätsbibliothek Hagen, Band 2), Hagen 1999.

<sup>129</sup> Nicht in der Bibliographie von Stallmeister enthalten.

<sup>130</sup> Nicht in der Bibliographie von Stallmeister enthalten.

<sup>131</sup> Nicht in der Bibliographie von Stallmeister enthalten.

<sup>132</sup> Nicht in der Bibliographie von Stallmeister enthalten.

7. **Rezension von: Wilhelm Höper: Revolution der Erziehung** (Oldenburg 1932), in: Blut und Boden. Monatsschrift für wurzelstarkes Bauerntum, deutsche Wesensart und nationale Freiheit, 5. Jg. (1933), Heft 6, S. 286.<sup>133</sup>
8. **Rezension von: Ludwig Roselius: Briefe und Schriften zu Deutschlands Erneuerung** (Oldenburg 1933), in: Blut und Boden. Monatsschrift für wurzelstarkes Bauerntum, deutsche Wesensart und nationale Freiheit, 5. Jg. (1933), Heft 7, S. 334–335.<sup>134</sup>
9. **Rezension von: Hermann Ullmann: In der großen Kurve. Führer und Geführte** (Berlin 1933), in: Blut und Boden. Monatsschrift für wurzelstarkes Bauerntum, deutsche Wesensart und nationale Freiheit, 5. Jg. (1933), Heft 10, S. 478.<sup>135</sup>
10. **Der Jena-Plan einer freien allgemeinen Volksschule. Kleine Ausgabe**, 5./6. neu durchgesehene und vielfach erweiterte Auflage, Langensalza/Berlin/Leipzig 1933/1934.
11. **Schulgemeinden nach dem Jena-Plan, ihr Wochenarbeitsplan und dessen pädagogische Situationen**, in: Deutsche Lehrerzeitung, 46. Jg. (1933), Heft 21, S. 210–212, 220–222.<sup>136</sup>

#### 1934

12. **Nachwort des Herausgebers**, in: Nazareno Padellaro: Faschistische Schule und Erziehung in Italien (Pädagogik des Auslandes, Band 7), Weimar 1934, S. 138–141.
13. **Bedeutung und Wert des Politisch-Soldatischen für den deutschen Lehrer und unsere Schule. Eine erziehungswissenschaftliche Betrachtung**, in: Deutsches Bildungswesen, 2. Jg. (1934), Heft 1, S. 1–17.
14. Petersen, Peter/Steiner, Gerhard (Hrsg.): **Meine Rechenreise. Rechenwerk für das einzelunterrichtliche Verfahren in der Schule** (5 Hefte), Stuttgart 1934.
15. **Psychologische Bedeutung der politischen Symbole**, in: Zeitschrift für Jugendkunde, 4. Jg. (1934), Heft 1 (= Sonderheft: Die seelische Haltung der politischen Jugend), S. 10–14.<sup>137</sup>
16. **Rezension von: Eugen Hadamovsky: Propaganda und nationale Macht. Die Organisation der öffentlichen Meinung für die nationale Politik** (Oldenburg

---

<sup>133</sup> Nicht in der Bibliographie von Stallmeister enthalten.

<sup>134</sup> Nicht in der Bibliographie von Stallmeister enthalten.

<sup>135</sup> Nicht in der Bibliographie von Stallmeister enthalten.

<sup>136</sup> Laut der Bibliographie von Stallmeister ist dieser Artikel zuerst erschienen unter dem Titel „Der Jena-Plan, sein Wochenarbeitsplan und dessen pädagogische Situationen“, in: Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 1932/33, Heft 1, S. 2. Laut Stallmeister ist der erste Abschnitt ist gegenüber dem ersten Text neu gefasst.

<sup>137</sup> 1938 auch erschienen in: Thüringer Staatszeitung, 20. Februar 1934 sowie unter dem Titel „Die menschenformende Kraft politischer Symbole“ in: Heimat und Arbeit. Monatshefte für pädagogische Politik, 11. Jg. (1938), S. 280–284.

- 1933), in: Blut und Boden. Monatsschrift für wurzelstarkes Bauerntum, deutsche Wesensart und nationale Freiheit, 6. Jg. (1934), Heft 2, S. 64.<sup>138</sup>
17. **Auslanddeutschum** (Rezension von: Heinrich Schröder: Die systematische Ver-nichtung der Russland-Deutschen, Langensalza/Berlin/Leipzig ohne Jahr [1934] und Heinrich Schröder: Auslanddeutschum in der Volksschule Langensalza/Berlin/Leipzig ohne Jahr [1934]), in: Heimat und Arbeit. Monatshefte für pädagogische Politik, 7. Jg. (1934), S. 126.<sup>139</sup>
18. **Rezension von: Helmut Noack: Ringende Jugend. Lebensbild eines jungen Deutschen. Briefe, Tagebücher und Gedichte** (Berlin 1921), in: Heimat und Arbeit. Monatshefte für pädagogische Politik, 7. Jg. (1934), S. 219–220.<sup>140</sup>
19. **Rezension von: Walter Flex: Wolf Eschenlohr** (München ohne Jahr [1931]), in: Heimat und Arbeit. Monatshefte für pädagogische Politik, 7. Jg. (1934), S. 220.<sup>141</sup>
20. **Berichtigung**, in: Die Erziehung. Monatsschrift für den Zusammenhang von Kultur und Erziehung in Wissenschaft und Leben, 9. Jg. (1933/34), Heft 10–11 (Juli–August 1934), S. 528.
21. **Vorwort**, in: Peter Petersen (Hrsg.): Die Praxis der Schulen nach dem Jena-Plan (Eine freie allgemeine Volksschule nach den Grundsätzen neuer Erziehung. Der Jena-Plan, Band III – Forschungen und Werke zur Erziehungswissenschaft, Band 20), Weimar 1934, S. V–VIII.
22. **Pädagogische Grundfragen des Jena-Plans (Einleitung)**, in: Peter Petersen (Hrsg.): Die Praxis der Schulen nach dem Jena-Plan (Eine freie allgemeine Volksschule nach den Grundsätzen neuer Erziehung. Der Jena-Plan, Band III – Forschungen und Werke zur Erziehungswissenschaft, Band 20), Weimar 1934, S. 1–20.
23. **Das gruppenunterrichtliche Verfahren. Die Stufen des Gruppenunterrichts**, in: Peter Petersen (Hrsg.): Die Praxis der Schulen nach dem Jena-Plan (Eine freie allgemeine Volksschule nach den Grundsätzen neuer Erziehung. Der Jena-Plan, Band III – Forschungen und Werke zur Erziehungswissenschaft, Band 20), Weimar 1934, S. 71–92.<sup>142</sup>
24. **Dienst an der religiösen Erziehung in der Schule. Einordnung der religiösen Wirklichkeit in die Arbeitswelt der Schüler**, in: Peter Petersen (Hrsg.): Die Praxis der Schulen nach dem Jena-Plan (Eine freie allgemeine Volksschule nach den Grundsätzen neuer Erziehung. Der Jena-Plan, Band III – Forschungen und Werke zur Erziehungswissenschaft, Band 20), Weimar 1934, S. 144–151.
25. **Der Jena-Plan, eine Ausgangsform für die neue deutsche Schule**, in: Die Erziehung. Monatsschrift für den Zusammenhang von Kultur und Erziehung in Wissenschaft und Leben, 10. Jg. (1934/35), Heft 1 (Oktober 1934), S. 1–8.

<sup>138</sup> Nicht in der Bibliographie von Stallmeister enthalten.

<sup>139</sup> Nicht in der Bibliographie von Stallmeister enthalten.

<sup>140</sup> Nicht in der Bibliographie von Stallmeister enthalten.

<sup>141</sup> Nicht in der Bibliographie von Stallmeister enthalten.

<sup>142</sup> Verändert und erweitert nachgedruckt unter dem Titel: „Die Stufen des Gruppenunterrichts“ in: Peter Petersen: Gruppenarbeit nach dem Jenaplan, München 1958, S. 11–27.

**1935**

26. **Auf dem Wege zu neuen Formen religiöser Unterweisung in der Schule**, in: Die Deutsche Schule, 39. Jg. (1935), Heft 1, S. 9–14.
27. **Gruppenarbeit nach dem Jenaplan**, in: Die Deutsche Schule, 39. Jg. (1935), Heft 9 (= Sonderheft Jena-Plan), S. 393–403.
28. **Einige Worte zum Geleit**, in: Privatschule und Privatlehrer, 35. Jg. (1935), Heft 1, S. 2–3.
29. **Entwicklung eines eigenen Schulwesens in USA. Ablösung von Europa (Nachwort des Herausgebers)**, in: John Dewey/William Heard Kilpatrick: Der Projekt-Plan. Grundlegung und Praxis (Pädagogik des Auslandes, Band 6), Weimar 1935, S. 206–213.
30. **Die erziehungswissenschaftlichen Grundlagen des Jenaplanes im Lichte des Nationalsozialismus**, in: Die Schule im nationalsozialistischen Staat. Ein Volk. Ein Reich. Eine Schule. Für Volksgemeinschaft und Führertum, 11. Jg. (1935), Heft 6, S. 1–5.<sup>143</sup>
31. **Gemeinschaftspädagogik rings um die öffentliche Schule! Warum nun nicht auch in allen Schulen?**, in: Die Deutsche Schule, 39. Jg. (1935), S. 431–436.
32. **Kindergarten und Schule im Dorf**, in: Waldemar Döpel (Hrsg.): Der Dorfkinder-garten als Erziehungsstätte, Weimar ohne Jahr (1935), S. 34–52.
33. **Nationalpolitische Bildung der menschlichen Sittlichkeit**, in: Die Erziehung. Monatsschrift für den Zusammenhang von Kultur und Erziehung in Wissenschaft und Leben, 10. Jg. (1934/35), Heft 5 (Februar 1935), S. 208–218.<sup>144</sup>
34. **Von der Methodik zur Pädagogik des Unterrichts (Deutsche Erziehungswissenschaft der Gegenwart II)**, in: Bayerische Lehrerzeitung, 69. Jg. (1935), Heft 16/17, S. 254–258.
35. **Von der Methodik zur Pädagogik des Unterrichts**, in: Bayerische Lehrerzeitung, 69. Jg. (1935), Heft 19, S. 297–300.

**1936**

36. **Der Jena-Plan einer freien allgemeinen Volksschule. Kleiner Jena-Plan**, 7./8. durchgesehene und erweiterte Auflage, Langensalza/Berlin/Leipzig 1936/1937.
37. **Die Lehrerbildung an der Universität Jena. Ein schulpolitischer Beitrag**, in: Deutsches Bildungswesen. Erziehungswissenschaftliche Monatsschrift des Nationalsozialistischen Lehrerbundes für das gesamte Reichsgebiet (zugleich Beilage zum Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus), 4. Jg. (1936), S. 20–31.

---

<sup>143</sup> Laut der Bibliographie von Stallmeister ist dieser Artikel 1935 auch erschienen in: Die deutsche Privatschule, 39. Jg. (1935), Heft 6, S. 393–403.

<sup>144</sup> Zuerst veröffentlicht in: Congres International d'Education Morale (Resumes des communications presentees au congres Cracovie), Jg. 1934, Heft 6, S. 115–116.

38. **Die neue deutsche Erziehungswissenschaft und ihre Stellung zum Religionsunterricht**, in: Nachrichten der Luther-Akademie in Sondershausen, 12. Jg. (1936), S. 17–18.
39. **Die religiöse Unterweisung im Licht der neuen deutschen Erziehungswissenschaft und Schulpraxis**, in: Deutsche Evangelische Erziehung. Zeitschrift für den evangelischen Religionsunterricht, 47. Jg. (1936), S. 95–108.
40. **Schulklasse oder Schülergruppe?**, in: Die Deutsche Schule, September 1936.<sup>145</sup>
41. **Vorwort**, in: Willi Schneider: Unterrichtsführung im gruppenunterrichtlichen Verfahren: Jena-Plan (Forschungen und Werke zur Erziehungswissenschaft, Band 23), Weimar 1936, S. VII–VIII.
42. **Vorwort des Herausgebers**, in: Venkatesh Naryama Sharma: Indische Erziehung (Pädagogik des Auslandes, Band 8), Weimar 1936, S. XI.
43. **Was kann die Privatschule vom Jena-Plan lernen**, in: Privatschule und Privatlehrer, 36. Jg. (1936), Heft 4, S. 73–79.
44. **Der zeitgeschichtliche Hintergrund des Religionsunterrichts und die Verantwortung der deutschen Schule**, in: Die Deutsche Schule, 40. Jg. (1936), S. 169–173.

## 1937

45. **Die Führung im Unterricht**, in: Die Deutsche Schule, 41. Jg. (1937), Heft 1, S. 1–6.
46. **Führungslehre des Unterrichts**, Langensalza/Leipzig/Berlin 1937.
47. **Führungslehre des Unterrichts**, in: Schweizer Erziehungsrundschau, 9. Jg. (1936/37), S. 253–258 und 10. Jg. (1937/38), S. 6–9.<sup>146</sup>
48. **Rezension von: Werdendes Land am Meer** (Berlin 1936/37), in: Heimat und Arbeit. Monatshefte für pädagogische Politik, 10. Jg. (1937), Heft 2, S. 74.<sup>147</sup>
49. **Die Knabenführung im Sinne Fröbels in Kindergarten und Schule nach ihrer besonderen pädagogischen Situation**, in: Elisabeth Leutheusser/Waldemar Döpel (Hrsg.): Friedrich Fröbel. Ein Führer aus den Nöten der Gegenwart. Vorträge zum 150. Geburtstag von Friedrich Fröbel während der Blankenburger Gedächtniswoche 1932, Weimar 1937, S. 211–255.
50. **Pädagogik der Gegenwart. Ein Handbuch der neuen Erziehungswissenschaft und Pädagogik. Einführung in die Geschichte und das System der Pädagogik** (2. Auflage der „Pädagogik“), Berlin 1937 (Faksimile-Reprint Weinheim/Basel 1973).

\* \* \*

<sup>145</sup> Dieser in der Bibliographie von Stallmeister angeführte Aufsatz ist im genannten Jahrgang der Zeitschrift „Die Deutsche Schule“ nicht enthalten.

<sup>146</sup> Abdruck von Kapiteln aus dem Buch „Führungslehre des Unterrichts“.

<sup>147</sup> Nicht in der Bibliographie von Stallmeister enthalten.

**Bericht über die Vortragsreise des o. ö. Prof. Dr. Dr. h. c. Peter Petersen Jena durch die Südafrikanische Union Juli–Okt. 1937**, Universitätsarchiv Jena, Bestand M, Nr. 631, Blatt 207–214.

### 1938

51. **Familienhafte Erziehung in Kindergarten und Volksschule**, in: Nachrichtendienst des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge, 19. Jg. (1938), Heft 6 (= Sonderheft für den Internationalen Kinderschutzkongress 1938), S. 175–179.
52. **Die menschenformende Kraft politischer Symbole**, in: Heimat und Arbeit. Monatshefte für pädagogische Politik, 11. Jg. (1938), S. 280–284.<sup>148</sup>
53. **Rezension von: Konrad Maß: Der deutsche Bauer einst und jetzt** (Frankfurt am Main 1936), in: Heimat und Arbeit. Monatshefte für pädagogische Politik, 11. Jg. (1938), S. 506.<sup>149</sup>
54. **Rezension von: Karl Matthias Bungardt: Friedrich Ludwig Jahn als Begründer einer völkisch-politischen Erziehung** (Würzburg 1938), in: Heimat und Arbeit. Monatshefte für pädagogische Politik, 11. Jg. (1938), S. 626.<sup>150</sup>
55. **Rezension von: Max Bense: Vom Wesen deutscher Denker oder zwischen Kritik und Imperativ** (München/Berlin 1938), in: Heimat und Arbeit. Monatshefte für pädagogische Politik, 11. Jg. (1938), S. 691.<sup>151</sup>
56. **Rezension von: Ferdinand Rossner: Der Weg zum ewigen Leben der Natur. Gegenwartsfragen der biologischen Lebenskunde** (Berlin/Leipzig 1938), in: Heimat und Arbeit. Monatshefte für pädagogische Politik, 11. Jg. (1938), S. 691.<sup>152</sup>

### 1939

57. **Rezension von: Rudolf Murtfeld (Hrsg.): Handbuch für den Deutschunterricht** (Langensalza/Berlin/Leipzig 1937/38), in: Heimat und Arbeit. Monatshefte für pädagogische Politik, 12. Jg. (1939), S. 59–60.<sup>153</sup>
58. **Rezension von: Adolf Schmidt-Bodenstedt (Hrsg.): Landjahr, Plan und Gestaltung** (Leipzig 1937), in: Heimat und Arbeit. Monatshefte für pädagogische Politik, 12. Jg. (1939), S. 120–121.<sup>154</sup>
59. **Luther, der Auf-Rührer**, in: Heimat und Arbeit, 12. Jg. (1939), S. 142–150.<sup>155</sup>

---

<sup>148</sup> Bei diesem Aufsatz handelt es sich um einen unwesentlich veränderten Nachdruck von: Psychologische Bedeutung der politischen Symbole, in: Zeitschrift für Jugendkunde, 4. Jg. (1934), Heft 1 (= Sonderheft: Die seelische Haltung der politischen Jugend), S. 10–14. Er wurde daher nicht in die Dokumentation ad fontes Petersen aufgenommen. Nicht in der Bibliographie von Stallmeister enthalten.

<sup>149</sup> Nicht in der Bibliographie von Stallmeister enthalten.

<sup>150</sup> Nicht in der Bibliographie von Stallmeister enthalten.

<sup>151</sup> Nicht in der Bibliographie von Stallmeister enthalten.

<sup>152</sup> Nicht in der Bibliographie von Stallmeister enthalten.

<sup>153</sup> Nicht in der Bibliographie von Stallmeister enthalten.

<sup>154</sup> Nicht in der Bibliographie von Stallmeister enthalten.

60. **Kampf des Bauern und der Landlehrer um die neue deutsche Schule**, in: Der Schleswig-Holsteinische Erzieher, 87. Jg. (1939), Heft 10, S. 228–229.<sup>156</sup>
61. **Rezension von: Hans Retzlaff: Volksleben im Schwarzwald** (2. Auflage, Berlin 1937), in: Heimat und Arbeit. Monatshefte für pädagogische Politik, 12. Jg. (1939), S. 434.<sup>157</sup>
62. **Rezension von: Richard Euringer: Vortrupp Pascha** (Berlin 1937), in: Heimat und Arbeit. Monatshefte für pädagogische Politik, 12. Jg. (1939), S. 526.<sup>158</sup>
63. **Rezension von: Europaëus: Der Wiederaufstieg des Abendlandes aus der Dämonie der Technik** (Berlin 1937), in: Heimat und Arbeit. Monatshefte für pädagogische Politik, 12. Jg. (1939), S. 614.<sup>159</sup>

## 1940

64. **Vorwort**, in: Irene Knoch/Sonjamaria Mentz/Gertrud Stricker (Hrsg.): Kindergarten und Volksschule organisch verbunden (Neue Forschungen zur Erziehungswissenschaft, Band 2, Heft 4), Weimar 1940, S. V–VI.
65. **Von der Fröbelschen „Vermittlungsschule“ zur Deutschen Fröbel-Schule**, in: Irene Knoch/Sonjamaria Mentz/Gertrud Stricker (Hrsg.): Kindergarten und Volksschule organisch verbunden (Neue Forschungen zur Erziehungswissenschaft, Band 2, Heft 4), Weimar 1940, S. VII–XLV.
66. **Auf dem Wege von der Schulklasse zur Schülergruppe als echte Arbeitsgemeinschaft**, in: Magdalene Wieschke-Maaß: Gegenseitige Hilfen im Unterrichtsleben einer Untergruppe (auf Grund protokollarischer Aufnahmen in der Universitätsschule Jena), Langensalza 1940, S. III–IX.
67. **Gemeinschaftserziehung im Kindererholungsheim**, in: Oberkommando des Heeres (Hrsg.): Das Kindererholungsheim als Erziehungsstätte. Eine Sammlung von Vorträgen, Berlin 1940, S. 5–14 (Zum Vertrieb im freien Handel nicht zugelassen).
68. **Rezension von: Karl von Frisch: Du und das Leben. Eine moderne Biologie für jedermann** (Berlin 1936), in: Heimat und Arbeit. Monatshefte für pädagogische Politik, 13. Jg. (1940), S. 55–56.<sup>160</sup>
69. **Rezension von: Juan Jose Arevalo: La Filosofía de los Valores en la Pedagogía, Buenos Aires 1939**, in: Die Tatwelt. Zeitschrift für Erneuerung des Geistes, 16. Jg. (1940), S. 167–168.
70. **Rezension von: Max Wundt: Die deutsche Schulmetaphysik des 17. Jahrhunderts, Tübingen 1933**, in: Archiv für die gesamte Psychologie, 106. Jg. (1940), S. 213–214.<sup>161</sup>

<sup>155</sup> Überarbeitete Fassung, zuerst erschienen in: Die Literarische Gesellschaft, 3. Jg. (1917), S. 332–342.

<sup>156</sup> Laut der Bibliographie von Stallmeister ist nicht gesichert, ob der Beitrag von Peter Petersen (Jena) stammt.

<sup>157</sup> Nicht in der Bibliographie von Stallmeister enthalten.

<sup>158</sup> Nicht in der Bibliographie von Stallmeister enthalten.

<sup>159</sup> Nicht in der Bibliographie von Stallmeister enthalten.

<sup>160</sup> Nicht in der Bibliographie von Stallmeister enthalten.

71. **Rassische Geschichtsbetrachtung**, in: Heimat und Arbeit. Monatshefte für pädagogische Politik, 13. Jg. (1940), Heft 8, S. 218–221.<sup>162</sup>
72. **Rezension von: Käthe Heintz/Ilse Schneider: Wir wachsen ins Volk! Bilder aus einem deutschen Kindergarten** (Berlin 1939), in: Heimat und Arbeit. Monatshefte für pädagogische Politik, 13. Jg. (1940), S. 266.<sup>163</sup>
73. **Rezension von: Walther Schulz: Vor- und Frühgeschichte Mitteldeutschlands** (Halle 1939), in: Heimat und Arbeit. Monatshefte für pädagogische Politik, 13. Jg. (1940), S. 267.<sup>164</sup>
74. **Rezension von: Willy Hellpach: Mensch und Volk der Großstadt** (Stuttgart 1939), in: Heimat und Arbeit. Monatshefte für pädagogische Politik, 13. Jg. (1940), S. 299.<sup>165</sup>
75. **Rezension von: Werner Sombart: Vom Menschen. Versuch einer geisteswissenschaftlichen Anthropologie** (Berlin 1938), in: Heimat und Arbeit. Monatshefte für pädagogische Politik, 13. Jg. (1940), S. 330–331.<sup>166</sup>
76. **Rezension von: Gustav Paul: Rassen- und Raumeschichte des deutschen Volkes. Kurzausgabe** (München/Berlin 1940), in: Heimat und Arbeit. Monatshefte für pädagogische Politik, 13. Jg. (1940), S. 364.<sup>167</sup>

#### 1941

77. **Es gibt rassische Hochwertigkeit. Sie verpflichtet!**, in: Heimat und Arbeit. Monatshefte für pädagogische Politik, 14. Jg. (1941), Heft 2, S. 38–41.<sup>168</sup>
78. **Rezension von: Erich Kloß: Ein frohes Gartenjahr** (Leipzig 1939), in: Heimat und Arbeit. Monatshefte für pädagogische Politik, 14. Jg. (1941), Heft 5, S. 160.<sup>169</sup>
79. **Rezension von: Lothar Schmid: Paul de Lagardes Kritik an Kirche, Theologie und Christentum** (Stuttgart/Berlin 1935), in: Heimat und Arbeit. Monatshefte für pädagogische Politik, 14. Jg. (1941), Heft 12, S. 380.<sup>170</sup>

#### 1942

80. **Selbstverantwortlichkeit in der deutschen Jugend. Erziehung zur Selbstverantwortlichkeit in der deutschen Jugend**, in: Geist der Zeit. Monatshefte für Wissenschaft und Hochschule, 20. Jg. (1942), S. 194–207.
81. **Friedrich Fröbel. Deutschlands größter Erzieher**, Gotha 1942.

---

<sup>161</sup> 1940 auch erschienen in: Literarische Berichte und Anzeigen, Jg. 1939/40, S. 291–293.

<sup>162</sup> Nicht in der Bibliographie von Stallmeister enthalten.

<sup>163</sup> Nicht in der Bibliographie von Stallmeister enthalten.

<sup>164</sup> Nicht in der Bibliographie von Stallmeister enthalten.

<sup>165</sup> Nicht in der Bibliographie von Stallmeister enthalten.

<sup>166</sup> Nicht in der Bibliographie von Stallmeister enthalten.

<sup>167</sup> Nicht in der Bibliographie von Stallmeister enthalten.

<sup>168</sup> Nicht in der Bibliographie von Stallmeister enthalten.

<sup>169</sup> Nicht in der Bibliographie von Stallmeister enthalten.

<sup>170</sup> Nicht in der Bibliographie von Stallmeister enthalten.

82. **Rezension von: Carl Gustav Jung: Psychologie und Religion, Leipzig 1940**, in: Die Tatwelt. Zeitschrift für Erneuerung des Geistes, 18. Jg. (1942), S. 171.
83. **Rezension von: Robert Hohlbaum: Grillparzer** (Stuttgart 1938), in: Heimat und Arbeit. Monatshefte für pädagogische Politik, 15. Jg. (1942), Heft 10, S. 266.<sup>171</sup>
84. **Rezension von: Hermann Hirsch: Auf steht das Reich gegen Rom** (Stuttgart/Berlin 1938), in: Heimat und Arbeit. Monatshefte für pädagogische Politik, 15. Jg. (1942), Heft 10, S. 266.<sup>172</sup>
85. **Rezension von: Hermann Schwarz: Ewigkeit. Ein deutsches Bekenntnis** (Berlin 1941), in: Heimat und Arbeit. Monatshefte für pädagogische Politik, 15. Jg. (1942), Heft 7, S. 193.<sup>173</sup>

\* \* \*

**Lebenslauf Peter Petersen (1.1.1942)**, in: Kluge, Barbara: Peter Petersen. Lebenslauf und Lebensgeschichte. Auf dem Weg zu einer Biographie, Heinsberg 1992, S. 31 ff.

### 1943

86. **Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Die Begründung des pädagogischen Realismus**, in: Europäischer Wissenschaftsdienst, 3. Jg. (1943), Heft 6, S. 18–21.
87. **Rezension von: Anton Reithinger: Das Weltreich und die Achse** (Stuttgart/Berlin 1941), in: Heimat und Arbeit. Monatshefte für pädagogische Politik, 16. Jg. (1943), Heft 3, S. 78.<sup>174</sup>
88. **Die Wissenschaft im Dienste des Lebens** (Veröffentlichungen des Deutschen Wissenschaftlichen Instituts in Bukarest, Vorträge 3), Jena/Leipzig 1943.

### 1944

89. **100 Jahre Pädagogisches Seminar und Universitätsschule in Jena, 1844–1944**, Weimar 1944.
90. **Jesuitenerziehung** (Schriften der Akademie für Jugendführung, Band 1; Nur für den Dienstgebrauch), ohne Ort (Braunschweig) 1944.<sup>175</sup>

<sup>171</sup> Nicht in der Bibliographie von Stallmeister enthalten.

<sup>172</sup> Nicht in der Bibliographie von Stallmeister enthalten.

<sup>173</sup> Nicht in der Bibliographie von Stallmeister enthalten.

<sup>174</sup> Nicht in der Bibliographie von Stallmeister enthalten.

<sup>175</sup> Verändert nachgedruckt in: Der Mensch in der Erziehungswirklichkeit oder Der Mensch in der vieldeutigen Welt, Mülheim 1954 = Petersen: Allgemeine Erziehungswissenschaft. Band 3, S. 60–72.

### **Bibliographien zum Jena-Plan von Peter Petersen 1933–1945**

**Jena-Plan. Das Schrifttum zum „Jena-Plan“ systematisch und fachlich geordnet,** Jena 1933.

**Jena-Plan. Das Schrifttum zum „Jena-Plan“ systematisch und fachlich geordnet,** Jena 1934.

**Jena-Plan. Das Schrifttum zum „Jena-Plan“ systematisch und fachlich geordnet,** Weimar 1941.

### **Publikationen von Petersen zwischen 1933 und 1945, die ausschließlich in anderen Sprachen erschienen sind**

**La Nueva Situación Pedagógica en Alemania,** in: Revista de Pedagogia, 12. Jg. (1933), Heft 134, S. 49–58.

**Misión de la Pedagogía,** in: Revista de Pedagogia, 13. Jg. (1934), Heft 148, S. 145–149.

**Propogación y Applicación de Plan Jena,** in: Revista de Pedagogia, 15. Jg. (1936), Heft 170, S. 49–55.

**La Pedagogía en la Nueva Alemania, Principios Generales, in: Revista Nacional de Educación. Principios Generales,** in: Revista Nacional de Educacion, 1. Jg. (1941), S. 82–92.

### **Übersetzungen von in deutscher Sprache vor 1933 erschienenen Schriften Petersens, die in der fremdsprachigen Ausgabe 1933–1945 erschienen sind**

**La disciplina y autonomía en la educación moral,** in: La nueva educación morale. Publicaciones de la Revista de Pedagogia (La nueva educación, Band 29), Jg. 1933, S. 7–38.<sup>176</sup>

**Pedagogia. Con un apendice escrito expresamente para la traducción española** (Publicaciones de la Revista de Pedagogia: Biblioteca Pedagogica, Band 11), Madrid 1934.<sup>177</sup>

---

<sup>176</sup> Spanische Übersetzung von: Disziplin und Autonomie in der sittlichen Erziehung, zuerst veröffentlicht in: Pädagogisches Zentralblatt, Jg. 1930, Heft 10. unter dem Titel: Zwang und Autonomie in der sittlichen Erziehung. Ebenfalls veröffentlicht in: Congrès International d'éducation morale. Cinquième congrès international d'éducation morale, Band 1: Rapports et mémoires sur les thèmes principaux du congrès, Paris 1930.

<sup>177</sup> Spanische Übersetzung von: Pädagogik (1932).

**Übersetzungen von in deutscher Sprache 1933–1945  
erschienenen Schriften Petersens**

**Gminy szkolne wedlug planu jenajskiego, ich tygodniowy rozklad zajek oraz wychowawcze sytuacje tedoz rozkladu**, in: *Kultura Pedagogiczna*, Jg. 1933, Heft 3, S. 193–206.<sup>178</sup>

**Jena-Planen för en fri, aihnän Folkskola** (Pedagogiska Skrifter), Lund/Linstedt/Stockholm 1933.<sup>179</sup>

**Nieu-Europese Opvoedingsbeweging. Geautoriseeide vertaling met 'n kort lewenskets von die Skryver en 'n Bylae oor: Die Jena-Plan deur Dora en Johs. Smuts (Die Opvoekundige Boekery)**, Pretoria 1933.<sup>180</sup>

**Grupowo obutschenie, Plan să edinno swobodno utschilischtsche**, Sofia, 1934.<sup>181</sup>

**Narodowo-polityczne ksztalcenie moralności**, in: *Kultura i Wychowanie*, 1. Jg. (1934/35), S. 1–3.<sup>182</sup>

**Szkola wspolnotny zycia, Plan Jenajski wolnej powszechnej szkoly ludowej**, Warschau 1934.<sup>183</sup>

**Dela metodica la pedagogia**, in: *Revista de Pedagogie*, 5. Jg. (1935), S. 313–334.<sup>184</sup>

**Przedszkole i szkola na wsi**, in: *Przedszkole*, 3. Jg. (1935/36), S. 2–7 und 17–29.<sup>185</sup>

**Le Travail par Équipes d'Après le Plan d'Iéna**, in: *Le Travail Par equipes a l'Ecole* (Publications du Bureau Internationale d'Education, Band 39), 1935, S. 197–215.<sup>186</sup>

**Praktikata w Utschilischtschata po Jenskija Plan**, Trtnowo 1938.<sup>187</sup>

**Scoala primaxa libera si generala dupa Planul Jena (Hanul Jena cel mic)**, Bukaresti 1940.<sup>188</sup>

**Conducerea in Invatamant**, in: *Revista Generala a Invatamantului*, 29. Jg. (1941), S. 355–364.<sup>189</sup>

**Doitsu-seishonen no sekm-kansui-kyoiku**, in: *Niti-Doku-Bunka*, 1. Jg. (1941), S. 687–711.<sup>190</sup>

<sup>178</sup> Polnische Übersetzung von: Schulgemeinden nach dem Jena-Plan, ihr Wochenarbeitsplan und dessen pädagogische Situationen (1933)

<sup>179</sup> Schwedische Übersetzung von: Jena-Plan einer freien allgemeinen Volksschule (1933).

<sup>180</sup> Kapholländische Übersetzung von: Die neuuropäische Erziehungsbewegung (1933). Mit einem Lebenslauf und einem Verzeichnis der Schriften Peter Petersens.

<sup>181</sup> Bulgarische Übersetzung von: Jena-Plan einer freien allgemeinen Volksschule (1933).

<sup>182</sup> Polnische Übersetzung von: Nationalpolitische Bildung der menschlichen Sittlichkeit (1934). Zuerst veröffentlicht in: *Congres International d'Education Morale* (Resumes des communications presentes au congres Cracovie), Jg. 1934, Heft 6.

<sup>183</sup> Polnische Übersetzung von: Jena-Plan einer freien allgemeinen Volksschule (1934).

<sup>184</sup> Rumänische Übersetzung von: Von der Methodik zur Pädagogik des Unterrichts (1935).

<sup>185</sup> Polnische Übersetzung von: Kindergarten und Schule im Dorf (1935).

<sup>186</sup> Französische Übersetzung von: Gruppenarbeit nach dem Jenaplan (1935).

<sup>187</sup> Bulgarische Übersetzung von: Praxis der Schulen nach dem Jena-Plan (1934).

<sup>188</sup> Rumänische Übersetzung von: Jena-Plan einer freien allgemeinen Volksschule (1936).

<sup>189</sup> Rumänische Übersetzung von: Die Führung im Unterricht (1937).

**Ot pedagogikata kirn naukata sä wispitanieto i obosnowkata na pedagogitscheskija realism**, in: Utschilischtschen Pregled, Jg. 1942, S. 513–526.<sup>191</sup>

**Gendai no Kyoiku, Shin Kyoiku Kagaku, Kyoiku Gaku Benran**, Tokio 1943.<sup>192</sup>

**Fremdsprachige Petersen-Publikationen zwischen 1933 und 1945, die erst nach 1945 in deutscher Sprache publiziert wurden**

**Kako je pastao Jena-Plan?**, in: Ucitelej, 17. Jg. (1937), S. 289–293.<sup>193</sup>

**Sadruschnata i Grupuowata Rabota po Jenskija Plan**, in: Swobodno Wispitanie, 20. Jg. (1942), S. 293–304.<sup>194</sup>

---

<sup>190</sup> Original erschienen unter dem Titel: Selbstverantwortlichkeit in der deutschen Jugend. Erziehung zur Selbstverantwortlichkeit in der deutschen Jugend (1942).

<sup>191</sup> Bulgarische Übersetzung von: Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft (1943).

<sup>192</sup> Japanische Übersetzung von: Pädagogik der Gegenwart (1937).

<sup>193</sup> In deutscher Sprache dreifach veröffentlicht in: Der kleine Jena-Plan, 15.–17. Auflage, Langensalza 1949, S. 63–68; Zur Entstehungsgeschichte des Jena-Planes, in: Westermanns Pädagogische Beiträge, Jg. 1952, Heft 4, S. 449–452 und Zur Entstehungsgeschichte des Jena-Planes, in: Hein Retter (Hrsg.): Peter Petersen und der Jenaplan: Von der Weimarer Republik bis zur Nachkriegszeit. Berichte–Briefe – Dokumente, Weinheim 1996, S. 247–251.

<sup>194</sup> Bulgarische Übersetzung von: Der Kameradschaftsunterricht und das gruppenunterrichtliche Verfahren nach dem Jenaplan. In deutscher Sprache erschienen in: Pädagogik, 2. Jg. (1947), Heft 2, S. 12–19. Als Vortrag erstmals gehalten 1942 vor Mitgliedern des Generalstabs des Reichsluftfahrtministeriums in der Fliegerschule Dessau-Weiden. Vgl. Gutachten von Prof. Dr. Wilhelm Heise (1947), in: Hein Retter: Peter Petersen und der Jenaplan, Weinheim 1996, S. 312.

**In dieser Arbeit verwendete Schriften von Peter Petersen  
vor Februar 1933 bzw. nach Mai 1945**

**Der Entwicklungsgedanke in der Philosophie Wundts.** Zugleich ein Beitrag zur Methode der Kulturgeschichte (Dissertation), Leipzig 1908.

**Geschichte der aristotelischen Philosophie im protestantischen Deutschland.** Habilitationsschrift zur Erlangung der Lehrberechtigung bei der philosophischen Fakultät der Hamburgischen Universität, Leipzig 1921.

Petersen, Peter (Hrsg.): **Der Kampf um die Schuldauer.** Ein Sammelheft (Gegen jede Verlängerung des Lehrgangs der höheren Schule. Fünfzehn Betrachtungen), Berlin/Leipzig 1921.

**Eine erziehungswissenschaftliche Betrachtung der Reifeprüfung** (1922), in: Innere Schulreform und Neue Erziehung. Gesammelte Reden und Aufsätze, Weimar 1925, S. 129–145.

**Allgemeine Erziehungswissenschaft, Band I: Volkstheoretische Grundlegung, 2.,** unveränderte Auflage (unveränderter Nachdruck der im Jahre 1924 erschienenen 1. Auflage), Berlin 1962.

**Das Gemeinschaftsleben der Jugend in der Schule,** in: Deiters, Heinrich (Hrsg.): Die Schule der Gemeinschaft, Leipzig 1925, S. 90–105.

**Die Junglehrernot, eine kulturelle Not des deutschen Volkes** (1924), in: Innere Schulreform und Neue Erziehung. Gesammelte Reden und Aufsätze, Weimar 1925, S. 294–312.

**Innere Schulreform und Neue Erziehung.** Gesammelte Reden und Aufsätze, Weimar 1925.

**Sozialbiologische Probleme der Berufsschule,** in: Petersen, Peter/Zimmermann, Waldemar (Hrsg.): Die Aufgaben des neuen Berufsschulwesens und die Berufsschulgemeinde im Lichte der Jugendkunde und sozialer Politik, Weimar 1925, S. 108–133.

**Berufsbildung und Allgemeinbildung der Jugendlichen** (Sonderdruck aus „Mitteilungen für die Lehrerschaft der Schuhmacherfachklassen der Berufsschule“), Berlin 1926.

**Die neuuropäische Erziehungsbewegung** (Forschungen und Werke zur Erziehungswissenschaft, Band 4), Weimar 1926.

**Die Gegenwartsaufgabe der Volksschule und die neue Lehrerbildung.** Ein Programm (Sonderdruck aus: „Die Volksschule“, 22. Jg., Heft 19/21), Langensalza 1926/1927.

**Der kleine Jena-Plan** (Reprint der 1. Auflage 1927), Weinheim/Basel 1968.

Petersen, Peter (Hrsg.): **Pädagogik des Auslandes, Band 1–8** (herausgegeben im Auftrag des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht), Weimar 1928–1936.

**Die Philosophie in erziehungswissenschaftlicher Beleuchtung,** Weimar 1929.

**Das Unterrichtsleben,** in: Die Quelle, 80. Jg. (1930), Heft 1, S. 122.

Petersen, Peter (Hrsg.): **Eine freie allgemeine Volksschule nach den Grundsätzen neuer Erziehung** (Der Jena-Plan), **Band 1:** Schulleben und Unterricht einer freien all-

gemeinen Volksschule nach den Grundsätzen neuer Erziehung (Forschungen und Werke zur Erziehungswissenschaft, Band 13), Weimar 1930.

Petersen, Peter (Hrsg.): **Eine freie allgemeine Volksschule nach den Grundsätzen neuer Erziehung** (Der Jena-Plan), **Band 2**: Das gestaltende Schaffen im Schulversuch der Jenaer Universitätsschule 1925–1930 (Forschungen und Werke zur Erziehungswissenschaft, Band 14), Weimar 1930.

**Allgemeine Erziehungswissenschaft, Band II: Der Ursprung der Pädagogik**, Berlin 1931.

**Pädagogik**, Berlin 1932.

**Heimat, Volk und Vaterland**, in: Blut und Boden. Monatsschrift für wurzelstarkes Bauerntum, deutsche Wesensart und nationale Freiheit, 5. Jg. (1933), Heft 1 (Januar 1933), S. 29–35.

**Rezension von: Erde und Mensch** (E. von Seydlitz'schen Geographie für höhere Lehranstalten, Heft 7, 5. Auflage, Breslau 1931), in: Blut und Boden. Monatsschrift für wurzelstarkes Bauerntum, deutsche Wesensart und nationale Freiheit, 5. Jg. (1933), Heft 1, S. 47–48.

\* \* \*

**Methodische Strömungen der internationalen Gegenwart**, in: Ziel und Methode der neuen demokratischen Schule, Weimar 1946, S. 14–28.

**Jugenderziehung und Jugendseelsorge**. Erziehungswissenschaftliche Grundlagen (Schriftenreihe der Evangelischen Studiengesellschaft, Heft 1), Bremen 1949.

**Die Führung der Jugend zu Staat und Gesellschaft vom Evangelium aus**, Bremen 1950.

**Eigenständige (autonome) Erziehungswissenschaft und Jena-Plan** im Dienste pädagogischer Tatsachenforschung und der Lehrerbildung (Pädagogische Studienhilfen, Wege und Weisungen für Fortbildung und Praxis, Nr. 3), München 1951.

**Allgemeine Erziehungswissenschaft, Band III: Der Mensch in der Erziehungswirklichkeit**, Berlin 1954.

**Der Kleine Jena-Plan**, Braunschweig/Berlin/Hamburg/München/Kiel/Darmstadt 1955.

Petersen, Peter/Ritter, Gerhard-Reinhard: **Über den Umgang mit Menschen** (Jugend und Alter, Heft 10), Bremen 1962.

Petersen, Peter/Petersen, Else: **Die pädagogische Tatsachenforschung**, Paderborn 1965.

**Führungslehre des Unterrichts** (Neuausgabe nach der 10. Auflage 1971), Weinheim/Basel 1984.

## Verwendete und weiterführende Literatur

**Benner, Dietrich/Kemper, Herwart (Hrsg.):** Quellentexte zur Theorie und Geschichte der Reformpädagogik, Teil 1: Die pädagogische Bewegung von der Aufklärung bis zum Neuhumanismus, Weinheim 2000.

**Benner, Dietrich/Kemper, Herwart (Hrsg.):** Quellentexte zur Theorie und Geschichte der Reformpädagogik, Teil 2: Die Pädagogische Bewegung von der Jahrhundertwende bis zum Ende der Weimarer Republik, Weinheim 2001.

**Benner, Dietrich/Kemper, Herwart:** Einleitung zur Neuherausgabe des kleinen Jena-Plans (Reihe Pädagogik), Weinheim/Basel 1991.

**Berger, Manfred:** Clara Grunewald. Wegbereiterin der Montessori-Pädagogik (Wissen & Praxis, Band 94), Frankfurt am Main 2000.

**Bleuel, Hans Peter:** Deutschlands Bekenner. Professoren zwischen Kaiserreich und Diktatur, Bern/München/Wien 1968.

**Brumlik, Micha/Ortmeyer, Benjamin (Hrsg.):** Erziehungswissenschaft und Pädagogik in Frankfurt – eine Geschichte in Portraits. 90 Jahre Johann Wolfgang Goethe-Universität (Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft, Reihe Kolloquien, Band 10), Frankfurt am Main 2006.

**Buchholz, Frieda:** Das brauchbare Hilfsschulkind – ein Normalkind, Weimar 1939.

**Dietrich, Dorothea:** Der Jena-Plan von Peter Petersen. Ein Beitrag zur Kritik imperialistischer Pädagogik, Berlin 1953.

**Dietrich, Theo:** Die Pädagogik Peter Petersens – eine Herausforderung an die Gegenwart (Harms Pädagogische Reihe, Band 71), München/Frankfurt am Main/Berlin/Hamburg/Essen 1973.

**Dietrich, Theo:** Die Pädagogik Peter Petersens. Der Jenaplan: Beispiel einer humanen Schule, 6. verbesserte und erweiterte Auflage, Bad Heilbrunn 1995.

**Döpp, Robert:** „...doch irgendwie mittendrin...“: „Jena-Plan“ im Nationalsozialismus. Ein Beitrag zur „Alltagsgeschichte“ der NS-Zeit, in: Hoßfeld, Uwe/John, Jürgen/Lemuth, Oliver/Stutz, Rüdiger (Hrsg.): „Kämpferische Wissenschaft“: Studien zur Universität Jena im Nationalsozialismus, Köln/Weimar/Wien 2003, S. 794–821.

**Döpp, Robert:** Jenaplan-Pädagogik im Nationalsozialismus. Ein Beitrag zum Ende der Eindeutigkeit (Pädagogik und Zeitgeschehen. Erziehungswissenschaftliche Beiträge, Band 4), Hamburg/London 2003.

**Döpp-Vorwald, Heinrich:** Die Erziehungslehre Peter Petersens, Ratingen 1962.

**Dudek, Peter:** Peter Petersen: Reformpädagogik in der SBZ und der DDR 1945–1950. Eine Fallstudie (Bibliothek für Bildungsforschung, Band 4), Weinheim 1996.

**Düning, Hans Joachim:** Der SA-Student im Kampf um die Hochschule (1925–1935). Ein Beitrag zur Geschichte der deutschen Universität im 20. Jahrhundert, Weimar 1936.

**Eichelberger, Harald/Wilhelm, Marianne:** Der Jenaplan heute. Eine Pädagogik für die Schule von morgen, Innsbruck/Wien/München 2000.

**Eierdanz, Jürgen:** „Wir wollen gehorchen lernen!“ Peter Petersen und der Jenaplan, in: Demokratische Erziehung, 13. Jg. (1987), Heft 3.

**Eierdanz, Jürgen:** Auf der Suche nach der neuen Erziehung. Politik und Pädagogik des „Bundes entschiedener Schulreformer“ (1919–1933) zwischen Anspruch und Wirklichkeit, Gießen 1985.

**Friedländer, Saul:** Kitsch und Tod. Der Widerschein des Nazismus, 2. Auflage, München 1984.

**Fromm, Erich:** Die Kunst des Liebens, Frankfurt am Main/Berlin/Wien 1977.

**Grillparzer, Franz:** Sämtliche Werke. Ausgewählte Briefe, Gespräche, Berichte, Band 1, München 1960.

**Hemmerling, Axel:** Die Friedrich-Schiller-Universität Jena und das Konzentrationslager Buchenwald (Seminararbeit), Universitätsarchiv Jena 1999, Sonderdruck Nr. 229.

**Herr, Rudi:** Erziehung und gegenerzieherische Kräfte in der Strafvollzugsanstalt. Ein Beitrag zu den Fragen des Sondervollzugs an Gestrauchelten (gekürzte Inauguraldisser-tation), in: Blätter für Gefängniskunde, 74. Jg. (1943), Heft 1/2, S. 1–68.

**Herrmann, Ulrich:** Geschichtsdeutung als Disziplinpolitik, in : Die Deutsche Schule, Heft 3, 1967.

**Heydorn, Heinz-Joachim:** Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft (Bildungstheoretische Schriften, Band 2), Frankfurt am Main 1979.

**Hirte, Roland/Stein, Harry:** Die Beziehungen der Universität Jena zum Konzentrationslager Buchenwald, in: Hoßfeld, Uwe/John, Jürgen/Lemuth, Oliver/Stutz, Rüdiger (Hrsg.): „Kämpferische Wissenschaft“: Studien zur Universität Jena im Nationalsozialismus, Köln/Weimar/Wien 2003, S. 361–398.

**Hofmann, Klaus (Hrsg.):** Peter Petersen und die Reformpädagogik. Beiträge einer Fachkonferenz vom 20.–23. November 1989, Hagen 1991.

**Hofmann, Klaus:** Peter Petersen und die Reformpädagogik. Mit 12 Beiträgen zur Petersen-Forschung, Hagen ohne Jahr (1994).

**Hollmann, Rudolf:** Lagarde als Pädagoge (Pädagogisches Magazin, Heft 602), Langensalza 1915.

**Horn, Klaus-Peter:** Pädagogische Zeitschriften im Nationalsozialismus. Selbstbehauptung, Anpassung, Funktionalisierung (Bibliothek für Bildungsforschung, Band 3), Weinheim 1996.

**Hoßfeld, Uwe/John, Jürgen/Lemuth, Oliver/Stutz, Rüdiger (Hrsg.):** „Kämpferische Wissenschaft“: Studien zur Universität Jena im Nationalsozialismus, Köln/Weimar/Wien 2003.

**Imelman, Jan Dirk/Jeunhomme, J. M. Paul/Meijer, Wilna A. J.:** Jena-Plan. Eine begriffsanalytische Kritik, Weinheim 1996.

**Johannsen, Hans-Werner:** Peter Petersen und der Nationalsozialismus. Anmerkungen zur Petersen-Kontroverse, in: Die Deutsche Schule, 93. Jg. (1989) Heft 3, S. 362–376.

**Kandel, Isaac Leon:** The Making of Nazis, New York 1935.

- Kaßner, Peter:** Peter Petersen – die Negierung der Vernunft?, in : Die deutsche Schule, 93. Jg. (1989) Heft 1, S. 117–132.
- Keim, Wolfgang:** „Vergangenheit“, die nicht vergehen will, in: Pädagogik, 40. Jg. (1988), Heft 10, S. 34–39.
- Keim, Wolfgang:** Das nationalsozialistische Erziehungswesen, in: Zeitschrift für Pädagogik. 34. Jg. (1988), Heft 1, S. 109–130.
- Keim, Wolfgang:** Die Jena-Plan Pädagogik: Ein problematisches Erbe. Was folgt aus den Affinitäten Peter Petersens zum deutschen Faschismus?, in: Die Grundschul-Zeitschrift, 5. Jg. (1991), Heft 47, S. 36–39.
- Keim, Wolfgang:** Noch einmal: Worum es eigentlich geht, in: Die Deutsche Schule, 81. Jg. (1989), Heft 3, S. 373–376.
- Keim, Wolfgang:** Pädagogik und Nationalsozialismus, in: Neue Sammlung, 29. Jg. (1989), Heft 2, S. 186–208.
- Keim, Wolfgang:** Peter Petersen und sein Jena-Plan – wenig geeignet zur Demokratisierung von Schule und Erziehung. Kritische Anmerkungen zu einigen Petersen-Beiträgen aus dem Jahre 1990, in: Pädagogik und Schulalltag, 45. Jg. (1990), Heft 12, S: 928–936.
- Keim, Wolfgang:** Peter Petersens Rolle im Nationalsozialismus und die bundesdeutsche Erziehungswissenschaft, in: Die Deutsche Schule, 81. Jg. (1989), Heft 1, S. 133–145.
- Keim, Wolfgang:** Reformpädagogik und Faschismus, in: Pädagogik, 41. Jg. (1989), Heft 5, S. 23–28.
- Keim, Wolfgang:** Verfolgte Pädagogen und verdrängte Reformpädagogik, in: Zeitschrift für Pädagogik, 32. Jg. (1986), Heft 3, S. 345–360.
- Keim, Wolfgang:** Vergessen oder Verantwortung?, in: Forum Wissenschaft, 5. Jg. (1988), Heft 1, S. 40–45.
- Klafki, Wolfgang (Hrsg.):** Verführung, Distanzierung, Ernüchterung. Kindheit und Jugend im Nationalsozialismus. Autobiographisches aus erziehungswissenschaftlicher Sicht, Weinheim/Basel 1988.
- Klafki, Wolfgang:** Die gegenwärtigen Kontroversen in der deutschen Erziehungswissenschaft über das Verhältnis der geisteswissenschaftlichen Pädagogik zum Nationalsozialismus, Marburg 1998 (<http://archiv.ub.uni-marburg.de/sonst/1998/0003/k10.html>, eingesehen am 7.10.1999)
- Klaßen, Theodor F./Skiera, Ehrenhard (Hrsg.):** Pädagogik der Mitmenschlichkeit. Beiträge zum Petersen-Jahr, Heinsberg 1984.
- Kluge, Barbara:** Peter Petersen. Lebenslauf und Lebensgeschichte. Auf dem Weg zu einer Biographie, Heinsberg 1992.
- Kosse, Wilhelm:** Pädagogik aus dem Anspruch der Situation, in: Petersen, Peter: Pädagogik der Gegenwart. Ein Handbuch der neuen Erziehungswissenschaft und Pädagogik. Einführung in die Geschichte und das System der Pädagogik (2. Auflage der „Pädagogik“), Berlin 1937 (Faksimile-Reprint, Weinheim/Basel 1973), S. 195–205.

**Kratochwil, Leopold:** Pädagogisches Handeln bei Hugo Gaudig, Maria Montessori und Peter Petersen (Reihe Schule und Unterricht), Donauwörth 1992.

**Kunert, Hubertus:** Deutsche Reformpädagogik und Faschismus (Auswahl, Reihe B), Hannover/Darmstadt/Dortmund/Berlin 1973.

**Lagarde, Paul de:** Deutsche Schriften, Berlin 1994.

**Langbehn, August Julius:** Rembrandt als Erzieher. Von einem Deutschen, Leipzig 1922.

**Leenders, Hélène:** Der Fall Montessori. Die Geschichte einer reformpädagogischen Erziehungskonzeption im italienischen Faschismus, Bad Heilbrunn 2001.

**Lingelbach, Karl Christoph:** Erziehung und Erziehungstheorien im nationalsozialistischen Deutschland. Ursprünge und Wandlungen der 1933–1945 in Deutschland vorherrschenden erziehungstheoretischen Strömungen, ihre politischen Funktionen und ihr Verhältnis zur außerschulischen Erziehungspraxis des Dritten Reiches (Marburger Forschungen zur Pädagogik, Band 3), Weinheim/Berlin/Basel 1970.

**Maschmann, Ingeborg/Oelkers, Jürgen (Hrsg.):** Peter Petersen. Beiträge zur Schulpädagogik und Erziehungsphilosophie, Heinsberg 1985.

**Mieskes, Hans (Hrsg.):** Jenaplan. Aufruf und Antwort. Zur 80. Wiederkehr des Geburtstages Peter Petersens, Oberursel 1965.

**Mieskes, Hans/Möller, Helmut/Timm, Albrecht:** Peter Petersen 1884–1952 zum Gedenken (herausgegeben vom Mitteldeutschen Kulturrat), Bonn ohne Jahr (1964).

**Murfeldt, Rudolf (Hrsg.):** Handbuch für den Deutschunterricht, Band 1 und 2, Langensalza/Berlin/Leipzig 1937/38.

**Nietzsche, Friedrich:** Götzen-Dämmerung, in: Werke in sechs Bänden, Band IV, München 1980.

**Oelkers, Jürgen:** „Pädagogischer Realismus“: Peter Petersens erziehungspolitische Publizistik 1930–1950, in: Die Deutsche Schule, 84. Jg. (1992), Heft 4.

**Oelkers, Jürgen:** Petersen und der Nationalsozialismus. Vortrag an der Hochschule der Künste Berlin am 30. Juni 1988, in: Werner Keil (Hrsg.): Pädagogische Bezugspunkte – Exemplarische Anregungen. Festschrift für Hans Scheuerl (Theorie und Forschung, Band 71, Pädagogik, Band 7), Regensburg 1989.

**Oelkers, Jürgen:** Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte, 4. vollständig bearbeitete und erweiterte Auflage, Weinheim/München 2005.

**Oestreich, Paul:** Eine Anfrage an Herrn Peter Petersen in Jena (1945), in: Drefahl, Günther (Hrsg.): Universität Jena und neue Lehrerbildung Herausgegeben anlässlich der 20. Wiederkehr des Gründungstages der Sozialpädagogischen Fakultät der Friedrich-Schiller-Universität Jena, Jena 1967, S. 82–83.

**Oestreich, Paul:** Entschiedene Schulreform. Schriften eines politischen Pädagogen (Pädagogische Bibliothek), Berlin 1978.

**Ortmeyer, Benjamin (Hrsg.):** Berichte gegen Vergessen und Verdrängen von 100 überlebenden jüdischen Schülerinnen und Schülern über die NS-Zeit in Frankfurt am

Main, 3. Auflage, Witterschlick/Bonn 1995.

**Ortmeyer, Benjamin:** Arbeiter streiken für Juden. Die historische Bedeutung der Streikkämpfe in den Niederlanden im Februar 1941, Frankfurt am Main 1992.

**Ortmeyer, Benjamin:** Erziehungswissenschaft und Pädagogik in Frankfurt – eine Geschichte in Portraits. Materialien zu Pädagogik, Rassismus und Antisemitismus: Ernst Krieck, Frankfurt am Main 2004.

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

**Ortmeyer, Benjamin:** Schulzeit unterm Hitlerbild. Analysen, Berichte, Dokumente, Frankfurt am Main 1996.

**Petersen, Uwe-Karsten:** Der Jena-Plan. Die integrative Schulwirklichkeit im Bilde von Briefen und Dokumenten aus dem Nachlass Peter Petersens, Frankfurt am Main/Bern/New York/Paris 1991.

**Poliakov, Léon/Wulf, Joseph:** Das Dritte Reich und seine Denker. Dokumente und Berichte, Wiesbaden 1989 (Erstdruck 1959).

**Radde, Gerd:** Fritz Karsen. Ein Berliner Schulreformer der Weimarer Zeit (Studien zur Bildungsreform, Band 37), erweiterte Neuauflage, Frankfurt am Main/Berlin/Bern/New York/Paris/Wien 1999.

**Retter, Hein (Hrsg.):** Reformpädagogik zwischen Rekonstruktion, Kritik und Verständigung. Beiträge zur Pädagogik Peter Petersens, Weinheim 1996.

**Retter, Hein (Hrsg.):** Reformpädagogik. Neue Zugänge– Befunde – Kontroversen, Bad Heilbrunn 2004.

**Retter, Hein:** Peter Petersen und der Jenaplan: Von der Weimarer Republik bis zur Nachkriegszeit. Berichte – Briefe – Dokumente, Weinheim 1996.

**Retter, Hein:** Peter Petersen, in: Biographisch-Bibliographisches Kirchenlexikon, Band XXIII, Nordhausen 2004, Sp. 1061–1083.

**Retter, Hein:** Reformpädagogik und Protestantismus im Übergang zur Demokratie. Studien zur Pädagogik Peter Petersens (Braunschweiger Beiträge zur Kulturgeschichte, Band 1), Frankfurt am Main 2007.

**Richly, Renate:** Das Verhältnis von Freiheit und Bindung in der Bildungstheorie Peter Petersens (Europäische Hochschulschriften, Reihe XI: Pädagogik, Band 631), Frankfurt am Main/Berlin/Bern/New York/Paris/Wien 1995.

**Rülcker, Tobias/Kaßner, Peter (Hrsg.):** Peter Petersen: Antimoderne als Fortschritt? Erziehungswissenschaftliche Theorien und pädagogische Praxis vor den Herausforderungen unserer Zeit, Frankfurt am Main/Bern/New York/Paris 1992.

**Rutt, Theodor:** Peter Petersen. Leben und Werk, Heinsberg 1984.

**Rutt, Theodor:** Petersenschule heute, Heinsberg 1983.

**Salzmann, Christan (Hrsg.):** Die Sprache der Reformpädagogik als Problem ihrer Reaktualisierung. Dargestellt am Beispiel von Peter Petersen und Adolf Reichwein (Zu-

sammenfassender Bericht über das gleichnamige wissenschaftliche Symposium vom 16.–17. November 1984 an der Universität Osnabrück), Heinsberg 1987.

**Schmutzer, Ernst (Hrsg.):** Reformpädagogik in Jena. Peter Petersens Werk und andere reformpädagogische Bestrebungen damals und heute, Jena 1991.

**Schneider, Willi:** Unterrichtsführung im gruppenunterrichtlichen Verfahren (Jena-Plan) (Forschungen und Werke zur Erziehungswissenschaft, Band 23), Weimar 1936.

**Schwan, Torsten:** Dem Nationalsozialismus gefolgt und gescheitert? Zur Verortung der Jenaplan-Pädagogik im polykratischen NS-Erziehungssystem, in: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung, Band 9, Bad Heilbrunn 2003.

**Schwan, Torsten:** Die „Kernzeit“ der Petersen-Debatte in der bundesdeutschen Pädagogik 1989 bis 1992, in: Pädagogische Rundschau, 54 Jg. (2000), Heft 3, S. 285–303.

**Schwan, Torsten:** Die Petersen-Rezeption 1948 bis 1984 in der Bundesrepublik: Vergessene Geschichte als Schlüssel zur sogenannten Petersen-Debatte in der bundesdeutschen Pädagogik, in: Pehnke, Andreas (Hrsg.): Anregungen international verwirklichter Reformpädagogik. Traditionen, Bilanzen, Visionen, Frankfurt am Main/Berlin/Bern/Brüssel/New York 1999, S. 656–684.

**Schwan, Torsten:** Die Petersen-Rezeption in der Bundesrepublik Deutschland 1948–1960. Die Darstellung und Resonanz Peter Petersens und des Jenaplans im Spannungsfeld von Pädagogik und Schulreform (Braunschweiger Arbeiten zur Schulpädagogik, Band 17), Braunschweig 2000.

**Schwan, Torsten:** Die Petersen-Rezeption in der Bundesrepublik Deutschland 1960 bis 1984. Die Jenaplan-Pädagogik zwischen „defensiver Rezeption“ und einsetzender „Petersen-Kritik“, Frankfurt am Main/Berlin/Bern/Brüssel/New York/Oxford/Wien 2007.

**Schwan, Torsten:** Ein politisch naiver, opportunistischer Theoretiker? Peter Petersen und der Nationalsozialismus: Stand und Probleme der Forschung, in: Hoffeld, Uwe/John, Jürgen/Lemuth, Oliver/Stutz, Rüdiger (Hrsg.): „Kämpferische Wissenschaft“: Studien zur Universität Jena im Nationalsozialismus, Köln/Weimar/Wien 2003, S. 822–849.

**Schwan, Torsten:** Petersens Entpolitisierung durch seine Schüler und Anhänger in der deutschen Nachkriegspädagogik, in: Retter, Hein (Hrsg.): Reformpädagogik. Neue Zugänge – Befunde – Kontroversen, Bad Heilbrunn 2004, S. 186–208.

**Schwan, Torsten:** Zum Scheitern Peter Petersens und des Jenaplans im NS- und im sich formierenden SED-Staat, in: Retter, Hein (Hrsg.): Reformpädagogik. Neue Zugänge – Befunde – Kontroversen, Bad Heilbrunn 2004, S. 168–185.

**Seidemann-Umbrecht, Barbara:** Individualpsychologie und Reformpädagogik. Der individualpsychologische Ansatz von Lernen und Erziehen in den Wiener Schulen der Zwanzigerjahre im Vergleich mit den reformpädagogischen Konzepten Berthold Ottos, der Hamburger Gemeinschaftsschulen und Peter Petersen, Zürich 1995.

**Seyfarth-Stubenrauch, Michael:** Das Dilemma der Petersen-Pädagogik, in: Demokratische Erziehung, 13. Jg. (1987), Heft 11.

**Seyfarth-Stubenrauch, Michael:** Die bildungstheoretische Bedeutung der Jenaplan-Pädagogik für die aktuelle Schuldiskussion im Lichte neuer Ansätze zu einer kritischen Petersen-Rezeption, in: Hofmann, Klaus (Hrsg.): Peter Petersen und die Reformpädagogik. 12 Beiträge zur Petersen-Forschung, Hagen 1994.

**Skiera, Ehrenhard:** Unterricht und Erziehung aus dem Geist der europäischen Reformpädagogik, in: Pädagogik, 44. Jg. (1992), Heft 2, S. 47–50.

**Sommerfeld, Dagmar:** Peter Petersen und „Der kleine Jena-Plan“ im Spannungsfeld der Schulreform in der SBZ/DDR 1945–1950, Frankfurt am Main/Berlin/Bern/New York/Paris/Wien 1995.

**Stallmeister, Walter:** Literaturdokumentation Peter Petersen, Jenaplan, Erziehungswissenschaft in Jena 1923–1952 (Veröffentlichungen der Universitätsbibliothek Hagen, Band 2), Hagen 1999.

**Traub, Thilo (Hrsg.):** Jenaplan. Aktuelle Konzepte, Gießen 1995/96.

**Vreungenhil, Cornelis:** De Führungslehre van Petersen, Band 1: Historisch-pedagogisch tekst- en contextonderzoek van de onderwijs-pedagogiek vat het Jenaplan, Groningen 1992.

**Warzel, Arno:** Heiligkeit der Vernunft. Existenzphilosophische, polarische und dialektische Ansätze bei Peter Petersen (Europäische Hochschulschriften, Reihe XI: Pädagogik, Band 451), Frankfurt am Main/Bern/New York/Paris 1990.

**Warzel, Arno:** Peter Petersen und Maurice Blondel. Denkmuster und Grundmotive im Spannungsfeld von Erziehung und Lebenssinn (Europäische Bildung im Dialog, Band 3), Frankfurt am Main/Berlin/Bern/New York/Paris/Wien 1995.

**Zimmermann, Susanne:** Die medizinische Fakultät der Universität Jena während der Zeit des Nationalsozialismus, Berlin 2000.

### Bemerkungen zu den unterschiedlichen Auflagen der Schrift „Kleiner Jena-Plan“ von Peter Petersen

Petersens Schrift „Der Jena-Plan einer freien allgemeinen Volksschule (Kleiner Jena-Plan)“ erschien zunächst 1927. Er wurde 1929 und vor allem 1932 erweitert.

1933/34 und 1935/36 erschien diese Broschüre in der NS-Zeit mit weiteren Zusätzen (siehe vor allem die 7./8. Auflage 1935/36). 10 Jahre später erschien 1946 als 9.–12. Auflage eine Ostausgabe und als 13./14. Auflage eine Westausgabe ohne Unterschiede.

Die letzte vorliegende Auflage erschien 2001 unter Berücksichtigung der letzten Änderungen Petersens aus dem Jahr 1949.

#### 1.

1936 wurde in Teil I (S. 14) zum ersten Mal folgender Absatz eingefügt, wobei der erste Satz weitgehend (lediglich ohne den Zusatz „für die dreißiger Jahre vorausgesetzt“) auch in den Auflagen nach 1945 erhalten blieb (siehe Westausgabe 1946, 13./14. Auflage, S. 9), der zweite dann gestrichen wurde. Es geht um die Forderung nach einer „vom Volk gewollte(n) und getragene(n)“ Volksschule:

Diese Forderung ward entwickelt unter schärfster Ablehnung der liberalen Staatsauffassung und des Individualismus, in der Erwartung, daß eine deutsche Selbstbestimmung — für die dreißiger Jahre vorausgesetzt<sup>1)</sup>, — den Weg zu einem ständischen Staate als echtem Volksstaate bahnen werde. Mit dem Rußischen Schulgemeinde-Erlaß vom 24. Oktober 1934 und mit der 1933 erfolgten Gründung des NSLB hat das Neue Reich die Grundlagen für eine wahre Volks-Schule geschaffen; „Jugendwalter“ und „Lehrerbund“ können sie bauen.

Als Quelle (1) verweist Petersen auf seine 1926 geschriebene Schrift „Neueuropäische Erziehungsbewegung“.

Bis in die letzte Ausgabe 2001, S. 21, heißt es nun:

Diese Forderung ward entwickelt unter schärfster Ablehnung der liberalen Staatsauffassung und des Individualismus, in der Erwartung, daß eine deutsche Selbstbestimmung den Weg zu einem echten Volksstaate bahnen werde.<sup>4</sup>

Das Erwarten der nationalsozialistischen „*Volksgemeinschaft*“ in den dreißiger Jahren entfiel nun verständlicherweise – ein Nachdenken über die „*schärfste Ablehnung der liberalen Staatsauffassung und des Individualismus*“ ist jedoch nach wie vor nicht erkennbar (die Fußnote verweist auf dieselbe Schrift 1926).

## 2.

Mehr nebensächlich sind die verschiedenen Fußnoten, die teils gestrichen, teils weitergeführt wurden, wobei die in der NS-Zeit erweiterten Fußnotenangaben weitgehend ungeniert in die Auflagen nach 1945 übernommen wurden.<sup>1</sup>

1936 verweist Petersen (S. 43) auf Ernst Kriecks Zustimmung für einen Ersatz der Jahrgangsklassen in dessen zentraler nazistischer Schrift „Nationalpolitische Erziehung“ (1932), S. 152. Es ist verständlich, dass er nach 1946 die Zustimmung Kriecks streicht.

## 3.

Ebenfalls gestrichen wurde nach 1945 folgende Passage, die 1936 eingeführt worden war (S. 45):

### Jena-Plan und Landschule.

Über die Durchführung in Landschulen und die erste Jenaplanschule mit zehn Jahrgängen, die zur Obersekundareife führt, berichtet „Die Praxis der Schulen nach dem Jena-Plan“, 1934. S. 348 ff.; über die „zehnjährige Bezirksschule“ in Rathen i. Westf. auch Hermann Lüking in der „Deutschen Schule“, Sept. 1935. Vergleiche ferner Herbert Sailer, Warum sehen wir im Jena-Plan eine Ausgangsform für die nationalsozialistische Bauernschule? in der von Fritz Wächtler herausgegebenen Monatschrift: „Kind, Familie, Staat“, Dez. 1935. (Böhlau-Weimar.)

<sup>1</sup> So verweist auch die Auflage 2001, die den Änderungen Petersens 1949 Rechnung trägt, auf NS-Literatur: a) S. 23 auf die erweiterte NS-Fassung der Petersen-Schrift „Pädagogik“ (nun „Pädagogik der Gegenwart“), 1937; b) S. 34: „Jena-Plan III“, 1934; c) S. 35: Kludas in „Deutsche Sonderschule“, 1934; d) S. 35: F. Buchholz: „Das brauchbare Hilfsschulkind“, 1939; e) S. 43: W. Döpel: „Der Dorfkindergarten“, 1935; f) S. 45: „Lebensnaher Volksschulunterricht“, 1935; g) S. 46: F. Schedes: „Die Grundlagen der körperlichen Erziehung“, 1935; h) S. 51: Petersens Ausgabe der „Führungslehre“, 1937; i) S. 55: Petersens „Die Praxis der Schulen“, 1934; j) S. 56: R. Drexel: „Neue Deutsche Schule“, 1938; k) S. 67: E. Müller-Petersen in „Die Deutsche Schule“ 1942; l) S. 71: Philipp Hördt „Grundformen volkhafter Bildung“, ausdrücklich die 2. Auflage 1933; m) S. 81 (und 87, 90, 103): Petersen 1934; n) S. 83, 99 und 103: wiederum Petersens „Führungslehre“, 1937; o) Willi Schneider: „Die Führung im gruppenunterrichtlichen Verfahren“, 1936.

4.

1936 hat Petersen den positiven Bezug auf Maria Montessori, die bei Mussolini nach zehnjähriger Zusammenarbeit in Ungnade gefallen war, gestrichen; er wurde auch für die Auflage 2001 nicht wieder hergestellt.

5.

1934 (S. 86) hieß es noch:

**Mit I bekennen wir uns u. a. voll und ganz zur Förderung Maria Montessoris in ihrer „Pädagogischen Anthropologie“, daß der Lehrer das anthropologische Studium des Kindes der Erziehungsarbeit vorangehen lassen sollte, und schließen uns an die Bestrebungen der rhythmischen und gymnastischen Schulen an. Hierher gehören ferner Spiel, Wandern, Turnen und Sport usw.**

Seit 1946 (S. 92 bzw. 2001, S. 104) bis heute lautet der Absatz dann:

**Mit I bekennen wir uns u. a. voll und ganz zur Förderung, daß der Lehrer das anthropologische Studium des Kindes der Erziehungsarbeit vorangehen lassen sollte, und schließen uns an die Bestrebungen aller führenden Schulärzte und Schulhygieniker sowie der rhythmischen und gymnastischen Schulen an. Hierher gehören ferner Spiel, Wandern, Turnen und Sport usw.**

6.

Die in den Ausgaben von 1933/34 und 1935/36 enthaltene Einleitung entfällt seit 1946, da sie mit dem Nazi-Ideologen Philipp Hördt in das Thema einführen sollte. So wurde in Abschnitt V, Teil B zwar immer noch Hördt in der Überschrift in Klammern erwähnt (1946, S. 84; 1949, S. 55; 1955, S. 53, in der 51. Auflage des Beltz Verlags S. 55), dann aber wurde auch dieser Hinweis 2001 entfernt und die Entfernung ohne Argumente zu nennen kurz erwähnt.

Die Einleitung Die 1933/34 und 1935/36 ist textidentisch. Im Dokumententeil 1933 ist die Einleitung vollständig abgedruckt.

**Peter Petersen: „Führungslehre des Unterrichts“ –  
ein vergleichende Darstellung der Originalausgabe von 1937  
mit der 10. Auflage 1984 (Beltz Verlag)**

Im Vorwort zur dritten Auflage 1951 erwähnt Petersen, dass er das Buch „an mehreren Stellen berichtigt“ hat und einen Abschnitt „Zur Entstehungsgeschichte des Jena-Plans“ hinzugefügt hat. Die 10. Auflage von 1984 folgt der von Petersen korrigierten Auflage von 1951.

Im Folgenden werden stilistische Kleinigkeiten ohne Bedeutung oder verbesserte Quellenangabe nicht vermerkt, sondern ausschließlich in irgendeiner Form inhaltlich gefärbte Änderungen.

### **Zu Vorwort und Einleitung**

In der Auflage 1984 wird mitgeteilt, es würde das Vorwort der 1. Auflage 1937 als Einleitung abgedruckt. Bereits im dritten Absatz wurde jedoch der Text ohne Kennzeichnung geändert: Der NS-Jargon „*Wirren der Systemzeit*“ (1937, S. 4) wurde ohne Kennzeichnung ersetzt durch „*und in den folgenden Jahren*“ (1984, S. 5). Zudem wurde – wohl aus stilistischen Gründen – der letzte Satz des Vorwortes 1937 ersatzlos gestrichen.

### **Zum 1. Kapitel**

1) Auf S. 20 der Auflage 1937 heißt es: „*Niemand hat unter uns das existenzielle Sein des Menschen so durchdacht und geschildert wie Karl Jaspers, wiederum aus dem Grunde und dem Blute norddeutschen, nordischen Denkens, d. i. realistischen Denkens. (Karl Jaspers, Philosophie. I–III, 1932)*“. In der Auflage 1984 fällt dieser Satz, der „*Blut*“ und „*nordisches Denken*“ enthält, weg.

2) In der Auflage 1984, S. 26 heißt es:

„Der Umkreis der Gegenstände für die Erkenntnis umfaßt Natur und Menschheit“ so Herbart<sup>24</sup>. Als echtes Kind der Aufklärung und zugleich idealistisch fügte er die religiöse Wirklichkeit der moralischen an; Gott ist ihm das „höchste Wesen“, eine „Idee“. Diese Gliederung der Wirklichkeit ist bis in unsere Tage hinein üblich geblieben und gehört in die Richtung, in welcher Religion gleich Religionsgeschichte, Religionskunde, Sittenlehre u. dgl. geworden ist. Über diese flache und liberalistische Auffassung des Religiösen, wie sie auch eine Folge des Vulgär-Idealismus gewesen ist, führt heute u. a. die norddeutsch bestimmte Wirklichkeitsphilosophie hinaus. Unsere Führungslehre kann jedoch in diesem Stück die Unterrichtslehre aufnehmen, die in Fr. Wilh. Dörpfeld ihren bedeutendsten Vertreter hatte.

Ursprünglich lautete dieser Absatz in der Auflage 1937 (S. 31) jedoch:

„Der Umkreis der Gegenstände für die Erkenntnis umfaßt Natur und Menschheit“, so Herbart<sup>1)</sup>. Als echtes Kind der Aufklärung und zugleich idealistisch fügte er die religiöse Wirklichkeit der moralischen an; Gott ist ihm das „höchste Wesen“, eine „Idee“. Diese Gliederung der Wirklichkeit ist bis in unsere Tage hinein üblich geblieben und gehört in die Richtung auf zu-

nehmende Verweltlichung des Unterrichts, auf die weltliche Schule, in welcher Religion gleich Religionsgeschichte, Religionskunde, Sittenlehre u. dgl. geworden ist. Über diese flache und volksauflösende Auffassung des Religiösen, wie sie auch eine Folge des Vulgär-Idealismus gewesen ist, führt heute u. a. die norddeutsch bestimmte Wirklichkeitsphilosophie hinaus<sup>2)</sup>. Unsere Führungslehre kann jedoch die nie ganz unterbrochene Linie der christlich-protestantisch bestimmten Pädagogik und Unterrichtslehre wieder aufnehmen, die in Fr. Wilh. Dörpfeld ihren bedeutendsten Vertreter hatte.

Der Begriff „volksauflösend“ wurde hier offensichtlich als zu nazistisch empfunden und durch den negativ gemeinten Begriff „liberalistisch“ ersetzt.

3) Eine Ergänzung zur Auflage 1937 ist eher indirekt gewichtig. Hieß es 1937 nur: „Die Grenzen der Rationalisierung des Gegebenen. Es kann eben nicht alles meiner Ratio unterworfen werden.“ (S. 36), so ergänzt Petersen nach 1945: „so sehr dies auch, trotz allem, ein Postulat der Wissenschaft bleiben wird“ (S. 31).

4) Weiterhin ergänzt Petersen nun mehrfach die Selbsttätigkeit der Schüler (1937, S. 38). So heißt es 1984, S. 32:

Alles und alles kommt darauf an, in den Schulen im reichsten Maße solche Situationen zu schaffen, in denen das volle Selbst der Schüler in Tätigkeit gesetzt wird. Denn es offenbart sich erst in echter Selbsttätigkeit nun eben dieses „Selbst“ des Schülers. Ich kann es erkennen, in seiner Besonderheit nach Art, Kraft und Leistung reiner beobachten, prüfen, und damit erst einem jeden recht helfen.

Auf S. 36 (1984) gibt es folgenden christlichen Einschub, der in der Ausgabe von 1937 (vgl. dort S. 42) nicht enthalten ist:

Unsere Zeit kann dieses Verhalten z. B. noch beim echten „Weihnachtsspiel“ erleben. Denn dieses gelingt nur, wo es von der ganzen Gemeinde innerlich tätig mitgetragen und gelebt wird. Deswegen fühlen auch die Spieler so stark das Bedürfnis, seelisch, mithin auch räumlich den Zuhörern nahe, unter ihnen zu sein — nicht abgetrennt auf einer Bühne zu agieren. Zugleich ist nun aber doch ein jeder für sich. Spieler wie Zuschauer ist innerlich mittätig auf das göttliche Ereignis, die Geburt des Christ, das Wunder gerichtet, und dies alles bedeutet: auf Gott gerichtet. Und der Spieler, der stumm einen Zipfel des Mantels eines der drei heiligen Könige trägt, wird, wenn alles im Spiel echt sein soll, genau so tief und voll und ganz miterleben wie sein König; denn dieser stumme Sklave geht ja genau denselben Weg zu demselben Heiland und Gott. Beide können aber diesen selben Weg recht nur schreiten in Andacht, in anbetender Verehrung, d. h. in derselben innerlichen Haltung und Ausrichtung. In genau der gleichen anbetenden Haltung sind dann auch die Zuhörer versammelt, und so eint alle über das Äußere ihrer verschiedenartigen Gruppierung und Handlungen hinweg eine und dieselbe Ehrfurcht, Andacht und Gläubigkeit. Davon ist auch die Maria nicht ausgenommen, im Gegenteil. Ihr Spiel wird die ihr gebührende Verehrung nur dann wecken, wenn auch sie selber anbetend verbleibt, ja wie die Gläubigste und Frömmste aller, gerade weil an ihr und durch sie dieses Wunder geschah.

Außerdem gibt es auf S. 40 (1937) bzw. S. 46 (1984) eine zweieinhalbseitige Einfügung, in der Petersen Forschungsergebnisse von Pfahler, Lerch, Ruppert und Zweigel einfügt.

## Zum 2. Kapitel

5) Auch hier wurden NS-Daten und -Ausdrücke entfernt. Zu Beginn des Kapitels heißt es in der Ausgabe 1937 (S. 48):

### 1. Führung des Unterrichts – Führung im Unterricht.

Wir haben es mit dem Unterricht in Schulen zu tun. Das setzt eine Stellungnahme dazu voraus, wie wir uns die Aufgabe und die Organisation der Schule in unserer Zeit denken. Bei vollem Anschluß an den Schulgemeinderat vom 24. 10. 1934 sehen wir die Schulen sich zu Schulgemeinden umwandeln und sich breiter und inniger in das ganze Volksleben ihres Standortes hineinlegen. Schulen werden so wichtigste Lebensstätten der Jugend, betreut von Erziehern und Jugendwaltern, und ergreifen ihre große volkserzieherische Aufgabe mit voller Hingabe inmitten des lebendigen Kräftestromes erzieherischer Mächte ihrer Zeit und ihres Raumes.

In der Neuauflage von 1984 heißt es dann auf S. 43:

### 1. Führung des Unterrichts – Führung im Unterricht

Wir haben es mit dem Unterricht in Schulen zu tun. Das setzt eine Stellungnahme dazu voraus, wie wir uns die Aufgabe und die Organisation der Schule in unserer Zeit denken. Bei vollem Anschluß an die Praxis der Neuen Erziehung werden die Schulen sich zu Schulgemeinden umwandeln und sich breiter und inniger in das ganze Volksleben ihres Standortes hineinlegen. Schulen werden so wichtigste Lebensstätten der Jugend, betreut von Erziehern und Jugendwaltern, und ergreifen ihre große volkserzieherische Aufgabe mit voller Hingabe inmitten des lebendigen Kräftestromes erzieherischer Mächte ihrer Zeit und ihres Raumes.

Aus den „KDF-Reisenden“ („Kraft durch Freude“, S. 49) werden 1984 die „Ferienreisenden“ (S. 45) usw.

6) Die Paul Geheeb 1937 (S. 55) nahegelegten „nationalpolitischen Formen“ verschwanden 1984 (S. 49), ebenso folgende Passage aus 1937 (S. 55):

Wir leben nicht für uns, wir sind Glieder einer Gemeinschaft, in der das Ich mit all seinen Kräften aufgehen muß. Diese Erkenntnis, dieser Wille muß der Jugend vermittelt werden<sup>2)</sup>. So erklingt es seit Jahren von allen Seiten und zeigt an, wie allgemein und wie kräftig der Umschwung zum neuen Zeitalter ist, in das nun auch nach und nach alle öffentlichen Schulen einschwenken müssen.

Dieser „Umschwung des neuen Zeitalters“ entfällt 1984 (S. 49), das „Neue Deutschland“ (1937, S. 57) wird 1984 ersetzt durch die „Neue Erziehung“ (S. 51).

7) Ausgelassen wurden 1984 (S. 50 f) fünf Zeilen Polemik gegen den „ökonomischen Materialismus“ und „Sowjetrußland“ sowie der „deutsche Volksgeist“ (1937, S. 56).

Ungeniert wird 1984 die Auswertung des Strafvollzuges für die altersmäßige Gruppenbildung aus dem Jahr 1935 übernommen, der Hinweis auf die NSDAP wurde dann 1984 aber doch weggelassen (1937, S. 61; 1984, S. 54 f). Konkret:

Sodann werden wir von den besten Kennern des neueren Strafvollzuges darüber belehrt, daß die Alter 18—21 dann wieder 22 bis rd. 25 zusammengehören und nicht in gleicher Weise behandelt werden und zusammenkommen dürfen \*).

Die reichen Erfahrungen in der Erwachsenenpädagogik, die heute die NSDAP in ihren verschiedenen Schulungslagern macht, führen zu gleichen Ergebnissen.

Die Textpassage zum Strafvollzug 1935 bleibt unverändert, die NSDAP fällt jedoch weg:

Die reichen Erfahrungen in der Erwachsenenpädagogik führen zu gleichen Ergebnissen.

8) In ähnlichem Sinne erfolgt auch folgende Änderung (1937, S. 61):

Gehen die so oft kritisierten Schattenseiten der sozialen Verhältnisse in den überlieferten Schulen zwangsläufig parallel mit den Zerfallerscheinungen in den Familien der liberalistischen Epoche? Und nun, wo wir den unvergleichlichen Wert der Familie für den Volksorganismus neu erkennen, da wäre ebenso notwendig eine Umstellung der Schulzucht die Folge — ein wunderbares Geschenk des Nationalsozialismus an die deutsche Schule, Schüler, Eltern und Erzieher gleichermaßen?

Das „wunderbare Geschenk des Nationalsozialismus“ wurde entfernt, die „Schulzucht“ bleibt (1984, S. 55):

Gehen die so oft kritisierten Schattenseiten der sozialen Verhältnisse in den überlieferten Schulen zwangsläufig parallel mit den Zerfallerscheinungen in den Familien der liberalistischen Epoche? Wenn wir den unvergleichlichen Wert der Familie für den Volksorganismus anerkennen, dann wird ebenso notwendig eine Umstellung der Schulzucht die Folge.

In der Neuauflage nach 1945 hat Petersen noch weitere Literatur und Forschungsergebnisse eingearbeitet (etwa S. 65 f: Forschung von Wischke-Maaß).

9) Im vierten Abschnitt des zweiten Kapitels („Der Sinn und die rechte Anwendung der pädagogischen Vorordnung des Unterrichts“) ist 1937 in voller Breite mit Quellenangabe Reinhard Höhn zitiert, SS-Oberführer bzw. Generalleutnant der Waffen-SS und Führer im SD-Hauptamt seit 1934, der ab 1935 das „Institut für Staatsforschung“ in Berlin leitete.<sup>1</sup> Seine Kernthese, dass die Volksgemeinschaft vor der

---

<sup>1</sup> Sein direkter Vorgesetzter war Reinhard Heydrich. 1962 entwickelt er das „Harzburger Modell“ an der „Akademie für Führungskräfte der Wirtschaft“, nachdem er nach 1945 zunächst untergetaucht war. Bis zu seinem Tod im Jahr 2000 wurden nach seiner Führungslehre, eben dem „Harzburger Modell“, ca. 600.000 Führungs- und Nachwuchskräfte in Bad Harzburg instruiert. Mit Texten wie „Moderne Führungsprinzipien der Kommunalverwaltung“ (1972), „Firm im Führen“ (1997) bis hin zur Hilfe für Chefsekretärinnen mit dem Titel „Fit und froh im Büro“ (1986) setzt er seine Publikationstätigkeit fort, die in der NS-Zeit mit Titeln wie „Rechtsgemeinschaft und Volksgemeinschaft“ (1935) und

Rechtsgemeinschaft steht, und die Volksgemeinschaft über „*allgemeine(n) Wertvorstellungen*“ steht, wird dabei 1984 nur gekürzt und ohne genaue Quellenangaben wiedergegeben:

Der

Individualismus löst das menschliche Leben auf in Beziehungen von Einzelpersonlichkeiten zueinander, darum ist ihm „alles Recht Beziehung zwischen Einzelpersonlichkeiten“<sup>1)</sup>.

<sup>1)</sup> Vgl. Reinhard Höhn, *Rechtsgemeinschaft und Volksgemeinschaft*. 1935. Zitate f. a. a. D. S. 9, 15, 73, 82 f.

So heißt es zunächst 1937 auf S. 73. Und weiter S. 75:

Höhn zeigt, zu welcher Verteuerung des Verhältnisses von Recht, Kultur, Sitte, Sprache usw. zu Volk die Anschauung von der Volksgemeinschaft als einer Rechtsgemeinschaft geführt hat: „Bei einer solchen Auffassung werden Recht, Kultur, Sitte, vor allem auch die Sprache als Sachgebiete genommen, als eine Art persönliche Größe angesehen, um die sich Menschen gruppieren. Recht, Sitte, Kultur erscheinen als selbständige Wertgrößen, die in Beziehung zu anderen Wertgrößen und in Beziehung zu den Menschen gesetzt werden. Darin liegt auch hier die streng individualistische Grundauffassung. Gemeinschaft bedeutet dann nur die gemeinsame Beziehung auf einen solchen Zentralpunkt. Recht, Kultur, Sitte usw. stehen dann nebeneinander als selbständige Wertgrößen. Ihre Abgrenzung ist Aufgabe der Systematik.“

Behen wir jedoch nicht von Sachgebieten aus, sondern von lebendigen Menschen, dann ändert sich alles; denn nun „wächst aus einer Gemeinschaft ein bestimmtes Recht, eine bestimmte Kultur, entsteht eine bestimmte Sitte . . . Recht, Kultur, Sitten und Sprache sind Erscheinungen der Gemeinschaft, werden von ihrem Geist durchdrungen, erhalten von ihr Leben und Wirklichkeit, werden schwach, wenn die Gemeinschaft schwach ist, blühen, wenn die Gemeinschaft der Menschen stark ist. Sie stehen nicht nebeneinander, sondern gehen ineinander über . . . (Jenes) würde eine Aufteilung der Volksgemeinschaft bedeuten . . . Die Volksgemeinschaft als konkrete Gemeinschaft mit ihren Gliederungen bringt vielmehr das Recht hervor, aus ihr entsteht eine kraftvolle Kultur und eine völkische Sitte, entsteht die Sprache und wächst die Religion eines Volkes, es bedarf nicht besonderer allgemeiner Wertvorstellungen, einer Rechts-, Kultur- und Sprachgemeinschaft, auf denen Recht, Kultur, Sitte, Sprache usw. basiert werden.“

Die hier vom Juristen und Soziologen bekämpfte Anschauung von Kultur, Recht, Sitte usw. ist zugleich diejenige des Idealismus, der also auch im Felde des Rechts zurückgewiesen wird. Denn es ist „idealistisch“, das Reich des Geistigen, die Kultur, zu betrachten als abgelöst vom konkreten Menschen. Der objektive Geist ist etwas für sich, ein übergreifender Zusammenhang, der an sich Realität besitzt; der Mensch kann ihn, vor allem der geniale Mensch, zum

---

„Der Soldat und das Vaterland während und nach dem siebenjährigen Krieg“ 1940) gekennzeichnet waren (zu den biographischen Angaben siehe die Homepage des „Haus der Wannseekonferenz“ – [www.ghwk.de](http://www.ghwk.de), zu den bibliographischen Angaben den Online-Katalog der Deutschen Bibliothek – [www.ddb.de](http://www.ddb.de)).

Material seines Denkens und seiner Gestaltungen machen, aber, während er ihn benutzt, muß er — und das ist dann die Lehre von der „List der Vernunft“ — ihn vervollkommen, ihn „höher entwickeln“, so daß er doch als Werkzeug des Geistes erscheint.

Die realistische Ansicht lehnt diese Auffassung ab.

In der Ausgabe 1984, S. 68 liest sich das so:

Gehen wir jedoch nicht von Sachgebieten aus, sondern von lebendigen Menschen, dann ändert sich alles; denn nun wächst aus einer Gemeinschaft ein bestimmtes Recht, eine bestimmte Kultur, entsteht eine bestimmte Sitte. Die vom pädagogischen Realismus bekämpfte Anschauung von Kultur, Recht, Sitte usw. ist zugleich diejenige des Idealismus, der also auch im Felde des Rechts zurückgewiesen wird. Denn es ist „idealistisch“, das Reich des Geistigen, die Kultur, zu betrachten als abgelöst vom konkreten Menschen. Der objektive Geist ist danach etwas für sich, ein übergreifender Zusammenhang, der an sich Realität besitzt; der Mensch, vor allem der geistige, kann ihn zum Material seines Denkens und seiner Gestaltungen machen, aber, während er ihn benutzt, muß er — und das ist dann die Lehre von der „List der Vernunft“ — ihn vervollkommen, ihn „höher entwickeln“, so daß er doch als Werkzeug des Geistes erscheint.

Die realistische Ansicht lehnt diese Auffassung ab.

Zugegeben, es ist nötig, sich in beide Passagen eine Weile einzulesen, um genau zu analysieren, wie Petersen im Kern an der falschen Auffassung festhält, dass das Recht angeblich aus der „Volksgemeinschaft“ (jetzt: „Gemeinschaft“) herauswächst.

10) Auf S. 69 der Ausgabe von 1984 heißt es:

Wo Volksgenossen keine lebenswahren und warmen Beziehungen zum Volke und zum Staate ihres Volkes besitzen, weil diese im Regierungs- und Verwaltungssystem des Staates nicht vorhanden sind und nicht gepflegt werden können, dort häufen sich immer die Elemente der Zersetzung, des Vorrats, des Aufbruchs. Und in der Schulkwelt ist es keineswegs anders.

1937 liest sich diese Einschätzung der „Volksgenossen“ so:

Wo Volksgenossen keine lebenswahren und warmen Beziehungen zum Volke und zum Staate ihres Volkes besitzen, weil diese im Regierungs- und Verwaltungssystem des Staates nicht vorhanden sind und nicht gepflegt werden können, weil sie ebensowenig von denen, die auf jenes System den größten Einfluß haben und innerhalb des Volkes machtvollste Kreise, sogenannte „führende“ oder in Wahrheit herrschende Schichten, darstellen, gepflegt, vielleicht sogar von diesen überhaupt nicht gewollt werden, weil ihnen „der Kampf Vater aller Dinge“ ist und Etnigkeit im Volke Ende ihres Einflusses und ihrer Macht wäre, dort häufen sich die Elemente der Zersetzung, des Vorrats, des Aufbruchs. Und in der Schulkwelt ist es keineswegs anders.

Das Feindbild ist in beiden Fassungen relativ klar.

Mehr nebenbei ist auf S. 86 der Fassung 1937 die Rede vom „*Fahnenhissen, der geschlossene Marsch*“. 1984 (S. 77) ist an dieser Stelle vom „*Museumsbesuch*“ die Rede.

Die Polemik von 1937 (S. 87) gegen „*Staaten des demokratischen Parlamentarismus*“ bei der Einübung demokratischer Formen im Schulalltag wird in der Ausgabe von 1984 (S. 78) in „*einige Staaten*“ verbessert. Aus der Polemik gegen „*Parteienegoismus*“ wird die Polemik gegen das „*Parteigezänk*“. Aber in beiden Fassungen bleibt folgender Satz enthalten:

„*Alles ist nichts weiter als Übung in den Mitteln, welche die Spaltung im Volke befördert, anstatt der Volksgemeinschaft aufbauend zu dienen.*“ (S. 87 bzw. S. 78.)

Sozusagen aufmerksamer bei der Überarbeitung war Petersen bei der Veränderung von der „*sozialen Sphäre in völkischer Gebundenheit*“ (1937, S. 94) in „*soziale Sphäre in zwischenmenschlicher Gebundenheit*“ (1984, S. 84).

### Zum 3. Kapitel

11) Folgender Absatz auf S. 102 f der Auflage 1937 fehlt in der Auflage 1984 völlig:

**Wenn wir im Neuen Deutschland es erleben, daß der Staat entschlossen ganze große und hervorragende wichtige Teile der Bildung und Erziehung von den Staatsschulen abtrennt, um sie der Hitlerjugend zu übertragen, so trägt er damit nur dem Gesetz der Schwere und Trägheit Rechnung, das nun einmal auch im Geistig-Kulturellen herrscht. Die öffentliche Schule kann aber — wenn sie aufgeschlossen für diese Vorgänge ist — ganz genau daraus ablesen, wo einer ihrer größten Fehler liegt, nämlich auf dem Gebiete der körperlichen Bildung deutscher Jugend.**

Ähnlich fällt in der Auflage 1984 die 1937 auf S. 104 im zweiten Absatz genannte Passage „*NSB und andere Fürsorgestellen des Neuen Staates*“ weg. Fortgelassen wird auch das „*bewährte Rezept war und ist: Ein Pfund Butter die Woche*“ (1937, S. 104).

Die Fußnote 84 der Ausgabe 1984 (S. 93) wird noch ergänzt durch weitere in der Nazi-Zeit publizierte Artikel, ebenso wie Einschübe S. 94, Fußnote 85, wo Petersen „*Das Kindererholungsheim als Erziehungsstätte*“ (1940) einfügt, aber den Herausgeber nicht erwähnt: das Oberkommando des Heeres.

Ähnlich wird aus der „*Rassenkunde, Stammbaumforschung u. dgl. M.*“ (1937, S. 116) nun die „*Menschenkunde*“ (1984, S. 117).

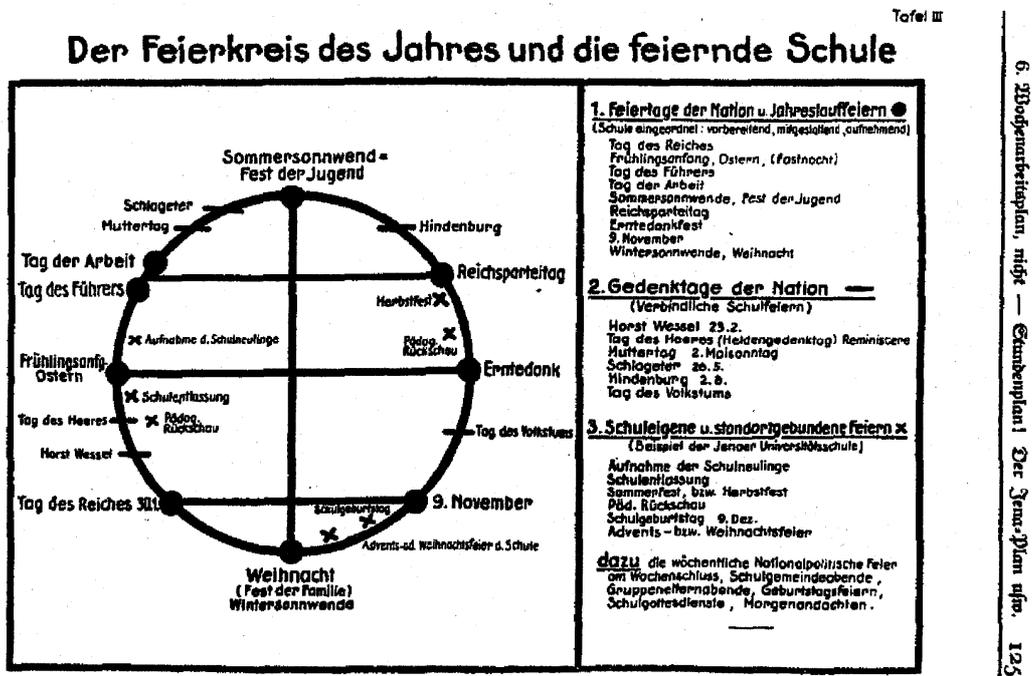
12) 1937 heißt es „*die gleiche politische Symbolik zu pflegen*“ (S. 119), 1984 wird daraus „*die sauber politische Haltung zu pflegen*“ (S. 108), was auch immer das sein soll. Ansonsten heißt es gleichlautend 1937 wie 1984:

Jede Volksschule muß eine echte Zelle der Volksgemeinschaft sein, in kind- und jugendgemäßer Form das völkisch-staatliche Leben erfassen und verarbeiten, das sie durchflutet, leben und tätig sein „in Gegenwart“. Aber woher nimmt sie ihr Leben? Als vollblütige Zelle lebt sie aus der Landschaft und ihren Menschen, aus der „lebendigen Kultur“, Sitte und Sittlichkeit, Arbeit und Geschichte der Menschen ihres Standortes. Mit allen Schulen ihres Volkes hat sie gemeinsam den Auftrag, die Grundfertigkeiten erlernen zu lassen, die das Volk verbindende Hochsprache, ein bestimmtes gemeinsames Liedgut und Geschichtswissen, die gleiche politische Symbolik zu pflegen.

1984, S.108:

Jede Volksschule muß eine echte Zelle der Volksgemeinschaft sein, in kind- und jugendgemäßer Form das völkisch-staatliche Leben erfassen und verarbeiten, das sie durchflutet, leben und tätig sein „in Gegenwart“. Aber woher nimmt sie ihr Leben? Als vollblütige Zelle lebt sie aus der Landschaft und ihren Menschen, aus der „lebendigen Kultur“, Sitte und Sittlichkeit, Arbeit und Geschichte der Menschen ihres Standortes. Mit allen Schulen ihres Volkes hat sie gemeinsam den Auftrag, die Grundfertigkeiten erlernen zu lassen, die das Volk verbindende Hochsprache, ein bestimmtes gemeinsames Liedgut und Geschichtswissen: saubere politische Haltung zu pflegen.

13) Der „Feierkreis“, 1937 von Petersen mit Bedacht aufgenommen, fehlt 1984 wohl auch mit Bedacht:



Aus der „nationalpolitischen Verantwortung“ (1934, S. 126) wird die „erziehungswissenschaftliche Verantwortung“ (1984, S. 108); aus „liberalistisch“ wird „indivi-

dualistisch“ (1937, S. 126 bzw. 1984, S. 110); aus „*unser Volkstum*“ wird „*unser Volkskultur*“ (ebenda). Der „*Staatsjugendtag*“ (1937, S. 130) wird 1984 gestrichen; aus „*einer gemeinsamen nationalpolitischen Feier*“ (1937, S. 131) wird „*einer alle Gruppen vereinenden Feier*“ (1984, S. 117).

1984 wird in einer Fußnote auf A. Reichweins „*Schaffendes Schulvolk*“ von 1937 hingewiesen (1984, S. 118); aus „*völkischer Bezogenheit*“ (1937, S. 134) wird „*politische Bezogenheit*“ (1984, S. 119); aus „*völkischem Leben*“ (1937, S. 135) wird „*politisches Leben*“ (1984, S. 120).

Der „*Staatsjugendtag*“ (1937, S. 133) wird dann doch gestrichen; aus dem „*Kalender des Reichsnährstandes 1935*“ (1937, S. 136) wird ein „*landwirtschaftlicher Kalender*“ (1984, S. 121).

#### Zum 4. Kapitel

14) Hier seien zunächst folgende zwei längere Passagen gegenübergestellt. 1937 heißt es auf S. 142:

Im Politischen ist stets zu bedenken, daß es der Politiker ist, der dem Pädagogen diesen Bereich innerhalb der Staatschule vorbereiten und umgrenzen wird. Daher das große Glück für ein Volk, wenn dieser Machtbezirk geklärt ist und die pädagogische Arbeit nicht mehr inmitten einiger Duzend sich bekämpfender Parteien erfolgen muß, deren zerreißende Wirkung bis in den Unterricht hinein zu spüren ist, ja manchen Unterricht im Kern zersetzt und vernichtet. Aber auch in solcher Zeit gibt es für den Pädagogen eine eindeutige Losung: Er diene nur dem, was dem ganzen Volke frommt; handle in allem Unterricht „politisch“, so, wie wir es heute in Deutschland allgemein verstehen: auf das Volk ausgerichtet, gewissenhaft und streng auf das zu achten, was in seiner Schultube die Kindergemeinschaft als eine Zelle des Volkskörpers eint, zu einer starken und gesunden Zelle entfaltet. Die Liebe zum Volke, als eine klassen- und parteienüberwindende Liebe zum Volke ist es ganz allein, die ein Volk zusammenhält; sie ist darum jeden Lehrers oberste Norm für sein Handeln und Reden in der Schule. Ohne Menschen, auch ohne Schulen, die diese Liebe festigen und als selbstverständlich tagaus tagein ihre Schüler leben und erleben lassen, fällt jedes Volk schließlich auseinander. Denn „Volk ist die oberste schöpfungsgemäße Ordnung der geistigen Gemeinschaften, deren Glieder auf dem Grunde einer gemeinsamen Natur und Sprache und einer gemeinsamen Kulturarbeit vieler Geschlechter in Vergangenheit und Gegenwart stehen; sie umspannen die auf diesem Grunde entstandenen idealen Güter und Werte mit allen Liebeskräften ihres Blutes, ihres Gemütes, ihrer Innerlichkeit und erwerben sie in ihrem Leben und Handeln täglich neu, um sie dem zukünftigen Geschlechte zur Arbeit daran zu überliefern“<sup>1)</sup>.

1984, S. 126 heißt es dann:

Im Politischen ist stets zu bedenken, daß es der Politiker ist, der dem Pädagogen diesen Bereich innerhalb der Staatsschule vorbereiten und umgrenzen wird. Daher das große Glück für ein Volk, wenn dieser Machtbezirk geklärt ist und die pädagogische Arbeit nicht seine zerreißende Wirkung bis in den Unterricht hinein verspürt, ja mancher Unterricht im Kern zersetzt und vernichtet wird. Aber auch in arger Zeit gibt es für den Pädagogen eine eindeutige Losung: er diene nur dem, was dem ganzen Volke frommt; handle in allem Unterricht „politisch“, d. h. nach dem Sinne dieses altgriechischen Wortes: auf das Volk ausgerichtet, gewissenhaft und streng auf das zu achten, was in seiner Schulstube die Kindergemeinschaft als eine Zelle des Volkskörpers eint, sie zu einer starken und gesunden Zelle entfaltet. Die Liebe zum Volke, als eine Klassen und Parteien überwindende Liebe zum Volke, ist es ganz allein, die ein Volk zusammenhält; sie ist darum jeden Lehrers oberste Norm für sein Handeln und Reden in der Schule. Ohne Menschen, auch ohne Schulen, die diese Liebe festigen und als selbstverständlich tagaus, tagein ihre Schüler leben und erleben lassen, fällt jedes Volk schließlich auseinander. Denn „Volk ist die oberste schöpfungsgemäße Ordnung der geistigen Gemeinschaften, deren Glieder auf dem Grunde einer gemeinsamen Natur und Sprache und einer gemeinsamen Kulturarbeit vieler Geschlechter in Vergangenheit und Gegenwart stehen; sie umspannen die auf diesem Grunde entstandenen idealen Güter und Werte mit allen Liebeskräften ihres Blutes, ihres Gemütes, ihrer Innerlichkeit und erwerben sie in ihrem Leben und Handeln täglich neu, um sie dem zukünftigen Geschlechte zur Arbeit daran zu überliefern“<sup>103</sup>.

(Die Fußnote nennt jeweils als Quelle Petersens Schrift „Allgemeine Erziehungswissenschaft I“ von 1924.)

Es fehlt „nicht mehr inmitten einiger Dutzend sich bekämpfenden Parteien erfolgen muss, deren zersetzende Wirkung bis in den Unterricht hinein zu spüren ist“ und „so wie wir es heute in Deutschland allgemein verstehen“ (1937, S. 142). Geblieben ist allerdings die „Kindergemeinschaft als eine Zelle des Volkskörpers“ und die gesamte völkische Begründung.

15) Vollkommen unverändert blieb auch folgende Passage, hier zitiert nach 1984 (S. 128):

Alle hohe, alte Rede vom Lehrer als „an Gottes Statt“, als an der Eltern Statt, erhält wieder ihren Sinn; wir fangen damit an, höher von unserem Stande zu denken und den Sinn eines Berufes als dessen, wozu ich berufen sein soll, zu erfassen und zu erfüllen. Darin liegt die Wandlung zum Erzieherstand beschlossen.

16) Im Text von 1937 (S. 159) heißt es „völkisch“, 1984 (S. 142) dann wiederum „national“. Die Fußnote zum NSLB (1937, S. 161) fällt weg, 1984 wird das entsprechende Zitat der 1. Reichstagung des NSLB als Fließtext ohne Anführungszeichen von Peter Petersen eingearbeitet (S. 143).

## Zum 5. Kapitel

17) 1937 (S. 168) heißt es:

Was geschieht in der neueren Lehrerbildung, um diese Fähigkeiten zu entwickeln, wenn von dem abgesehen wird, was der zukünftige Lehrer heute aus den Jugendorganisationen mitnimmt? In der Tat bildet es eine große Hoffnung und einen schon vielerorts feststellbaren Gewinn für den jungen Lehrer, daß er in der HJ. Gelegenheit hat, Dinge zu lernen, die er in den Schulstuben genau so nötig braucht, Dinge, die eben im Bereiche jenes nüchtern Praktischen liegen, wie man eine Zusammenkunft, eine Feierstunde, einen Ausmarsch, eine Schulungsstunde, eine Arbeitszeit usw. richtig gestaltet, und das heißt immer: sinngemäß, strukturrein, situationsgemäß, aus dem Sinne der Sache heraus geschaut und gestaltet.

Dieselbe Passage verändert lautet 1984 (S. 148):

Was geschieht in der neueren Lehrerbildung, um diese Fähigkeiten zu entwickeln, wenn von dem abgesehen wird, was der Lehrer in der Jugendbewegung Gelegenheit hatte, kennenzulernen und in den Schulstuben genau so nötig braucht? Dinge, die eben im Bereiche jenes nüchtern Praktischen liegen, wie man eine Zusammenkunft, eine Feierstunde usw. richtig gestaltet, und das heißt immer: sinngemäß, strukturrein, situationsgemäß, aus dem Sinne der Sache heraus geschaut und gestaltet.

18) Die Haltung zum Dorf, zum Bauertum, zur „deutschen Scholle“ aus 1937 (S. 171) fehlt 1984:

das zu bringen, was sie ihrem Volke zu leisten hat. Es ist klar, daß sie ihre Bestimmung zuerst von der Stadt her zu sehen und zu gewinnen hat, und daß sie von dieser ernst genommenen, an sich bittereren und schwereren Aufgabe aus sich dann die große, in der Tat schwierige „aber heilige Aufgabe“ überlegt, wie es möglich gemacht werden kann, „das Stadtkind der volkenährenden Scholle wieder näherzubringen, in ihm den Rest von Bauertum, der in jedem guten Deutschen schlummert, zu erwecken und damit nicht eine bloße Handreichung, sondern eine wahre Seelenöffnung zum deutschen Bauern hin zu gewinnen“. Und ebenso ob in Wahrheit und nicht in einem Rollenspiel von der Arbeit im Wintersemester gesagt werden darf: „Mit den Augen des Werkmannes sehen wir jetzt die deutsche Welt an, mit werkenden Händen suchen wir sie zu erfassen, seine Liebe und seine Not, seinen Dienst und seinen Stolz fühlen wir mit“<sup>2)</sup>.

(Die Fußnote 2 zitiert einen J. L. Müller, 1934.)

1984 (S. 151) wird in diese Passage auslassend von der Arbeit des Landmannes gesprochen und die „rechte demokratische Gesinnung“ gefordert:

Es ist klar, daß sie ihre Bestimmung zuerst von der Stadt her zu sehen und zu gewinnen hat, und daß sie von dieser bitterernsten und schwersten Aufgabe aus sich dann die große, in der Tat schwierige Aufgabe überlegt, wie es möglich gemacht werden kann, dem Stadtkind richtige Vorstellungen von der Arbeit des Landmannes zu übermitteln und ihm überhaupt die rechte demokratische Gesinnung und Haltung allen Mitmenschen gegenüber zur anderen Natur werden zu lassen.

19) Drehen wir die bisher meist verwendete Reihenfolge einmal um und zitieren nun eine längere Passage, die bis auf den Schluss 1937 und 1984 weitgehend unverändert geblieben ist, einschließlich des „deutschen Grußes“.

1984, S. 152 f heißt es:

Ein Musterbeispiel völlig unpädagogischer Vermengung von sich innerlich ausschließenden pädagogischen Situationen ist die einfach groteske Schilderung der Ordnung eines Morgenappells<sup>128</sup>: Die Oberklassen vom 5. Schuljahre an marschieren im Gleichschritt auf und treten in Linie an. Danach nimmt der Appell folgenden Verlauf: Der deutsche Gruß; gemeinsamer Gesang eines Choralverses; Gebet oder Spruch; Hissen der Fahne; Schlußlied, ein Vers eines politischen oder soldatischen Liedes; Mitteilungen; u. U. Kritik des leitenden Lehrers am Verhalten der Kinder während des Appells. „Während des Appells bleiben alle in Haltung stehen...“ „Dann und wann erhält der Appell noch ein praktisches Anhängsel: Durchsicht der Hände oder Hälse oder Schuhe nach ihrer Sauberkeit, Prüfung der Ordnung in der Kleidung, im Haar; ein andermal Verkündigung neuer Anordnungen, Erinnerung an alte, Verlesen eines Teiles der Schulordnung, gegen den gesündigt wurde. Mitteilungen über Schulgardendienst und Sonderdienste, öffentliches Loben und Tadeln bis zum anprangernden (!) Herausstellen oder Ausschluß aus der Appellgemeinschaft.“ Ärger können kaum mindestens drei in sich strukturell ganz verschiedene pädagogische Situationen miteinander vermengt werden, als es hier vorgeschlagen wurde, nämlich die religiöse, die politische und die disziplinierende Situation. Was der politischen gebührt, z. B. in Haltung zu stehen während der Flaggenparade, widerspricht ganz und gar der religiösen. Für Gebet und Choral ist die militärische stramme Haltung wahrlich nicht die rechte und diejenige, welche innerlich dazu gehört. Beide aber vertragen sich nicht mit dem „praktischen Anhängsel“; denn beiden wird dadurch jede Feierlichkeit und der tiefe Sinn getrübt, den sie besitzen. Nicht nur die Kinder, welche mit einer öffentlichen, sie vor Hunderten von Kameraden bloßstellenden körperlichen Untersuchung oder mit einem anprangernden Herausstellen rechnen müssen, werden in eine sittlich widernatürliche Haltung gezwungen und können überhaupt nicht offen sein für die Wirkungen des Religiösen bzw. des Politischen, sondern auch in allen übrigen werden einander widerstrebende, sie hin und her ziehende Gefühle geweckt und die ganze Feier hindurch wachgehalten, ohne an die zu denken, welche Freunde der besonders betroffenen Kameraden sind. Die Lehrer aber erniedrigten sich damit zu Handlangern einer Parteipolitik und traten in den Dienst gegeneinanderischer Mächte.

Die letzten beiden Zeilen fehlen 1937, ansonsten ist der Text – bis auf stilistisch Unwesentliches („*Flaggenhissen*“, statt „*Flaggenparade*“) – gleich. Statt der letzten beiden Zeilen heißt es 1937 (S. 173):

**Es sollte**

allen klar sein, daß jede der drei Situationen in sich rein dargestellt und durchgeführt werden muß. Nur dann wird sich jeder Schüler aus ihr ablösen mit dem Empfinden, eine religiöse Erhebung, bzw. eine politische Begeisterung für sein Volk oder einen gekräftigten Willen, an der Ordnung und Zucht seiner Schule mitzuwirken, empfangen zu haben.

Auf dieser Seite verweist Petersen als Quelle für seine Ansichten auf seinen Artikel „*Die psychologische Bedeutung der politischen Symbole*“ aus dem Jahr 1934.

Hier wird deutlich wie Petersen seine 1937 vorgetragene Kritik Exzessen des Nationalsozialismus aus seiner Position des feinen und tiefen Nationalsozialismus nach 1945 so darstellt, als habe er ein prinzipielle Kritik am Nationalsozialismus gehabt. Gerade die Artikel 1934 beweisen das Gegenteil.

Demgegenüber kann die Auslassung des Begriffs „*Reichberufswettkampf*“ (1937, S. 199) als Kleinigkeit angesehen werden, „*Mussolini*“ (1937, S.201 und 203) wird 1984 (S. 178 und 180) zweimal durch „*Rom*“ ersetzt.

20) Das 5. Kapitel endet in der Fassung von 1937, S.205 mit dem 1984 entfernten Gedicht des Hans Schwartz „Ein Totentanz“:

**„Wer kann denn lieben, wenn er sich behält?  
Und wer sich finden, der sich nicht verliert?  
Was sich vereinzelt, ins Vergessen fällt,  
nur was sich fröhlich hingibt, das gebiert.“**

**(Hans Schwarz, Ein Totentanz. 1936.)**

#### Zum 6. und 7. Kapitel

21) Das 7. Kapitel beginnt mit einer Polemik gegen Lessing als „*Aufklärer*“. In der Ausgabe von 1984 werden auf S. 204 zehn Zeilen über den fehlenden Zusammenhang von Intelligenz und Sittlichkeit, Ausführungen von Hildegard Hetzer 1936 und 1939 sowie von P. Lersch 1939 noch ergänzt. Sonst bleibt der Text über weite Strecken unverändert.

22) Unverändert blieb auch folgende Passage, die hier nach 1984 (S. 214) zitiert wird: Petersen vergleicht hier die Schulkinder anschaulich mit „*Negern*“ und stellt zwei Arten der Missionierung, die „*alte*“ und die des Albert Schweitzer den zwei Arten der Pädagogik, der „*alten*“ und die des Peter Petersen gegenüber:

**Die entscheidende Wandlung in der christlichen Missionstätigkeit bezeichnet u. a. die Tat Albert Schweigers, der unter den Negern am Kongo christliche Liebe und Gesinnung betätigt, ihnen zeigt, wie ein Christ leben und für andere tätig sein soll, und an die Tat seines Lebens dort die Verkündigung**

vom Christengott anschließt. Die Wendung bezeichnete ferner ein Buch wie dasjenige *Bruno Gutmanns* über die Dschagga und ihr Rechts- und Gemeindegelben. Ja, seitdem ist vielfach die praktische protestantische Missionsarbeit geändert worden, sie zerstört nicht mehr die landschaftlichen und stammgebundenen Sitten gemeindlichen Lebens, sondern sucht sie zu erhalten und in sie die Gesinnung und das Gottsuchen christlicher Religiosität zu gießen.

Nun ist diese Nebenbetrachtung keineswegs nebensächlich, sondern mit Absicht eingeschaltet. Denn der Schulmeister war bislang genau so ein *Missionar im Dienste des Vernunftglaubens*, einer Vernunftethik und Vernunftreligion. Und er ist damit genau so gescheitert wie jene anderen Missionare und muß ebenfalls umkehren, und dabei wird seine Weise, zu bilden und zu erziehen, die gleiche werden, wie die von *Schweiger* und von *Gutmann* geforderte, nämlich das Gute und Rechte nach menschlichem Vermögen vorzuleben und selber zu tun, vor allen Dingen aber *zwischen den Kindern in den Schulen das Gute geschehen zu lassen*. Von daher wird es gelingen, in das Jugendleben hinein, so wie es am Orte in Landschaft und Stamm eingefast ist, den Bau rechter Gemeinschaft zum Volke hin nach den Gesetzen und Ordnungen dieses selben Lebens zu errichten.

23) 1984 wurde folgende Erläuterung weggelassen: „*Die neuere Psychologie und Biologie, Erbwissenschaft und Rassenkunde führen unermüdlich diesem Aufgabenbereich neue Erkenntnisse und Forderungen zu.*“ (1937, S. 244)

Ebenfalls fehlt 1984 der Satz „*Von denselben Klagen gar nicht zu reden, die wegen des Staatsjugendtages erhoben wurden.*“ (1937, S. 245)

Die gesamte Anklage gegen „*Verkopfung*“ und „*Bildung*“ ist aber 1937 (S. 245) und 1984 (S. 216) identisch:

**Die Übersteigerung der Bildungsidee hat dahin geführt, den „Aufstieg“ der Begabten zu propagieren, führte zur „Verkopfung“ und „Verschulung“, zur falschen, volkzerseßenden Auffassung vom „Gebildeten“, wie von „Bildung“ selbst. Keine neue Lebensform konnte sich an die Schule anlehnen oder von ihr aus entwickelt werden, ohne daß geklagt wurde, was hinfort aus der Bildung werden sollte.**

### **Zum 8. Kapitel**

24) Die Formulierung „*parteilpolitischen Haders*“ (1937, S. 254) wurde 1984 ebenso gestrichen wie „*dass sich in unserem Volk eine starke und uralte Grundströmung durchsetzt, der nordisch-germanisch bestimmte Realismus*“. 1984 heißt es: „*der in Norddeutschland beheimatete Realismus*“ (S. 224). Eine Seite weiter wird aus „*nationalpolitisch*“ wiederum „*politisch*“. Hans Freyer als Quelle 1937, S. 256 wird 1984 gestrichen (S. 226).

25) 1984 heißt es (S. 226), dass die neue Erziehungswissenschaft „*auf die Volksgemeinschaft ausgerichtete Wissenschaft ist und sein will*“, der Zusatz aus dem Jahr 1937, S. 257 mit dem Hinweis auf Ernst Kriek entfiel aber:

Daraus folgt, daß alle neue Erziehungswissenschaft Erziehungslehre sein muß, daß sie seit ihrer Begründung bewußt ist und sein will, was heute allgemeiner unter „politischer“ d. h. auf die Volksgemeinschaft ausgerichteter Wissenschaft verstanden wird. Der weitesten Öffentlichkeit ist diese Tatsache an der Auswirkung der Kriek'schen Erziehungswissenschaft sichtbar, die doch von ihrem Ansatzpunkte aus unmittelbar auch in die Gegenwart hinein-  
stößt, normiert und praktisch umformen will, im höchsten Grade aktivistisch ist.

Entsprechend der Kriek'schen „Blutlehre“ heißt es 1937 (S. 258) weiter:

Im Wurzelgefüge menschlichen Seins und Wesens unterscheide ich 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>195</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 hinwegkommen kann, ohne im Wesenskern zu verarmen. 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.

In der Auflage von 1984 (S. 227) lautet diese Passage:

Im Wurzelgefüge menschlichen Seins und Wesens unterscheide ich drei Gruppen ursprünglicher Bindungen; in ihnen steht jeder einzelne Mensch, und aus ihnen werden bestimmt sein Lebensgang, sein Wert als Mensch, als Glied seines Volkes, mithin sein Schicksal<sup>195</sup>. Es sind das an erster Stelle die Gemeinschaften, in die der einzelne hineingeboren wird wie Familie, Verwandtschaft, Sippe, und alle menschlichen Beziehungen, die auf irrationalen, im Grundwesen 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 hinwegkommen kann, ohne im Wesenskern zu verarmen. Dazu kommt als dritte Gruppe von Gemeinschaften, die jeden Menschen vom ersten bis zum letzten Tage seines Lebens halten und formen, die „geistigen Gemeinschaften“ oder Kulturgemeinschaften: Sprache, Sitte, Recht, Mythos usw.

26) Der letzte Absatz der Schrift lautet 1937:

Zur Willenschulung und zu ausgeprägtem Haltungstyp neigen ferner bestimmte Menschentypen (man denke an das, was Erich Jaensch über den D- und I<sup>2</sup>-Typus in den „Grundformen des menschlichen Geistes“ schreibt als zwei Typen, zwischen denen es, vom I<sup>2</sup>-Typ her gesehen, kein Verstehen gibt), und für sie sind bestimmte Konstitutionen besonders prädestiniert. Jene Bestimmung ist jedoch an keinen Menschentyp, an keinen Erbcharakter gebunden, sondern geht durch alle hindurch. So mag denn nun in der deutschen Volksseele die äußere Form, die Bildung verschieden sein, so verschieden wie die rassistischen Grundlagen, über denen sich der Deutsche der Zukunft zu entwickeln kraftvoll begonnen hat, und so mannigfaltig wie die Erbcharaktere, mit denen gerechnet werden muß und die nicht gewandelt werden können — die rein menschliche Bestimmung kann in allen erzogen werden. Ja, es werden gerade von dem Umfang und von der Kraft, mit denen sich diese Bestimmung im Körper deutscher Menschen und über sie vermittelt im deutschen Volke darstellt, der besondere Typus des Deutschen der Zukunft und sein neuer Wert unter den Völkern der Erde abhängen.

An Stelle dieses Absatzes formuliert Petersen nach 1945 neu (1984, S. 229 f):

Deutschland hat nicht auf dem Felde der Wissenschaft versagt. Die Sieger melden bewundernd, bis zu welcher Höhe die deutsche Forschung gelangt ist. In den menschlichen Angelegenheiten: in der zwischenmenschlichen Haltung, im Umgang mit den Volksgenossen, in guten Sitten, in der Achtung vor der Frau, in den Forderungen der Humanität und eines, zwar nationalbewußten, aber ohne Überheblichkeit entschlossenen Willens zum Völkerrfrieden ist ein Versagen offenbar geworden, dessen Anwachsen der erkenntniswillige Beobachter seit zwei Jahrzehnten feststellen konnte und das zu einem grauenerregenden Grade angestiegen war. Darum mahnten in diesen Jahrzehnten die neue Erziehungswissenschaft und die auf ihr ruhende Pädagogik unermüdlich, neben dem Unterricht und den allgemeinen Bildungsaufgaben vor allen Dingen ein Schulleben allseitig zu entwickeln, welches die Grundkräfte der rein menschlichen Gesinnung so machtvoll wie nur möglich in allen Lehrern und Schülern und, über sie hin vermittelt, in möglichst vielen Familien wecke, sie sich betätigen, sich im Tun festigen und zur andern Natur werden lasse. Die rein menschliche Gesinnung kann in allen erzogen werden. Und die „Führungslehre des Unterrichts“ zeigt dafür Wege auf. Diese sind in hundertfacher Praxis erprobt, zuerst eben dieser Praxis abgelauscht, dann aus ihr in neuer Forschung, mit den Mitteln der „Pädagogischen Tatsachenforschung“ gewonnen. Sie können von nun an immer exakter betrieben und den aufnahmewilligen Lehrern und Erziehern gewiesen werden. Wir brauchen nicht zu verzagen, soweit unser Schulwesen und alle unsere Erziehungseinrichtungen überhaupt in Betracht kommen. Die Erziehungswissenschaft kann nicht nur aufzeigen, wie man Militaristen, Bürger mit Untertanengesinnung, wie man Individualisten, mit höchster Wahrscheinlichkeit erfolgreich, heranbildet, sondern ebenso zuverlässig, wie Menschen

mit echt sittlichem Verantwortungsgefühl, mit selbständigem Denken und guten Sitten, kurz, wie Menschen wahrhaft zu Menschen erzogen werden können.

Ein Volk kann somit ganz besonders glücklich über seine Schulen hin in die echte „demokratische Lebensform“ hineinleben, d. h. in eine Gesinnung und Haltung, welche die Verschiedenheit, ja die Gegensätze zwischen den Charakteren und Interessen innerhalb einer Volksgemeinschaft anerkennen, jedes achten, sofern es die Grenzen der Sittlichkeit und guten Sitte einhält, und nun die Menschen bestimmen, unermüdlich aufrichtig mit politischen Mitteln, Gesetzgebung und Verwaltung, aber noch williger und stärker im täglichen Umgang und Verkehr der Volksbürger miteinander ausgleichend, vereinend und versöhnend zu handeln. Wo könnte die goldene Spielregel eines solchen Gemeinschaftslebens besser gepflegt, jahrelang ununterbrochen geübt und in ihren aufbauenden Wirkungen wohltuender erlebt und darum auch leichter lebensfest werden als innerhalb eines nach ihr geleiteten Schullebens und einer gleichen Unterrichtsführung? Es werden von dem Umfang und von der Kraft, mit denen sich diese Gesinnung in deutschen Menschen, im deutschen Volke darstellt, der besondere Typus des Deutschen der Zukunft und sein neuer Wert unter den Völkern der Erde abhängen.

### **Peter Petersen: Ein Textvergleich zwischen der Schrift „Pädagogik“ (1932) und der zweiten Auflage unter dem neuem Titel „Pädagogik der Gegenwart“ (1937)**

Die Brisanz dieses Textvergleichs liegt darin, dass der Beltz Verlag nicht die Ausgabe von 1932 neu herausgegeben hat, sondern ausgerechnet die im Jahr 1937 für die Nazi-Zeit veränderte 2. Auflage (1937) – faksimiliert 1973 (!) – nachgedruckt hat. Diese Neuauflage wurde darüber hinaus mit einem merkwürdigen Vorwort von Prof. Dr. Kosse<sup>1</sup> versehen.

Wesentlich hinzugefügte Teile sind komplett im Dokumententeil 1937 enthalten. Inhaltliche Änderungen sollen nachfolgend dokumentiert werden. Auf nach 1933 aufgenommene Hinweise zu neuen Publikationen in der NS-Zeit wird nur teilweise hingewiesen. Es kann festgestellt werden, dass Petersen 1937 sichtlich bemüht war, die aktuellen NS-Publikationen in über zwei Dutzend neuen Fußnoten mit zu verarbeiten und darauf hinzuweisen (Seite 6, 9, 36, 45, 46, 51, 56, 57, 87, 88, 89, 101, 122, 123, 125, 145, 150, 151, 152, 162, 165, 173 und auf Seite 172 im 1. Absatz durch eine Texteinfügung zu Oswald Kroh 1934).

#### **Zum Teil I**

1) Die erste Änderung, auf die wir stoßen, ist eine Auslassung: 1932 spricht Petersen von „*der israelitisch-jüdischen Lehre: der Mensch ist ein Geschöpf Gottes*“ (1932, S. 5). In dem entsprechenden Absatz 1937 (S. 5) wird „*israelitisch-jüdisch*“ entfernt. Dieser 1937 vollzogenen „realistischen Wendung“ entsprach der Entfernung der „israelitisch-jüdischen“ Menschen aus den Universitäten usw. Während 1932 die paulinische Lehre als „*Abart der jüdisch-christlichen Lehre*“ (S. 6) betrachtet wird, ist 1937 nur noch von der „*paulinischen Abart*“ (S. 5) die Rede.

2) In der Darstellung Rousseaus fügt Petersen 1937 noch folgende Passage hinzu, die Rousseau als Ahnherr des Nationalismus darstellt:

**So offenbart sich**

Rousseau auch in dieser praktischen Anwendung seines „Gesellschaftsvertrages“ auf eine Nation als bedeutendster Bahnbrecher des in einem „Nationalstaate“ politisch geeinten Volkswillens, und damit des Nationalismus, wie er denn bekanntlich der Überwinder des rationalistischen Staatsdenkens war. Der Einzelne ist nicht isoliert, er ist Gemeinschaftswesen, im Ich ist immer auch schon das Wir enthalten. Und dieses in allen Einzelnen enthaltene, sie zugleich zur Einheit zusammenschließende Allgemeine ist der Gemeinschaftswille (*volonté générale*). Und Staat ist ihm „das organisierte sittliche Gemeinwesen, das in jedem Bürger lebt . . . Nur als Teil der nationalen Kollektivpersönlichkeit ist, lebt und erfüllt sich die freie, sich selbst

---

<sup>1</sup> Kosse behauptet, Petersen wäre nach 1933 in die „*innere Emigration*“ gegangen (Nachwort W. Kosse, in: Peter Petersen: Pädagogik der Gegenwart, 1937, Neuauflage, Weinheim / Basel 1973, S. 200).

bestimmende Einzelpersönlichkeit“<sup>1)</sup>).

<sup>1)</sup> Vgl. Otto Hofler, *Der Nationalgedanke von Rousseau bis Ranke*. 1937. Seite 21-53; Zitat S. 44 f.; vgl. S. 50 ff. R.'s Schweizerstolz und Heimatliebe.

3) Um in seiner Darstellung der Etappen der Pädagogik „1900 bis rd. 1930“ (1932, S. 31) aktueller zu werden, hat Petersen 1937 den Zeitraum auf „1900 bis rd. 1933“ erweitert und folgende Passage (S. 31) eingefügt:

Im letzten

Drittel des 19. Jahrhunderts dringt immer stärker die soziale Idee auch in die Pädagogik ein und verknüpft diese enger mit dem Lebenskampf des Volkes, mit den politischen und wirtschaftlichen Nöten. Allein man bleibt wiederum zu sehr im Theoretischen stecken oder in einem Lindern und Heilen, statt zu erkennen, daß eine Zeit heraufzieht, die eine von Grund auf neue Schule und Volkserziehung fordern muß, mithin auch eine neue Pädagogik. Es war auch in Deutschland die sog. „Neue Erziehung“, die, geboren aus dem Kulturzusammenbruche, zu den Urquellen der volklichen wie der individuellen Kräfte zurückführte, schöpferisch wurde und neugestaltete, praktische Erziehung auf allen Gebieten des Volkslebens sichtbar machte (I. S. 38 ff.).

4) Im nachfolgenden Teil erfolgten neben einigen Umstellungen und Ergänzungen auch folgende Veränderungen bzw. Hinzufügungen. 1932 (S. 38) hieß es zunächst:

*B. rd. 1900—1930:* Allein alle diese Schriften stehen nun bereits unausweichlich irgendwie entscheidend unter dem Einfluß der vier großen Kräfte, die seit 1900 an dem Erziehungswesen unseres Volkes und damit auch an seiner Pädagogik geformt haben: die *Kunsterziehungstage* von 1901, 3 und 5; die „*Innere Schulreform*“; die „*Jugendbewegung*“ und die „*Neue Erziehung*“<sup>1)</sup>.

1. Die beiden ersteren griffen die Probleme des *Individuums* und der *Bildung* neu an. Die *Kunsterziehungstage*, die sich mit den Erziehungsbereichen der bildenden Kunst, der deutschen Sprache und Dichtung, Musik und Gymnastik beschäftigten, hoben die Bedeutung der schöpferischen Kräfte des Einzelnen, die gestalterischen Fähigkeiten, neu ans Licht und forderten, daß von ihnen aller Unterricht und alle Bildung ausgehe, um sie zu wecken, frei sich gestalten und schaffen zu lassen.

1937 (S. 40) wurde dann ergänzt:

b) Gleich kräftig und tief zugleich setzte der Vorstoß der deutschen Kunsterzieher ein. Vor allem im neu aufgeblühten freien Hamburg unter der geistigen Leitung des genialen Alfred Lichtwark (1852-1914) hatten sich die Vorkämpfer geschult, und sie blieben auch die Führer dieser Bewegung. Die Kunsterziehungstage in Dresden 1901 über bildende Kunst, in Weimar 1903 über deutsche Sprache und Dichtung, in Hamburg 1905 über Musik und Gymnastik hoben die Bedeutung der schöpferischen Kräfte des Einzelnen, die gestalterischen Fähigkeiten neu ans Licht. Man forderte, daß

von ihnen aller Unterricht ausgehe, um sie zu wecken, frei sich gestalten und schaffen zu lassen. Kunst wurde hier im vollen Sinne „musisch-gymnastischer“ Bildung genommen. Über die so verstandene Kunsterziehung sollte eine volksechte Kunst, aber zugleich eine künstlerische Kultur, eine neue geistige Haltung des ganzen Volkes erreicht werden. Es ging, wie es Alfred Lichtwark im „Deutschen der Zukunft“ (1901) ausführte, um ein neues deutsches Bildungs- und Zuchtideal auf festen nationalen Grundlagen, mit einer alle Stände des Volkes zusammenschließenden Kraft. Diese Kreise stellten die Frage nach der Charakterformung des Deutschen der Zukunft unter einem auf deutschem Boden gewachsenen Ideal, ähnlich dem des „gentleman“, das vermöge, jeden im Volke zu fassen und auszurichten.

5) Neu eingefügt wurde 1937, S. 42 folgender Absatz:

Dadurch, daß ab Ostern 1937 die nun achtjährige „Deutsche Oberschule“ zur Stammform höherer Schulen erklärt ist, hat ein 50jähriger Kampf für die „Deutsche“ höhere Schule seinen siegreichen Abschluß gefunden. Der normale Entwicklungsgang der Schüler höherer Lehranstalten geht hinfort nicht mehr über die antike, sondern die deutsche Kultur, und der Umweg über den Olymp und das Forum Roms wird die Ausnahme bilden. Durch Verfügung des Führers vom 15. 1. 1937 sollen ferner „Adolf-Hitler-Schulen“ nach der Form der sechsjährigen Aufbauschule als „Einheiten der Hitlerjugend“ von dieser auch verantwortlich geführt werden. Die Ansicht über diese höheren Schulen gehört zu den Hoheitsrechten des Gauleiters der NSDAP. Da außer der HJ. auch die „Deutsche Arbeitsfront“ als Schulträger bisher staatlichen Schulwesens anerkannt ist und die NSDAP. selber, ebenso wie ihre Gliederungen, ein eigenes Schulwesen errichtet haben, so ist das Monopol der Staatschule in Deutschland längst durchbrochen und sind dem Schulwesen insgesamt völlig neue Wege gewiesen.

6) 1932 endet Teil I (S. 41) mit der hier faksimilierten Zusammenfassung Nohls:

Sie ist, wie  
*Hermann Nohl* zusammenfaßt<sup>1)</sup>, „wie ein Ferment in alle soziale Arbeit, vor allem auch der Ämter und Anstalten, der staatlichen wie der konfessionellen, eingegangen. Hat sie sich hier auch noch lange nicht durchgesetzt und noch überall sehr zu kämpfen mit dem trägen Widerstand der alten Lebensmächte, so ist ihre Art und Weise doch so gut wie völlig durchgedrungen in den Jugendbünden aller Schichten und aller Parteien.“

<sup>1)</sup> Vgl. August Messer, die freideutsche Jugendbewegung, in vielen Auflagen stets erweitert. Aus der überreichen Literatur sei ferner nur das zusammenfassende Werk „Die neue Jugend“, herausgegeben von Richard Thurnwald, Berlin 1927, genannt. Vgl. auch Hermann Nohl's Beitrag in der folg. Anmerkung.

<sup>2)</sup> Handbuch der Pädagogik, herausgegeben von Nohl-Pallat, I. 1931. S. 314 f.

1937 wurde statt diesem Absatz eine dreiseitige, an der NSDAP orientierte Einfügung (S. 43–46) vorgenommen und so der Teil I abgeschlossen. Diese umfangreichere Einfügung findet sich im Dokumententeil 1937.

## Zum Teil II

7) Hier wird 1937, S. 58 die Ablehnung Kants als Ethiker ergänzt:

Folgerichtig mußten auch die Führerkreise der Hitlerjugend zu einer Auseinandersetzung mit Kant genötigt werden, gesteigert zur Formel: Kant oder Goethe?. Es geht um seine Ethik und ihren kategorischen Imperativ. Dieser wird als oberster Grundsatz eines „inhaltsleeren Pflichtformalismus“ abgelehnt und die Kantische Ethik insgesamt, weil Kant „für die blutgebundenen Rangordnungen der Seele und die ihnen angeborenen Wertgerichtetheiten keinen Blick besaß“ und diese Ethik, nach dem Ausdruck des älteren Schiller, „nur für die Knechte sorgte“. Mindestens wird aber eine kühle, eine lediglich geschichtlich verstehende Haltung Kants Ethik und seiner Lehre vom Menschen gegenüber eingenommen, weil beide uns kein Verhältnis zur Natur und Geschichte vermitteln; sie haben darum nichts Entscheidendes für die Begründung eines Weltbildes zu bieten, das ein ganzes Volk packen und mitemporreißen soll, damit es seine ihm vom Schicksal gestellten Aufgaben erfülle. Auch im Kampfe um Schiller wird der ältere, sich von Kant lösende Schiller dem jüngeren, dem Idealismus verhafteten Dichter gegenüber betont und dessen volksnahe Dichtung<sup>2)</sup>.

<sup>2)</sup> Vgl. die Zeitschrift „Wille und Macht“, 1937, Heft 5 ff.; Zitate Heft 7 vom 1. 4. 37.

8) 1937 (S. 67) wird im Abschnitt über „Pädagogische Grundhaltungen“ im Teil gegen den Rationalismus von Petersen noch folgende Passage zu Aristoteles eingefügt:

Einen verwandten Rationalismus finden wir aber in der gesamten Schulphilosophie dieser Jahrhunderte, die am stärksten aristotelisch geprägt war. Aristoteles sah in der Kontemplation das vorzüglichste sittliche Verhalten und stellte somit das theoretische Verhalten über das praktische. Ebenso lehrte jene Schulphilosophie das Übergewicht und die Vorherrschaft der mens (νοῦς) und erblickte darin ein Zeugnis des göttlichen Geistes. Im theoretischen Verhalten ist der Mensch dem göttlichen am nächsten; dadurch kann er sich in etwas wenigstens von seiner Sterblichkeit befreien und unsterblich werden (ἀθανατίζειν), und so wird er im höchsten Maße Gott lieb und glücklich (θεοφιλεστάτος και ευδαιμονεστάτος)<sup>2)</sup>.

<sup>2)</sup> Petersen, Gesch. d. aristotel. Philosophie im protestant. Deutschland, 1921, S. 178; vgl. auch S. 193 f., 321 f., 332 f.

9) Die Definition der Kultur des jüdischen Philosophen Richard Höningwald<sup>2</sup> wurde ersetzt durch Fichte. So heißt es 1932, S. 81:

**Kultur ist, wie Richard Höningwald schreibt. „das höchste Maß, ja die *Idee* aller Aktivität“<sup>1</sup>).**

<sup>1</sup>) Über die Grundlagen der Pädagogik, 2. A. 1927, S. 220.

Wie genau Petersen 1937 (S. 85) seinen Text redigierte, zeigt die Ersetzung durch Fichte:

**Kultur hieß Fichte „Übung aller Kräfte auf den Zweck der völligen Freiheit, der völligen Unabhängigkeit von allem, was nicht wir selbst, unser reines Selbst ist“.**

10) 1937 fügt Petersen vier neue Seiten (S. 86–89) ein, in denen er Kant neu deutet und aktuelle NS-Pädagogik einführt. Es folgt nun – hier ungekürzt faksimiliert – der Abschnitt 7 c):

Die Verbindung mit der Gemeinschaftspädagogik sucht die idealistische Kulturpädagogik vor allem über Kants „Reich der Zwecke“ herzustellen. Darunter verstand er eine „systematische Verbindung vernünftiger Wesen durch gemeinschaftliche objektive Gesetze“, die ihrerseits wiederum aus dem Gesetz entspringen, daß jedes vernünftige Wesen „sich selbst und alle andern niemals bloß als Mittel, sondern jederzeit zugleich als Zweck an sich selbst behandeln solle“. Doch war dieses Reich ihm nur ein Gedankending, „freilich nur ein Ideal“<sup>2</sup>). Anknüpfend an diesen „Begriff“ Kants und an Gedanken Fichtes, Schleiermachers und Loges wird nun von allen Pädagogen, die entscheidend von kantischen Richtungen bestimmt werden, die neue Theorie der Geltung und Werte auf die Kulturphilosophie und von ihr auf Erziehungswissenschaft und Pädagogik übertragen. Diese Zwecke, Werte, Normen, irrealen Beziehungen – sind unwirklich, überzeitlich, unvergänglich; sie gewinnen erst Gestalt, wenn sie vom Menschen verwirklicht werden; dann entstehen Wirklichkeiten, an denen Werte haften; ein Vergängliches, dem Unvergängliches verhaftet ist. Sinn und Wert sind dasjenige, was die tausendfältigen Formen der Kulturwelt motiviert, und darum wieder das, worauf sich in den Kulturgebieten das Interesse des erklärenden und verstehenden menschlichen Geistes in erster Linie richten soll, um sich selbst in seiner Tiefe zu begreifen.

---

<sup>2</sup> Richard Höningwald (\* 18. Juli 1875 in Magyar-Óvár; † 11. Juni 1947 in New Haven, Connecticut) war ein bekannter Philosoph, der dem weiteren Kreis des Neukantianismus zuzurechnen ist. Höningwald studierte Medizin und Philosophie bei Alois Riehl und Alexius von Meinong und war ab 1916 Professor für Philosophie, Psychologie und Pädagogik in Breslau. Dort betreute er die 1924 abgeschlossene Promotion Norbert Elias'. Ab 1930 war er dann Professor in München. Seine Arbeitsschwerpunkte waren Erkenntnistheorie unter dem Gesichtspunkt der Geltung und Sprachphilosophie. Höningwald versuchte darüber hinaus eine Methodenlehre zu entwickeln, die sowohl für die Natur- als auch für die Geisteswissenschaften Anwendung finden sollte. Des Weiteren befasste er sich mit Fragen der Denkpsychologie und der Pädagogik. 1933 wurde er als Jude zwangspensioniert, kam in der Reichskristallnacht 1938 für drei Wochen in das KZ Dachau und emigrierte 1939 mit Ehefrau und Tochter über die Schweiz in die Vereinigten Staaten.

Allein diese Gebiete befinden sich in einer steten Entwicklung; sie fallen der Geschichte anheim, und so wird das Problem der Kultur auch für diese kantischen Richtungen auf das engste mit dem der *G e s c h i c h t e* verknüpft. „Ohne Geschichte keine Kultur, ohne Kultur keine Geschichte“<sup>1)</sup>. Deswegen wurden reichste Untersuchungen nötig über die historische Begriffsbildung und das Verstehen des Geschichtlichen. In diesem Interesse trafen sich früh die Schulen Kants und Dilthey's. Denn dieser wollte vor allem die Errungenschaften der historischen Schule innerhalb der Geisteswissenschaften zur Geltung bringen, um die Reste des sogenannten „natürlichen Systems“ abzubauen und die Anmaßungen des Positivismus zurückzuweisen. So hoffte er, durch eine Analyse geschichtlicher Persönlichkeiten und ganzer Epochen zu dem Allgemeinen im Menschen vorzudringen und zu dem, was den geschichtlichen Ablauf bestimmt. Denn „was der Mensch sei, sagt nur die Geschichte... (Das) Aufgeben des historischen Forschens ist Verzicht auf die Erkenntnis des Menschen, sie ist der Rückzug von der Erkenntnis auf geniale, fragmentarisch sich äußernde Subjektivität“<sup>2)</sup>.

Die geschichtliche Betrachtungsweise mit ihren Spekulationen über die Entwicklung des Menschen und die Geschichte der Völker, deren Rhythmus, Gesetzmäßigkeiten und Sinn, erlebte sodann von der Jahrhundertwende an einen starken Aufschwung und begründete überwiegend pessimistische Systeme der Kulturphilosophie. Da der Pessimismus keine tragfähige Grundhaltung für eine Pädagogik abgibt<sup>3)</sup>, so konnte nur der idealistische Historismus im pädagogischen Bereiche wirksam werden, um nun für die ideal angegriffene und aktivistisch betriebene Erziehungsaufgabe der Gegenwart Vorbilder, wirkende Ideen und Typen nach der Geschichte zu entwerfen. Auf dem Wege groß angelegter kultur- und erziehungsgeschichtlicher Untersuchungen zur „Menschenformung“ (1925) und den „Bildungssystemen der Kulturvölker“ (1927) fand Ernst Krieck den Weg von der Erziehungsphilosophie zu einem völkisch-politischen Realismus (s. u. S. 125 f.), dessen philosophische, in seinem Sinne richtiger, philosophierende Grundlegung in der dreiteiligen „Völkisch-politischen Anthropologie“<sup>4)</sup> erfolgt.

Danach bestimmen und erfüllen Schicksal und Geschichte die eigentümliche Wesensart des Menschen, ein Reich, „in dem stets neue Aufgaben, Notwendigkeiten, Gestaltungen aus dem quellenden Lebensuntergrund heraufgeführt werden“. Das damit dem Menschen eignende Bewußtsein befähigt ihn einerseits zur Weltanschauung, zur großen Theorie, zur hohen Dichtung und Kunst, andererseits zur Geschichte, d. i. „zur geschichtsbildenden, gestaltbildenden, d. h. schöpferischen, für ein Lebens Ganzes schicksalhaftes und verantwortliches Handeln“. Großes Geschehen und Handeln erfordern sich zur

<sup>1)</sup> S. Johannsen, a. a. O. S. 10.

<sup>2)</sup> W. Dilthey, Ges. Schr. IV, 529; vgl. auch VIII, 224; V, 425, Anm. zu S. 303.

<sup>3)</sup> S. m. „Philosophie in erziehungswiss. Beleuchtung“, 1929. S. 25-29.

<sup>4)</sup> I. Teil: Die Wirklichkeit. 1936; II. Teil: Das Handeln und die Ordnungen. 1937; III. Teil: Das Erkennen und die Wissenschaft. Vgl. zum folg. bes. II. S. 14 ff., 63, 105.

Seite „die große Theorie, die große Dichtung, die große Geschichtsschreibung“. Diese Aufgabe hat die Wissenschaft zu leisten, ja Wissenschaft selbst wird von da her im höchsten Grade gerechtfertigt; denn sie hilft entscheidend dazu mit, daß das Menschenbild erscheine, „an dem Geschehen und Handeln ihren letzten Sinn erfüllen, hier erlangt Sinn und Zusammenschau die höchste Stufe des Bewußtseins, von hier erfolgt Rechtfertigung und Rechenschaft, vor allem aber: Erziehung der Gemeinschaft“. „Ohne Theorie kein Weltbild und ohne Weltbild keine Vollendung des Volkes und des Menschentums“. Die theoretische Überprüfung der Geschichte belehrt nun darüber, daß es in rassistisch gefundenes, sich stetig und selbständig entwickelnden Völkern einen steten Typenwechsel gibt. Solche Typen steigen auf aus der Volksgemeinschaft, sind in einem dauernden Gestaltwandel begriffen und sinken schließlich in sie zurück; auch sie unterliegen dem Gesetz der Geschichte. Erziehungswissenschaft hat nun zur vornehmsten Aufgabe, diejenigen Typen als ideale Normen zu entwerfen und in ihrer konkreten Verwirklichungsmöglichkeit vorzuzeichnen, nach denen die Erziehung in der Gegenwart jeweils zu erfolgen hat, damit diese vor allem den „höchstleistungsfähigen Typus“ anstrebe. Es ist also danach der Gelehrte umfassendster geschichtlicher Kenntnisse und eines hohen Vermögens g e s c h i c h t s p h i l o s o p h i s c h e r Zusammenchau wie für die Politik so auch für die Pädagogik derjenige, der das Ziel, den Weg und die Art und Weise des Erziehens von Kindergarten zur Hochschule wie für sämtliche Lebensordnungen eines Volkes mit der größten Sicherheit und n o r m a t i v hinzustellen vermag.

Infolgedessen gewinnen auch die geschichtlichen Güter für die politisch-völkische Erziehung im Sinne des Nationalsozialismus erhöhte Bedeutung. So konnte W i l h. H e h l m a n n zu einer eigenartigen Verschmelzung idealistischer Philosophie mit der völkisch-rassistischen Erziehungswissenschaft gelangen<sup>1)</sup>. Er sieht des Menschen W e s e n s f o r m u n g dadurch erfolgen, daß dieser verantwortungsbewußt in der Geschichte steht und seine geschichtliche Aufgabe erfüllt. Damit dient er entscheidend der Volkserhaltung wie stets neuer Volkwerdung und vollendet das g e i s t i g e Sein, indem er an der Formung des Geschichtlichen mitwirkt. Die Kategorien der „Deutung“ und der „Erfüllung“ werden folgerichtig zu denjenigen, welche den erzieherischen Sinn erschließen, echte Erziehung bestimmen, Lehren und Erziehen begründen.

Jede Hinwendung an die Geschichte, um der Gegenwart Leitbilder und Normen zu geben, bezeugt unvermeidlich eine Verzweiflung an der Gegenwart und ihren Menschen, so wie sie sind, an ihrem Volke. Ihre Folgerungen werden notwendig geprägt von der Unzufriedenheit mit der Zeit und zugleich in einer gewissen Überhebung über die Mitmenschen und das derzeitige Volk. Immer werden diese in ihrem Werte herabgemindert unter idealisierte

<sup>1)</sup> Wesensformung aus geschichtlicher Verantwortung, 1936.

Epochen und Gestalten der Vergangenheit. Sie werden vor der Theorie und der Ideenwelt, die von der Geschichte bestimmt sind, zu einer wertmindernden Masse, die es erst durchzuformen und zu prägen gilt, damit sie in Zukunft einmal einen wahrhaften Wert erlangen. Von der Geschichte her bestimmte Pädagogik ist somit immer herrisch; ihre Pädagogen sind leicht unduldsam; sie empfinden sich als Herrenmenschen ihren unfertigen Zeitgenossen gegenüber und werden ungeduldige Eiferer, die bedrücken und damit auch lähmend wirken. Die den Menschen der Gegenwart von solchen aus der Geschichte abgezogenen Ideologien vorgezeichneten Typen, Ideen und Weltanschauungen erweisen sich wie Ideen immer, wo sie Macht ausüben, wohl als Bildner von Gemeinsamkeiten unter den Menschen, aber zugleich bergen sie in sich die größte Gefahr, daß sie Gemeinschaft sprengen, sogar eine Volksgemeinschaft in ihren kulturschöpferischen Fähigkeiten und in ihrer Schlag- und Wehrkraft schwächen.

Die geschichtliche Betrachtung liefert keine wärmende, vor allem keine für die Dauer begeisternde Ansicht vom Menschen. Um Dauerwirkung zu erzielen und also auch um vereinen und stärken zu können, müßte das aus der Geschichte abgezogene Ideal der Erziehung in sich selber vor allen Dingen Sicherheit und Festigkeit besitzen. Allein diese Geschichte (so wie sie hier im Gefolge der Geschichtswissenschaft des 19. Jahrhunderts genommen wird<sup>1)</sup>) legt den Ton auf den Wandel. Sie ist gefesselt von der Notwendigkeit, der Anpassungsfähigkeit des Menschen im Ablauf der Jahrhunderte, ist immer auf das „Neue“ eingestellt, das die nächste Zeit gebracht habe, und so wird der Mensch für sie der große Verwandlungskünstler und Schauspieler auf der Bühne dessen, was diese Wissenschaft als des Menschen Geschichte heraushebt. Es ist ohne Zweifel und ganz unverkennbar der Mensch jenes 19. Jahrhunderts, der sich selber in diesem Bilde spiegelt. So bedeutsam nun auch die Beiträge sind zu dem, was als möglich im Menschen angelegt ist, so fesselnd es sein kann, diesen Gemäldeaal der Geschichte wissenschaftlich studierend zu durchwandern, nimmermehr kann diese geschichtswissenschaftliche und die ihr zugehörige geschichtsphilosophische Betrachtung wirksame Erziehungsziele aufstellen. Diese bleiben eigentümlich leer, und es ist kein Wunder, wenn es da nun wieder doch die Bildung wird, die erst die Erziehung v o l l e n d e t, den Einzelnen zur Reife der Persönlichkeit bringt, sogar erst des Menschen Würde begründet<sup>2)</sup>. Erziehung kann ja nur eine typische Lebensform und innere Willensform geben, innerhalb deren sich dann mit Hilfe der Bildung das persönliche Leben entfaltet.

<sup>1)</sup> Das 20. Jahrhundert wird eine neue, dieser entgegengesetzte Geschichtsbetrachtung entwickeln. Vgl. u. a. Hans Freyer, Das geschichtliche Selbstbewußtsein des XX. Jahrhunderts, 1937. S. 18 ff.

<sup>2)</sup> Vgl. Ernst Kriedte, Nationalsozialistische Erziehung, 1934. S. 29. 32; Erziehungsphilosophie, 1930. S. 78; Grundlegende Bildung, 1930. S. 11.

11) Eine Polemik von 1932 (S. 89) gegen Litt wurde 1937 (S. 94 f) – mittlerweile war Litt von seinen Ämtern zurückgetreten – ausgebaut. 1932 hieß es:

Litt gelangt ebenfalls in seiner Schrift „Individuum und Gemeinschaft“ nicht über einen perspektivischen Individualismus hinaus. Das Ich und die umfassende Wirklichkeit der Gesellschaft sind zugleich gegeben; das soziale Ich in der Umwelt und das Ich in der sozialen Welt. Ein jeder sieht die ganze Welt von seiner Perspektive aus und weiß von den anderen, daß sie auch perspektivische Einheiten sind. Das ergibt eine Reciprozität der Standpunkte; bei der kein eigener Standpunkt aufgegeben zu werden braucht. Ich sehe das Ganze in mir, aber zugleich mich im Ganzen.

Nun heißt es 1937, S. 94–95:

b) Die individualistische Grundhaltung Th. Litts folgt aus seiner „monadischen Weltanschauung“. Diese begründet er durch einen Perspektivismus, der auch die gesellschaftlichen Einheiten aus Wesenszügen in der Perspektive des Ich erschließt. Das Ich ist ihm Bezeichnung für ein perspektivisches Kraftfeld höchster und reinsten Tätigkeit, die „letzte Quelle aller strukturtheoretischen Einsicht“, und eine dialektische Phänomenologie legt die Strukturen und die Linien auseinander, die sich in diesem Felde finden. Danach gibt es kein Innen und Außen, nicht Subjekt : Objekt im Sinne objektivierenden Denkens, kein „an sich“ der Dinge, keinen „Kern“ der Wirklichkeit, sondern das, was man das Ansich der Dinge nennt, ist „das lebendige Gefüge aller sich im Gleichgewicht haltenden Aspekte“. Auch Ich und Du stehen sich also nicht gegenüber, sondern meine Erlebniswelt enthält auch erlebten Raum, erlebtes Du usw., und in solchem Erleben bin ich mit allem „in der Solidarität der dialektischen Einheit“ verbunden. Mein Erleben des Du innerhalb einer Raumwirklichkeit vermittelt mir nun über ein „unmittelbares Wissen“ auch das Wissen um die gleiche Lage dieses Du, und zwar um das Das wie auch um das strukturelle Wie der Perspektive des Du. Daher besteht eine „perspektivische Verschränkung“, eine Tatsache, die verstärkt die unbedingte Individualität der sich verschränkenden Perspektiven; strukturell wie inhaltlich, fordert. Das ist die sog. „Reziprozität der Perspektiven“, und eine jede enthält „die Totalität eines Lebensgefüges“, kennt nur „allseitig verbundene in Werden und Wirken solidarische Lebensmomente“, und jeder Moment ist „vollkommenste Teilhabe am Ganzen“.

Zum Verständnis dessen, was man überpersonale Ganzheiten, gesellschaftliche Verbände, Gemeinschaft nennt, gelangt das Ich über den Schluß: jeder steht mit jedem in wesensbildendem Zusammenhang, und daher kommt es über Ich : Du hinaus zur Aufnahme des Dritten usw., zum „geschlossenen Kreis“ und zur „sozialen Verschränkung“, d. i. zu einer „strukturellen Bezogenheit, die das Erleben des Ich und das Gesamterleben des geschlossenen Kreises verbindet“. Allein das bedeutet nach Litt nicht, e i g e n e

überpersonale Akzente annehmen; denn was würde, sagt er, aus diesen, wenn sich die Einheit auflöst, die „soziale Verschränkung“ aufhört oder wenn sie in verschiedene neue Einheiten übergeht? Offenbar meint er, daß ebendieselben letzten Schwierigkeiten für personale Einheiten nicht bestehen, wenn sich diese auflösen, aus sozialen Kreisen ausscheiden, in neue Einheiten (z. B. durch Vererbung) übergehen<sup>1)</sup>!

<sup>1)</sup> Individuum und Gemeinschaft, 3. A. 1926, S. 236, 310, 246 ff., 252 u. ö.

Wie bei Hegel, den er fortführen will, verrät sein monadischer Standpunkt den Primat und die Kühle des Rationalen. Gemeinschaft wird notwendig als rein soziologisches Gebilde genommen. Eine „im Geiste der Erziehung sich selbst gestaltende Gemeinschaft“ erscheint als ein „Wundergebilde“, das ironisch abgetan wird, ebenso wie jeder Glaube an die „Wundermacht der organischen Gemeinschaft“. Die Pädagogik seines Standpunktes überbetont die Methode, das Formale, sie unterstreicht die Natur des Gegenstandes, aber nicht dasselbe Recht der Natur des Menschen, des Schülers<sup>1)</sup>.

12) Gestrichen wurden 1937 dagegen weitere Ausführungen über Richard Högnigswald (vgl. 1932, S. 83) und auf S. 84 einfach sein Name.

13) In der Darstellung der angeblich „*germanisch*“ orientierten Ständelehre Luthers – so schon 1932 – wurde 1937 (S. 105) noch zur Rolle des Vaters, der Frau und der Familie folgende Passage hinzugefügt:

Diese hier kurz angedeutete Ständelehre darf nicht als Soziologie der Gesellschaft genommen werden, sondern sie ist diejenige Anschauung vom Menschenleben, die vor jener wissenschaftlichen Arbeit liegt, welche eine Fachwissenschaft Soziologie anbietet. So ist der „Vater“-stand weit mehr als das darin auch enthaltene Biologische, daß ich eben den und den gezeugt habe, und mehr als das Soziologische, daß ich damit einer Frau zugeordnet bin und unserem Kinde und mit ihnen eine „Familie“ bilde. Wer den Menschen nur so betrachtet, der kommt nicht über eine Betrachtung hinaus, die auch in der Tierwelt möglich ist, wo es auch Stammbäume gibt und Bezeichnungen wie Vater, Mutter, Sohn und Tochter verwendet werden. Klar aber sollte es jedem sein, daß das, was eigentlich seinem Wesen nach in Vaterschaft, Mutterschaft, Sohn-, Tochterverhältnis usw. enthalten ist, nur in der Menschenwelt vorhanden ist und gerade, neben anderen ähnlichen nur ihr eignenden Beziehungen, sie von der Tierwelt durch eine Kluft trennt und das ganz und gar eigentümliche „Reich des Menschen“ begründet. Unter Menschen kommt niemand aus den sittlichen Bindungen heraus, die ihm mit seinem Stande gegeben sind.

14) 1932, (S. 113) bzw. 1937 (S. 121) wird die Einordnung der neueren Erziehungswissenschaften wie folgt geändert. 1932 hieß es:

An die Stelle der überwiegend idealistisch geprägten Systeme setzen die Vertreter dieser Richtung die „illusionfreie antirationalistische Erziehungswissenschaft“ oder einen „pädagogischen Realismus“ (*Peter Petersen, Friedrich Delekat, Helmut Schreiner, Ludwig Heitmann*).

1937 lautet die Stelle dann:

An die Stelle der überwiegend idealistisch geprägten Systeme setzen die reinen Vertreter der neuen Richtung die „illusionfreie antirationalistische Erziehungswissenschaft“ oder einen „pädagogischen Realismus“ (*Peter Petersen, Friedrich Delekat, Helmut Schreiner, Ludwig Heitmann, Heinz Dopp-Dorwald*), einen „kritischen Realismus“ (*Eberhard Griesbach*), oder einen „völkischen“ bzw. „völkisch-ganzheitlichen Realismus“ (*Ernst Krieck, Philipp Hördt, W. Lacroix, Alfred Baumler*).

15) Folgender Absatz 1932 (S. 117)

dabei schützt sie die natürlichen Lebensstufen und bewahrt sie vor einförmiger zweckgerichteter Arbeit und Leistung, die nur zu leicht eine verbogene Entwicklung und unorganische Wertbildung verursachen. Sie vermeidet ebenso, das Leben des Kindes an das persönliche Leben des Erziehers zu binden, da sie um die Grenzen des Menschentums weiß und im Gehorsam der Wirklichkeit steht.

wird 1937 (S. 127) erweitert. Nun wird die Besonderheit der Generationen betont und Griesbach zitierend argumentiert:

Dabei schützt sie die natürlichen Lebensstufen und bewahrt sie vor einförmiger zweckgerichteter Arbeit und Leistung, die nur zu leicht eine verbogene Entwicklung und unorganische Wertbildung verursachen. Aus demselben Grunde achtet und beachtet sie die lebenswichtige Distanz und eigene Aufgabe der Generationen innerhalb eines Volkes; sie mahnt, nicht die Jugend durch verfrühtes Bewußtmachen und Übertragung von Aufgaben, die sie naturgemäß noch nicht leisten kann, menschlich zu schädigen und so ihre einstige und eigentliche völkische Leistung zu gefährden. Gleich gefährlich ist es für ein Volk, die älteren Generationen in ihrem besonderen Auftrag, eigenen Wert und gebührenden Rang zu mindern und somit ebenfalls den volksorganischen Aufbau und die natürliche Schichtung und Verteilung der Volksträfte zu verstoren<sup>2)</sup>. Realistische Pädagogik vermeidet es ebenso, das Leben des Kindes an das persönliche Leben des Erziehers zu binden, da sie um die Grenzen des Menschentums weiß und im Gehorsam der Wirklichkeit steht.

<sup>2)</sup> Vgl. Eb. Griesbach, *Freiheit und Zucht*, 1936. S. 44 ff.

16) Während in der Fassung 1932 wiederum Richard Höningwald namentlich einmal im Text erwähnt (sein Name wurde 1937 unerbittlich gestrichen) und ihm dann ein eigener Absatz (S. 127 f) gewidmet wird, streicht Petersen 1937 diesen Absatz und fügt einen Absatz über Carlo Sganzi (S. 137) ein:

**Auch für Carlo Sganzi ist Pädagogik als Lehre von den pädagogischen Antinomien wie Individuum - Gemeinschaft; Freiheit - Autorität; formale Bildung - materielle Bildung usw. erstes Anwendungsfeld einer fundamentalen Strukturtheorie, damit gleich Philosophie der Erziehung. Sie verhilft dazu, „Verhalten überhaupt“ zu klären, die Problematik der Erziehung zu durchleuchten und ihren Ort wie ihren rechten Maßstab zwischen Möglichkeit und Wirklichkeit zu finden. „Pädagogik hat der Erziehungspraxis direkt nichts vorzuschreiben“<sup>2)</sup>.**

<sup>2)</sup> Philosophie und Pädagogik. Prolegomena zu einer Theorie der fundamentalen Strukturen. 1936.

17) Ansonsten wurden in diesem 7. Kapitel 1932 gegenüber dem 8. Kapitel 1937 nur leichte Umstellungen (1932, letzter Absatz S. 135 wurde 1937 vorgezogen, siehe ebenda S. 140) und kleinere stilistische Veränderungen vorgenommen.

18) Zunächst wird ein sechszeiliger Absatz über das 1936 erschienene Werk „Die Selbsterziehung“ von Friedrich Schneider eingefügt (1932, S. 136 ohne diesen Abschnitt; 1937, S. 145).

19) Bezeichnend ist hier zunächst, dass angesichts der von Petersen 1934 begrüßten Sterilisationsgesetze und der vorbereiteten Euthanasie folgender Absatz ersatzlos gestrichen wurde (1932, S. 137):

**Diese stärkere Einspannung des ärztlichen Denkens in die Pädagogik ist vor allen Dingen deswegen notwendig geworden, weil unter dem Einfluß der christlichen Anschauungen vom Menschen das Humanitätsempfinden des heutigen Menschen und sein geltendes Recht verlangen, daß auch das schwächlich und selbst abnorm geborene Kind am Leben erhalten und in dem ihm möglichen Grade mit aller Umsicht und erzieherischen Hingabe zum Menschen gebildet werde. Nur entspricht dieser humanen Idee und Praxis noch in keiner Weise die tatsächliche Bevölkerungspolitik, so daß die moderne Gesellschaft sich selber ungeheure volksgesundheitliche und volkspädagogische Aufgaben ohne Ende setzt und in der Tat für die Sorgenkinder der Gesellschaft ideell, finanziell und schulorganisatorisch vergleichsweise weit mehr aufbringen muß und aufbringt als für die normal Geborenen.**

Nochmals, dieser Absatz wurde ersatzlos gestrichen (vgl. 1937, S. 146).

20) Eine größere Streichung im Text 1932 über die Psychologie Freuds und Adlers muss länger dokumentiert werden.

An Stelle des zunächst hier faksimilierten Textes folgt ein längerer, 1937 neu hinzugefügter Absatz über „*Biologisches Denken*“, der auch vollständig faksimiliert wird.

Zunächst folgt eine knappe Gegenüberstellung der einleitenden Veränderung. 1932 (S. 140) heißt es:

Darin besteht nun das Ergebnis der Forschungsarbeit am jugendlichen Seelenleben seit der Jahrhundertwende, daß es sich nämlich bei Kindheit und Jugend um eigentümlich strukturierte Bezirke menschlichen Wesens handelt, und zur Erhellung dieser Strukturen haben die neuen Wissenschaften der Biologie, der Psychoanalyse und Charakterologie in erster Linie beigetragen.

Der entsprechende Absatz 1937 (S. 149) lautet dagegen:

Darin besteht nun das Ergebnis der Forschungsarbeit am jugendlichen Seelenleben seit der Jahrhundertwende: es handelt sich bei Kindheit und Jugend um eigentümlich strukturierte Bezirke menschlichen Wesens, - und zur Erhellung dieser Strukturen haben die neuen Wissenschaften der Biologie, der Erbwissenschaft und Charakterologie in erster Linie beigetragen.

Hier nun die vollständige Passage aus 1932 (S. 140 f):

Während Systeme einer *biologischen Pädagogik* auf deutschem Boden nicht geschrieben worden sind<sup>1)</sup>, hat gerade die deutsche Wissenschaft die *psychoanalytische* und die *charakterologische* Pädagogik i. e. S. begründet.

Beide dringen in das Grundwesen des Menschen vor, um es gleichsam von *einem* Lichtzentrum aus zu erfassen und die Hierarchie seiner Energien darzustellen. Dem Psychoanalytiker ist der Mensch als Triebwesen, der „Urmensch“ in uns, asozial, egoistisch auf lustbetontes Handeln gerichtet. Wie Luther die zehn Gebote dem Menschen wegen der Erbsünde gesetzt sah, so lehrt auch die Psychoanalyse *Sigmund Freuds*, daß die zehn Gebote zehn asozialen Trieben des Menschen entsprechen; der Wille zum Übertreten sei stets das erste, Ge- und Verbote das zweite. Dieser böse Wille, allgemeiner das Libidostreben im Menschen, rebelliert gegen die gesellschaftlichen Bindungen und die Kulturgemeinschaft, die der Mensch unter dem Druck des Kampfes ums Dasein hat schaffen müssen, so daß alle Kultur aus verdrängter und darauf sublimierter Libido entstanden ist. Das Kind wiederholt in seiner Entwicklung den Gang vom Urmenschen zum Kulturmenschen, und unter dem Zwang der Gesellschaft muß es seine Triebe verdrängen, um sich in der jeweiligen Kultur angemessen zu verhalten und um selber ein Mitarbeiter an dieser Kultur zu werden. Wie beim Erwachsenen, so soll es nun auch am Kinde möglich sein, aus seinen Fehlleistungen, seinen Träumen u. dgl. auf das zu schließen, was in Wahrheit Gegenstand seines Sehnsens ist. Dadurch würde ein Weg gewiesen, der uns Auf-

Ausschließlich von der Psychologie her gestellt führt es zur Forderung nach der „phasenspezifischen Entwicklungshilfe“ als pädagogischem Mittelproblem, dessen Lösungsmöglichkeit leicht allzu optimistisch betrachtet wird. Die Vererbungswissenschaft zwingt aber zu fragen: kann ich überhaupt etwas tun? oder innerhalb welcher Grenzen ist Erziehung möglich? Jeder Mensch hat von Geburt an eine bestimmte Form, in die nicht jeder Inhalt paßt, und, vor allen Dingen, mit seiner Form ein bestimmtes ererbtes Reaktionsgefüge, das mehr auf dies als auf jenes abgestimmt ist, außerdem manches überhaupt nicht aufnimmt. Gerhard Pfahler stellt auf Grund der jüngsten Erbcharakterkunde drei Vererbungssätze auf, die das enthalten, was ganz sicher unabhängig von der Umwelt ist, die auf die Seele wirkt<sup>1)</sup>. Danach sind erstens vererbt die seelischen Grundfunktionen, sodann die ganze Fülle der Folgeeigenschaften, „die - wie aus dem Samen die Pflanze - aus dem Vorhandensein einer bestimmten Grundfunktion oder eines bestimmten Funktionsgefüges zwangsläufig hervordachsen; gleichviel wie die Umwelt geartet ist“, und drittens sind auch solche Eigenschaften vererbt, die gleichermaßen abhängen von einer bestimmten Grundfunktion oder einem bestimmten Funktionsgefüge und einer in ganz bestimmter Richtung weisenden und wirkenden Umwelt“; eine Erziehung, die den Erbcharakter beachtet, kann demnach jeweils die Gefahrenzone solcher Eigenschaften meiden und das Gute an ihnen stärken.

<sup>1)</sup> Gerhard Pfahler, Warum Erziehung trotz Vererbung? 1935. bes. S. 35, 50 ff., 105, 146 ff. Vgl. ferner Friedrich Reinöhl, Vererbung und Erziehung. 1937, ein Werk, das die ganze Fülle der erbwissenschaftlichen Forschung in bezug auf die bewußte Erziehung ausbreitet.

Es liegt also so, daß das Erbe die Freiheit des Menschen begrenzt. Mit- hin wird es erstes Erziehungsziel bilden für Selbst- wie Fremderziehung: „seine Art willig zu leben; sie als Gabe und Aufgabe zugleich zu bejahen“. Innerhalb der Grenzen des Wesensraumes gibt es einen Raum der Freiheit. In ihm hat der Einzelne die Möglichkeit zu entscheiden, wie er den Gefahren des Lebens begegnen, sie ertragen will, und ebenso, welchen Werten er sich hingeben will, ob solchen, die seinem Wesen gemäß sind, oder solchen, die ihm gefährlich sind. Für den Pädagogen wird zum höchsten Gebot, sich in jedem Falle der Grenzen der erzieherischen Einwirkungen bewußt zu bleiben. „Grenzbewußtsein ist der Anfang der Vernunft in jeder Erziehung.“ Dadurch erfolgt zunächst die Einstellung auf eine artgemäße Erziehung. Aber dem Arteigenen dehnt sich nun das weite Feld des Gemeinsamen, dessen Äußerungen nur nach den Erbcharakteren verschieden sind. Darunter versteht Pfahler die geistigen Tugenden: „Geradheit, Zucht, Kameradschaft, Einsatzbereitschaft, Haltung, Gemeinnutz, Liebe, Treue, Ehrgefühl, Tapferkeit“. Diese sind in artgemäße völkische Haltung dadurch zu binden, daß sie in konkreten Erziehungssituationen, Volksgenosse an Volksgenosse (auch schon innerhalb der Schulen) gefordert, gelebt, geübt und ausgeformt werden. So wird Erziehung trotz Vererbung im letzten und höchsten Sinne gefordert, „weil Volk sein muß und ohne Volk kein Leben des einzelnen ist“.

und sie wird auch von der Erbwissenschaft im Ursinn begriffen als „Hineingestelltwerden der nachkommenden Geschlechter in Sitte, Gesetz und Lebensaufgabe des Volkes“.

3. Fritz Künkel kommt in seiner Charakterkunde ebenfalls zu neuen und tiefen Einsichten, die auch der Schulpraxis unmittelbar dienen. Jedes Kind beginnt sein Leben als „unverdorbene Natur“, im „Stande der Unschuld“; daher stammen sein Lebensmut und Vertrauen zum Menschen. Allein diese wandeln sich um in Angst, Furcht, Lebensunsicherheit, weil es mit selbstfüchtigen und darum auch so reizbaren Erwachsenen ständig zusammenstößt. Dadurch erzieht die Welt fortgesetzt neue selbstfüchtige Geschlechter. Abhilfe kann nur insoweit geschaffen werden, als die Strafen alle gestrichen werden bis auf jene, die „sachliche“ Antwort der Gemeinschaft auf ein unsoziales Betragen ist, und wenn jeder Erzieher stets an seine Verantwortung, seine Mitschuld an der Selbstfücht und deren Folgen um ihn herum denkt und sich selber läutert. Charakterkunde soll helfen, den Prozeß dieser Klärung herbeizuführen, jene Charakterkrise, in der die selbstfüchtige Einstellung als unhaltbar erkannt wird. Die Umkehr und Erneuerung erfolgen, wenn das Leid mutig aufgenommen und ausgetragen wird. Das selbstfüchtige Verhalten des Menschen ist nämlich ein stetes Bemühen, dem Leid zu entfliehen. Die Läuterung durch Leiden führt zu einem Trozdem, einem Ja-sagen, zu einem Leben für den andern. Damit hört die charakterlich, sittlich gefährliche Einsamkeit des Ich auf und wird wahre Gemeinschaft möglich<sup>21)</sup>.

21) Der darauf folgende Absatz wurde 1937 gegenüber 1932 nur leicht verändert: bei der Darstellung von Ludwig Klage wurde neu gegenüber 1932 auf dessen Graphologie (S. 151) hingewiesen.

Schwierig zu dokumentieren sind die vielfältigen Veränderungen in der Fassung des Kapitels 8, Unterpunkt „b) Individuum und Gesellschaft“ (1932, S.143–153) gegenüber dem im Kapitel 9 (1937) veränderten Unterpunkt mit demselben Titel. (S. 153–165).

Mit Ausnahme des ersten Absatzes 1932, der 1937 an anderer Stelle (S. 155) eingefügt wurde, wird die komplette Einleitung (der zweite, dritte und vierte Absatz 1932, S. 143–144) über Willmann und Stoy in der Ausgabe 1937 ersatzlos gestrichen. Auch einige andere Umstellungen wurden vorgenommen.

Hinzugefügt wurde 1937, S. 156 folgender Absatz über Clarke:

**Für den strengen Individualisten gibt es keine selbständige, dem Einzelnen übergeordnete Gemeinschaft; in einer solchen hätte das Individuum, wie z. B. F. Clarke sagt<sup>22)</sup>, dann nur eine „fragmentarische Existenz. „Group-Person“ wäre „super-Person“, und ihr Kult verleite leicht zu einer Vergötzung der Gruppe und damit zu totalitären Ansichten. Nein, „Group-Person is a fiction“! Das Ganze ist stets unvollkommen und verkümmert, wenn ihm die freie Mitwirkung der Einzelnen fehlt. Die Freiheit der Persönlichkeit, sich selbst zu vervollkommen, ist die raison d'être**

jeder demokratischen Gesellschaft. In letzter Betrachtung existiert die Gesellschaft um der Persönlichkeit willen, aber nicht die Persönlichkeit um der Gesellschaft willen. Die Fülle der „freien Persönlichkeit“ kann allerdings nur innerhalb eines Gruppenlebens erreicht werden, allein sie selbst ragt darüber hinaus.

<sup>2)</sup> S. Clarke, *The Conflict of Philosophies*, in: *The Year Book of Education*, 1936, p. 261-263.

22) Neu ist auch 1937 (S. 157 f) folgender Absatz über weitere Erziehungstheorien in Frankreich:

Diese französische Pädagogik ist eine geradlinige Fortentwicklung von der Soziologie Auguste Comte's aus, der als das höchste Erziehungsziel aufstellte: *développer la sociabilité et amortir la personnalité*. Alle ihre Vertreter teilen den Glauben des Rationalismus an die Allmacht der Erziehung, wie sie im viel zitierten Satze Leibnizens sich ausdrückt: „Übergebt mir die Erziehung und ich werde das Gesicht Europas innerhalb eines Jahrhunderts verändern!“ Von diesem Glauben ist auch das verbreitetste Werk zur psychologischen Pädagogik in Frankreich besetzt: *Gustave Le Bon's Psychologie de l'Education*<sup>1)</sup>, dem die bekannte Massenpsychologie desselben Verfassers zugrunde liegt. Für ihn lautet der Grundsatz zur Formung des rechten Menschen: nicht auf die schwache Vernunft einwirken, sondern auf das Unbewusste; denn *l'éducation est l'art de faire passer le conscient dans l'inconscient*. Dabei muß sich die Pädagogik ganz nach der Rasse des Schülers richten. Man kann nicht einen Italiener, einen Russen, einen Engländer und einen Neger nach derselben Weise ausbilden. Allgemein geht es darum, bestimmte Eigenschaften des Charakters zu entwickeln wie Aufmerksamkeit, Nachdenken, Urteilsfähigkeit, Initiative, Disziplin, Solidaritätsgefühl, Ausdauer, Willenskraft u. dgl. Dabei muß wenig auf Belehrung, nichts auf Buchwissen, alles auf stete Übung gegeben werden. Und zwar ist in jedem Volke das besonders zu üben, was ihm fehlt: *l'éducation doit fortifier le caractère d'une race et corriger ses défauts*. Die lateinischen Völker verraten einen übermäßigen individuellen Egoismus, deswegen gelte es, unter ihnen in erster Linie das Solidaritätsgefühl und die gegenseitige Sympathie zu kräftigen<sup>2)</sup>.

<sup>1)</sup> *Nouv. éd. Paris. 1930, pag. 50, 213, 216, 237.*

<sup>2)</sup> Vgl. auch das posthume Werk *Emile Durkheim's L'Éducation morale*, und: *P. Deschamps, Les trois formes essentielles de l'éducation, leur évolution comparée. Paris, 1906.*

Gewichtiger ist die abschließende Ergänzung 1937 zu Ernst Krieck (S. 163 f):

1932 hat Krieck in seiner Schrift „Nationalpolitische Erziehung“ das große programmatische Werk nationalsozialistischen Erziehungsdenkens veröffentlicht. Die organische Theorie von Staat und Volk ist beibehalten. Die Familie und ihre Erziehung sind Urformen und Urfunktionen im Menschen-

leben, aber das „Naturrecht“ der Familie auf Erziehung erhält dadurch seine Grenze, daß das Volk die Familie als sein Fortpflanzungsorgan erzeugt hat und nicht umgekehrt die Familie das Volk. Darum ist ihre erzieherische Funktion nur zu verstehen im Zusammenhang mit dem Volke. Und aus diesem wachsen ihr gerade heute, und schon seit langer Zeit, andere Erziehungs- und Bildungsaufgaben zu, das sind diejenigen des Staates, der Kirche, der Berufsverbände. In der deutschen Gegenwart sind es vor allem die Jugendbünde, Kirchen, Wehrverbände und Berufskörperschaften, die zu den Familien hinzutreten, oft auch ihr entgegen. In der neuen Erziehung soll nach Kriegl besonders der „Jugendbund“ eine große Rolle spielen. Die junge Generation soll bereits während der Schulzeit zu Bünden zusammengefaßt werden.

Die politische Erziehung der Jugend setzt sich fort in den Berufsverbänden. In ihnen sind die Männer gleicher Berufe zusammengefaßt. Diese Verbände haben jedoch nicht nur wirtschaftliche Aufgaben, sondern, ähnlich den alten Gilden und Zünften, auch wichtige volkspädagogische Aufgaben. Sie sind eigentlich Familienverbände und schlechthin die Stätte für die Aufzucht und Auslese der Massen. In ihnen werden Berufsethos und Berufstradition gepflegt.

Im Wehrverband findet die Auslese derjenigen Männer statt, welche den Staat wirklich tragen. Daneben steht der Männerbund, eine Auslesegesellschaft aus der Arbeiterschaft, dem Bauertum und Bürgertum, ausgewählt nach dem Vorbild der alten Gefolgschaft, mit eigener Ehrengerichtbarkeit und Selbstverwaltung. Sie bilden eine eigene politische Kammer, tragen die Regierung und stellen die politischen Führer. Sein Aufbau und seine Auslese gehen zurück bis in die Jugendbünde, und so erscheint in diesem Männerbund „das Kernstück völkischer Erziehung“. Zwischen Jugendbund und Männerbund liegen als weitere Auslestationen die Militärzeit und die Arbeitsdienstzeit auf Grund der allgemeinen Wehr- und Arbeitsdienstpflicht.

Dem öffentlichen Schulwesen steht Kriegl sehr ablehnend gegenüber. Er spricht ihm erziehende Fähigkeit ab und will ihm darum nur die Aufgaben einer reinen Unterrichtsanstalt zur Übermittlung der grundlegenden Bildung zuerkennen. Es beansprucht alsdann viel weniger Zeit, und es wird genug Zeit frei für die Arbeit in den Jugendbünden. Diese sollen der alten Schule alles das abnehmen, was mit der körperlichen, vorberuflichen und staatsbürgerlichen Bildung zusammenhängt. Die beruflich-wirtschaftliche Ausbildung dagegen erfolgt im Anschluß an die Berufsverbände.

Der Jugendbund erscheint ihm als die bedeutendste Zuchtform; denn „in der bündischen Lebensform und Zucht erlangt der Mensch mit der gemeinsamen Ehre, dem gemeinsamen Lebensgefühl und Lebensinhalt das Rückgrat seiner persönlichen Haltung und Lebensführung“. Ihnen weist er insonderheit die Aufgabe der „musisch-gymnastischen Bildung“ zu, d. h. neben der leiblichen Ausbildung mit Waffenführung, Sport, Wandern, einem System der Askese und Übung soll gleichzeitig die geistige Seite gepflegt werden. Mitten hinein in eine rhythmisch-gymnastische Ausbildung werden gestellt

Musik, Dichtung und Lied, um mit ihrer Hilfe die Seele zu formen, wie es Platon und Aristoteles in ihrer Zeit bereits auch gefordert haben. Solche Seelenformung aber erfolgt durch sinnerfüllte, ideenbezogene Weckung und Inanspruchnahme des Gemütes, der menschlichen Kräfte der Innerlichkeit<sup>1)</sup>.

In den Schulen ist außerdem nun das gesamte Lehr- und Bildungsgut einer neuen strengen Durchsicht zu unterwerfen, gesichtet im Sinne des „völkischen Realismus“. Das oberste Bildungsgut wird der völkische Lebensraum mit Heimat- und Vaterlandskunde. In allem Methodischen wird dem Lehrer größte Freiheit gelassen, unter der Bedingung, daß er sein Amt in der Richtung der völkischen Werte ausübt<sup>2)</sup>.

Er verwirft Schüler selbstverwaltung, aber ebenso die äußere Lehrerautorität und fordert „autoritative Führung mit genossenschaftlicher Bindung“. Die gleiche vermittelnde Richtung auf Bindung und doch Selbständigkeit, auf Freiheit und Führung zeigt sich auch in der Organisation des Unterrichts: Kriek ist gegen den starren Aufbau nach Jahresklassen und verlangt weitgehende Auflockerung für einen Gruppenunterricht; keine Vielfacherei, sondern Unterricht aufgebaut nach „Lebenseinheiten“ oder „organischen Ein-

<sup>1)</sup> Ernst Kriek, *Musische Erziehung*, 1933.

<sup>2)</sup> Vgl. auch: *Völkisch-politische Anthropologie*, II. 1937. S. 94 ff.

24) Durch eine Art „Literaturbericht“ wesentlich erweitert und somit fast vollständig neu formuliert wurde folgender Absatz 1937 (S. 171 f):

Der völkische Gehalt und Wert des Kindes und Jugendlichen sollte innerhalb der heimatgebundenen Lebensordnungen naturgemäß gepflegt und in seiner Entfaltung recht geleitet und bestimmt werden. Das nötigt jedoch zu einer anderen Sicht auf den Einzelnen und auf sein Verhältnis zu Gemeinschaft, Volk und Kultur. Es wird gesucht nach einem Verständnis seiner individuellen Eigenart: 1) von seinem typischen Sein her, 2) aus seinen volkhaften Bindungen und 3) gleichzeitig in der tiefer dringenden pädagogischen Fragestellung nach dem Sein und dem Sinn der Existenz. Die verheißungsvollste Typologie der menschlichen Individualitäten hat Erich Jaensch mit seinem Schülerkreis erarbeitet. Als neue Hilfswissenschaft begründete P. Petersen mit seinen Schülern eine „Pädagogische Charakterologie“<sup>1)</sup>; eine „Pädagogische Menschenkunde“ erstrebt ferner Herman Nohl<sup>2)</sup>, eine „Pädagogische Anthropologie“ (1934) O. Kroh. Die „Pädagogik vom Volke her“ erhielt aus dem nationalpolitischen Gedankenkreis und der nationalsozialistischen Bewegung die stärksten Antriebe. Alle Richtungen des pädagogischen Realismus stellen neu die Frage nach dem Wesen und dem Sinn des Menschen, überprüfen die pädagogischen Systeme hinsichtlich ihrer Lehre vom Menschen und nehmen Fühlung mit der Philosophie unserer Jahrzehnte.

<sup>1)</sup> Herausgegeben von Fritz Jöde, 1920.

<sup>2)</sup> S. ob. S. 151.

<sup>3)</sup> Siehe: *Pädagogische Aufsätze*, 2. A. 1929.

25) Die letzten beiden Absätze des Buches in der Auflage von 1932 über Scheler und Heidegger (S. 161 f.) werden weitgehend ersatzlos gestrichen und durch eine neue, siebenseitige Schlussfassung des Buches ersetzt, die vollständig im Dokumententeil 1937 abgedruckt ist.

Auszug:

Dr. Peter Petersen, Jena:

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

Eine erziehungswissenschaftliche Betrachtung.

**W**er 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 damit 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, gestraffter 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 völkische Zuchtform besitzen, so Spanien seinen caballero, England den gentleman; und wir?

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

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

Auszug:

# Die Schule

im nationalsozialistischen Staat

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

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

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

Peter Petersen - Jena:

## Die erziehungswissenschaftlichen Grundlagen des Tenaplanes 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 ihn auf diesem Gebiete einen Vorrang vor allen Völkern verschafft hat.

Wer die deutsche geistige Entwicklung der letzten Jahrhunderte überfliehet, 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 wußten 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 stillen Willen, und daß es dieses Wechselspielen mannigfacher Mächte ist, das den Menschen bildet.

Im besonderen aber erklärt sich die Tatsache, daß nach 1920 innerhalb der deutschen Grenzen eine Erziehungswissenschaft aufzutauchen konnte, dadurch, daß es sich hierbei um die Erbschaft aus der deutschen pädagogischen Reformbewegung hin zu einem echten, ursprünglich deutschen Erziehungsziel mit deutschbestimmter Schule handelt. Diese setzt unmittelbar nach dem Kriege 1870/71 ein. In Väinänen wie Lagarde, dem jungen Nietzsche, dann in Langbehn, den Väinänen der Schulreform Ende der achtziger Jahre ansetzend bis etwa zu den Kunstlerziehungstagen 1901—05, den „Deutschen Erziehungstagen“ in Weimar ab 1904 leitet 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 Kindes verantwortlichen mitwirkenden Kreise zu vereinen. Nur auf dem Hintergrunde dieses gewaltigen Ringens um eine Deutsche Schule, um eine echte deutsche Erziehungs- und Charakterische, wird das Hervorbrechen der eigenständigen Erziehungswissenschaft begründet. Denn dadurch waren Augen und Sinne weit geöffnet worden, die Fülle erzieherischen Geschehens innerhalb eines Volksganges aufzunehmen, und so erfüllt, daß das Innerliche Geschehens zur systematischen Darstellung drängte.

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

Lebensfremdheit angegriffen, ja abgelehnt wurde. Deutschland hatte seit 1900 der Welt ein Schauspiel geliefert wie noch nie ein Volk der Welt. Es war nicht mehr Umstände, seine Jugend zu bilden; diese lehnte den staatlichen Bildungsanstalten den Rücken und fand sich selber zurück zu den Urkräften aller Erziehung: zum lebendigen Volkstum, wie es in der lebenden Kultur, der Sitte und dem Brauchtum, der Volkskunst und vor allem in der völkischen Landschaft als der von den verschiedenen Stammescharakteren her durchformten Natur des vaterländischen Bodens machvoll lebt, und sodann zur Natur selber als der ewigen Bildnerin der Menschen und der Völker. In keinem Volke war der Boden so aufgemüht 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 Volk, 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 schließlich den menschlichen Lebens- und Wirkbereich besonders hervorhebt. Damit stand die neue Erziehungswissenschaft schon Anfang der zwanziger Jahre vor denselben Fragen, die später die Existenzphilosophie aufgriff, von der alsdann um 1930 bedeutsame Rückwirkungen auf die Erziehungswissenschaft ausgehen konnten.

Unvermeidlich hatten die erziehungswissenschaftlichen Überlegungen zugleich den alten Wissenchaftsbegriff gesprungen. Offen lehrten sie, es sei unmöglich, als allgemeine wie als praktische Wissenschaft anzufangen, auch nur die schärfste pädagogische Praxis zu durchleuchten, „ohne sich zuerst mit der Beziehung aller Erziehung zum Sinn des Seins 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. i. 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 Anzeigern“ herausgegeben von Erich Fetschmann, Karlsruhe, 1926, S. 75.

<sup>2)</sup> Vgl. den ganzen I. Teil meiner „Allgemeinen Erziehungswissenschaft“, 1924, und aus jüngster Zeit folgende Aufsätze: „Bedeutung und Wert des Politisch-Sozialistischen für den deutschen Lehrer und unsere Schule“, Deutsches Bildungswesen, Januar 1934; „Psychologische Bedeutung der politischen Erziehung“, Zeitschrift für Jugendkunde, 1. Heft 1934; „Nationalpolitische Bildung der menschlichen Willkür“, Die Erziehung, Febr. 1935.

Die Schule im nationalsozialistischen Staat. Ein Volk. Ein Reich. Eine Schule. Für Volksgemeinschaft und Führertum, 11. Jg. (1935), Heft 6, S. 1—5

**Abschrift:****Die Schule im nationalsozialistischen Staat**

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

**Herausgeber: Prof. Dr. Hans Cordsen, Soltau in Hann.**

**Verlag: Westfälische Buch und Kunstdruckerei Gustav Thomas, Bielefeld**

**Nr. 6 1935**

**11. Jahrgang**

**Postlieferungsort Bielefeld**

**Peter Petersen – Jena:**

**Die erziehungswissenschaftlichen Grundlagen des Jenaplanes  
im Lichte des Nationalsozialismus**

**I. 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 bedeutende geistige Leistung vollbracht, die ihm auf diesem Gebiete einen Vorrang vor allen Völkern verschafft hat.

Wer die deutsche geistige Entwicklung der letzten Jahrhunderte übersieht, der weiß, daß damit die durch den Herbartianismus unterbrochene Kontinuität wiederhergestellt ist, die auf Pestalozzi und Fröbel 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 wußten 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 sittlichen 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, ursprünglich deutschen Erziehungsziel mit deutschbestimmter Schule handelt. Diese setzt unmittelbar nach dem Kriege 1870/71 ein. In Männern wie Lagarde, dem jungen Nietzsche, dann in Langbehn, den Männern der Schulreform Ende der achtziger Jahre ansteigend bis etwa zu den Kunsterziehungstagen 1901–05, den „Deutschen Erziehungstagen“ in Weimar ab 1904 leitet sie über die Gründung der Deutschen Landerziehungsheime 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 Kindes verantwortlich mitwirkenden Kreise zu vereinen. Nur auf dem Hintergrund dieses gewaltigen Ringens um eine Deutsche Schule, um eine echte deutsche Erziehungs- und Characterschule, wird das Hervorbrechen der eigenständigen Erziehungswissenschaft begreiflich. Denn dadurch waren Augen und Sinne weit geöffnet worden, die Fülle erzieherischen Geschehens innerhalb eines Volksganzen 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 Leid ist des Menschen stärkste Erziehung; Erziehung geschieht nur inmitten der Gemeinschaft; Volk ist die oberste aller erziehenden Gemeinschaften – sie nötigten nunmehr gebieterisch, daraus die letzten Folgen auch für die überlieferten 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, ja 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 kehrte 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 Volkskunst und vor allem in der völkischen Landschaft als der von den verschiedenen Stammescharakteren her durchformten Natur des vaterländischen Bodens machtvoll lebt, 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 Besinnung auf die Bindung Mensch zu Gott, die Religion genannt wird.

Nun konnte als Grundsatz aller neuen Erziehungswissenschaft der Satz 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 schlechthin den menschlichen Lebens- und Wirkbereich besonders hervorhebt. Damit stand die neue Erziehungswissenschaft schon Anfang der zwanziger Jahre vor denselben Fragen, die später die Existenzphilosophie aufgriff, von der alsdann um 1930 bedeutsame Rückwirkungen auf die Erziehungswissenschaft ausgehen konnten.

Unvermeidlich hatten 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 Beziehung aller Erziehung zum Sinn des Seins 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 abgetan. Da aber zugleich alles erzieherische Denken und Forschen im Rahmen wie im Dienste der obersten erziehenden Gemeinschaft unter Menschen, d. i. 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 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, ebenso wie das Verhältnis zur formalistischen Soziologie und den liberalistischen Staatslehren. 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 setzte sie die große deutsche Linie fort, die die organologischen Theorien verbindet (Lorenz von Stein, Schäffle, Tönnies, Otto von Guericke, Spann usw.).

Als im März 1933 die deutsche Bewegung zum Siege geführt war, da standen nur wenige Wissenschaften mit ihr in Linie: u. a. aber bestimmt die deutsche Soziologie und eng mit ihr verbunden die deutsche Erziehungswissenschaft. Sie waren aus gleichen Nöten 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 Abschütteln auch der letzten unser Volk, sein Wesen und seine stärksten Kräfte noch verschleiern und hemmenden „südlichen“ Fesseln, wie sie besonders die „Höhere Bildung“ trüben und klassenbildend unser Volk zerreißen.

## II. Der Erstrang der Erziehung

Es kennzeichnet alle überlieferte 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 Willensschulung 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 Ziegenhirten.“ – „Sie stehlen sich die Werke der Erfinder und die Schätze der Weisen: Bildung nennen sie ihren Diebstahl“, so spottete Nietzsche-Zarathustra bereits Anfang der achtziger Jahre und sprach vom Lande der Bildung als der „Heimat aller Farbentöpfe“, von seinen buntgesprenkelten 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

Wirken, das demnach vor aller bewußten Erziehung, d.h. vor allem Pädagogischen liegt, mithin auch aller Bildung vorausgeht. Die Wirkung der Erziehung ist ein organisches Geistwerden, 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 überlieferte Pädagogik – eine merkwürdige Erscheinung! – in der Regel keine Antwort gibt. Während ein Hermann Leser das Geistige einen „schwankenden und abgegriffenen Begriff“ nennt und darauf verzichtet, ihn „exakt philosophisch“ zu bestimmen<sup>3)</sup>, wird es meistens stillschweigend dem Intellektuellen, Nationalen gleichgesetzt, oder mit dem, was Hegel unter subjektivem und objektivem Geist verstand, zusammengebracht. Aus dieser Unklarheit entstand jene „Krankheit des Intellekts“, wie Gentile den Nationalismus genannt hat; darum verflachte der Begriff 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 eigentümliche 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 volksbauendes Erziehungsziel.

Geist ist uns vielmehr der Inbegriff aller derjenigen Akte, durch welche ein Mensch sich selbst auffaßt, weiß und versteht als seiend, 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, Leid, 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 Menschen im Tiefsten bestimmt wird, das, worin er gesetzt, gepflanzt ist, vergleichbar einem Baume, der seine Wurzeln tief hinein sendet in den Grund, über dem er sich entfaltet, aufwächst und blüht wie verblüht, den er also nie sehen könnte, dessen Kräfte ihn aber bis in die kleinsten Spitzen hinein durchrinnen und erhalten<sup>4)</sup>.

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

Im Wurzelgefüge menschlichen Seins und Wesens unterscheide ich 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>5)</sup>. Es sind das an erster Stelle die Gemeinschaften, in die der Einzelne hineingeboren wird, zunächst solches 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 Wesenskern zu verarmen. 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 erblühen 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 wirkt, 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 vom Menschen rational Gesetzten. 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 Gebil-

de. Genau so lebt auch das Volk als Ganzes aus seinen 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 wirksam am Bestande 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 jetzt kann erzogen sein der Mensch jeden Standes und jeder Begabung, ja wir begreifen es, daß gerade so viele Gebildete unerzogen sind, daß ihnen fehlt, was dem einfachen Volksgenossen weit eher eignet an Takt und Fein- und Mitgefühl, an einem „inneren Sinne“, der ihn sicher durch sein Leben und seine Arbeit wie mitten durch den Menschenkreis 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.

Klar aber sollte es sein, daß der Erziehung den Erstrang verleihen bedeutet: den Ton legen auf die „Innerlichkeit“ des Menschen, auf die Gesinnung und praktisch gesehen auf „Seelenbereitung“. Nun ruht der Blick des Pädagogen nicht mehr derart einseitig, lastend und bedrückend auf den „Leistungen“<sup>6)</sup>, sondern er anerkennt als vordringlicher die Pflege dieser Innerlichkeit des Menschen und sieht ein, daß jenes Pochen und Dringen auf Leistungen nichts weiter als groben Materialismus vertritt. Deshalb sehen wir heute auch allerorten – was der Jenaplan seit mehr als zehn Jahren forderte und verwirklichte – eine stärkere Pflege aller derjenigen Situationen, Sitten und Bräuche, welche diese Seiten des Menschen ausbilden und kräftigen, besonders in der Ausgestaltung von Feiern und in deren sinnvoller Einfügung in die Schulwelt 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 Schweigen 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 schulischen Lebens zu finden.“ Und in seiner Rundfunkrede vom 14. April 1933 stellte der badische Kultusminister Wacker treffend das „Innerliche“ neben dem „Heldischen“ als die beiden Grundkräfte des deutschen Menschen hin.

### III. Der völkische Realismus.

Die Erziehungswissenschaft, auf deren Grundlagen der Jenaplan ruht, ist die erste, welche volkstheoretisch begründet wurde<sup>7)</sup>. 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 Volksbürger. Im Volksbürgertum vollendet sich die Persönlichkeit; die Volksgemeinschaft ist die unaufhebbare Voraussetzung und Bedingung aller Persönlichkeitsbildung; Erziehung zum Volke die Aufgabe aller Pädagogen schlechthin.

Und Volk ist hier genommen als Konkretum, als lebenserfüllte Wirklichkeit. Damit tritt der pädagogische Realismus in stärksten Gegensatz zum Idealismus und hat in den Idealismusstreit eingreifen müssen<sup>8)</sup>. Denn für den Idealisten ist Volk „eine Idee, eine Aufgabe“, keine Realität<sup>9)</sup>! Kein Wunder, daß seine praktischen Forderungen in einen luftleeren Raum hineingeredet sind; denn wie soll da von Volkserziehung, von Bildung einer Staatsgesinnung, von politischer Erziehung noch wirksam geredet werden können, wo kein festes, sichtbares Ziel mehr gegeben ist, wo nichts weiter übrig bleibt als der kategorische Aufruf: Werde Staat! Mache dich zum Träger der Werte! Erfülle dich mit der unendlichen Aufgabe, der Idee des Volkes! Und verbunden mit diesen abstrakten Sollenforderungen 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 Schattenhaftes; und das danach wahrhaft Seiende erfasse ich höchstens dort, wo sich die Idee mit der Wirklichkeit berührte, etwa in Schöpfungen der Kunst, des Schrifttums, und dorthin verlegt sich des Pädagogen Interesse und Wirken. Er gelangt in eine schwebende, blutleere Gegend und hält sie als den Bereich des Geistigen für allem Materiellen 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 wende ich mich sofort unweigerlich an erster Stelle auch dem Materiellen 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 Volkskörpers, damit des Volkslebens und Volksgeistes 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 Seelischen, der Körperbauformen mit dem Seelenprofil und dem Erbcharakter der Schüler tiefer einzudringen, wurde seit 1926 daran gegangen, die neue Hilfswissenschaft der Pädagogik in der „Pädagogischen Charakterologie“ zu entwerfen, die bis in die jüngste Zeit hinein manchen Nachfolger gefunden hat<sup>10)</sup>.

Als volkstheoretisch begründete Erziehungswissenschaft fordert sie, daß alle Stoffe, welche die Mittelpunktkräfte, den Sitz der gestaltenden, schöpferischen Kräfte in einem Menschenkinde 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 Umkreise 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“<sup>11)</sup>.

#### **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 desgleichen auf die Schulorganisation als Ganzes. Der Jena-Plan fordert ja die zehnjährige allgemeine Deutsche Volksschule und sieht die Volksschule überhaupt in dem Neubau eines rein deutsch bestimmten Schulwesens als den alle Kinder für fast zehn Jahre ihrer Schulzeit vereinenden Grundstock dieses Neubaus.

Die Erziehungswissenschaft muß nun auch über die Grundform der Schulorganisation und der Ordnung der Schülerschaft samt ihrem Verhältnis zum Lehrer Aufschluß 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, volksorganisch zu uns als Deutschen gehörenden Formen festzustellen unternimmt. Dabei muß ich mir, genau wie E. M. Arndt in seinen „Fragmenten der Menschenbildung“, die Beschränkung zubilligen lassen, daß ich nur aus dem rassistisch 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<sup>12)</sup>.

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 innerhalb Deutschlands den 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 mithineingezogen, hin und her davon bestimmt. So sind wir seit dem 17. Jahrhundert von einer völlig unnordischen, ungermanischen Auffassung vom „Staate“ überflutet, 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 zersplitterten Landesteile zusammenhalten zu können, den „Estat“ übernahm, den einer seiner berühmtesten Nachfolger, Friedrich Wilhelm I., wie einen „rocher de bronze“ zu „statuieren“ versuchte. Allein sehr bezeichnend bleibt es, wie schon bei der Übertragung dieses im Grunde despotischen „stato“ auf brandenburgischen Boden sich sofort echt germanische Ideen einmischen: das sind der Toleranzgedanke, so bereits beim Großen Kurfürsten, und die Unterordnung des königlichen Machtwillens unter das Kammergericht zu Potsdam. So setzt sich der heute wieder in höchster Reinheit vom Führer vertretene 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 aufglühten und schon vor mehr als hundert Jahren nach Verwirklichung strebten. „Staat ist das Grundgestell des Volkes, die stehende äußere Befriedung des Volkstums“ schrieb Jahn, und in der ersten Auflage seines „Neuadels“ mußte noch Darré klagen: Wir hätten nicht einmal diese Forderung Jahns erfüllt<sup>13)</sup>.

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 orientalisches-südlichen.

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 befolgen.

1. Dem germanischen Denken ist der Sklave fremd, der lateinische servus. Und als Erziehungswissenschaftler stimmen wir Darré aus vollem Herzen zu, wenn er in der Schrift „Bauerntum 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 Allgemeingut im Wissensschatz der Deutschen werde, so schaufele sie sich selber ihr Grab. Denn sie läßt es zu, daß vom Orient übernommene Vorstellungen vom Verhältnis: Herrscher, Untertan, d. h. die reine Herrenstellung ohne Verpflichtung dem Untergebenen gegenüber wuchern und unsere Seele, unser wesenhaft Bestes vergiften und vernichten<sup>14)</sup>.

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 Wechselseitigkeit der Rechte und Pflichten aufgebauter persönlicher Treuverband“, und: „Alle germanische Herrschaft ist zugleich Pflichtverhältnis“<sup>15)</sup>. Es gibt geradezu eine Vorordnung der Pflichten! Je größer der Herrschaftsbereich, je verantwortungsvoller, desto höher die Verpflichtung. So ist es doch wohl auch unser aller natürliche Empfindung, die uns blutgemäß. „Es gab infolgedessen auch keinen Spielraum für die Herrschergewalt Einzelner“<sup>16)</sup>, sondern das eigentliche Staatsoberhaupt war die Landsgemeinde, wie in dem vom Norden her begründeten Sparta, wie in unserm Niedersachsen und in der Nordmark bis in die letzten Jahrhunderte und in Resten bis in die jüngste Gegenwart hinein. In diese Linie gehören die Pläne des Reichsfreiherrn vom 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 Eschmann: „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“<sup>17</sup>). 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 fassen wir den ersten Grundunterschied zwischen den beiden politischen Richtungen: Wir arbeiten an der „Volkswerdung“, jener an der Staatsallmacht und schreitet dabei über die Volkstümer hinaus (siehe Südtirol). Dazu kommt aber noch, daß der Faschismus keine Rassefragen 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 „südllich“ 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 Völker und Stämme, insbesondere auch im Hinblick auf Glaubenssachen; weiterhin hingen sie von den natürlichen Bedingungen der Landgebiete ab“<sup>18</sup>). 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 Gemeindevertretung aus und von da weiter zur Landesversammlung usw., gliederte sich aber in jedem Falle folgerichtig von unten nach oben hinaus, nicht etwa umgekehrt von oben nach unten. Es war ein von unten in die Höhe gewachsener Bau, dessen Baugesetze von den bäuerlichen 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 Lichtkegel steht, und auf das, was von den deutschgesinnten Pädagogen seit Pestalozzi, Fröbel, Stoy<sup>18</sup>), Dörpfeld usf. unermüdlich betont, gefeiert und in ihrem Schulversuchen verwirklicht worden ist. Und wir haben ferner erklärt, weswegen wir voll und ganz immer zur Forderung der Schulgemeinde standen, ja, sie aller unserer Arbeit an Jenaschulen zugrunde legen müssen, ebenso, weswegen wir die Koedukation 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 Schülerschaft nach dem Jenaplan, daß diese während der Obergruppen und vor allem in den Jugendlingsgruppen (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 gliedhafte Einordnung der Schüler in die Gruppen und um den Gruppenleiter als sein „Gefolge“ sowie für die „Führer“stellung des Lehrers in den Jenaschulen aus der Besinnung auf unsere Verwurzelung im germanischen Boden. Unsere Erziehungswissenschaft setzte geradezu ein mit einer schroffen Ablehnung des Individualismus<sup>20</sup>) 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 Besinnung auf Lagarde und auf Langbehn wie auf Nietzsche lehrt uns, daß noch etwas gibt, was ich den „germanischen

Individualismus“ nenne, was sich völlig mit dem deckt, wovon 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 ja selbstverständlich, daß es eine Pflege der Individualität geben muß, weil sich alles Gute und Starke nur in und mit Individualitäten darstellen und ausführen läßt. Oder: 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 Individuellen 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 Ausrichtung 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 zu einem Sandkorn, das mit der Düne wandern muß und jedem Feinde preisgegeben ist. „Der Germane kannte die schrankenlose Freiheit der Einzelpersonlichkeit überhaupt nicht; er gliederte den Freien grundsätzlich in die Gesamtheit der Freien ein und wertete ihn auch nur im Hinblick auf das, was er für die Gesamtheit wert war. Es bestand eine Abstufung der Bewertung, so daß derjenige am höchsten stand, der für die Gesamtheit am meisten wert war“ (Leistungs-Grundsatz). Und das ergab eine menschliche 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>21</sup>). – Jede Jenagruppe innerhalb ihrer „Schulwohnstube“ lebt und schafft, vor allem deutlich, wenn wir ihre Lebensgeschichte aufzeichnen, wie ein solcher Organismus, und das gibt uns das Recht von der besonderen und wundervollen „inneren Dynamik der Gruppen“ zu sprechen.

In solchem Gemeinschaftsleben gehen Freiheit und Bindung das innigste Bündnis ein, uns so spricht unsere Erziehungswissenschaft, wie heute auch die neue Existenzphilosophie, 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 gehenden Rechtsgewalt. M. a. W. der Führer war niemals Rechtsquelle aus sich oder durch die Stellung, die er inne hatte, wie der spätrömische Cäsar. Dementsprechend konnte jeder Führer von den Rechtsgenossen des Selbstverwaltungskörpers zur Verantwortung gezogen werden<sup>22</sup>). Also ist es ursprünglicher völkischer Grundsatz unseres Zusammenlebens: „Macht ist nur berechtigt, sowie sie Dienst bedeutet“. Und Freiheit ist immer gebundene Freiheit; die volkverbundene 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>23</sup>). Es werden den Aufbau des ständischen Staates notwendig begleiten neue Dienstbindungen des Menschen untereinander, angefangen in ihren ersten Verordnungen bis hinaus zur höchsten, der Gefolgschaftstreue dem Führer gegenüber; ohne sie wird nichts entscheidend Neues werden. Dazu gehört aber, daß wir endlich auch ernst damit machen, diese Gesinnung des Dienstes in den Schulen zur Grundlage allen Arbeitens wie Zusammenlebens zu machen. Das gilt für Lehrer wie Schüler, und hier ist eine Stelle, wo die im Alten doch und dennoch so stark gründende Lehrerschaft scheinbar weder mitmachen noch überhaupt hinhören kann. Es wird aber nichts anderes übrig bleiben, als die Schule als erziehenden Kreis aufzugeben und die Aufgabe also den Jugendbünden 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>24</sup>). Klar ist es auch, daß die Lehrer hier vorangehen müssen, daß sie klar und deutlich bekennen müssen, ob sie die vor der Klasse stehende oder thronende, von außen her gebietende Autorität bleiben wollen, oder ob sie aus allem, was sie für SA-Dienst und für Lagerarbeit und Lagerleben bejahen, was sie aus den Reden des Führers, eines Hans Schemm, eines Lutze, 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, ziehen 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 Erbteil unserer germanischen Vorfahren ist und demgemäß unserer angestammten Wesensart am vollkommensten entspricht. Er fordert freie Bindung des Einzelnen durch das Gemeinwohl. Daher ist die Erziehung des Schülers unter diesen leitenden Gesichtspunkt zu stellen: die Schule hat im Dienste des Volksganzen zu stehen. Zwar bleibt die Entfaltung der Persönlichkeit nach wie vor bedeutsame Aufgabe, der den selbstverständlichen Rahmen nicht nur, sondern auch den Richtungspunkt ihrer Entwicklung bildet die Volksgemeinschaft, in die wir hineingeboren sind.“

1) Petersen, Der Ursprung der Pädagogik (II. Teil der: Allgemeinen Erziehungswissenschaft), 1932, S. 14, und bereits in den „Pädagogischen Antithesen“ herausgegeben von Erich Feldmann, Karlsruhe, 1926, S. 75.

2) Vgl. den ganzen I. Teil meiner „Allgemeinen Erziehungswissenschaft“, 1924, und aus jüngster Zeit folgende Aufsätze: „Bedeutung und Wert des Politisch-Soldatischen für den deutschen Lehrer und unsere Schule“, Deutsches Bildungswesen, Januar 1934; „Psychologische Bedeutung der politischen Symbole“, Zeitschrift für Jugendkunde, 1. Heft 1934; „Nationalpolitische Bildung der menschlichen Sittlichkeit“, Die Erziehung, Febr. 1935.

3) Das pädagogische Problem usw., II. 1928. S. 4 Anm.3.

4) Petersen, Pädagogik, 1932. S. 42 ff.; der Ursprung der Pädagogik, bes. S. 88 ff.

5) Vgl. Petersen, Allgemeine Erziehungswissenschaft I. 1924. S. 244 f.; Der Ursprung der Pädagogik, S. 65–72; Pädagogik, 154 f.; Volk und Heimat, 1930.

6) Man vergleiche dazu das scharfe, aber mit Recht kritische Werk von Poppelreuter, Psychokritische Pädagogik, 1933.

7) S. im bes. Allgem. Erziehungswissenschaft I. 1924. S. 230–276: Volk.

8) Petersen, Pädagogik, 1932. S. 53–58: Der Idealismusstreit usw.

9) So Ed. Spranger, Volk, Staat, Erziehung. 1932. S. 181 u. 197 ff.

10) Petersen, Grundfragen der pädagogischen Charakterologie, 1928. Nachdem forderte Hermann Nohl eine „pädagogische Menschenkunde“, und jüngst D. Kroh eine „Pädagogische Anthropologie“.

11) Vgl. u.a. Petersen, Die Praxis der Schulen nach dem Jena-Plan (Jena-Plan III), 1934.

12) Von dieser Haltung aus sind auch selbstverständlich schon alle Stellungnahmen zu diesen Fragen im I. Teile der „Allgemeinen Erziehungswissenschaft“ zu begreifen. Vor allem die Forderung eines Gilden- oder ständischen Staates, eines innigst dem Volke verbundenen Staates, ferner die der Selbstverwaltung, der Schulgemeinde verbunden mit der Ablehnung allen Pazifismus und mit schärfster Kampfansage gegen die dem deutschen Wesen ganz und gar zuwiderlaufende Überfremdung mit den Formen der parlamentarischen Demokratie (gegen diese auch in „Innere Schulreform und Neue Erziehung“, S. 233, 250, und „Neueuropäische 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 sittlichen, ja unsittlichen Wesen längst schon erkannt war. Vgl. die angeführten Stellen in: „Innere Schulreform und Neue Erziehung“, sowie: „Der sog. Kleine Jena-Plan“, 5./6. Aufl., Langensalza, 1934. S. 12 f.

13) A. a. O. 1930, S. 38.

14) A. a. O. 1929, S. 202 Anm.

15) S. 96, 98.

16) S. 85.

17) Der faschistische Staat in Italien, 2. Aufl. 1933. S. 21.

18) Darré, Neuadel, S. 21, auch zum Folgenden.

19) Stoyo geradezu zeitgemäßer Schulversuch wurde soeben aus den Quellen beschrieben von Joh. Goldt, Karl Volkmar Stoy und die Johann-Friedrich-Schule zu Jena, Weimar, 1935.

20) Allgem. Erz. I. S. 37–56.

21) Darré, „Bauerntum“, S. 90.

22) Darré, Neuadel usw., S. 21.

23) Allgem. Erziehungswissenschaft, 1924, I. S. 168 f.

24) Ursprung der Pädagogik, 1931. S. 52, 145 f.

## Auszug:

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

**Rassistische 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 vorgeedrungen 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 Taten erleiden, sie nur bitterwenig mitzuten konnte, so fragt heute ein Kulturbiologe wie Walter Scheidt-Hamburg. Unsere Vorgeschichtsforscher, vor allem seit Hans Hahnemanns unbergeßlichem Wirken, fortgeführt von seinem Schüler und Nachfolger in Halle W. Schulz, im Süden Deutschlands besonders glücklich Adolf Heibol, bauen seit je echte Volks-Vorgeschichte aus dem auf, was der Boden ihnen schenkt. Th. Scheffer hat in ganz

218

Heimat und Arbeit. Monatshefte für pädagogische Politik,  
13. Jg. (1940), Heft 8, S. 218–221

Auszug:

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 set 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 Rassenbünkel, er sei ein Reaktionärer oder er vertrete einen unliebsamen 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 unüberlegbar 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 Voransetzungen verwandten Kulturen von heute vergleichen. Also eine Möglichkeit zur

38

Heimat und Arbeit. Monatshefte für pädagogische Politik,  
14. Jg. (1941), Heft 2, S. 38–41

**Auszug:**

The ideal of the politician-soldier is also urged by Professor Peter Petersen of the University of Jena. Education is a part of politics and every politician must be an educator, which means that he must emphasize discipline, training, and order (*Disziplin, Zucht, und Ordnung*). The political-soldierly type implies the development of personality with its spirit rooted in the people. The political-soldierly ideal must permeate the conduct and life of every German teacher. By his bearing he represents authority of the highest rank,—the right of his people and the word of God. The qualities necessary for such leadership can be produced by physical training, through service in the *S.A.* or the *S.S.* Soldierly education demands acceptance of a world hierarchically organized. The uniform and the greeting are not artificial creations but are symbolic of moral unity, implying readiness for service and sacrifice for common ideas and values. Training of the soldierly type demands the fullest academic training, for, as Nietzsche said, „the same discipline imparts the qualities needed by the soldier and the scholar; in fact, there is no competent scholar who does not possess the instincts of a good soldier. What should a rigorous school teach? Obedience and command,“ If the two, soldier and scholar, cannot be combined in one, then the solution offered by the Berlin professor of philosophy, Alfred Baeumler, *die Ersetzung des Gebildeten durch den Typus des Soldaten* (the replacement of the scholar by the soldier type) would no doubt be acceptable. A teacher's higher education must be in sciences of significance to the people, the nation, and the race. The combination of learning (not research ability or originality) with the political-soldierly ideal would make the best teacher, a leader of children and youth, a real spiritual vocation based on an attitude of reverence to God. Such a type began to be introduced into secondary schools when teachers were at the same time reserve officers in the army.<sup>11</sup>

<sup>11</sup> „Peter Petersen, *Bedeutung und Wert des Politisch-Soldaten für den deutschen Lehrer und unsere Schule. Deutsches Bildungswesen*, January, 1934, pp. 1 ff. It is interesting to compare this article with Professor Petersen's philosophy before the Revolution. More than most German educators, he urged that attention should be given to educational theories abroad in order to escape from national smugness. His position then was definitely humanistic in favor of ideals of humanity and tolerance gaining in force and validity internationally. In his practice school at Jena he insisted that the school must be a self-contained community and that „children must be kept beyond the limits of the political struggle,“ that „the child's world must be kept free from the scurry and bustle of the adult world,“ that „such temporal powers as state, church, the sects, political or other views of life“ should be kept aloof, that teachers have „subtle pastoral tasks,“ and that pupils must learn in & natural way through attractive situations!

Isaac Leon Kandel: *The Making of Nazis*, New York 1935

## Auszug:

M Nr. 631

Bericht über die  
Vortragsreise des o.ö.Prof.Dr.Dr.h.c.  
Peter P e t e r s o n-Jena  
durch die Südafrikanische Union Juli-Okt.1937.

Während der Universitätsommerferien 1937 folgte ich einer Einladung der Lehrervereinigung des Orange-Freistaates (O.V.S.O.V.) in den vier Staaten der Südafrikanischen Union Vorträge über Theorie und Praxis der Jenaischen Pädagogik zu halten, sowie in Bloemfontein einen einwöchigen Kursus ("Pädagogische Woche") zur gründlicheren Einführung in diese Pädagogik. Die Einladung wurde gestützt vom Unterrichtsdepartement (Department van Onderwys) des Freistaates sowie von der Dachgesellschaft der (englischen und holländischen) Lehrervereinigungen (The Federal Council of Teachers' Associations in South Africa). Sie verpflichteten sich, mir sämtliche Reisekosten zu erstatten und mir ihr Land zu zeigen, soweit es sich nur mit der Vortragsreise verbinden liesse.

Die Vorträge waren im Lande innerlich vorbereitet: 1933 war eine meiner Schriften samt einem Auszuge aus einer zweiten ins "Afrikanische" (=holländische) übersetzt und für die beiden folgenden Jahre als Pflichtlektüre für das zweite Lehrereexamen nördlich vorgeschrieben worden. Zeitschriften brachten gelegentlich Aufsätze über den "Jena-Plan", d.i. die "heimatgebundene Gruppenunterrichtsschule" nach der Bezeichnung des Reichswissenschaftsministeriums. Einzelne Lehrer und Lehrerinnen aus Südafrika hatten die Universitätsschule in Jena besucht und daheim berichtet.

Die Reise selber war bestens vorbereitet. Ich konnte mich gegen siebenzig Tage in der Union aufhalten und habe während dieser Zeit an 27 Orten 63 mal gesprochen (s. Übersicht). Man hatte mich gebeten, je nach Wunsch der örtlichen Verbände englisch oder holländisch zu sprechen. Es zeigte sich aber bald, dass die jüngere Generation dem Holländischen entfremdet ist. Darum entschloss ich mich nach der dritten Woche, "afrikaans" zu reden, das mir als Niederdeutschem nicht schwer fiel zu erlernen und anzuwenden. Alle Aussprachen waren von da an zweisprachig. Unverkennbar war es, dass sich dem afrikaans Redenden die Menschen williger öffnen. Ich habe ich 21 mal englisch, 5 mal holländisch, 30 mal afrikaans und 6 mal deutsch gesprochen.

Die Nicu Europese Opvoedingsbewoging. Bylae oor die Jena-Plan, Pretoria 1933.

Das Interesse war gross. Nur 5 oder 6 Abende währten kürzer als 2 Stunden, manche aber bis zu 3 1/2 Stunden. An vielen Orten, die weit entfernte Punkte grosser Gebiete sind, waren Lehrer aus mehr als 100 Meilen Entfernung gekommen. An keinem Abend habe ich abwegige Fragen zu beantworten gehabt. Der tiefere Grund für dieses Interesse liegt im Folgenden zu finden sein: geistig wie auch politisch ist seit der "afrikanische" Teil der Lehrerschaft der regste. Er hat erkannt, dass er für seine nächsten kulturellen wie politischen Aufgaben das bestehende individualistische und liberalistische Schul- und Erziehungswesen nicht gebrauchen kann. Es ist auf englischer Grundlage aufgebaut, aber seit dem Weltkriege stark amerikanisiert durchsetzt mit Testmethoden, unsinnigem Prüfungswesen, vom konkreten Leben gelöst, Schule und Elternhaus sind getrennt; es hat sich eine reine Lern- und Prüfungsschule entwickelt. Darum sucht er mit dem grössten Ernst vor allem nach einer Praxis, die den Individualismus und den Liberalismus soweit wie nur möglich überwunden hat. Diese Zusammenhänge sind im Führerkreise dieser Lehrerschaft vollkommen bekannt und erklären ihr Verlangen, ganz einfach zu erfahren, wie man praktisch anfangen soll, um eine neue Schule im Sinne echter Volksgemeinschaftspädagogik auf Grundlage ihres Volkstums einzurichten. Die führenden Politiker des Afrikanertums, die den engeren Schulfragen fern stehen, erkannten darin den Wert meiner Vorträge und sprachen es öffentlich vor den Lehrern aus, wie z.B. beim Empfange in Johannesburg der Administrator des Freistaates Mnr. van Rensburg, der aus diesen Gründen auch der Lehrerschaft öffentlich seine Unterstützung zusicherte.

Von Bedeutung scheint es mir noch zu berichten, dass in stark britisch eingestellten Städten das Interesse - vor allem zahlenmässig - am geringsten war, ja dass auch Gegenarbeit geleistet wurde. Es gilt von Kapstadt, Port Elizabeth, Johannesburg, Pietermaritzburg und Durban. Hier war der Besuch, durchschnittlich gerichtet, am geringsten, wiewohl die Erschienenen bestens mitgingen. Am geringsten war die Besucherzahl am zweiten Johannesburger Abend, wo ich englisch sprach über "Character Education". Von jüdischer Seite aus war in der Presse gegen mich Stimmung gemacht worden unter Ausbeutung eines Aufsatzes im Educational Yearbook, T.C., Columbia University, New York, 1934 "The Making of Nazis", der sich auf meine Schriften bezieht.

Wie anderswo, so erwies sich auch hier die englisch eingestellte  
Lehrerschaft als stark jüdenhörig. In Kapstadt wurde ebenfalls un-  
ter erkennbarem jüdischen Einfluss eine geschlossene Wirkung der  
Vorträge dadurch vereitelt, dass man mich an vier verschiedenen  
Stellen einsetzte. Dagegen tat das benachbarte Stellenbosch alles,  
um eine einheitliche Wirkung zu erreichen: man liess mir volle  
Freiheit, eine Reihenfolge in sich eng zusammenhängender Vorträge  
zu halten, sodass ich vier Vorlesungsstunden sprach und danach mit  
allen Interessierten eine ergiebige Aussprache hatte. In Durban  
liess der Leiter der Veranstaltung keine Aussprache zu, weil man  
unter den Erschienenen "Freunde der Sowjetrepublik" vermutete,  
die nur versuchen würden, dem deutschen Redner Schwierigkeiten zu  
machen, wie es dort s. Zt. bei dem Vortrage des Prof. Graf von Dürk-  
heim-Kiel geschehen sei. Mir ist aber an keinem Orte eine ähnliche  
Ungehörigkeit begegnet. Und es muss der Gerechtigkeit halber ge-  
sagt werden, dass in Grahamstown, CP., dem "Oxford von Südafrika",  
einer der allerbesten Abende war, desgleichen in dem durchaus eng-  
lisch eingestellten Kimberley, CP. Es bleibt jedoch bestehen, dass in  
allen Zentren des Afrikanertums die Aufnahme die beste war, so in  
Stellenbosch, Burgersdorp, Steynsburg, Bloemfontein, Potchefstroom,  
Mameloo, Middelburg, Heidelberg. In Pretoria hatten sich wieder ver-  
schiedene Kreise um Vorträge beworben, die alle etwas Besonderes  
wünschten. Jeder Kreis hatte aber alles bestens vorbereitet, und  
jedemal waren Besuch und Interesse sehr gut. Die Universität Pre-  
toria wird den von ihr gewünschten Vortrag über die "Neue deutsche  
Erziehungswissenschaft in ihrer Beziehung zur neuen deutschen Phi-  
losophie" in ihre Schriften aufnehmen.

Am geschlossensten und so auch am nachhaltigsten musste die  
"Pädagogische Woche" in Bloemfontein wirken. Dafür waren alle Leh-  
rer des Freistaates, die teilnehmen wollten, beurlaubt. Die Zahl be-  
trug mehr als 200 (s. Anlage II). Ich sprach täglich von 3-5 Uhr, und  
beantwortete zum Schluss in über zwei Stunden mir schriftlich ein-  
gereichte Fragen und daneben noch weitere, die während der Schluß-  
aussprache aufkamen. Ausserdem sprach ich an einem Abend besonders  
im Bloemfonteiner Universitätskolleg.

Der Herr Reichswissenschaftsminister hatte mich im Schreiben  
vom 14. 4. 37. bescheiden lassen, auch die Verbindung mit der "Deutsch-  
Südafrikanischen Kulturunion" aufzunehmen. Das ist umgehend gesche-  
hen. Ich habe daraufhin in Pretoria in der Kulturunion über das

"Erziehungswesen im Dritten Reich" gesprochen. Ich konnte <sup>ja</sup> doch darüber hinaus noch einen weiteren Schritt auf diesem Gebiete tun. In Johannesburg wurde ich mit dem bedeutenden Schriftsteller und Vorsitzenden des "Afrikaanse Skrywers Kring" bekannt, Dr. C.M. van den Heever, Prof. der afrikanischen Literatur an der Universität van die Witwatersrand. Ich hatte mehrere Werke dieses neuen Schrifttums gelesen und war von der Eigenart und Kraft sehr ergriffen. Darum bat ich ihn am Schlusse unserer wiederholten Unterhaltungen, mir eine Liste derjenigen Schriftwerke aufzustellen, die er für die besten halte und wert, ins Deutsche übertragen zu werden; ich wollte mit den mir bekannten Inhabern des Verlages Eugen Diederichs-Jena über die Möglichkeit verhandeln, wenigstens einen Teil zu übersetzen. Der Verlag ist sehr willig darauf eingegangen, und wir dürfen erwarten, dass auch dadurch eine wertvolle Verbindung auf kulturellem Gebiete zwischen den beiden so eng verwandten Völkern gestiftet wird. Gleichfalls will ich beim Mutiner Dichterkreis anregen, etwa Herrn van den Heever zum Mitglied zu ernennen. Er gedenkt im kommenden Jahre Deutschland zu besuchen, und ich bin gern bereit, über ihn dann noch einige mir wichtig erscheinende Aufklärungen zu geben. Im Dezember d.J. dürfte ein anderer angesehener Schriftsteller und Mitbegründer des afrikanischen Schrifttums, den ich in Bloemfontein kennen lernte, nach Deutschland kommen, D.F. Malherbe.

Ich besuchte die deutschen Schulen in Kapstadt, Paarl, C.P., Ost-London, Pretoria, Wartburg-Kirchdorf (Natal), Schulen der deutschen Benediktiner bei Durban und im Zululand. Darüber hinaus traf ich oft Deutsche bei meinen Vorträgen, die sich dann auch von mir Auskunft, Arbeitsmittel und Literatur erbaten; ausser in den genannten Orten in Ermelo, Pietersburg, TV., Pietermaritzburg. Zu den Deutschen sprach ich in ihren Vereinen in Kapstadt, Ost-London, Pretoria und Durban. Dort fast immer über inner- und aussenpolitische Fragen, die dem Verständnis der Politik unseres Führers dienen und von denen ich bemerkt hatte, dass den Deutschen im Auslande das Material fehlte, den Gegnern die rechte Antwort zu geben. Ferner habe ich auf der Rückreise auf Wunsch des politischen Leiters an zwei Schulungsabenden zur Gefolgschaft des Dampfers "Watussi" gesprochen.

Bericht über die Vortragsreise des o. ö. Prof. Dr. Dr. h. c. Peter Petersen Jena durch die Südafrikanische Union Juli-Okt. 1937, Universitätsarchiv Jena, Bestand M, Nr. 631, Blatt 207-214

**Reihe Kolloquien:**



**Band 1**

Frank-Olaf Radtke (Hg.)

Die Organisation von Homogenität - Jahrgangsklassen in der Grundschule Kolloquium anlässlich der 60. Geburtstag von Gertrud Beck und Richard Meier, Frankfurt am Main 1998

ISBN 3-9806569-0-X

Preis: 8,60 €



**Band 2**

Frank-Olaf Radtke (Hg.)

Lehrerbildung an der Universität - Zur Wissensbasis pädagogischer Professionalität

Dokumentation des Tages der Lehrerbildung an der Johann Wolfgang Goethe-Universität, Frankfurt am Main 1999



**Band 3**

Heiner Barz (Hg.)

Pädagogische Dramatisierungsgewinne - Jugendgewalt Analphabetismus, Sektengefahr

Frankfurt am Main 2000

ISBN 3-9806569-2-6

Preis: 9,20 €



## Band 4

Gertrud Beck, Marcus Rauterberg, Gerold Scholz, Kristin Westphal (Hg.)

Sachen des Sachunterrichts

Dokumentation einer Tagungsreihe 1997 - 2000

Frankfurt am Main 2001

Korrigierte Neuauflage 2002

ISBN 3-9806569-3-4

Preis: 15,40 €



## Band 5

Brita Rang und Anja May (Hg.)

Das Geschlecht der Jugend - Dokumentation der Vorlesungsreihe Adoleszenz: weiblich/männlich? im Wintersemester 1999 / 2000

Frankfurt am Main 2001

ISBN 3-9806569-4-2

Preis: 15,95 €



## Band 6

Dagmar Beinzger und Isabell Diehm (Hg.)

Frühe Kindheit und Geschlechterverhältnisse. Konjunkturen in der Sozialpädagogik

Frankfurt am Main 2003

ISBN 3-9806569-8-5

Preis: 18,00 €



**Band 7**

Vera Moser (Hg.)

Behinderung - Selektionsmechanismen und Integrationsaspirationen

Frankfurt am Main 2003

ISBN 3-9806569-9-3

Preis: 12,50 €



**Band 8**

Gisela Zenz (Hg.)

Traumatische Kindheiten - Beiträge zum Kinderschutz und zur Kinderschutzpolitik aus erziehungswissenschaftlicher und rechtswissenschaftlicher Perspektive

Frankfurt am Main 2004

ISBN 3-9809008-1-9

Preis: 24,00 €



**Band 9**

Tanja Wieners (Hg.)

Familienbilder und Kinderwelten - Kinderliteratur als Medium der Familien- und Kindheitsforschung

Frankfurt am Main 2005

ISBN 3-9809008-2-7

Preis: 16,90 €



## **Band 10**

Micha Brumlik / Benjamin Ortmeier (Hg.)  
Erziehungswissenschaft und Pädagogik in Frankfurt - eine Geschichte in Portraits  
90 Jahre Johann Wolfgang Goethe-Universität  
Frankfurt am Main 2006  
ISBN 3-9809008-7-8  
Preis: 16,90 €



## **Band 11**

Argyro Panagiotopoulou / Monika Wintermeyer (Hg.)  
Schriftlichkeit - Interdisziplinär  
Voraussetzungen, Hindernisse und Fördermöglichkeiten  
Frankfurt am Main 2006  
ISBN 978-3-9810879-0-1  
Preis: 24,00 €



## **Band 12**

Dieter Katzenbach (Hg.)  
Vielfalt braucht Struktur  
Heterogenität als Herausforderung für die Unterrichts- und Schulentwicklung  
Frankfurt am Main 2006  
ISBN 978-3-9809008-9-8  
Preis: 18,00 €

**Reihe Forschungsberichte:**



**Band 1**

Thomas Höhne/Thomas Kunz/Frank-Olaf Radtke  
Bilder von Fremden - Formen der Migrantendarstellung  
als der „anderen Kultur“ in deutschen Schulbüchern von  
1981-1997  
Frankfurt am Main 1999



**Band 2**

Uwe E. Kemmesies  
Umgang mit illegalen Drogen im ‚bürgerlichen‘ Milieu  
(UMID).  
Bericht zur Pilotphase  
Frankfurt am Main 2000



**Band 3**

Oliver Hollstein/Wolfgang Meseth/Christine Müller-  
Mahnkopp/Matthias Proske/Frank-Olaf Radtke  
Nationalsozialismus im Geschichtsunterricht. Beobach-  
tungen unterrichtlicher Kommunikation  
Bericht zu einer Pilotstudie  
Frankfurt am Main 2002



## Band 4

Andreas Gruschka/Martin Heinrich/Nicole Köck/Ellen Martin/Marion Pollmanns/Michael Tiedtke  
Innere Schulreform durch Kriseninduktion? Fallrekonstruktionen und Strukturanalysen zu den Wirkungen administrativ verordneter Schulprogrammarbeit  
Projektdesign und Zwischenbericht  
Frankfurt am Main 2003  
ISBN 3-9809008-0-0  
Preis: 15,00 €



## Band 5

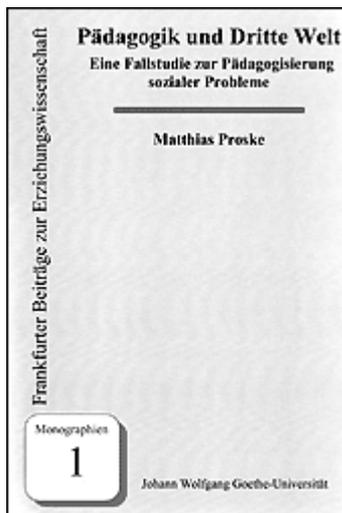
Andreas Gruschka  
Auf dem Weg zu einer Theorie des Unterrichtens. Die widersprüchliche Einheit von Erziehung, Didaktik und Bildung in der allgemeinbildenden Schule  
Vorstudie  
Frankfurt am Main 2005  
ISBN 3-9809008-3-5  
Preis: 15,00 €



## Band 6

Frank-Olaf Radtke/Maren Hullen/Kerstin Rathgeb  
Lokales Bildungs- und Integrationsmanagement  
Bericht der wissenschaftlichen Begleitforschung im Rahmen der Hessischen Gemeinschaftsinitiative Soziale Stadt (HEGISS)  
Frankfurt am Main 2005  
ISBN 3-9809008-4-3  
Preis: 15,00 €

**Reihe Monographien:**



**Band 1**

Matthias Proske  
Pädagogik und Dritte Welt - Eine Fallstudie zur Pädagogisierung sozialer Probleme  
Frankfurt am Main 2001  
ISBN 3-9806569-5-0  
Preis: 18,00 €



**Band 2**

Thomas Höhne  
Schulbuchwissen - Umriss einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuchs  
Frankfurt am Main 2003  
ISBN 3-9806569-7-7  
Preis: 16,00 €



**Band 3**

Thomas Höhne, Thomas Kunz, Frank-Olaf Radtke  
Bilder von Fremden - Was unsere Kinder aus Schulbüchern über Migranten lernen sollen  
Frankfurt am Main 2005  
ISBN 3-98009008-6-X  
Preis: 68,00 €



## **Band 4**

Wolfgang Meseth

Aus der Geschichte lernen - Über die Rolle der Erziehung in der bundesdeutschen Erinnerungskultur

Frankfurt am Main 2005

ISBN 3-9809008-5-1

Preis: 29,80 €



## **Band 5**

Elke Wehrs

Verstehen an der Grenze - Erinnerungsverlust und Selbsterhaltung von Menschen mit dementiellen Veränderungen

Frankfurt am Main 2006

ISBN 978-3-9809008-8-1

Preis: 34,90 €



## **Band 6**

Matthias Herrle

Selektive Kontextvariation - Die Rekonstruktion von Interaktionen in Kursen der Erwachsenenbildung auf der Basis audiovisueller Daten

Frankfurt am Main 2007

ISBN 978-3-9810879-2-5

Preis: 24,80 €

Eduard Sprangers  
Schriften und Artikel  
in der NS-Zeit

Dokumente 1933–1945

Fachbereich Erziehungswissenschaften  
Goethe-Universität Frankfurt am Main

**Dokumentation ad fontes I**



DIN A4, gebunden, 1044 Seiten, davon 836 Seiten  
Dokumente, 95 Euro

Herman Nohls  
Schriften und Artikel  
in der NS-Zeit

Dokumente 1933–1945

Fachbereich Erziehungswissenschaften  
Goethe-Universität Frankfurt am Main

**Dokumentation ad fontes II**



DIN A4, gebunden, 596 Seiten, davon 456 Seiten  
Dokumente, 75 Euro

Erich Wenigers  
Schriften und Artikel  
in der NS-Zeit

Dokumente 1933–1945

Fachbereich Erziehungswissenschaften  
Goethe-Universität Frankfurt am Main

**Dokumentation ad fontes III**



DIN A4, gebunden, 665 Seiten, davon 540 Seiten  
Dokumente, 80 Euro

Peter Petersens  
Schriften und Artikel  
in der NS-Zeit

Dokumente 1933–1945

Fachbereich Erziehungswissenschaften  
Goethe-Universität Frankfurt am Main

**Dokumentation ad fontes IV**



DIN A4, gebunden, 698 Seiten, davon 588 Seiten  
Dokumente, 80 Euro

Die Dokumentationen – ausschließlich für Bibliotheken – erscheinen mit Unterstützung des Fritz-Bauer-Instituts. Aller vier Bände zusammen kosten 300 Euro. Bestellungen über: Dr. Benjamin Ortmeier, J. W. Goethe-Universität, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Senckenberganlage 15, Brieffach 114, 60054 Frankfurt am Main, Tel.: (069) 798-22091, Fax: (069) 798-23356, E-Mail: [BOrtmeyer@t-online.de](mailto:BOrtmeyer@t-online.de).

## **Zum Projekt ad fontes: Dokumentation und Einschätzung der pro-nationalsozialistischen publizistischen Tätigkeit führender Köpfe der Geistes- und Erziehungswissenschaft**

Ein grundlegendes Problem der Debatte der letzten ca. 20 Jahre über die Einordnung und Bewertung der wissenschaftlichen Tätigkeit führender Köpfe der geistes- und erziehungswissenschaftlichen Bereiche in der Zeit des Nationalsozialismus ist das Fehlen allgemein zugänglicher Dokumente ihrer Tätigkeit aus der NS-Zeit.

Daher werden in einem ersten Schritt möglichst vollständig die Publikationen jener vor allem umstrittenen führenden Köpfe der Geistes- und Erziehungswissenschaft (mit jeweils einer kritischen Einschätzung) vorgelegt werden, die personell eine gewisse Kontinuität zwischen der Weimarer Republik, der NS-Zeit und der BRD repräsentieren.

So konzentriert sich das Projekt zunächst auf

***Eduard Spranger***

***Herman Nohl***

***Erich Weniger***

***Peter Petersen***

Trotz unterschiedlicher theoretischer Ansätze haben die genannten Personen alle zunächst in der Weimarer Republik ihre Grundkonzeptionen entworfen. Alle haben – auch ohne NSDAP-Mitgliedschaft – vor allem auf der Basis eines deutschen Nationalismus und Militarismus trotz dieser oder jener Einwendungen das NS-Regime begeistert begrüßt und jeweils ihre Konzeptionen in den Dienst des NS-Regimes gestellt.

Dabei wird die Dokumentation ihrer Publikationen – je nach Person mit unterschiedlichen Schwerpunkten – den jeweiligen Stellenwert des deutschen Nationalismus, des Antisemitismus, des Rassismus, des Militarismus und des Antidemokratismus im jeweiligen inneren Zusammenhang darstellen und mit den (un)selbstkritischen Erklärungsversuchen der Zeitspanne nach 1945 konfrontieren.

Im Ergebnis soll die aus einer Reihe von Gründen ins Abseits gedrängte Debatte über die Einschätzung von Kontinuität und Diskontinuität durch eine breite Basis von Materialien produktiv erneuert und die inneren Zusammenhänge zwischen Werksanalyse, Wirkungsgeschichte und Biographie dieser genannten Personen, die heute noch höchste Wertschätzung als „Säulenheilige“ genießen, herausgearbeitet werden.

---

Dieses Projekt wird unterstützt von:



**SPEYER'SCHE  
HOCHSCHULSTIFTUNG**

**Hans Böckler  
Stiftung**



Landesverband Hessen  
Bezirksverband Frankfurt am Main