

Torsten Schwan

„...um die aus der Weimarer Zeit
übernommene Substanz zu sichern“?

Peter Petersen, der Nationalsozialismus
und die defensiven Traditionen aktueller
Rezeptionsentwicklungen

„Der Mensch ist das Maß aller Dinge“

Torsten Schwan wurde 1968 in Bremen geboren. Nach dem Studium der Fächer Chemie, Geschichte sowie Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften promovierte er 1999 an der Technischen Universität Braunschweig. Seit 2002 arbeitet er als Studienrat an der Osnabrücker Gesamtschule Schinkel. Er veröffentlichte diverse Arbeiten zum Werk und zur Person des Jenaer Reformpädagogen Peter Petersen. Eine umfassende Studie zur Jenaplan-Pädagogik und ihrer Erziehungstheorie in der Weimarer Republik und während der NS-Zeit wird im Verlauf des Jahres 2011 abgeschlossen werden.

Torsten Schwan

„...um die aus der Weimarer Zeit
übernommene Substanz zu sichern“?

Peter Petersen, der Nationalsozialismus
und die defensiven Traditionen aktueller
Rezeptionsentwicklungen

ISBN 978-3-943059-01-4
Frankfurt am Main 2011

Protagoras Academicus

„Der Mensch ist das Maß aller Dinge“

Verlag & Vertrieb

Postfach 10 31 17

D-60101 Frankfurt/Main
protogoras-academicus@gmx.de

Inhaltsverzeichnis

Vorbemerkung	9
Statt einer Einleitung: Offener Brief an den Oberbürgermeister der Stadt Jena	11
I. Die Diskussion zur Umbenennung des Jenaer „Petersenplatzes“ und ihre Folgen.....	17
1. „Ziemlich mutig“? – Ein Petersen-Workshop und seine Folgen	18
2. Eine von „Stadt und Universität eingeschlagene Linie kritischer Aufklärung“?	29
3. „Defensive Rezeption“	34
4. Die Jenaplan-Pädagogik und die SS	39
5. „Wende“-Zeit und Jenaplan-Pädagogik	102
6. „Zufluchtsort“? – Das Fallbeispiel Hans Mieskes	113
7. Was sind die Folgen?	119
II. „Keine Ideenentwicklung“? – Petersens pädagogisch-politische Gedankenwelt während der Weimarer Republik und der NS- Herrschaft.....	123
1. NS-„Volksgemeinschaft“, Herrschaft und Moralität	124
2. „Vernunftrepublikanismus“ zwischen Reform und Radikalität	129
3. Unpolitische Reformpädagogik?.....	146
4. „Ontologisierung“ der eigenen Erziehungstheorie – erste Radikalisierungsphase ab 1929/30	158
5. Vom „Vernunftrepublikanismus“ zur völkisch-biologistischen Ontologie – politische Folgen der angestellten Radikalisierung.....	169
6. Übergänge in die NS-Herrschaft – zweite Radikalisierungsphase	182
7. Fazit: Neuorientierung in NS-Netzwerken – dritte Radikalisierungsphase	188

III. Die Universitätsschule Jena – „Zufluchtsort für jüdische Kinder im Nationalsozialismus“?	193
1. Vorbemerkungen: Hein Retters Buch und der „Gattungsbruch“ des Holocausts	197
2. Tabellarische Auflistung der von Retter behandelten Einzelfälle	209
3. Analyse des Kapitels „Kinder aus jüdischen Familien“	216
4. Fazit	257
Literaturverzeichnis	265
<i>Anhang</i> – Torsten Schwan: „Ich werde rücksichtslos gegen den Liberalismus, Demokratie und das Judentum schreiben und reden“	287

*Gewidmet den Schülerinnen und Schülern
heutiger Jenaplan-Schulen – mit dem Ziel,
dass sie auch denen nicht unbesehen trauen,
die ihnen vermeintlich Gutes tun wollen.
Sapere aude!*

Vorbemerkung

In seiner Schrift „Die Universitätsschule Jena – Zufluchtsort für bedrohte Kinder im Nationalsozialismus“ (Jena 2010, S. 120)¹ spricht Hein Retter mit Bezug auf Peter Petersen von „seine jüdischen Kindern“. Mit dem Begriff des „Zufluchtsorts“ bezieht sich der Autor explizit auf Petersen, der 1948 in selbst entlastender Art und Weise von seiner Schule als angeblichem „Zufluchtsort“ für „sämtliche schulpflichtige Kinder aus jüdischen Mischehen“ sprach. Allerdings sprach Petersen *nicht* von „jüdischen Kindern“, die es in den Kriegsjahren an der Universitätsschule eben auch nicht gab, sondern hob die „Kinder aus jüdischen Mischehen“ hervor.

Retter zitiert die Aussage unter Angabe des Quellenverweises, fügt aber augenscheinlich freudianisch das Adjektiv „jüdische“ hinzu und macht so aus „Kindern aus jüdischen Mischehen“ „*jüdische* Kinder“. Man könnte auch sagen, Retter habe Petersen etwas „in den Mund gelegt“, was jener selbst so nicht gesagt hat. Retter zitiert Petersen am entscheidenden Punkt falsch:

„Während der Kriegsjahre wurde meine Universitätsschule Zufluchtsort für sämtliche schulpflichtigen jüdischen [Hinzufügung durch Hein Retter] Kinder aus jüdischen Mischehen.“²

In dieser *kleinen* Schiebung zeigt sich wie in einem Brennglas ein *großes* Problem, das in der nachfolgenden Studie genauer behandelt werden soll. Dabei geht es um Aussagen Retters wie der folgenden:

„Wie die Akten deutlich machen, brachte das Schulamt Jena in seinem Antwortschreiben vom 5. November 1935 an das Volksbildungsministerium seine Skepsis zum Ausdruck, dass es innerhalb des Stadtgebietes gelingen könnte, für die vorgesehene Separierung genügend jüdische Schüler aufzutreiben zu können. (Es gab kaum noch welche, und wenn es sie gab, waren sie in der Universitätsschule.)“ (S. 120; Hervorhebungen durch T.S.)

¹ Im folgenden Text beziehen sich sämtliche Seitenangaben ohne weitere Quelle auf das Buch Retters.

² Bei Retter S. 113; Faksimile des korrekten Texts bei Barbara Kluge: Peter Petersen, Heinsberg 1992, S. 338; vgl. die beiden Faksimiles auf der folgenden Seite. Der Grammatikfehler Petersens findet sich auch im Original.

In der entsprechenden Passage seiner Studie (Seite 119 unten bis Seite 120 unten) spricht Retter von „volljüdischen“ Kindern im Sinne der barbarischen Logik des NS-Regimes. Er behauptet also, dass *alle* in der barbarischen Logik des NS-Regimes „volljüdischen“ Kinder der Stadt Jena Ende 1935 Schüler der Universitätsschule gewesen seien. Einen Beleg für diese Darstellung erbringt er nicht. Zugleich führt er in der gesamten Studie nicht *ein* Beispiel für ein nach den barbarischen „Nürnberger Gesetzen“ „volljüdisches“ Kind an der Universitätsschule auf. Auch deshalb – das sei vorweg betont – muss man festhalten, dass neuerdings zur Verschleierung der beschädigten historischen Legitimität der Jenaplan-Pädagogik jüdische Kinder an Petersens Schule während der NS-Zeit gezielt erfunden werden, um damit eine scheinbare historische Legitimität herzustellen. Denn genau das tut Hein Retter, indem er ohne einen einzigen Beweis die oben genannte Behauptung aufstellt. Damit instrumentalisiert er schamlos das Leid der jüdischen Bevölkerung während der NS-Zeit, um insbesondere die heutige Jenaplan-Pädagogik zu legitimieren. Jenes Vorgehen ist gänzlich unakzeptabel.

Torsten Schwan, März 2011

8. Während der Kriegsjahre wurde meine Universitätsschule der Zufluchtsort für sämtliche schulpflichtigen Kinder aus jüdischen Mischehen (Zeugen: Dr. Schrader und Frau, desgl. Dr. Hansen, Herr und Frau Michel, Dr. König), sowie von Kindern verfolgter Kommunisten, die meine Schulform besuchten (Zeuge: Herr und Frau Reitmeier, Jena).

8. Während der Kriegsjahre wurde meine Universitätsschule der Zufluchtsort für sämtliche schulpflichtigen jüdischen Kinder aus jüdischen Mischehen (Zeugen: Dr. Schrader und Frau, desgl. Dr. Hansen, Herr und Frau Michel, Dr. König sowie von Kindern verfolgter Kommunisten, die meine Schulform besuchten (Zeuge: Herr und Frau Reitmeier, Jena).²¹⁵

Statt einer Einleitung: Offener Brief an den Oberbürgermeister der Stadt Jena³

Dr. Torsten Schwan, Osnabrück

Montag, 29. November 2010

Stadt Jena
Oberbürgermeister
Am Anger 15
07743 Jena

Die Universitätsschule Jena – „Zufluchtsort für jüdische Kinder im Nationalsozialismus“?

Sehr geehrter Herr Oberbürgermeister Dr. Schröter,
Sehr geehrte Mitglieder des Jenaer Kulturausschusses,

in einem Schreiben vom 28. Oktober hatte ich Ihnen mitgeteilt, dass ich nicht an dem Workshop „Peter Petersen und die Jenaplan-Pädagogik“, der am 4./5. November stattgefunden hat, teilnehmen würde, und Ihnen meine Absage umfassend begründet. Der Grund für meine Absage war, dass die Organisation des Workshops meiner Meinung nach an verschiedenen Stellen auf Entlastung sowohl der Person Petersen als auch der Jenaplan-Pädagogik während der NS-Zeit abzielte. Diese Sichtweise habe ich Ihnen in jenem rund 18-seitigen Schreiben begründet. In jenem Schreiben habe ich *nicht* unterstellt, wie Sie, sehr geehrter Herr Oberbürgermeister, in einem Schreiben vom 9. November an mich ohne weitere Begründung behaupteten, es gehe um eine Kampagne gegen mich. Denn eine solche Unterstellung wäre tatsächlich abwegig.

Vielmehr geht es – das ist meiner Meinung nach in den letzten rund drei Wochen immer deutlicher geworden – um eine Kampagne zur Namensbeibehaltung des heutigen „Petersen-Platzes“. Die Diffamierung von Personen durch Unterstellung von Positionen, die von ihnen gar nicht vertreten werden, das Abblocken kritischer Rückfragen oder argumentativ begründeter Gegenargumente, die als

³ Die nachfolgenden Dokumente sind unter <http://streitumpetersen.wordpress.com/der-streit-um-den-petersenplatz-in-jena> bzw. http://www.jena.de/fm/41/Bilanz_Workshop.pdf einzusehen (letzter Zugriff: 11.3.2011).

„agitatorische Floskeln“ tituliert werden und damit gezielt diskreditiert werden sollen (dieses und die folgenden Zitate entstammen einem der Öffentlichkeit am 24. November präsentierten Positionspapier der ehemaligen Tagungsleitung), auch die Angriffe auf die OTZ, die Studentenzeitschrift Akrützel und die TAZ, denen „tendenziöse Berichterstattung“ vorgeworfen wird, darüber hinaus die Kategorisierung einer Plakataktion von Jenaer Studenten als Behinderung „des eingeschlagenen Wegs“, schließlich der für die Öffentlichkeit formulierte Anspruch, „kritische Aufklärung“ zu betreiben, der aber tatsächlich nur dazu dienen soll – wie zu zeigen sein wird –, die Öffentlichkeit von offensichtlichen Problematiken abzulenken – all das ist Teil einer gezielten Kampagne und reicht insofern deutlich über den Umgang mit meiner Person hinaus. Insofern – da stimme ich Ihnen weiterhin zu, sehr geehrter Herr Oberbürgermeister – geht es eben nicht um eine Kampagne gegen mich.

In einem Brief vom 1. November an Sie, sehr geehrter Herr Oberbürgermeister, habe ich Ihnen zu einem Zeitpunkt, da ich noch nicht von der beschriebenen Kampagne ausging, verschiedene Fragen gestellt, Sie um Vermittlung in einem immer deutlicher werdenden Dissens gebeten und Ihnen aus freien Stücken versichert, dass ich mich *nicht* an die Medien wenden würde, um – trotz einer vormals gezielt vorgenommenen Diskreditierung meiner Person vonseiten der Tagungsleitung – dennoch von meiner Seite kein Öl ins Feuer zu gießen. Denn mein Ziel war, und das ist es auch weiterhin, dass die Beschädigung von Personen und Institutionen nach Möglichkeit vermieden wird. An meine Zusicherung habe ich mich bis zum heutigen Tage gehalten.

Ich hatte mit jenem Schreiben die Hoffnung verbunden, dass Sie – trotz Ihres ja bereits zu Beginn des Jahres öffentlich formulierten Eintretens für den Namens-erhalt des „Petersen-Platzes“ – qua Amt die meiner Meinung nach gebotene Neutralität wahren und eine vermittelnde Rolle einnehmen würden. Das haben Sie meiner Meinung nach bis zum heutigen Tage leider nicht getan. Nicht umsonst sind Sie auf mein zuletzt genanntes Schreiben in Ihrem oben genannten Brief vom 9. November mit keiner Silbe eingegangen. Auch ein weiteres Schreiben, das ich Ihnen und dem Kulturausschuss am 13. November zusandte, ließen Sie unbeantwortet. Letztlich haben Sie bislang nur reagiert, indem Sie in Ihrem Schreiben vom 9. November insbesondere die von Ihrer Seite mit keiner Begründung versehene Behauptung aufstellten, ich würde eine gegen mich gerichtete Kampagne unterstellen, hätte mich mit meiner „Absage der entsprechenden Debatte auf dem Workshop entzogen“, ihn damit „belastet“ und „es erschwert, seine gründliche wissenschaftlich-kritische Debatte über Petersen und die Jenaplan-Pädagogik, seine Ergebnisse und die auf ihm dargelegten neuen

Forschungsergebnisse öffentlich entsprechend zu vermitteln“. Mit Ihrem gesamten Verhalten haben Sie meiner Meinung nach, sehr geehrter Herr Oberbürgermeister, eine klare Position bezogen; sie ist nach meinem Empfinden nicht von vermittelnder Neutralität geprägt.

Weiterhin haben Sie wiederholt von einer von der „Stadt und Universität eingeschlagenen Linie“ gesprochen, von der Sie augenscheinlich nicht abweichen wollen und können. Neben Ihnen sind die weiteren Protagonisten dieser politisch-wissenschaftlichen „Linie“ – denn auch diese Herren haben sich in jenem Sinne öffentlich positioniert – die Bürgermeister Vogel⁴ und Schenker sowie die Hochschullehrer Fauser und John, darüber hinaus auch der Jenaer Stadthistoriker Stutz.

Ihnen und den genannten Herren geht es nach den auch öffentlich bekundeten Darlegungen um eine kommentierte Namensbeibehaltung des „Petersen-Platzes“. Eine solche Position, das möchte ich hier festhalten, ist meiner Meinung nach legitim – allerdings nur solange, wie sie auf Grundlage wahrhaftiger Argumentation vertreten wird. Dass die zur Begründung dieser Position ange stellte Argumentation meiner Meinung nach bereits vor Beginn des Workshops vielfach nicht wahrhaftig war, habe ich schon in meinem oben genannten Schreiben vom 28. Oktober ausgeführt und dort an verschiedenen Beispielen umfangreich begründet. Damals nahm ich an, dass das Problem ein vor allem wissenschaftliches war, da ich den politischen Teil der „Linie“ noch nicht erkannt oder ihn vielleicht auch nur als nicht für möglich erachtet hatte. Die letzten Wochen haben mich anderes gelehrt.

Sie und die weiteren genannten Herren, sehr geehrter Herr Oberbürgermeister, gehen öffentlich davon aus – denn in diesem Sinne wird das formuliert –, dass es einen „durch überprüfende Forschungen nunmehr auch bezeugte[n] Schutz gefährdeter Menschen“ durch Petersen nach 1933 gegeben habe. Ich halte es für möglich und auch für wahrscheinlich, dass sich Petersen nach 1933 im Rahmen der herrschenden rechtlichen Lage für diskriminierte Menschen eingesetzt hat. Andererseits sollte man aber – und zwar ohne beides gegeneinander aufzurechnen, denn eine Aufrechnung führt meiner Ansicht nach nicht wirklich weiter – die bekannten und vielfach problematischen Handlungen Petersens genauso klar ins Auge fassen. Denn jene gehören gleichfalls zum „ganzen Petersen“. Mit einseitigen Sichtweisen auf das Thema kommt man wissenschaftlich nicht weiter und beschädigt man politisch einen laufenden Entscheidungsprozess.

⁴ Recte: Der Vorsitzende des Jenaer Kulturausschusses Vogel ist nicht zugleich auch Bürgermeister.

Um solche Beschädigungen zu verhindern, habe ich in meinem Schreiben vom 28. Oktober auch auf Problematiken des unlängst vom emeritierten Braunschweiger Hochschullehrer Retter „mit Unterstützung der Stadt Jena, OB-Bereich“ veröffentlichten Buchs zur Universitätsschule Jena als „Zufluchtsort für bedrohte Kinder im Nationalsozialismus“ aufmerksam gemacht (vgl. ebenda, S. 12 f.). Jenes Buch stellt augenscheinlich die zentrale Legitimationsbasis für die Behauptung dar, es gebe einen „*durch überzeugende Forschungen* nunmehr auch bezeugte[n] Schutz gefährdeter Menschen“. Dem Autor gelingt meiner Meinung nach allerdings keine „überzeugende Forschung“.

Vielmehr ist seine Studie – das zeige ich in der beigefügten Analyse seines Hauptkapitels in aller gebotenen Ausführlichkeit – als der massiv revisionistische Versuch anzusehen, auf Grundlage einer wissenschaftlich unzureichenden und von strategischen Erzähltechniken geprägten Methodik eine heile Welt in der Universitätsschule nach 1933 zu konstruieren.

Geschichtsrevisionistisch ist dieses Buch unter anderem deshalb – um zwei Beispiele bereits an dieser Stelle zu nennen –, da auf gänzlich unbelegter Grundlage und unter Ausklammerung aller bekannten Gegenargumente Behauptungen wie die beiden folgenden aufgestellt werden:

„Man war im Volksbildungsministerium, im Amt des Reichsstatthalters Sauckel und in der NSDAP-Gauleitung durchaus informiert darüber, dass Petersen jüdische bzw. jüdischstämmige Schülerinnen und Schüler schützte. Aber sowohl von Seiten des Jenaer Schulamtes als auch des Weimarer Ministeriums zögerte man, mit Weisungen in den Machtbereich der Universität einzugreifen.“ (S. 121)

„Lässt man allein die heutigen Aussagen der damals bedrohten Kinder gelten, dann war dies für sie eine Zeitspanne erlebten Glücks, das es nirgendwo anders gab. Denn auch ‚systemtreue‘ Eltern hatten sich im Raum der Universitätsschule deren ungeschriebenen Gesetze zu fügen – und sie taten es.“ (S. 124)

Nicht nur diese Aussagen des Buchs, das zeige ich in der beigefügten Analyse, sind geschichtsrevisionistisch. Ihr Revisionismus liegt an diesen Stellen darin begründet, dass sie in erschreckender und nicht akzeptabler Art und Weise sowohl die Person Fritz Sauckels als auch die thüringische NSDAP-Gauleitung, das Volksbildungsministerium und das Jenaer Schulamt während der NS-Zeit verharmlosen, wie sie zugleich auch auf Entlastung der „systemtreuen“ Teile der deutschen Bevölkerung, aber auch der Jenaer Universität abzielen.

Mit diesem Vorgehen wird zur Entlastung Petersens eine Grenze überschritten, die keine wissenschaftlich redliche Darstellung überschreiten darf. Nicht nur, aber gerade auch die Verniedlichung der NSDAP-Gauleitung und Fritz Sauckels,

der ab Ende März 1942 in seiner Funktion als „Generalbevollmächtigter für den Arbeitseinsatz“ verantwortlich für den Zwangsarbeitereinsatz von Millionen von verschleppten Menschen war (und der deshalb im Nürnberger Prozess gegen die Hauptkriegsverbrecher zum Tode verurteilt und im Anschluss daran hingerichtet worden ist), ist erschreckend.

Sauckel und die NSDAP-Gauleitung zum Mitwisser von konstruierten Widerstandshandlungen Petersens zu machen und gleichzeitig zu behaupten, sie hätten Petersens Widerstandshandlungen toleriert, formuliert eine Verharmlosung der NS-Herrschaft, die vergangenheitspolitisch völlig unakzeptabel ist. Die hinzugezogene Begründung, der „Machtbereich der Universität“ hätte jüdische Kinder vor der Deportation geschützt und Petersen die Möglichkeit geboten, sie entsprechend zu schützen, ist aus wissenschaftlicher Warte betrachtet nur grotesk zu nennen. An dieser Stelle werden Mythen erneuert, von denen die Geschichtsbetrachtung bestimmter Kräfte in den 1950er Jahren geprägt war. Der heutige Forschungsstand wird von Retter letztlich mit der Intention negiert, ein ehrendes Gedenken an Petersen zu legitimieren. Mit der Reaktualisierung der genannten Mythen handelt Retter deshalb revisionistisch.

Wie Sie verantworten wollen, sehr geehrter Herr Oberbürgermeister Dr. Schröter, dass ein Buch, das die genannten und noch einige weitere Behauptungen ähnlichen Kalibers aufstellt, „mit Unterstützung der Stadt Jena, OB-Bereich“ gedruckt werden konnte, ist mir gänzlich unklar. Warum Sie, obgleich ich Sie bereits vor rund vier Wochen auf einige der vielfachen Problematiken aufmerksam gemacht habe, gemeinsam mit den oben genannten weiteren Protagonisten noch immer nicht Ihre politisch-wissenschaftliche „Linie“ aufgegeben haben, kann ich nicht nachvollziehen. Auch deshalb habe ich es mittlerweile aufgegeben, Sie und die genannten Herrn überzeugen zu wollen. Augenscheinlich sind Sie, aber auch die weiteren Protagonisten der beschriebenen politisch-wissenschaftlichen „Linie“ mittlerweile gegenüber jeder argumentativen Darlegung anderer Auffassungen gänzlich immunisiert. Ich habe das Gefühl, Sie sind mittlerweile überhaupt nicht mehr in der Lage, sich erst einmal unvoreingenommen anzuhören, was andere Ihnen mitteilen wollen.

Denn in den Reihen Ihrer „Linie“ nimmt man meiner Meinung nach schon viel zu lange begründete Gegenmeinungen und kritische Rückfragen bestenfalls als „Unterstellungen“ wahr. Was der beschriebenen „Linie“ nicht passt, wird ohne differenzierte Begründung als unwissenschaftlich und unredlich abgekanzelt. Obgleich man vonseiten Ihrer „Linie“ immer wieder auf den eigenen Vorbildcharakter verwies und verweist, haben Sie und Ihre „Linie“ – wenn ich das richtig sehe – sich tatsächlich zusehends isoliert und die eigenen Vorstellungen im-

munisiert. Damit wurde das Klima für eine ergebnisoffene und von gegenseitiger Wertschätzung geprägte Debatte zerstört und wird der politische Prozess, den sich die Stadt Jena letztes Jahr in anzuerkennender Weise selbst auferlegt hat, behindert. Wollen Sie und die Protagonisten auch zukünftig auf dieser „Linie“ weiter fortfahren, sehr geehrter Herr Oberbürgermeister? Wie weit wollen Sie dabei noch gehen und was muss eigentlich noch geschehen, dass man auf ihrer „Linie“ einsieht, dass man sich bestenfalls völlig verrannt hat? Wie viel Vertrauen in Sie und die genannten Herren wollen Sie eigentlich noch zerstören?

Es tut mir leid, sehr geehrte Mitglieder des Kulturausschusses, dass ich Ihnen im Anhang die nächste umfassende Schrift zumute. Aber ein komplexes Thema bedarf der komplexen Betrachtung. Anders ist das nun einmal nicht möglich. Das ist auch der Grund dafür, dass ich es auch erst jetzt, einen Tag vor der nächsten Sitzung des Kulturausschusses, geschafft habe, die Analyse fertig zu stellen. Ich hätte sie gerne bereits vor wenigen Tagen abgeschlossen, aber auch mir fließen 50 Seiten wissenschaftlicher Text zu einem schwierigen Thema nicht einfach so aus der Feder.

Ich bitte Sie, sehr geehrte Mitglieder des Kulturausschusses, am morgigen Dienstag die Protagonisten der genannten „Linie“ zu fragen, was sie auf der kommentierten Tafel formulieren wollen, die nach deren Meinung dem „Petersen-Platz“ beigefügt werden soll. Ich denke, das sollte auch der interessierten Öffentlichkeit mitgeteilt werden.

Da ich von Ihnen, sehr geehrter Herr Oberbürgermeister, seit rund vier Wochen nicht eine Antwort auf meine Fragen erhalten habe und Sie stattdessen unter anderem die Behauptung aufstellten, ich würde Unterstellungen verbreiten, und Sie darüber hinaus die weiteren oben genannten Verzeichnungen der tatsächlichen Lage vornehmen, gehe ich davon aus, dass Sie die von mir gewünschte neutrale Position nicht einnehmen möchten oder können. Ich respektiere auch diese Entscheidung. Ich bin aber auf jener Grundlage allerdings nicht mehr bereit, meine aus freien Stücken gewählte Zurückhaltung aufrecht zu erhalten und mich nicht an die Medien zu wenden. Ich werde deshalb das Forum „Jenapolis“ bitten, dieses Schreiben – nach Möglichkeit mit entsprechender Verlinkung auf die beigefügte Analyse des genannten Buchs – öffentlich ins Netz einzustellen. Darüber hinaus sende ich dieses Schreiben und den Anhang auch an Benjamin Ortmeier, so dass beide unter der von ihm eingerichteten Internetadresse eingestellt werden können: <http://streitumpetersen.wordpress.com>

Mit freundlichen Grüßen
gez. Torsten Schwan

I. Die Diskussion zur Umbenennung des Jenaer „Petersenplatzes“ und ihre Folgen

Am 4. und 5. November 2010 fand in Jena ein öffentlicher Workshop mit dem Thema „Peter Petersen und die Jenaplanpädagogik. Historische Befunde und Aktualität“ statt. In dem ihn ankündigenden Flyer hieß es unter anderem: Auf dem Workshop würden

„neueste Forschungsergebnisse vorgestellt sowie methodische und begriffliche Probleme der Petersen-Interpretation diskutiert. Ziel des Workshops ist es, zu einem angemessenen Petersen-Bild zu gelangen und auf diese Weise Argumentationshilfe für erinnerungspolitische Entscheidungen der Stadt zu leisten. Im Kontext der laufenden öffentlichen Debatte kommt dabei der kritischen Bewertung Petersens in der NS-Zeit besonderes Gewicht zu. Der Workshop behandelt die drei wichtigsten Wirkungsperioden Petersens und zieht im Rahmen einer öffentlichen Podiumsdiskussion eine Zwischenbilanz.“⁵

Der Workshop stand im Kontext einer im Sommer 2009 ausgelösten Debatte, in der es erneut um das Verhältnis Peter Petersens und seiner Jenaplan-Pädagogik zum Nationalsozialismus ging. Auslöser war das Erscheinen der Habilitationsschrift Benjamin Ortmeyers, in der er sich neben Eduard Spranger, Herman Nohl und Erich Weniger auch mit Peter Petersen auseinandersetzte.⁶ Jene Auseinandersetzung stand (und steht) im Kontext neu gefundener Texte Petersens, die Ortmeyer an anderer Stelle dokumentiert.⁷ Politisch ging es in der Debatte um die Frage, ob ein seit 1991 in Jena nach Petersen benannter Platz umbenannt werden sollte oder nicht.

Nach zwei Podiumsdiskussionen im Oktober 2009 hatte man im Frühjahr 2010 in Jena entschieden, mit dem genannten Workshop dem für die Entscheidung zuständigen städtischen Kulturausschuss wissenschaftliche Erkenntnisse an die Hand zu geben, um damit auch die kontroverse Debatte zu versachlichen. Die wissenschaftliche Vorbereitung und Organisation des Workshops wurde im Frühjahr und Sommer 2010 vorangetrieben. Spätestens mit dem Versenden der oben genannten Thesenpapiere wurde allerdings deutlich, dass insbesondere

⁵ Jener Flyer wurde mir genauso wie die nachfolgend betrachteten Thesenpapiere am 8.10.2010 vom Sekretariat Peter Fausers, einem der drei Organisatoren des Workshops, zugesandt.

⁶ Benjamin Ortmeyer: Mythos und Pathos statt Logos und Ethos. Zu den Publikationen führender Erziehungswissenschaftler in der NS-Zeit: Eduard Spranger, Herman Nohl, Erich Weniger und Peter Petersen. Weinheim/Basel 2009.

⁷ Benjamin Ortmeyer: Peter Petersens Schriften und Artikel in der NS-Zeit. Dokumente 1933–1945 (Dokumentation ad fontes IV). Frankfurt a. M. 2008, S. 701–725.

vonseiten der Organisatoren des Workshops Auffassungen öffentlich präsentiert wurden, die sie so vor 2010 noch nicht vertreten hatten und die eine defensive – d. h. Petersens Rolle in der NS-Zeit verharmlosende – Tendenz aufwiesen. Die im oben genannten Flyer als „neueste Forschungsergebnisse“ präsentierten Ansichten entpuppten sich beim genaueren Hinsehen als vielfach nicht gar so „neu“; vielmehr befanden sich entscheidende dieser Darstellungen in einem defensiven Wirkzusammenhang, auf den in dieser Studie vielfach zurückzukommen wird. Darüber hinaus erschien wenige Tage vor Beginn des Workshops das in dieser Studie behandelte Buch Hein Retters zur „Universitätsschule Jena“ während der NS-Zeit, das vom Oberbürgermeisterbüro der Stadt finanziert worden war.⁸ Es unterstützte und flankierte die dem Workshop zugrunde gelegte defensive Tendenz. Als Folge dieser Entwicklungen sagten Benjamin Ortmeyer und ich unsere Teilnahme an jenem Workshop ab.⁹ Das sorgte für einen Eklat.¹⁰

1. „Ziemlich mutig“? – Ein Petersen-Workshop und seine Folgen

Nachfolgend soll zunächst jene defensive Tendenz des Workshops an einigen Beispielen aufgezeigt werden, um so die Problematiken weiter zu lokalisieren. Im Anschluss wird sich mit der in Jena bis zum Sommer 2010 konstruierten „Linie“ und der in ihr enthaltenen defensiven Tradition beschäftigt, auf der sie fußt (Abschnitte 2 und 3). Danach soll ausführlich das Verhältnis Petersens und seiner Jenaplan-Pädagogik zur SS beleuchtet werden, um insbesondere an diesem Zentralfeld zur Bewertung von Person und Werk die Problematiken aufzuzeigen, in denen sich auch die heutige Jenaplan-Pädagogik befindet (Abschnitt 4). Denn ihr humaner Anspruch und ihre heute nicht minder humane Schulpraxis fordern moralisch eine wahrheitsgemäße Auseinandersetzung mit den Traditionen eigenen Gewordenseins und somit auch mit einer Vergangenheit, die nicht vergehen kann.

⁸ Vgl. zur Kontextualisierung jenes Zeitraums mein Schreiben an den Oberbürgermeister der Stadt Jena und den städtischen Kulturausschuss vom 28.10.2010, in dem ich die Absage meiner Teilnahme am Workshop begründete (<http://streitumpetersen.files.wordpress.com/2010/12/torsten-schwan-ob-schrc3b6ter-schwan.pdf>; letzter Zugriff: 11.3.2011).

⁹ Vgl. zur Absage Benjamin Ortmeyers und zur weiteren Kontextualisierung dessen offenen Brief an den Oberbürgermeister und den Kulturausschuss vom 4.11.2010 (<http://streitumpetersen.files.wordpress.com/2010/12/offener-brief-bo-schrc3b6ter-bo.pdf>; letzter Zugriff: 11.3.2011).

¹⁰ Vgl. Frank Döbert: Eklat vor dem Petersen-Workshop. Dr. Schwan und Dr. Ortmeyer sagen ab. In: Ostthüringische Zeitung vom 3.11.2010 (<http://streitumpetersen.files.wordpress.com/2010/11/eklat-vor-dem-petersen-workshop-otz-4-11-10.pdf>; letzter Zugriff: 11.3.2011). Vgl. dazu insgesamt auch: <http://streitumpetersen.wordpress.com/der-petersenstreit-in-der-presse> (letzter Zugriff: 11.3.2011).

Die Darlegung des Gründungszusammenhangs der heutigen Jenaplan-Schule in Jena 1989 bis 1991 schließt sich an (Abschnitt 5). Auch hier zeigt sich einerseits, wie mühevoll es weiterhin für Teile der aktuellen Jenaplan-Pädagogik ist, sich mit der eigenen Vergangenheit offen und kritisch auseinanderzusetzen. Andererseits verdeutlicht jener Abschnitt aber auch, dass es eben auch schon 1989 eine – bis heute aber leider oftmals viel zu geringe – kritische Strömung in der Jenaplan-Pädagogik gab, der man nur wünschen kann, dass sie sich endlich stärker aus den Fittichen defensiv wirkender Protagonisten befreit. Bevor sich schließlich im Kapitel II mit Petersens pädagogisch-politischer Gedankenwelt 1918 bis 1945 und im Kapitel III mit der Schrift Retters beschäftigt wird, sollen am Beispiel Hans Mieskes' – einem der zentralen Petersen-Proponenten der Nachkriegszeit, der allerdings auch schon von 1941 bis 1943 als Lehrer an der Universitätsschule gewirkt hatte – die historischen und aktuellen Problematiken der Jenaplan-Pädagogik ein weiteres Mal fokussiert (Abschnitt 6) und die aus ihnen resultierenden Folgen dargestellt werden (Abschnitt 7).

In dem für den gerade genannten Workshop erarbeiteten Thesenpapier des ausgewiesenen Kenners der völkischen Bewegung in Deutschland, Justus H. Ulbricht – akademischer Schüler Jürgen Johns, eines der weiteren Organisatoren des Workshops –, ging es bezogen auf Petersen darum, „deutlich zu machen, warum man Petersen keinesfalls zum völkischen Spektrum der bürgerlichen Pädagogik in der Zwischenkriegszeit zählen“ könne:

„Wer sich damit beschäftigen möchte, sollte sich mit anderen Persönlichkeiten als Petersen und anderen Projekten als denen des Jenaer Pädagogen auseinandersetzen“.¹¹

Diese Sichtweise stand in doch recht starkem Gegensatz zu dem, was der Autor bislang realitätsnäher und auf hohem wissenschaftlichem Niveau zu Petersen dargelegt hatte. So hatte er in der Vergangenheit mehrmals Petersens sich ab den endenden 1920er Jahren immer weiter ausprägende Nähe zu Theodor Scheffer aufgezeigt, einem „prominente[n] Mitglied und Exponent[en] des völkischen Netzwerkes in Thüringen“.¹² In diesem Sinne hatte er auf mehrere Besuche Petersens und seiner „Erziehungswissenschaftlichen Anstalt“ (EA) in Scheffers

¹¹ Beide Zitate Justus H. Ulbricht: [Thesenpapier] „Volkbildung“ – Volksbildung“ – „völkische“ Bildung. Pädagogische und weltanschauliche Gemengelage der weimar-republikanischen Erwachsenenbildung.

¹² Justus H. Ulbricht: „Goethe-Schiller-Universität Jena-Weimar“? Die Salana im politisch-intellektuellen Netzwerk der Doppelstadt – eine Skizze. In: Uwe Hoßfeld/Jürgen John/Oliver Lemuth/Rüdiger Stutz (Hrsg.): „Kämpferische Wissenschaft“. Studien zur Universität Jena im Nationalsozialismus. Köln/Weimar/Wien 2003, S. 321–360, hier S. 343.

„Deutscher Heimatschule“ „im Laufe des Jahres 1932“ hingewiesen.¹³ Wegen jener sich immer weiter ausprägenden Nähe hatte Petersen im Oktober 1932, anlässlich des zehnjährigen Bestehens jener Schule, „die Jenaer Universität auf dem Festakt“ vertreten.¹⁴

Auch hatte Ulbricht berechtigt dargestellt, dass sich Petersen nach 1933 stark für Scheffer einsetzte, u. a. mit dem Ziel, ihn für seine EA und das Gebiet der „Pädagogischen Politik“ zu gewinnen, was, nach kontinuierlichen Bemühungen ab Frühjahr 1934, schließlich 1937 auch gelang; das Reichserziehungsministerium (REM) gab nun seinen Widerstand gegen Scheffers Lehrauftrag auf.¹⁵ 1938 hatte er Petersen zu Recht dem Kreis des „Jena Summer College“ zugeordnet; jener Kreis habe „die Leistungen des Nationalsozialismus und dessen ideologische Grundüberzeugungen gebührend ‚würdigen‘“ können:

„Betrachtet man das Kursprogramm für 1938, so fällt auf, dass inzwischen Personen und Institutionen ins Lehrprogramm eingebunden worden waren, deren Einfluss weit über den einst abgesteckten Rahmen des ‚Weimar-Jena-Plans‘ hinausging. Nun waren weitere Professoren der Universität beteiligt, und zwar die Herren Astel, Brinkmann, Esau, Kummer, Maschke, Neumann, Petersen, Schmitt und Schultze, daneben auch Theodor Scheffer, über den noch zu reden sein wird. Außerdem bestanden Kontakte zum Thüringischen Landesamt für Rassewesen, dem Haeckel-Museum, den Zeiss- und Schottwerken, dem Reichsarbeitsdienst, dem örtlichen Bund Deutscher Mädel und der Deutschen Heimatschule Jena.“¹⁶

Insgesamt arbeitete Ulbricht bislang also einen kontinuierlichen Zeitraum heraus, in dem Petersen und Scheffer miteinander verbunden waren. Wegen ihrer Zusammenarbeit sei Petersen bereits vor 1933 in „die Ausbildung von ‚Heimatschullehrern‘“ eingebunden gewesen und habe auch „dort seinen Jena-Plan“ erläutert.¹⁷ Auf Grundlage der dargelegten Sachverhalte bleibt jedoch unklar, wie so sowohl Petersen als auch das Jenaplan-Konzept dann allerdings auf dem Workshop aus dem völkischen Spektrum herausgenommen werden sollten. Denn ein solches Vorgehen stand in doch recht deutlichem Widerspruch zu dem, was Ulbricht bislang realitätsnah herausgearbeitet hatte.

¹³ Justus H. Ulbricht: „Die Heimat als Quelle der Bildung“. Konzeptionen und Geschichte regional und völkisch orientierter Erwachsenenbildung in Thüringen in den Jahren 1933 bis 1945. In: 1919 bis 1994. 75 Jahre Volkshochschule Jena. Rudolstadt 1994, S. 183–217, hier S. 199.

¹⁴ Ebd., S. 200.

¹⁵ Ebd., S. 203 f.

¹⁶ Ulbricht: „Goethe-Schiller-Universität“, S. 336.

¹⁷ Ebd., S. 344.

Die gleiche Tendenz – Petersen aus dem völkischen Spektrum herauszuisolieren – findet sich auch in einem weiteren Thesenpapier. Dort betonte Hans-Christian Harten, der 2006 gemeinsam mit Uwe Neirich und Matthias Schwerendt ein Standardwerk zur Rassenhygiene während der NS-Zeit verfasst hatte,¹⁸ dass das „für die Rezeption der Rassenanthropologie konstitutive Klassifizierungssystem [...] für die Theoriebildung bei Petersen keine Rolle“ gespielt habe (These 4).¹⁹ Dessen „Bezugnahme auf Konzepte der Rassenhygiene“ hätten „allenfalls den Charakter von Lippenbekenntnissen“ gehabt. Daraus wurde abgeleitet:

„Für die Bewertung von Petersens Rolle im Nationalsozialismus schlage ich deshalb vor, die ganze ‚Jenaplan-Pädagogik‘ aus dieser Diskussion herauszunehmen. Diese Pädagogik enthielt zwar Elemente, die ‚anschlußfähig‘ waren – dies betraf primär Elemente des völkischen Denkens wie die zentrale Idee der ‚Volksgemeinschaft‘; solche Ideen waren jedoch allgegenwärtig und nicht für den Nationalsozialismus spezifisch. Insbesondere die Idee der Volksgemeinschaft verband ‚rechte‘ wie ‚linke‘ Kultur- und Gesellschaftskritik und ließ entsprechend unterschiedliche Ausdeutungen zu.“ (These 5)²⁰

Die Aussagen zur Komplexität des „Volksgemeinschafts“-Begriffs waren schlüssig und beruhten auf den aktuellen Diskussionen, die seit mehreren Jahren in der Zeitgeschichtsforschung geführt werden.²¹ Bezogen auf Petersen und seine Pädagogik fand hingegen eine deutliche Wandlung zu bisherigen Auffassungen statt. Denn 2006 hatte Harten in der genannten Studie das Kapitel über „Peter Petersen und seine Schüler“ wie folgt eingeleitet:

*„Als einzig namhafter Vertreter der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, der sich das Rassekonzept zu eigen machte, ist Peter Petersen zu nennen.“*²²

¹⁸ Hans-Christian Harten/Uwe Neirich/Matthias Schwerendt: Rassenhygiene als Erziehungsideologie des Dritten Reichs. Bio-bibliographisches Handbuch. Berlin 2006.

¹⁹ Hans-Christian Harten: Thesenpapier ohne Titel.

²⁰ Ebenda.

²¹ Vgl. Norbert Frei: „Volksgemeinschaft“. Erfahrungsgeschichte und Lebenswirklichkeit der Hitler-Zeit. In: Derselbe: 1945 und wir. Das Dritte Reich im Bewußtsein der Deutschen. München 2005, S. 107–128; Frank Bajohr/Michael Wildt (Hrsg.): Volksgemeinschaft. Neue Forschungen zur Gesellschaft des Nationalsozialismus. Frankfurt a. M. 2009; Tagungsbericht: German Society in the Nazi Era. „Volksgemeinschaft“ between Ideological Projection and Social Practice. 25.3.2010–27.3.2010, London. In: H-Soz-u-Kult, 28.5.2010 (<http://hsozkult.geschichte.hu-berlin.de/tagungsberichte/id=3121>; letzter Zugriff: 11.3.2011); kritisch: Hans Mommsen: Forschungskontroversen zum Nationalsozialismus. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 14–15/2007, S. 14–21, hier S. 19 f.

²² Harten/Neirich/Schwerendt: Rassenhygiene, S. 174; Hervorhebung im Original fett gedruckt.

In diesem Sinne hatte er dort auf Grundlage des heutigen Forschungsstands auch betont:

„Petersen war sicher bestrebt, sein reformpädagogisches Werk durch die Zeit des Nationalsozialismus hindurch zu retten, seine völkisch-rassistischen Äußerungen sind gleichwohl zu eindeutig, um sie nur als Entgleisungen oder als opportunistisch abzutun.“²³

Auch in dem Thesenpapier Hartens fand also eine deutliche Wandlung gegenüber dessen bisheriger Sichtweisen statt. Habe sich Petersen vormals als „einzig namhafter Vertreter der geisteswissenschaftlichen Pädagogik [...] das Rassekonzept zu eigen gemacht“, ging es nun nur noch um „Lippenbekenntnisse“. Waren vormals seine „völkisch-rassistischen Äußerungen [...] zu eindeutig, um sie nur als Entgleisungen oder als opportunistisch abzutun“, sollte nun „die ganze ‚Jenaplan-Pädagogik‘ aus dieser Diskussion“ herausgenommen werden.

Grundlage dieser neuen Ansichten war eine Unterscheidung des „Pädagogen“ und der „akademischen Person“ Petersen (These 6). Letztlich bleibt zu fragen: Wieso hatte man eigentlich 2006 wichtigen Vertretern der Jenaplan-Pädagogik fast vier Seiten gewidmet, um dann aber 2010 „die ganze ‚Jenaplan-Pädagogik‘ aus der Diskussion“ herauszunehmen? Auch darin schien das Ziel durch, das Jenaplan-Konzept nach Möglichkeit aus dem NS-Kontext herauszuisolieren. Unklar blieb zugleich, wie eine Unterscheidung zwischen dem „Pädagogen“ und der „akademischen Person“ Petersen schlüssig nachgewiesen werden sollte.

Die dargestellte Unterscheidung zwischen „Pädagoge“ und „akademischer Person“ liegt auf einer Linie mit dem, was Retter in seinem in Kapitel III zu betrachtenden Buch zur Grundlage seiner Sichtweisen macht. An dieses Buch anschließend, trug er auf dem Workshop die dritte defensive Position vor, ausgehend von seiner Zentralthese:

„Tatsache ist: Eine bedeutende Zahl von Kindern aus kommunistischen, sozialdemokratischen und jüdischen Elternhäusern besuchte in der NS-Zeit, aber auch schon vor 1933 die Universitätsschule.“²⁴

Eine der Strategien Retters ist durchgehend, negativ bewertete Aussagen Petersens seinen „politischen Schriften“ zuzurechnen, um so „das pädagogische Jenaplan-Konzept“ nach Möglichkeit von Kritik freizuhalten. In diesem Sinne geht Retter verschiedentlich von politischen Handlungen Petersens aus, um dann

²³ Ebd., S. 175.

²⁴ Hein Retter: Die Universitätsschule Jena im Nationalsozialismus. Einführende Thesen zum Jenaer Peter-Petersen-Workshop, 4./5. November 2010, S. 1 f.

allerdings zu betonen, dieser habe nach 1933 das Ziel gehabt, „in Praxis so zu verfahren wie vor 1933“ (S. 180). Petersens nationalsozialistisch argumentierende Schriften und seine Beteiligung an NS-Netzwerken bekommen so eine „politische Stoßrichtung“ und dienten – das wird vorausgesetzt – weitgehend nur dem Schutz der Jenaer Universitätsschule als „Zufluchtsort für bedrohte Kinder im Nationalsozialismus“, also der pädagogischen Praxis. Das klingt typischerweise so:

„Aus diesem – auf den ersten Blick beschämenden – Text lassen sich drei Folgerungen ziehen. Erstens suchte Petersen auf Biegen und Brechen Anschluss zu finden an die ‚neue Zeit‘. Zweitens, dort, wo die NS-Ideologie sichtbar nicht zu dem passte, was er bisher vertreten hatte, machte er sich ein Bild vom Nationalsozialismus, wie er ihn verstehen wollte, das weitab von der Realität lag. Drittens suchte Petersen mit Argumenten, die der NS-Ideologie seiner Ansicht nach zumindest nicht widersprachen, zu rechtfertigen, dass er in seiner Schule etwas anderes praktizierte, als es die Erlasse zur nationalsozialistischen Erziehung forderten. [Absatz] Es ging darum, öffentlich zu begründen, dass Lehrer- und Schülerschaft seiner Universitätsschule im anbrechenden ‚Dritten Reich‘ keinen Hitlergruß praktizierten, keine ‚Braunhemden‘ trugen, nicht durch die HJ dominiert wurden und die Aufnahme neuer Schüler nach demselben Ritual erfolgte, das er in der Weimarer Republik dem Gedanken der Humanität und Toleranz unterstellt hatte. Diese hinter vielen Anbiederungen versteckte Absicht war alles andere als ‚beschämend‘, sie war ziemlich mutig.“ (S. 207 f.; Hervorhebungen wie im Original)

Auch damit wird jene „pädagogische Praxis“ und mithin „die Jenaplan-Pädagogik“ aus dem NS-Kontext herausgelöst. Nicht umsonst konnte Petersen – das wird postuliert – nun so „verfahren wie vor 1933“ (S. 180). Die einzige logisch schlüssige Konsequenz kann dann aber nur lauten, dass Petersen keine wirklichen Berührungspunkte mit NS-Zielen und entsprechenden Interessen gehabt habe. Denn weshalb sonst hätte er nach 1933 genauso verfahren *wollen* wie vor 1933? Seine nationalsozialistisch argumentierenden Schriften können deshalb nur – in der Logik dieser Gedankenführung – schlimmstenfalls eine Art von „Anpassungs- oder Verschleierungsmaßnahmen“ gewesen sein.

Der in einem solchen Vorgehen benutzte Politikbegriff muss dabei fast zwangsläufig willkürlich bleiben. Auf dieser Grundlage kann der Autor am Ende genau das als ein weitgehend abgeschlossenes Ergebnis präsentieren, was letztlich gerade erst am Anfang des Forschungsprozesses steht: nämlich die Auseinandersetzung mit der an der Universitätsschule praktizierten Pädagogik. Darüber hinaus ergibt sich die Möglichkeit folgender Verschränkung: Je mehr und je stärker Petersen nationalsozialistisch argumentierte, desto mehr *erschien* die Jenaplan-Pädagogik Nationalsozialisten als nationalsozialistisch, desto größer mussten aber – in jener Logik – die Möglichkeiten des Schutzes eben der „bedrohten Kin-

der“ werden. Dort also, wo sich viel nationalsozialistisches Gedankengut fand, war tatsächlich wenig NS-Politik. Auf diese Argumentationsfigur wird später noch einmal zurückzukommen sein (vgl. Kapitel III, Abschnitt 3.4, Exkurs).

Wie willkürlich und problematisch dieses Vorgehen ist, zeigt sich beispielsweise, wenn Retter betont, Petersen habe ab 1936 „weitermachen [können] wie bisher, was er, wie wir sehen konnten, dann auch tat, nämlich NS-Pädagogik in ausgedünntester Form zu betreiben“ (S. 202). Da zuvor ausgeführt worden war, dass Petersen nach 1933 so verfahren sei „wie vor 1933“ (S. 180), müsste daraus zu schließen sein, dass Petersen also vor 1933 „NS-Pädagogik in ausgedünntester Form“ betrieben habe, was allerdings nicht der Intention des Autors entspreche – und was ganz sicher auch falsch wäre. Aber letztlich verheddert sich hier, wie an vielen Stellen dieser neuen Publikation, die willkürliche Unterscheidung von Petersens „Pädagogik“ und seinem „politischen Handeln“ ineinander: so wenn beispielsweise recht fadenscheinig ein nur „*formaler* Bezug zum Nationalsozialismus“ erklärt wird (S. 188; Hervorhebung wie im Original); wenn Retter ohne weitere Ausführungen davon ausgeht, dass „HJ-Führer niederen Ranges [...] *zufällig* in die Petersen-Schule gehen mochten“ (S. 192; Hervorhebung durch T.S.) oder wenn Petersens Ziel, „die biologisch-rassische Perspektive zu meiden“ mit einem kurzen Zitat belegt, dabei aber ausklammert wird (S. 191), dass Petersen in dem gleichen von Retter genannten Vortrag im Kontext seiner „pädagogischen Charakterologie“, die ja an der Jenaer Universitätsschule umfassend betrieben wurde, genau diese „biologisch-rassische Perspektive“ hervorhob. Denn in dem im September 1933 gehaltenen Vortrag, mit dem sich Retter an jener Stelle beschäftigt, führte Petersen auch das Folgende aus, was die eben gemachte Aussage zumindest schattiert, von Retter aber im Sinne seiner Interessen nicht genannt wird:

„Das Volk ist der Träger des Geistigen. Da sind zunächst die physiologischen Grundbedingungen zu beachten: das rassische Erbgut stellt die biologische Grundlage des Volkes dar. Deshalb ist Körperbildung eine äußerst wichtige Aufgabe. In die Zusammenhänge zwischen Körperbau und Seelenprofil soll uns die pädagogische Charakterologie einführen. Die neue Erziehungswissenschaft ist völlig offen für alles, was Rasse, Erbgut und biologische Grundlagen der Erziehung betrifft; das tritt allerdings erst im letzten Jahrzehnt allgemein wahrnehmbar in Erscheinung. Wir stehen vor einem nationalen Humanismus, den Kriek als völkischen Realismus bezeichnet, der sich durch eine starke Betonung der biologischen Grundlagen auszeichnet und sich von Berthold Otto hat belehren lassen, dem eigenen Volkstum die zentrale Stelle auch bei den formalen Bildungsstoffen einzu-

räumen, wodurch er sich erheblich vom alten Humanismus mit seiner Einstellung Ägypten, Griechenland und Rom unterscheidet.“²⁵

Das Vorgehen Retters klammert also aus, dass „Pädagogik“ und „Politik“ eben doch nicht ganz so einfach voneinander zu trennen waren. Daraus folgt aber, dass Petersens Schriften und seine Netzwerk-Politik ebenfalls als Teil seiner Pädagogik – eben der Jenaplan-Pädagogik – zu begreifen sind.²⁶ Auf die Verschränkung „pädagogischer“ und „politischer“ Gedanken in der Vorstellungswelt Petersens wird im Kapitel II in aller gebotenen Ausführlichkeit zurückzukommen sein.

Die Problematik einer letztlich willkürlichen Unterscheidung von „Pädagogik“ und „Politik“ zeigte sich auch in den Thesen des Jenaer Stadthistorikers Rüdiger Stutz, dem Dritte im Bunde der Workshop-Organisatoren. Er erarbeitete die vierte defensive Position auf dem Workshop. Auch von ihm wurde eine ganz ähnliche Unterscheidung wie bei Harten und Retter vorgenommen – wenn auch nicht bezogen auf Petersen, sondern bezogen auf Lothar Stengel-von Rutkowski. Diesbezüglich behauptete Stutz:²⁷

„Im Zuge seiner jahrelangen Auseinandersetzungen mit Georg Weiss und dem Thüringischen Volksbildungsministerium geriet Petersen um 1940 fraglos in den Dunstkreis des Jenaer ‚Kriegsrektors‘ Karl Astel. Denn im Selbstbild von Petersen habe es dieser Rassemédiziner und -hygieniker vermocht, dem fachwissenschaftlichen Niveauverlust an der Universität Jena beherzt entgegenzuwirken. Im Bunde mit dem Thüringer Reichsstatthalter und Gauleiter sei es ihm gelungen, selbst noch nach Ausbruch des Krieges neue Lehrstühle und Dozenturen im Reichserziehungsministerium durchzusetzen. Vermittelt wurden die um 1940 engeren Kontakte zwischen Astel und Petersen offenbar über deren Seniorassistenten [sic!] Lothar Stengel-von Rutkowski und Heinrich Döpp-Vorwald, jedoch nicht durch die SS. Petersen verhandelte mit Astel über Zuschüsse und Stellenfragen nur auf dem offiziellen Dienstweg, beispielsweise in dessen Funktion als Sachbearbeiter für Bildungsfragen in der Abt. Inneres der Behörde des Reichsstatthalters in Thüringen.“ (These 7)

²⁵ Peter Petersen: [Vortrag] Erziehungswissenschaftliche Grundlagen des Jenaplans (gehalten auf der Landschultagung in Lübbecke, 16.9.1933; Bericht nach der Tagungsniederschrift), zitiert nach Hein Retter (Hrsg.): Peter Petersen und der Jenaplan. Von der Weimarer Republik bis zur Nachkriegszeit. Weinheim 1996, S. 278.

²⁶ Vgl. zur tatsächlich sehr viel komplexere Verzahnung von Theorie und Praxis auch bei Torsten Schwan: „Denn entscheide nicht ich, so wird über mich entschieden“. Peter Petersen als politischer Reformpädagoge – eine programmatische Neubewertung. In: Zeitschrift für Pädagogik 53 (2007), S. 843–860.

²⁷ Rüdiger Stutz: Thesen zum Referat auf dem Workshop am 4./5. November 2010 in Jena.

Zu Recht betonte Stutz Stengel-von Rutkowskis Scharnierfunktion zwischen Petersen und Astel. Jedoch habe Stengel diese Funktion augenscheinlich nur als „Seniorassistent“ und niemals als SS-Mitglied ausgefüllt. Auch hier blieb fraglich, wie eine solche Unterscheidung begründet werden sollte, und zwar bei einem Mann, der von anderer Seite zu Recht „Karl Astels rechte Hand“ genannt worden ist.²⁸ Auch hier ging es also eher darum, Petersens Verhältnis zu SS-Protagonisten als weitgehend nicht vorhanden darzustellen. Wie allerdings eine Unterscheidung zwischen dem „Seniorassistenten“ Stengel-von Rutkowski und dem SS-Mitglied bei einem solch fanatischen SS-Mann, der Stengel-von Rutkowski nun einmal gewesen ist, getroffen werden sollte, bleibt unklar. Auf das Verhältnis Petersens zur SS wird im Abschnitt 4 ausführlich zurückzukommen sein. Bezüglich Stengel-von Rutkowski hatte Stutz *vor* dem Workshop realistisch betont:

„Stengel pflegte auch zu hohen Dienststellen der SS ein gutes Verhältnis: Der Chef des seinerzeitigen Sicherheitshauptamtes der SS informierte Himmler am 17. August 1938 über eine vertrauliche Mitteilung Stengel-von Rutkowskis, in der dieser die hochschulpolitischen Hintergründe für Astels Unterstützung des antisemitischen Publizisten und außerordentlichen Professor der Universität Jena, Johann von Leers, erläutert hatte. [Anm.] – Neben der Verbreitung rassenhygienischen und kulturbiologischen Gedankengutes setzte sich Stengel auch für die Ideen Haeckels ein, was sich wiederum schlagend in das Astelsche Wissenschaftskonzept einfügte.“²⁹

In diesem Sinne hatte er gemeinsam mit John auch an anderer Stelle *vor* dem Workshop hervorgehoben: In einem für die nationalsozialistische Ämterpolykratie typischen Konkurrenzkonflikt habe sich Mitte der 1930er Jahre gezeigt,

„dass Astel am längeren Hebel saß und durch seinen Rückhalt bei Sauckel und Himmler in der Lage war, den Angriffen der SD-Leitstelle wirksam zu begegnen. [Anm.] Der Reichsführer SS und das Amt Rosenberg beschirmten ihn, weil sie sich der antiklerikalen Verschwörungstheorien seiner Mitarbeiter Stengel-von Rutkowski und Heinz Brücher bedienten, um die 1937 von der NS-Führung inszenierte Kirchengaustrittskampagne mit wissenschaftlich drapierten Argumenten zu unterfüttern.“³⁰

²⁸ Ulbricht: „Goethe-Schiller-Universität“, S. 347.

²⁹ Rüdiger Stutz/Uwe Hoßfeld: Jenaer Profilwandel: von der philosophischen zur rassistisch und naturwissenschaftlich „ausgerichteten“ Universität in der NS-Zeit. In: Werner Buchholz (Hrsg.): Die Universität Greifswald und die deutsche Hochschullandschaft im 19. und 20. Jahrhundert. Stuttgart 2004, S. 217–269, hier S. 252 f.

³⁰ Jürgen John/Rüdiger Stutz: Die Jenaer Universität 1918–1945. In: Senatskommission zur Aufarbeitung der Jenaer Universitätsgeschichte im 20. Jahrhundert (Hrsg.): Traditionen – Brüche – Wandlungen. Die Universität Jena 1850–1995. Köln 2009, S. 270–587, hier S. 499.

Wie weitgehend Stengel-von Rutkowskis Bindung an die SS tatsächlich war, wird weiter unten dargelegt (vgl. Abschnitt 4.3). Sie zeigt sich auch daran, dass er sich innerhalb seiner zerstörerischen Vorstellungswelt und seines nicht minder extremistischen Handelns zugleich als entsprechend „feinsinnigen“ Lyriker entpuppte. Denn auch seine „kämpferischen“ Hymnen auf die SS verdeutlichen, dass er sich selbst bedingungslos in den SS-Orden einordnete.³¹ Die von Stutz vorgenommene Unterscheidung zwischen dem SS-Mitglied und Astels „Senior-assistent“ hätte Stengel-von Rutkowski sicherlich auch von daher entschieden zurückgewiesen.

Jürgen John ging in seinem Thesenpapier auf Petersen kaum ein, was dem Titel jenes Papiers entsprach.³² Bezogen auf Petersen betonte er, jener habe „kein normatives Demokratiekonzept erkennen lassen“ (These 4); „damals“ – diese Kategorie wurde nicht weiter eingegrenzt – habe er in vielfachen Bezügen „sozialdemokratischer Politik“ nahe gestanden. Unklar blieb, ob „damals“ im Sinne des Vortragstitels das Jahr 1923 meinte, dann hatte die Aussage einige Berechtigung (vgl. Kapitel II, Abschnitt 2). Andererseits visierte sein Thesenpapier verschiedentlich aber einen über das Jahr 1923 hinausreichenden Zeitraum an. Mit seiner unklaren zeitlichen Verortung suggerierte John eine grundsätzliche politische Nähe Petersens zur Sozialdemokratie, die spätestens ab den beginnenden 1930er Jahren kaum mehr gegeben war und die stattdessen von einer immer stärker vollzogenen Wendung hin zu völkisch-biologistischen Vorstellungen abgelöst wurde (vgl. Kapitel II, Abschnitte 4 und 5). In diesem Sinne blieb bei der gesamten Planung des Workshops fraglich, wieso eigentlich die „Ära Greil“ so starke Beachtung fand, also die Zeit des Aufbruchs durch die Regierung Fröhlich von Herbst 1921 bis Februar 1924, in der Greil Volksbildungsminister war.

Denn Petersen war zwar in deren Endphase, im Sommer 1923, nach Jena berufen worden. Jedoch hatte er sie eben kaum mehr miterleben können, da sie bereits kurze Zeit nach seiner Berufung endete. Dahingegen wurde der für die Frage nach den Übergängen in die NS-Zeit sicherlich sehr viel wichtigere Zeitraum ab etwa 1930 in dem Workshop nicht eigenständig thematisiert. Auch darin zeigte sich das defensive Moment. Denn augenscheinlich sollte mit der Schwerpunktlegung auf die „Ära Greil“ die unbestritten vorhandene demokratische Phase in Petersens Biographie besonders hervorgehoben werden, während ihre vor 1933 einsetzende Ablösung durch ganz andere Vorstellungen eben nicht

³¹ Vgl. die beiden Gedichte „Schutzstaffel“ und „Das schwarze Korps“ in Lothar Stengel-von Rutkowski: *Das Reich dieser Welt. Lieder und Verse eines Heiden*. Erfurt 1937, S. 24 f.

³² Jürgen John: *Thesen zum Vortrag „Das geistig-politische Profil der Jenaer Universität in der ‚Ära Greil‘. Schwerpunkte, Ausgangs- und Rahmenbedingungen“*

wirklich Thema sein sollte. 2003 hatte John dahingegen noch etwas realitätsnäher betont: Nach dem Ende der „Ära Greil“ im Winter 1923/24

„blieb Jena ein weithin ausstrahlendes Zentrum der Reformpädagogik und Psychologie. Petersens hier entwickeltes, mit einem ambivalenten Volks- und Gemeinschaftsdenken verbundenes Übungsschulmodell wurde seit 1927 als ‚Jenaplan‘ international rezitiert.“³³

Die Zentralität des Zeitraums ab 1929/30 für die weiteren Entwicklungen sowohl von Petersens Biographie als auch für die Jenaplan-Pädagogik liegt dabei auf der Hand. Denn in diesem Zeitraum lassen sich deutliche Veränderungen sowohl in seiner Erziehungstheorie als auch in der Jenaplan-Praxis zeigen.³⁴ Zugleich gab Petersen spätestens Ende 1931 – was sich genauso wie sein vormals demokratisches Engagement nachweisen lässt – seine bereits ab der zweiten Hälfte der 1920er Jahre mit immer größer werdender Skepsis vertretenen demokratischen Positionen zugunsten einer von ihm nun geforderten ständischen Herrschaftsordnung auf; spätestens im Winter 1931/32 endete also sein staatspolitisches Eintreten für die Weimarer Gesellschaftsordnung, wie im zweiten Kapitel gezeigt wird. Und schließlich glitt Petersen seit den endenden 1920er Jahren immer stärker in ein völkisches Spektrum hinein, was sich eben auch in seinen Veröffentlichungen deutlich zeigte.³⁵

Die betrachteten Positionen Ulbrichts, Hartens, Retters, Stutz' und Johns zielten allesamt in die gleiche Richtung. Offensichtlich wird dabei, dass in ihnen das heute breit nachgewiesene Wissen über Petersens Rolle im Nationalsozialismus zum Teil doch recht stark abgemildert und dass darüber hinaus auch sein Jenaplan-Konzept aus der Diskussion eher herausgenommen werden sollte. Auch diese Abkopplung von Petersens Erziehungspraxis von seiner Erziehungstheorie mutet fraglich an. Sie kann schon allein deshalb nicht ohne weiteres vorgenommen werden, weil Petersen selbst immer wieder auf die Verschränkung seiner Theorie und Praxis hingewiesen hat und daher einer solchen Unterscheidung sicherlich vehement widersprochen hätte. In diesem Sinne betonte er beispielsweise 1928 in seinen „Grundfragen einer Pädagogischen Charakterologie“ einleitend:

³³ Uwe Hoßfeld/Jürgen John/Rüdiger Stutz: „Kämpferische Wissenschaft“: Zum Profilwandel der Jenaer Universität im Nationalsozialismus. In: Dieselben/Lemuth (Hrsg.): „Kämpferische Wissenschaft“, S. 23–121, hier S. 46; Hervorhebungen durch T.S.

³⁴ Torsten Schwan: Die Petersen-Rezeption in der Bundesrepublik Deutschland 1960 bis 1984. Die Jenaplan-Pädagogik zwischen „defensiver Rezeption“ und einsetzender „Petersen-Kritik“. Frankfurt a. M. 2007, S. 40–62.

³⁵ Vgl. Schwan: Petersen-Rezeption (2007), S. 64–85.

„Die Forderung nach einer ‚Pädagogischen Charakterologie‘ ist jüngsten Datums. Sie ist in den Kreisen der neuesten Schulerziehungsreformer entstanden, und zwar aus einer inneren Nötigung heraus, die immer dringlicher wird, wofern nämlich die eingeleitete neue Erziehungsbewegung nicht in dem wichtigsten Stück ihrer neuen Praxis unzulänglich bleiben soll: in der Menschenbehandlung, in der Pädagogie. Denn das ganz Besondere und durchaus Neue in dieser jungen Erziehungsbewegung ist die innere Umstellung in dem Verhältnis Lehrer: Schüler. Der Aufbau der gesamten Schularbeit – nicht nur des um die Schularbeit gelagerten Schullebens, sondern ebenso sehr alles Unterrichtslichen, dieses stofflich wie formal genommen – auf den, in der betreffenden Schüलगemeinschaft jeweils vereinigten menschlichen Qualitäten, den menschlichen Wesenskräften zwingt den neu eingestellten Pädagogen und den auf den Erfahrungen der neuen Erziehung systematisch aufbauenden Erziehungswissenschaftler Theorie und Praxis der Pädagogie völlig neu zu überdenken und desgleichen mit neuen Hilfsmitteln, Hilfswissenschaften usw. zu begründen.“³⁶

2. Eine von „Stadt und Universität eingeschlagene Linie kritischer Aufklärung“?

Zur Legitimation der heutigen Jenaplan-Pädagogik hatte man also in der Stadt Jena von bestimmter politischer und wissenschaftlicher Seite her spätestens im Sommer 2010 eine von ihren Protagonisten so genannte von „Stadt und Universität eingeschlagene Linie kritischer Aufklärung“ kreiert. In diesem Sinne hatte der Oberbürgermeister der Stadt, Albrecht Schröter, in einem jeweiligen Schreiben an Benjamin Ortmeyer und mich nach unserer Absage der Teilnahme am Workshop betont, wir seien „jederzeit willkommen, an der weiteren Petersen-Debatte hier in Jena auf der von der Stadt und Universität eingeschlagenen Linie kritischer Aufklärung teilzunehmen“.³⁷ Das politische Ziel dieser „Linie“ war es, den Anfang der 1990er Jahre vom Jenaer „Sonderausschuss Straßennamen/Ehrenbürger“ unter Leitung Albrecht Schröters vorgeschlagenen und zum 1. April 1991 von der Stadtverordnetenversammlung nach Peter Petersen benannten Platz als „Petersenplatz“ zukünftig weiterhin bestehen zu lassen. Jenes Ziel wurde von dem Workshop-Organisator John unter anderem mit der Behauptung zu legitimieren versucht, dass die in dieser Studie betrachtete Schrift Retters „den mit Abstand wichtigsten empirischen Erkenntniszuwachs der Petersen-

³⁶ Peter Petersen: Grundfragen einer Pädagogischen Charakterologie. Erfurt 1928, S. 3; Hervorhebungen wie im Original.

³⁷ Schreiben des Oberbürgermeisters an den Autor vom 9.11.2010 (vgl. <http://streitumpetersen.files.wordpress.com/2010/12/torsten-schwan-ob-schrc3b6ter-schwan.pdf>; letzter Zugriff: 11.3.2011). Vgl. auch das Schreiben Schröters an Benjamin Ortmeyer gleichen Datums, das die identische Formulierung enthält (<http://streitumpetersen.files.wordpress.com/2010/12/offener-brief-bo-schrc3b6ter-bo.pdf>; letzter Zugriff: 11.3.2011).

Forschung der letzten Jahre und der ‚Petersen-Debatte‘ 2009/10“ und einen wichtigen „Beitrag für eine solide und verlässliche Analyse-, Diskurs- und Debatte- und für entsprechende Maßstäbe in der weiteren ‚Petersen-Debatte‘“ darstelle (S. 8 f.). Auf diese im Vorwort jener Schrift unter anderem von Jürgen John getätigte Lobpreisung wird zurückzukommen sein (vgl. Kapitel III, Abschnitt 3.5).

Die Protagonisten jener „Linie“ waren – und sind es zum Teil bis heute – neben Hein Retter der Oberbürgermeister der Stadt Jena, Albrecht Schröter, der Vorsitzende des städtischen Kulturausschusses, Jörg Vogel, der Bürgermeister und Dezernent für Familie und Soziales, Frank Schenker, die Hochschullehrer Jürgen John und Peter Fauser sowie der Stadthistoriker Rüdiger Stutz. Insbesondere ihnen gebührt das zweifelhafte Verdienst, der heutigen schulpraktisch anerkanntenswerten Jenaplan-Pädagogik schweren Schaden zugefügt zu haben. Denn mit der Entwicklung ihrer „Linie“ suchten sie Anschluss an eine „defensive Petersen-Rezeption“, die noch Mitte letzten Jahres sowohl politisch als auch wissenschaftlich weitgehend überwunden schien. Auch darauf gilt es zurückzukommen (vgl. Kapitel III, Abschnitt 3).

Zumindest Oberbürgermeister Schröter scheint sich mittlerweile von zentralen Konstrukten jener „Linie“ verabschiedet zu haben, wobei er allerdings auch schon bis zum Sommer 2010 einen beträchtlichen Schlingerkurs gefahren hat, so dass abzuwarten bleibt, ob er nun zu einer endgültigen Einsicht gelangt ist.

So war er im Sommer 2009 zunächst für die Umbenennung des „Petersenplatzes“ eingetreten. In diesem Sinne betonte er im August 2009: „Ich neige dazu, eine Umbenennung zu empfehlen. Diskutieren muss dies jedoch der Kulturausschuss. Ihm obliegt die Entscheidungshoheit in dieser Angelegenheit.“³⁸ Bis Mitte Januar 2010 war daraus jedoch bereits ein klares „Vielleicht“ geworden:

„OB Dr. Schröter erklärte, man müsse dies [eine mögliche Umbenennung; T.S.] sehr differenziert sehen, denn das wäre auch ein Signal nach außen in Bezug auf die Schule, und es könnten sich daraus ‚Folgen für Jena‘ ergeben in Bezug auf weitere Personen und Erinnerungsdaten.“³⁹

³⁸ Zitiert nach ohne Autor: OB für Umbenennung des Petersen-Platzes. In: Ostthüringische Zeitung vom 5.8.2009, vgl. auch Michael Groß: OB: Name Petersenplatz nicht zu halten. Jenaplan-schule mit Distanz zu Petersen. In: Ebd. Vom 11.8.2009. Beide Artikel sind abgedruckt in der von Benjamin Ortmeier herausgegebenen Broschüre „Pressespiegel (27. Juni 2009 bis 2. November 2010)“, S. 30 f.

³⁹ Frank Döbert: „Gravierende Kollateralschäden“. Petersen-Debatte im Kulturausschuss. In: Ostthüringische Zeitung vom 14.1.2010; abgedruckt ebd., S. 81–83, hier S. 83.

Im Sinne der eingenommenen „Linie“ betonte er dann im November 2010 beispielsweise – wohl im Vertrauen auf seine wissenschaftlichen Berater Fauser, John und Stutz –, es kämen

„drei Optionen in Frage: 1. unkommentierte Beibehaltung des Namens Petersen-Platz, 2. eine kommentierte Beibehaltung, 3. dem Vorschlag zur Umbenennung in ‚Platz der Erinnerung‘ zu folgen. Er selbst tendiere zu Nummer 2.“⁴⁰

Den politischen Teil der „Linie“ verließ er schließlich wieder, nachdem sich im Dezember 2010 der für die Entscheidung über den „Petersenplatz“ zuständige Jenaer Kulturausschuss nach einer sachlichen Debatte durch einen Stimmenpatt zwar nicht zu einer Umbenennung hatte entschließen können, jedoch die vielfachen Problematiken des wissenschaftlichen Teils jener „Linie“ der Öffentlichkeit immer deutlicher geworden war. Zu Beginn der Ausschussdebatte hatte Schröter noch „seiner Überzeugung Ausdruck [gegeben], dass der Name Petersenplatz bleiben werde und mit einem ‚deutlich kritischen Zusatz‘ versehen“ werde.⁴¹ Nachdem immer deutlicher wurde, dass die „Linie“ nicht haltbar war, rückte Schröter schließlich Anfang 2011 halbherzig vom „Petersenplatz“ ab, nicht ohne dieses Verhalten ein weiteres Mal zu verbrämen:

„Den Wandel erklärt Schröter gegenüber der taz nun damit, dass er als Oberbürgermeister auch eine moderierende Funktion habe und es offenbar eine Mehrheit für eine Umbenennung gäbe. [Absatz] Auch hätten Beobachter, wie etwa der stellvertretende Vorsitzende der jüdischen Gemeinde Thüringens, geraten, den Namen des Platzes zu ändern. Gleichwohl ist Schröter nach wie vor davon überzeugt, dass der Platzname mit kritischer Kommentierung bleiben könnte: ‚Es ist wichtig, dass weiter diskutiert wird, auch über die Abgründe eines Menschen.‘“⁴²

⁴⁰ Frank Döbert: Drei Optionen stehen zur Wahl. Petersen-Platz-Umbenennung: Ausschuss will nicht noch Jahre warten. In: Ostthüringische Zeitung vom 25.11.2010 (<http://streitumpetersen.files.wordpress.com/2010/12/otz-25-11-10-artikel-drei-optionendoc.pdf>; letzter Zugriff: 11.3.2011).

⁴¹ Frank Döbert: In die nächste Runde. Kulturausschuss: Keine Mehrheit für Umbenennung, weitere Verfahrensweise noch offen. In: Ostthüringische Zeitung vom 16.12.2010 (<http://streitumpetersen.files.wordpress.com/2010/12/otz-16-12-10-in-die-naechste-runde.pdf>; letzter Zugriff: 11.3.2011). Vgl. zur Entwicklung der „Petersen-Debatte“ auch in der von der GEW Thüringen herausgegebenen Broschüre „Dokumente der Auseinandersetzung zur Umbenennung des Petersen-Platzes in Jena. November–Dezember 2010“. Jena 2011.

Darüber hinausgehende weitere Dokumente finden sich auf der von Benjamin Ortmeyer betreuten Internetseite <http://streitumpetersen.wordpress.com> (letzter Zugriff: 11.3.2011) sowie auf der offiziellen Homepage der Stadt Jena: http://www.jena.de/sixcms/detail.php?id=143248&_nav_id1=11217&_nav_id2=11326&_nav_id3=124244&_lang=de (letzter Zugriff: 11.3.2011).

⁴² Anna Lehmann: Platz wird umbenannt. Stadt Jena lässt Petersen fallen. In: TAZ vom 9.2.2011 (vgl. <http://streitumpetersen.files.wordpress.com/2011/02/platz-wird-umbenannt-taz-9.pdf>; letzter Zugriff: 11.3.2011).

Im Sinne seiner nun wieder halbherzigen Ablehnung des Platznamens stellte Schröter schließlich am 16. Februar 2011 in einer Stadtratsitzung selbst den Antrag auf Umbenennung.⁴³ In einer ernsthaften und der Problematik gerecht werdenden Diskussion beschloss der Rat nach einer dreieinhalbstündigen Debatte mit Zweidrittelmehrheit die Umbenennung des Platzes.⁴⁴ Letztlich wies der Rat damit politisch die von anderen kreierte „Linie“ ab.

Zwar veranlasste das Hein Retter kurze Zeit später, den Oberbürgermeister, dessen Büro im Sommer 2010 das in Kapitel III zu betrachtende Buch finanziert hatte, mit massiven Beschimpfungen zu belegen:

„Schande über den ‚guten Menschen von Jena‘, OB Schröter, der das Ansehen Jenas nicht aufs Spiel setzen will, um ohne Rücksichtnahme auf sein Amt, die eigene Partei, die Stadt und die Geschichte Jenas, der Verdrehung der Wahrheit zur Unwahrheit, der Verdrehung der Moral zur Unmoral mit aller Macht entgegenzutreten.“⁴⁵

Jener wird die Beschimpfungen aber sicherlich verkraftet haben, vielleicht auch deshalb, weil Retter an gleicher Stelle auch „Schande über“ Peter Petersen, die Familie Petersen, Ingeborg Maschmann, Benjamin Ortmeier, Torsten Schwan, Gisela Horn, Frank Döbert, die Rosa-Luxemburg-Stiftung Thüringen und Mike Niederstraßer einforderte.⁴⁶ Treffend fasste die städtische Internet-Zeitung Jenapolis seine Darlegungen wie folgt zusammen:

„Des weiteren holt Retter im Anhang des Papieres noch zu einem Rundumschlag aus und lässt kaum einen der Beteiligten an der Petersen-Debatte aus, seine Argumentation lässt Verbitterung und Wut erkennen.“⁴⁷

Letztlich geht es Retter also wohl weiterhin um die oben benannte schamlose Instrumentalisierung des Leidens der der barbarischen nationalsozialistischen „Logik“ unterworfenen Opfer, also der von den Nationalsozialisten als „Voll-“, „Halb-“ und „Vierteljuden“ stigmatisierten Menschen. Damit soll augenschein-

⁴³ Vgl. den Antrag unter http://www.jena.de/sixcms/detail.php?id=32929&_nav_id1=11492&_nav_id2=32256&_lang=de (letzter Zugriff: 11.3.2011).

⁴⁴ Frank Döbert: Die Dreieinhalb-Stunden-Auseinandersetzung. Vor der klaren Entschließung zur Umbenennung des Petersenplatzes wurde im Stadtrat heftig diskutiert. In: Ostthüringische Zeitung vom 18.2.2011 (vgl. <http://streitumpetersen.files.wordpress.com/2011/02/pp-otz180211.pdf>; letzter Zugriff: 11.3.2011).

⁴⁵ Vgl. seine Darlegungen, die unter dem Titel „Peter Petersen und kein Ende: Hein Retter meldet sich zu Wort“ von der Internet-Zeitung Jenapolis dokumentiert wurden (Hervorhebungen wie im Original; <http://www.jenapolis.de/107389/peter-petersen-und-kein-ende-hein-retter-meldet-sich-zu-wort>; letzter Zugriff: 11.3.2011).

⁴⁶ Hein Retter: Dokumentation der Schande Jenas im Streit um den Reformpädagogen Peter Petersen, den Jena-Plan und die Universitätsschule Jena (3.3.2011); ebd.

⁴⁷ Ebd.

lich weiterhin die aktuelle Jenaplan-Pädagogik „geschützt“ werden. Deren humane und kindgerechte Praxis sollte sich, so bleibt zu fordern, eine solche „Legitimation“ allerdings nicht gefallen lassen. Zugleich will der Autor mit seinem „Rundumschlag“ sicherlich auch von den in dieser Studie betrachteten Problematiken seines Buches ablenken.

Dass er dabei den von ihm zu eigenen Zwecken instrumentalisierten Menschen vorzugaukeln versucht, ihnen solle durch die Analyse seiner Aussagen das Recht abgesprochen werden, „gehört zu werden“,⁴⁸ wirft letztlich nur ein bezeichnendes Licht auf die Art seiner Argumentation. Denn tatsächlich geht es ihm allenfalls zweitrangig um das in aller Deutlichkeit hervorzuhebende Leid der von ihm interviewten Menschen, denen von der barbarischen Logik des NS-Regimes die Kategorien „Halb-“ und „Vierteljuden“ aufgezwungen wurden. Retters Behauptung, es gehe darum, jenen Menschen eine „Klassifizierung nach Schwan“ überzustülpen,⁴⁹ soll letztlich nur davon ablenken, dass zur Aufarbeitung der NS-Zeit eben die damals herrschende juristische Realität beachtet werden muss. Sie war seit September 1935 von den „Nürnbergern Gesetzen“ und den auf ihnen fußenden Ausführungsverordnungen bestimmt. Dass es sich dabei nur um kodifiziertes Unrecht gehandelt hat, wird kein denkender und fühlender Mensch bezweifeln.

Dass zugleich der von Retter ins Feld geführte Rolf Schrade als Sohn einer jüdischen Mutter in jüdischer Tradition Jude ist, bleibt unbestritten. Zentraler Teil des ihm während der NS-Zeit zugefügten Leids ist ja gerade, dass er sich nach 1933 nicht als Jude begreifen sollte, sondern dass ihm die barbarische Kategorie „Halbjude“ aufgezwungen wurde. Genau das betonte Rolf Schrade in einem von Retter wiedergegebenen offenen Brief auch selbst: „Im Jahre 1934 geboren, galt ich in der Nazizeit als Halbjude und habe trotz dieses ‚Makels‘ von 1940 bis Kriegsende 1945 eben jene Schule besucht.“⁵⁰

Zugleich gilt es aber auch zu beachten – wie im Abschnitt 1 des dritten Kapitels gezeigt wird –, dass alle von der barbarischen NS-Logik zu „Halbjuden“ oder „Mischlingen ersten Grades“ abgestempelte Kinder und Jugendlichen bis Kriegsende zum Besuch der Volksschule verpflichtet blieben und ihre Beschulung an der Universitätsschule deshalb kein Ausnahmefall war. Anders als die „volljüdischen“ Kinder und Jugendlichen, denen nach der Pogromnacht im November 1938 der Schulbesuch verboten wurde, unterlagen sie der Schulpflicht.

⁴⁸ Das betont der Autor auf der Seite 2 seines offenen Briefs an Mike Niederstraßer vom 3.3.2011; ebd.

⁴⁹ Ebd., S. 3

⁵⁰ Zitiert nach ebd., S. 1.

Gerade wegen der barbarischen „Logik“, auf der die nationalsozialistische „Volksgemeinschaft“ basierte, müssen ihre juristischen Grundlagen in einer historischen Aufarbeitung zur Kenntnis genommen werden, nicht zuletzt um die zerstörerischen Strukturen und Prozesse analysieren und einordnen zu können.

Auch deshalb ist es perfide, dass Retter anderen „Klassifizierungen“ unterstellt, die nicht von ihnen stammen, sondern Teil der barbarischen „Logik“ der NS-Unrechtsherrschaft waren. Denn es geht nicht um eine „Klassifizierung nach Schwan“, sondern um die individuellen und gesellschaftlichen Folgen des NS-Unrechts, welches eben diese barbarischen Klassifizierungen vornahm. Würde Retters Beispiel Schule machen, würden also die juristischen Grundlagen des NS-Unrechtssystems nicht beachtet werden, wäre eine forschungsgemäße Aufarbeitung der NS-Zeit nicht möglich. Das sollte auch er sich vergegenwärtigen. Wie weit dahingegen das Verhindern einer wahrhaftigen Aufarbeitung gestoppt werden kann und wie nun mit dem ehemaligen „Petersenplatz“ in Jena verfahren wird, wird letztlich erst die Zukunft zeigen.

3. „Defensive Rezeption“

Wie sehr die aktuelle Jenaplan-Pädagogik nicht nur von der NS-Belastung Petersens, sondern auch von der Belastung zentraler akademischer Petersenschüler bedrängt wird, lässt sich vielfach zeigen. In diesem ersten Kapitel wird zur Exemplifikation Hans Mieskes (1915–2006) ausgewählt. Auf ihn und seine Rolle wird im Folgenden verschiedentlich zurückzukommen sein. Obgleich er in seinem unermüdlichen Einsatz für die Jenaplan-Pädagogik beträchtliche Wirkung entfaltet hat – sowohl während als auch noch dauerhafter nach der NS-Zeit –, stellt auch er eines der vielen von ihr bislang verdrängten Probleme dar. Jener Verdrängung entgegenzuarbeiten und damit die vielfachen Verfälschungen und Verdrehungen abzuweisen, die im Verlauf des letzten halben Jahres insbesondere von der genannten „Linie“ produziert worden sind, ist der Anspruch dieser Studie. Sie soll mithelfen, dass sich die aktuelle Jenaplan-Pädagogik mit samt ihrer heutigen humanen Praxis endlich aus den Fängen falscher Vorstellungen und verfälschender Protagonisten selbst befreien kann. Denn erst dann wird sie ihre vollständige Legitimation gewinnen können, die sie aus einem unkritischen Rückbezug auf die Vergangenheit nicht nur nicht erlangen kann, sondern die durch einen solchen Rückbezug auch weiterhin stark beschädigt wird.

Mieskes hatte 1941 bei Petersen promoviert, sich 1946 bei ihm habilitiert und wurde 1947 in Jena zum außerordentlichen Professor berufen. Er war damit neben Petersen der am stärksten exponierte Anhänger der Jenaplan-Pädagogik in

der SBZ.⁵¹ 1956 aus der DDR geflohen, wurde er 1961 auf einen Lehrstuhl an der Universität Gießen berufen. Von dort aus schrieb er sich recht schnell selbst die Rolle des wichtigsten Petersen-Schülers zu. Seine Darstellungen haben das Gedenken an und das Bild seines Lehrers entscheidend mitbestimmt.⁵² Deshalb ging nicht zuletzt von ihm das in den 1960er Jahren entwickelte und zum Teil bis heute von zentralen Petersen-Proponenten zäh verteidigte „defensive Paradigma“ mit aus.⁵³

Dass jenes „Paradigma“ bis heute in gewichtigen Teilen der aktuellen Jenaplan-Pädagogik weiterhin nicht überwunden ist, zeigen entsprechende Darstellungen, die von maßgeblichen ihrer Anhänger weiterhin vertreten werden. Das soll kurz exemplifiziert werden. So übernahm beispielsweise der damalige Vizepräsident der „Gesellschaft für Jenaplan-Pädagogik in Deutschland“ (GJP), Hartmut Draeger, in der Verbandszeitschrift „Kinderleben“ 2008 die Ansicht, Petersens Verhalten vor und nach 1933 sei als politisch-strategisch zu begreifen, um die daraus resultierenden Folgen dann jedoch in ganz andere Gedankengänge zu überführen. Damit zeigte er genauso wie das von der GJP herausgegebene Verbandsorgan „Kinderleben“, wie sehr man weiterhin auf Sichtweisen der 1960er Jahre beharrt. Petersen

„wusste genau so gut wie die nun allein regierenden Nationalsozialisten, dass er in seinem pädagogischen Denken weit von den Vorstellungen der Nazis entfernt war und auch bleiben wollte. Er wusste auch – am Beispiel der Brandenburger Schulleiter, aber auch am Beispiel einer Reihe von Berufs- und Bücherverboten, gegen linke, liberale und unabhängige Intellektuelle, dass die Nazis keinen Spaß gegenüber kleinsten Abweichungen von ihrer Generallinie verstanden. [Absatz] Er wollte sich aber nicht unterkriegen lassen – von jenen geistig unbedarften, aber politisch hochgerüsteten Technikern der Macht, welche die Nazis nun einmal waren. In dieser Situation entwickelte er die komplexe Strategie einer Vorwärtsverteidigung, einer ‚offensiven Defensive‘: Das Defensive seiner Aktion bestand darin, viele seiner früher geäußerten Gedanken, auf eine bauernschlaue Weise umzuinterpretieren bis hin zur ‚Selbstverleugnung‘ (Schwan) und ‚im Licht des Nationalsozialismus‘ anders erscheinen zu lassen. Er bediente sich dabei häufig der Methode der ‚Herstellung tatsächlich nicht (oder: nur bedingt) gegebener Übereinstimmung‘ [Anm.]. Statt seinen potenziellen ‚Verfolgern‘ Gelegenheit zu geben, gefährliche Anklagen auf ihn zu häufen (er sei doch Pädagoge der Gleichberechtigung, ‚Pazifist‘, ‚Internationalist‘, von einem linksozialistischen Politiker zum Professor ernannt, ha-

⁵¹ Schwan: Petersen-Rezeption (2007), S. 192–201.

⁵² Vgl. beispielsweise die von ihm herausgegebene Erinnerungsschrift zu Petersens 80. Geburtstag: Hans Mieskes (Hrsg.): Jenaplan. Anruf und Antwort. Oberursel/Taunus 1965; vgl. zu Mieskes beispielsweise auch Schwan: Petersen-Rezeption (2007), S. 201–204 und S. 220–226.

⁵³ Vgl. zur Rezeptionsentwicklung der 1960er Jahre bei Schwan: Petersen-Rezeption (2007), S. 153–274.

be Gedanken echter Toleranz und wahrer Humanität vertreten, habe mit dem jüdischen Duzfreund Fritz Karsen zusammengearbeitet etc.) [Anm.], spielte er ihnen in einem lang anhaltenden Ablenkungsmanöver in vielen Akten solche nationalsozialistisch klingenden Phrasen, Gedankenkonstrukte und andere ‚Brocken‘ zu, dass ihn daraufhin viele seiner Leser tatsächlich für einen der vielen zum Nationalsozialismus ‚bekehrten‘ deutschen Professoren gehalten haben (und noch halten!). Es war durchaus in der Logik dieser Defensive, dass Petersen nicht zugeben durfte, dass er sich mit diesen Aktionen gegen zutreffende Vorwürfe seiner Gegner verteidigen wollte, vielmehr musste er sich in dieser Defensive als Missverstandenen ausgeben oder als einer, dem man Falsches unterstellt.⁵⁴

Letztlich wird hier das Bild eines monokratischen Herrschaftssystems gezeichnet, deren Protagonisten „geistig unbedarft“ Nationalsozialisten waren und denen sich Petersen in verstellender Art und Weise zur Sicherung seiner unbeschädigten Pädagogik entgegenstellte. Eine wirkliche Auseinandersetzung mit Petersens Strategie einer „Herstellung tatsächlich nicht (oder: nur bedingt) gegebener Übereinstimmung“ fand nicht statt. Ihre Komplexität wurde zwar hervorgehoben, dann jedoch zur Grundlage einer wenig komplexen Darstellungsweise gemacht.

Die in Petersens Erziehungstheorie und – wie in den folgenden Abschnitten gezeigt – zunehmend auch in seiner Pädagogik zu findenden Problematiken sollen insofern gezielt ausgeklammert und weiter verdrängt werden; dieses Interesse prägt nach wie vor die Generallinie der GJP. Sie lässt sich auch für weitere zentrale Jenaplan-Institutionen nachweisen. So erwähnt beispielsweise die für die deutsche Jenaplan-Pädagogik zentrale „Jenaplaninitiative Bayern“ (JPI) auf ihrer Homepage die Zeit zwischen 1930 und 1950 mit keinem Wort. Auch ihr geht es letztlich darum, die NS-Zeit auszuklammern, um Petersens Verhalten und die Rolle seiner Pädagogik nach 1933 weiterhin zu verdrängen.⁵⁵ Auf Grundlage der im dritten Kapitel zu betrachtenden Retter-Schrift geht Draeger darüber hinaus mittlerweile so weit, für die Jenaplan-Pädagogik die „Praxis einer widerständigen Pädagogik an der Universitätsschule“ während der NS-Zeit zu reklamieren⁵⁶ und sie auch für die Zeit nach 1933 als „demokratisch, gewaltfrei und am Frie-

⁵⁴ Hartmut Draeger: Der Ritt auf dem Tiger. Petersens Selbstbehauptungsversuche zwischen Anpassung und Widerstand im realen Nationalsozialismus. In: *Kinderleben. Zeitschrift für Jenaplan-Pädagogik* 15 (2008), H. 27, S. 5–39, hier S. 14 f.; Hervorhebungen wie im Original.

⁵⁵ Anno dazumal, Kurzbiographie Peter Petersen (<http://www.jenaplan.de/index1.htm>; letzter Zugriff: 11.3.2011).

⁵⁶ Hartmut Draeger: Zum humanen Ausnahme-Charakter der „Petersen-Schule“ mitten im Nationalsozialismus. In: *Kinderleben. Zeitschrift für Jenaplan-Pädagogik* 17 (2010), H. 31, S. 5–16, hier S. 6 f.

den orientiert“ erscheinen zu lassen.⁵⁷ Darin zeigt sich die noch einmal verschärfte Wirkung der vom Workshop ausgehenden verharmlosenden Konstrukte.

Letztlich beharren die zentralen Institutionen der heutigen Jenaplan-Pädagogik – die GJP genauso wie die JPI und die Zeitschrift „Kinderleben“ – weiterhin auf Sichtweisen, die diametral zu dem in den letzten beiden Jahrzehnten erreichten Forschungsstand stehen. Ihr Ziel ist, sowohl die Kollegen als auch die Eltern und Schüler heutiger Jenaplan-Schulen verfälschend hinters Licht zu führen und zugleich von der beschädigten historischen Legitimität der Petersen'schen Pädagogik abzulenken. Grundlage jener defensiven Rezeption ist bis heute die gezielte Entpolitisierung und Verfälschung von Petersens Biographie, wie sie insbesondere in den 1960er Jahren praktisch durchgehend von den damaligen Petersen-Proponenten vorgenommen worden waren.⁵⁸ Das klang bei Hans Mieskes zum Beispiel typischerweise so:

„Das Erdenschicksal dieses pädagogischen Meisters aus der Saalestadt liegt schlicht und überschaubar vor uns. Erfährt man allerdings, gegen welche ungünstigen Verhältnisse sich Petersens Werk durchzusetzen hatte und daß bald frontale, bald heimtückische Gegenkräfte es ständig bedrohten – diese führten nach unausgesetzten Störungen schon während der Weimarer Republik zu massiven Schikanen, in der Nazizeit und schließlich unter dem Kommunismus zur Zerstörung der äußeren Institutionen –, so darf man es schon heute zu den ergreifendsten Zügen dieses erfüllten Schicksals rechnen, daß Petersen nie am Menschen und nie an der Sendung der Erziehung in dieser leidgeprüften Welt gezweifelt hat.“⁵⁹

Nun geht es der oben genannten „Linie“ in Absetzung von der GJP und der JPI nicht um die „Reaktualisierung“ dieser von der Petersen-Forschung schon lange als unhaltbar zurückgewiesenen Mythen. Jedoch liegt ihr die gleiche Zielsetzung zugrunde, nämlich mittels Verfälschung von Petersens Biographie die aktuelle Jenaplan-Pädagogik zu legitimieren. Darin zeigt sich ihre defensive Ausrichtung. Sie schreckt dabei nicht minder vor gezielter Diskreditierung kritischer Positionen und der sie vertretenden Personen zurück. Auch damit fällt sie in eine vorwissenschaftliche Haltung zurück, die an sich zumindest in der forschungsgestützten Beschäftigung mit Peter Petersen und seinem Werk schon länger als überwunden angesehen werden konnte. Das soll an einem Beispiel aus dem vergangenen Winter erläutert werden.

⁵⁷ Ebd., S. 11–13.

⁵⁸ Vgl. zur Charakteristik des „defensiven Paradigmas“ bei Schwan: Petersen-Rezeption (2007), S. 176–181.

⁵⁹ Hans Mieskes: Peter Petersen und unsere Zeit. In: Derselbe: Jenaplan, S. 24–36, hier S. 25.

Mit ganz ähnlicher Vehemenz wie seine Vorläufer und dabei wenig überraschend ebenfalls wahrheitswidrig sprach der Mitinitiator der angesprochenen „Linie“, Jürgen John, noch im Dezember 2010 mit Blick auf den Jenaer Arbeitskreis „Sprechende Vergangenheit“, der sich seit 2009 für die Umbenennung des „Petersenplatzes“ in einen „Platz der Erinnerung“ eingesetzt hat, von

„unpräzisen oder gar falschen Aussagen – etwa über Petersens angebliche Mitwirkung bei der Berufung des ‚Rasse-Günthers‘ 1930 oder über seine angebliche Zugehörigkeit zum SS-Kreis um den Jenaer Kriegsrektor Astel. Das ist schon als persönliche Meinungsäußerung peinlich, als Begründung für eine Entscheidung über den Namen ‚Petersenplatz‘ aber indiskutabel.“⁶⁰

Sich gegen seine verunglimpfende Sprache und verharmlosenden Tendenzen wendend, ist daraufhin Gisela Horn, die gemeinsam mit Wolfgang Rug die Initiatorin der Umbenennung in „Platz der Erinnerung“ ist, Jürgen John entgegengetreten. Sie thematisierte dabei noch einmal zentrale Problematiken der „Linie“, um zu dem treffenden Schluss zu kommen:

„Die Jenaer Spatzen pfeifen es von den Dächern: Es gehe gar nicht um Peter Petersen, es gehe vielmehr um die Jenaplan-Schule, und der politische Auftrag sei, Peter Petersen zu entlasten, um die Jenaplanschule zu erhalten. Ganz so weit würde ich nicht gehen, aber ich denke schon über die Zukunft der Jenaplanschule nach. Sie wird nur aus der gegenwärtigen Diskussion ohne erhebliche Blessuren heraus kommen, wenn sie sich von ihrem ‚Erfinder‘ in kluger Weise loslöst und befreit. Die beschönigenden Argumente von Herrn John, Herrn Fauser und Herrn Stutz befördern dies kaum.“⁶¹

Bezüglich Johns unschattierter Sicht auf Petersens Rolle bei der Berufung Hans F. K. Günthers hat unlängst Frank Döbert auf Grundlage neuer Quellenfunde dessen Ansichten präzise widerlegt.⁶² Im Sinne einer historisch angemesseneren Sichtweise hatten darüber hinaus die OB-Berater Fauser, John und Stutz im Herbst 2009 mit Blick auf Petersens Beteiligung am SS-Kreis um Lothar Stengel-von Rutkowski, der bis zu seiner freiwilligen Meldung zum Kriegseinsatz

⁶⁰ Jürgen John: Antwort auf offene Briefe, 10.12. 2010 (vgl. http://www.aktionsnetzwerk.de/cms/index.php?option=com_content&view=article&id=346%3Azu-zwei-texten-von-dr-gisela-horn-fuer-einen-platz-der-erinnerung-und-wolfgang-rug-zur-petersen-diskussion&catid=59%3Apetersenplatz&Itemid=71; letzter Zugriff: 11.3.2011).

⁶¹ Gisela Horn: Anmerkungen zu Jürgen Johns Kritik an dem Text „Für einen Platz der Erinnerung“, 14.12.2010 (vgl. <http://streitumpetersen.files.wordpress.com/2010/12/anmerkungen-zu-jc3bcrjen-johns-kritik-an-dem-text.pdf>; letzter Zugriff: 11.3.2011).

⁶² Frank Döbert: Von Fehlern und verhinderter Wahrheit. „Der Fall Günther(s)‘ 1930 ein Vorgang und seine Umdeutung“ – eine notwendige Erwiderung. In: Thüringische Landeszeitung vom 7.2.2011 (vgl. <http://streitumpetersen.files.wordpress.com/2011/02/antwort-dc3bb6bertlz50211.pdf>; letzter Zugriff: 11.3.2011).

im Frühjahr 1941 die rechte Hand Karl Astels war, noch vor dem Aufbau der genannten „Linie“ zurecht betont:

„1940/41 gehört Petersen zu dem vom Astel-Vertrauten Stengel v. Rutkowski initiierten ‚Sprechabend‘ ausgewählter Wissenschaftler der Universität, die hier Vorträge zu Themen ihres Fachgebietes und zu universitätspolitischen Fragen halten. In dieser Zeit veröffentlicht Petersen seine Aufsätze ‚Rassische Geschichtsbetrachtung‘ und ‚Es gibt rassische Hochwertigkeit. Sie verpflichtet!‘, die sich auch biologischer Argumentationsmuster bedienen und Astels Begriff der ‚weißen Völker‘ aufgreifen.“⁶³

Nachdem man im Verlauf des Jahres 2010 die genannte „Linie“ entwickelte hatte, behauptete John nun in einer Replik auf Gisela Horn, dass angeblich nicht Peter Petersen zum „Rutkowski-Kreis“ gehört habe, sondern dass eine Namensverwechslung vorläge und es sich tatsächlich vielmehr um den in die „Ostraumforschung“ eingebundenen Jenaer Hochschullehrer Asmus Petersen handeln würde. Dabei machte sich John zunutze, dass jener von Karl Astel 1938 tatsächlich zum Kreis seiner Unterstützer gezählt worden war. Seine Darlegung blieb jedoch trotzdem fadenscheinig: Gisela Horn gehe es darum,

„falsche Darstellungen zu kolportieren und als gleichsam ‚bewiesen‘ zum Forschungsstand zu zählen. Zu der offenkundigen Namensverwechslung im Falle des SS-Kreises um den Jenaer Kriegsrektor Astel hat sich Dr. Stutz bereits ausführlich geäußert. Die dafür wichtigste Quelle ist 2007 in der Quellenedition zur Jenaer Universität in der NS-Zeit abgedruckt worden. Frau Horn sollte das nun zur Kenntnis nehmen.“⁶⁴

4. Die Jenaplan-Pädagogik und die SS

Die Frage, ob es sich bei der Zugehörigkeit zum „Rutkowski-Kreis“ 1940/41 tatsächlich um eine „offenkundige Namensverwechslung“ gehandelt hat und ob den Workshop-Organisatoren John und Stutz als ausgewiesenen Kennern der thüringischen Landesgeschichte im letzten Winter nicht selbst klar war, dass es sich eben um *keine* Namensverwechslung gehandelt hatte, soll zunächst geklärt werden (Abschnitt 4.1). Im Anschluss wird gezeigt, dass Petersen bereits vor der

⁶³ Peter Fauser/Jürgen John/Rüdiger Stutz: Argumentation zum „Fall Petersen“. Diskussionsgrundlage für den Kulturausschuss, 30.11.2009, Anlage 2: Die NS-Zeit von Petersens Wirken, S. 4, vgl. http://www.volksbad-jena.de/fm/41/Argumentation_FauserJohnStutz_neu.pdf (letzter Zugriff: 11.3.2011).

⁶⁴ Jürgen John: Antwort auf Anmerkungen von Dr. Gisela Horn, 17.12.2010 (vgl. http://www.aktionsnetzwerk.de/cms/index.php?option=com_content&view=article&id=353%3Aantwort-auf-anmerkungen-von-dr-gisela-horn&catid=59%3Apetersenplatz&Itemid=71; letzter Zugriff: 11.3.2011).

gezielten Selbsteinbindung in den Astel-Kreis durch die strategisch aufgebaute und ideologisch rationalisierte Unterstützung des Rektorats Wolf Meyer-Erlachs, Rektor der Jenaer Universität in der Mitte der 1930er Jahre, seine im Sommer 1933 begonnene Ausrichtung der Jenaer Erziehungswissenschaft in einem nationalsozialistischen Sinne weiter fortsetzte (vgl. zu dieser Ausrichtung auch Kapitel II, Abschnitt 6). Auch deshalb kann für den Zeitraum ab Mitte der 1930er Jahre sicherlich nicht von einer einsetzenden inneren Distanzierung Petersens ausgegangen werden. Tatsächlich bereitete sich hier die dann ab dem Ende der 1930er Jahre gezielt vorgenommene extreme Radikalisierung Petersens weiter vor (Abschnitt 4.2).

Denn auf Grundlage dieser Entwicklung band sich Petersen gegen Ende der 1930er Jahre gezielt in den Kreis des Jenaer Kriegsrektors Karl Astel ein; dessen Adlatus Lothar Stengel-von Rutkowski spielte dafür augenscheinlich eine wichtige „Scharnierfunktion“. Nicht umsonst lassen sich spätestens für den Winter 1938/39 offenkundige realpolitische Interessenüberschneidungen zwischen Stengel-von Rutkowski und Petersen nachweisen, die letzterer zugleich ein weiteres Mal ideologisch unterfütterte, dabei erneut auf radikalisierte Vorstellungen zurückgreifend, die er ab 1929/30 mehr und mehr ausgeprägt hatte (Abschnitt 4.3). Damit band sich Petersen in einen Kreis mit ein, von dem eine extrem zerstörerische Wirkung ausging und der sich innerhalb des sich als Elite verstehenden SS-Ordens selbst noch einmal als eine Art Elite innerhalb der Elite verstand (Abschnitt 4.4). Auf der dargestellten Grundlage wird schließlich gezeigt, dass sich Petersen ab 1938/39 durch die Übernahme zentraler ideologischer Vorstellungen jenes Astel-Kreises endgültig nationalsozialistisch ausrichtete: spätestens zu Beginn der 1940er Jahre muss er deshalb als ein nationalsozialistischer Erziehungswissenschaftler verstanden werden (Abschnitt 4.5). Jene Entwicklung wird abschließend noch einmal gebündelt, um so zugleich ein weiteres Mal zu zeigen, von welcher stark defensiven Momenten der eben bereits betrachtete Jenaer Workshop des letzten Novembers geprägt war, welche – leider muss das so deutlich gesagt werden – erschreckende Verharmlosung also letztlich sein Ziel war (Abschnitt 4.6).

4.1 Selbsteinbindung in den Astel-Kreis ab 1938/39 – eine „offenkundige Namensverwechslung“?

Bei der von John gemeinten Quelle handelt es sich um ein Schreiben Astels an den „Chef des Persönlichen Stabes Reichsführer-SS“ Karl Wolff vom 11.3.1938.⁶⁵

⁶⁵ Schreiben Astels an Wolff vom 11.3.1938; BArch, DS (ehem. BDC), B. 0026, WI (Astel, Karl), Bl. 876–886.

In ihm berichtete Astel von seinem voranschreitenden Ziel, an der Universität Jena „für den wissenschaftlichen Nachwuchs der SS eine entsprechende Schulungs- und Ausbildungsstätte zu schaffen“.⁶⁶ Dabei berief er sich auch darauf, dass „der Gauleiter und Reichsstatthalter Sauckel vom Führer dazu befugt [sei], die Universität Jena zu einer rassistisch-lebensgesetzlich besonders sorgfältig ausgerichteten Universität auszubauen“.⁶⁷ In diesem Sinne sei es ihm auf Grund

*„der Unterstützung durch den Gauleiter und Reichsstatthalter Sauckel einerseits und den Reichsführer andererseits gelungen, schon eine Reihe besonders qualifizierter Lehrer und Forscher am Hochschulstandort Jena und seiner näheren Umgebung (Weimar usw.) zu versammeln“.*⁶⁸

Jene insgesamt zwölf Personen zählte Astel im Anschluss auf.⁶⁹ Weder Peter noch Asmus Petersen gehörten zu den hier genannten Personen. Danach kam Astel dann zwar auch auf Asmus Petersen zu sprechen, das aber nur in einer untergeordneten Rolle: „Ausser diesen von uns nach Jena gezogenen Männern befinden sich einige weitere gute und für uns brauchbare Kräfte unter den Professoren in Jena, wie z. B. Prof. Asmus Petersen, landwirtschaftl. Betriebslehre, usw.“⁷⁰

Peter Petersen wurde auch deshalb zu jenem Zeitpunkt, im März 1938, noch nicht genannt, da sich der Kontakt zu Astel – insbesondere über Lothar Stengel-von Rutkowski – erst in jenem Zeitraum vertiefte, wie nachfolgend gezeigt wird. Möglicher Auftakt dazu war ein vom 31. Januar bis 2. Februar 1938 in den Jenaer Rosensälen abgehaltener Lehrgang über „Die Familie“; jener Lehrgang fand also erst sechs Wochen vor Astels eben behandeltem Schreiben an Himmler statt. Die Vorträge befassten sich unter anderem mit der „Familienforschung im Dienste der Erb- und Rassenpflege“, der „Förderung erbgesunder Familien“ oder der „Familie im Wirtschaftsleben Thüringens“. Astel kam dabei eine zentrale Rolle zu, gleichfalls wurde sein Adlatus Stengel-von Rutkowski an wichtiger Stelle eingesetzt – und auch der Jenaer Pädiater und späterer Unterstützer Astels in der Kindereuthanasie Jussuf Ibrahim⁷¹ sowie Peter Petersen kamen zum Einsatz:

⁶⁶ Ebd., Bl. 876.

⁶⁷ Ebd., Bl. 878.

⁶⁸ Ebd.

⁶⁹ Ebd., Bl. 878–882.

⁷⁰ Ebd., Bl. 882.

⁷¹ Vgl. zu Ibrahim Marco Schrul/Jens Thomas: Kollektiver Gedächtnisverlust. Die Ibrahim-Debatte 1999/2000. In: Hoßfeld/John/Lemuth/Stutz (Hrsg.): „Kämpferische Wissenschaft“, S. 1065–1098.

„Von den Hochschullehrern beteiligten sich Dr. Lothar Stengel-von Rutkowski mit Ausführungen zum ‚Familienbuch‘, Prof. Dr. Jussuf Ibrahim sprach zu ‚Der Arzt als Familienerzieher‘ und Prof. Dr. Petersen referierte über ‚Familienhafte Erziehung in Kindergarten und Schule‘.“⁷²

Petersens Beteiligung an diesem Lehrgang ist bemerkenswert, denn – so wird zu zeigen sein – in den Jahren zuvor hatten sich zwar auch bereits realpolitische Interessenüberschneidungen zwischen ihm und dem Astel-Kreis herausgebildet (vgl. das gleich zu behandelnde Beispiel Theodor Scheffer, aber auch das im Abschnitt 4.3 dargestellte Beispiel Georg Weiss). Doch Petersens bis 1937 vorgenommene Unterstützung von Astels Konkurrenten Wolf Meyer-Erlach dürfte in den Jahren vor 1938 eine strategische Zusammenarbeit des Petersen- und des Astel-Kreis eher erschwert haben, ohne sie jedoch ganz zu verhindern (vgl. Abschnitt 4.2). Weiter wurde Petersen im Verlauf des Jahres 1938 – wie im Abschnitt 1 gezeigt – in das Programm und die Vorträge des „Jena Summer College“ mit eingebunden, worauf Ulbricht aufmerksam macht.⁷³ Petersen referierte hier über „Grundfragen der neuen Erziehung in Deutschland“. Neben Astel hielten hier ebenfalls die von ihm in seinem Schreiben an Wolff zu seinem Kreis hinzugezählten Schulz und Kummer Vorträge.⁷⁴

Darüber hinaus entwickelte sich der von seinen Mitgliedern als „Sprechabend“ bezeichnete „Rutkowski-Kreis“ erst während der Kriegszeit, nämlich 1940/41; er bestand also im Frühjahr 1938 – dem Zeitraum, von dem John ausging – noch gar nicht.⁷⁵ Stattdessen lässt sich zeigen, dass Petersen schließlich bis zum Januar 1939 persönlichere Kontakte zu Stengel-von Rutkowski aufbaute. Nicht umsonst betonte er nun in einem Brief an Stengel-von Rutkowski: „Da es die Gelegenheit so bietet, benutze ich sie, in Erinnerung an unsere Eisenbahnfahrt jüngst Ihnen einen Aufsatz über die Lehrerbildung an der Universität Jena beizulegen.“⁷⁶

Spätestens ab jenem Zeitpunkt näherten sich Petersen und sein Schüler-Kreis den SS-Netzwerkern um Astel und Stengel-von Rutkowski stärker an. Nicht umsonst setzte in diesem Zeitraum die Übernahme biologistisch-„lebensgesetzlicher“ Vorstellungen in seinen Veröffentlichungen ein. Darauf wird gleich in den Abschnit-

⁷² Eberhart Schulz: *Verfolgung und Vernichtung. Rassenwahn und Antisemitismus in Jena 1933 bis 1945*. Weimar 2007, S. 117 f.

⁷³ Ulbricht: „Goethe-Schiller-Universität“, S. 336.

⁷⁴ Schreiben Astels an Wolff vom 11.3.1938; BArch, DS (ehem. BDC), B. 0026, WI (Astel, Karl), Bl. 876–886, hier Bl. 880.

⁷⁵ Uwe Hoßfeld: *Gerhard Heberer (1901–1973). Sein Beitrag zur Biologie im 20. Jahrhundert*. Berlin 1997, S. 82.

⁷⁶ Schreiben Petersens an Stengel-von Rutkowski vom 9.1.1939; Vechtaer Petersen-Archiv; unsigniert.

ten 4.3 und 4.5 ausführlich zurückzukommen sein.⁷⁷ Zunächst sollen verschiedene realpolitische Kontexte dargelegt werden, um die sich ab 1938/39 ausprägende Nähe Petersens zum Astel-Kreis zu veranschaulichen.

Zentrales Scharnier zur vertieften Kontaktherstellung dürften unter anderem verschiedene akademische Schüler Petersens gewesen sein, die SS-Mitglieder waren. So betonte der seit dem Wintersemester 1938/39 bei Petersen in Jena promovierende Karl Knoop in einem Brief an Astel – jener war seit Juni 1939 Rektor der Universität – Anfang November 1939:

„Wir brauchen in der Lehrerbildung Männer wie Peter Petersen. Alles Gerede über liberalistische Tendenzen usw. sind dummes Geschwätz. Verzeihen Sie den harten Ausdruck. – Wir waren im letzten Semester hier sieben Schleswig-Holsteiner und Niedersachsen, und das[s] wir nicht die schlechtesten waren, beweist neben unseren guten Zeugnissen die Tatsache, dass fünf von uns Schutzstaffelmänner sind. Wir wären nicht Schüler von Peter Petersen geworden, wenn der Mann nicht Nationalsozialist wäre.“⁷⁸

Dabei ist hervorzuheben, dass es sich bei Knoop um einen der „Schutzstaffel“ treu ergebenen Gefolgsmann handelte, der Aussagen wie die gerade getätigte wohl eher nicht „leichtfertig“ gemacht hätte. So betont ein ehemaliger Absolvent der Lehrerbildungsanstalt in Lunden/Dithmarschen, in der Knoop ab 1940 als „Zugführer“, d. h. Ausbilder, tätig war:

„Die SS-Ideologie schien sein sicherer innerer Besitz, und er strahlte sie ungemein wirkungsvoll auf uns aus. Er bezog und vervollkommnete sie laufend aus den periodischen Publikationen der SS und deren Schrifttum.“⁷⁹

Die stramm ausgerichtete Ideologie, die Knoop in Lunden indoktrinierte, dürfte dabei ganz im Sinne seines ehemaligen Rektors an der Jenaer Universität gewesen sein, weshalb er sich Ende 1939 wohl auch das Recht nehmen durfte, ihn entsprechend auf Petersens Gesinnung hinzuweisen. Astels und Knoops Extremismus lassen in zentralen Ansichten klare Übereinstimmungen vermuten:

„In diesem Kräftefeld wurde unserem Bewußtsein und unserem Willen ein denkbar klarer Begriff vom Wesen und von den Zielen des Nationalsozialismus vermittelt.“

⁷⁷ Vgl. auch den im Anhang abgedruckten Artikel aus der „Zeitschrift für Pädagogik“ aus dem Mai/Juni 2010.

⁷⁸ Zitiert nach Hein Retter: Reformpädagogik und Protestantismus im Übergang zur Demokratie. Studien zur Pädagogik Peter Petersens. Frankfurt a. M. 2007, S. 470.

⁷⁹ Gerhard Hoch: Volksschullehrer des Dritten Reiches. Die Lehrerbildungsanstalt in Lunden/Dithmarschen. In: Informationen zur Schleswig-Holsteinischen Zeitgeschichte 24 (1996), H. 29, S. 34–50, hier S. 40 (vgl. <http://www.akens.org/akens/texte/info/29/index.html>; letzter Zugriff: 11.3.2011).

Wir wurden in eine innere Bereitschaft versetzt, die uns zu überzeugten und engagierten Werkzeugen des Nationalsozialismus machte – bereit, die am Sozialdarwinismus orientierten Ziele und Methoden mit allen Kräften durchzusetzen. Dazu gehörte ausdrücklich die ohnehin schon mitgebrachte Verachtung alles Schwachen, der Haß gegen alles Nichtangepaßte, insbesondere gegen Juden und Kommunisten, was immer man unter letzteren subsumieren mochte. Insbesondere Knoop ließ keinen Zweifel am Vorhandensein von Konzentrationslagern und den in ihnen praktizierten Methoden.“⁸⁰

Rund anderthalb Jahre nach Knoops Schreiben, im Frühjahr 1941, hob Astel in einer programmatischen Selbstdarstellung der Jenaer Universität von den Pädagogen einzig Petersen hervor und betonte dabei die „fruchtbare Zusammenarbeit“ der NS-Netzwerker innerhalb der Philosophisch-historischen Fakultät unter explizitem Einbezug Petersens. Darin zeigte sich der Rang, den Petersen *bis dahin* für ihn bekommen hatte:

„Auch in der Philosophisch-historischen Fakultät, geführt von dem Archäologen Hahland, fügt sich harmonisch und produktiv alte Tradition und neuer Wille zu fruchtbarer Zusammenarbeit. Neben dem Namen des bekannten Philosophen Bruno Bauch, des Anglisten Flasdieck, des Sanskritforschers Porzig und dem Pädagogen Peter Petersen stehen die schon genannten von Leers (rassische Geschichtsbeurteilung), Kummer (Nordistik) und Neumann (Vorgeschichte), denen noch die Namen Krüickmann (arabische Sprache und Kultur) und zur Nedden (Musik- und Theaterwissenschaft), Chef dramaturg am Deutschen Nationaltheater Weimar[,] hinzuzufügen wären.“⁸¹

Eine Folge des sich also augenscheinlich ab 1939 recht schnell vertiefenden Kontakts war, dass Petersens zentraler akademischer Schüler Heinrich Döpp-Vorwald (1902–1977) bei der Veröffentlichung seiner Habilitationsschrift finanziell maßgeblich durch den Astel-Kreis gefördert wurde. Auch deshalb leitete er die Schrift im November 1940 mit den Worten ein:

„Die Drucklegung, die durch die Kriegsverhältnisse verzögert wurde, ist nur durch eine namhafte Förderung aus Stiftungsmitteln der Jenaer Universität möglich geworden, wofür ich auch an dieser Stelle dem Rektor, Herrn Staatsrat Professor Dr. Astel, meinen aufrichtigen Dank ausspreche.“⁸²

Darüber hinaus wurde er mit weiteren finanziellen Mitteln bedacht, wie aus einem Brief Rüdiger von Volkmanns in seiner Funktion als maßgeblicher Mitar-

⁸⁰ Ebd., S. 40.

⁸¹ Karl Astel: Friedrich-Schiller-Universität Jena. Ein Brennpunkt deutschen Geistesleben in der Tradition Goethe – Abbe – Haeckel. In: Brüsseler Zeitung vom 13.3.1941, S. 9.

⁸² Heinrich Döpp-Vorwald: Erziehungswissenschaft und Philosophie der Erziehung. Berlin 1941, S. V. Vgl. dazu auch bei Schwan: Petersen-Rezeption (2007), S. 320–326.

beiter des Gaudozentenbundführers an den Dekan der Philosophischen Fakultät Walter Porzig – beide Mitstreiter Astels beim angestrebten Umbau zur „SS-Universität“ – vom 13.4.1939 hervorgeht. Nach der Feststellung: „Charakterlich und politisch ist Döpp-Vorwald tadellos“ befürwortete er eine einjährige monatliche Beihilfe von 100 RM sowie eine einmalige Zahlung von 1.000 RM:

„Beiliegend überreiche ich ein Gesuch des Dr. habil. Heinrich Döpp-Vorwald um Förderungsbeihilfe. Döpp-Vorwald ist Assistent am Erziehungswissenschaftlichen Institut der Universität. Er ist dort seit Jahren mit bestem Erfolg in vielseitiger und selbständiger Weise im Unterricht tätig. In seinem Arbeitsgebiet der allgemeinen Pädagogik wurde er von pädagogischer, philosophischer und psychologischer Seite gleichmäßig gut beurteilt. Begabung, zäher Fleiß und Aufgeschlossenheit für wissenschaftliche Probleme sind in ihm vereint. Charakterlich und politisch ist Döpp-Vorwald tadellos. Schon vor dem Umschwung hat er sich in bemerkenswerter Weise für den heutigen Staat eingesetzt. Wissenschaftlich ist Döpp-Vorwald sehr durch Studien- und Druckkostenschulden belastet (über RM 5.000,-). Die Kosten des Druckes der Habilitationsschrift stehen noch bevor. [Absatz] Nachdem Döpp-Vorwald sich bisher unter schwierigen Umständen bis zur bevorstehenden Dozentur durchgesetzt hat und er seine fachliche wie auch charakterlich-politische Eignung zum Hochschullehrer reichlich bewiesen hat, sind die Voraussetzungen für eine ausgiebige Förderung erfüllt. [Absatz] Der Herr Reichsamtsleiter des NSD-Dozentenbundes hat sich deshalb mit einer monatlichen Beihilfe von RM 100,- für das Rechnungsjahr 1939/40 sowie mit einer einmaligen Beihilfe von RM 1.000,- einverstanden erklärt (aus Mitteln des aufgelösten Dozentenhilfswerkes). [Absatz] Ich bitte um Ihre befürwortende Weitergabe an den Herrn Rektor. [Absatz] Heil Hitler! [Absatz] v. Volkmann“⁸³

Die Döpp-Vorwald gewährte Förderung erkannte dessen ab Frühjahr 1933 durchgehend vollzogene „Leistung“ an, die Jenaer Erziehungswissenschaft nationalsozialistisch fundieren zu wollen. Auf Grundlage seiner NS-Gesinnung hatte sich Döpp-Vorwald bereits 1935 mit einer Schrift habilitieren wollen, die das Jenaer Verständnis der „neuen Erziehungswissenschaft“ zur Grundlage der NS-Pädagogik machen sollte.⁸⁴ Petersen dürfte jene vom Umfang her eher bescheidene Schrift jedoch als für eine Habilitation nicht ausreichend angesehen haben. Das betonte er jedenfalls 1938 in einem von Döpp-Vorwald vorbereiteten Gutachten zu dessen Assistenzverlängerung: Jener habe

„1935 eine grössere Schrift über den ‚Päd. Real. als Gegenwartsaufgabe‘, die starken Widerhall gefunden u. die Diskussion vielseitig befruchtet hat [veröffentlicht]. Es war aber sein u. noch mehr fast mein Ehrgeiz, dass er sich mit der um-

⁸³ Schreiben von Volkmanns an Porzig vom 13.4.1939; UAJ D 532.

⁸⁴ Heinrich Döpp-Vorwald: Pädagogischer Realismus als Gegenwartsaufgabe. Weimar 1935.

*fangreicheren systematischen Arbeit, die ihn damals dazu beschäftigte, zur Habilitation melden solle.*⁸⁵

Die Schrift zum „Pädagogischen Realismus als Gegenwartsaufgabe“ entfaltete Mitte der 1930er Jahre zunächst eine durchaus große und zustimmende Resonanz, um dann aber, nach massiver Kritik vonseiten des Bäumler-Kreises, der die ideologische Konkurrenz erkannte und entsprechend bekämpfte, nicht die von Döpp-Vorwald und Petersen erhoffte Wirkung entfalten zu können.⁸⁶

Rüdiger von Volkmanns Darlegung, Döpp-Vorwald habe sich bereits vor der Machtübertragung auf die Nationalsozialisten „in bemerkenswerter Weise für den heutigen Staat eingesetzt“, war letztlich überspitzt. Denn zwar hatte sich auch Döpp-Vorwald – die Entwicklungen seines akademischen Lehrers Petersen vielfach nachvollziehend – ab 1929/30 ebenfalls immer stärker in das völkisch-biologistische Spektrum hineinbewegt, zum Nationalsozialismus war er jedoch erst im Frühsommer 1933 konvertiert.⁸⁷

In seiner Habilitationsschrift setzte sich Döpp-Vorwald neben Petersen umfassend und mit letztlich kritischer Stoßrichtung auch mit Ernst Kriek auseinander,⁸⁸ der ab 1929/30 neben Petersen sein zweiter zentraler Gewährsmann für das von ihm angestrebte erziehungswissenschaftliche Denken war.⁸⁹ Jene Kritik dürfte aus dem Astel-Kreis gleichfalls positiv bewertet worden sein, denn Astel und Stengel-von Rutkowski bekämpften Kriek seit Mitte der 1930er Jahre als eine missliebige Konkurrenz.⁹⁰ Die Habilitationsschrift stellte letztlich den für Döpp-Vorwald typischen Versuch dar, die nationalsozialistische Erziehungswissenschaft im Sinne Jenaer Vorstellungen zu fundieren. Sie griff dabei grundlegend auf für Döpp-Vorwald typische Biologisierungen zurück, die sicherlich als weiterer Grund zu den genannten positiven Bewertungen aus dem Astel-Kreis beitrugen:

„Damit wird die organische Lebensgesetzlichkeit selbst zum wesentlichen Gehalt des völkischen Leitbildes. Der Gedanke der Lebensverbundenheit und wechselseitigen Abhängigkeit der Volksglieder im Ganzen kehrt wieder als die immer neu

⁸⁵ Vgl. Handschriftlicher Entwurf des Gutachtens zum Antrag auf Verlängerung der Assistenz des Herrn Dr. Döpp-Vorwald vom 28.3.1938; BArch 1454 Döpp/49.VIII.C.

⁸⁶ Schwan: Petersen-Rezeption (2007), S. 100–121.

⁸⁷ Ebd., S. 72–85.

⁸⁸ Döpp-Vorwald: Erziehungswissenschaft, S. 123–168.

⁸⁹ Vgl. Schwan: Petersen-Rezeption (2007), S. 53–62.

⁹⁰ Uwe Hoßfeld/Jürgen John/Oliver Lemuth/Rüdiger Stutz: „Kämpferische Wissenschaft“: Zum Profilwandel der Jenaer Universität im Nationalsozialismus. In: Dieselben (Hrsg.): „Im Dienst an Volk und Vaterland“. Die Universität Jena in der NS-Zeit. Köln 2005, S. 1–126, hier S. 72–74.

zu realisierende Aufgabe der Volksgemeinschaft und als das Gesetz: Gemeinnutz geht vor Eigennutz. Und wie im volksorganischen Denken die Betrachtung zuletzt hinführt zu den rassischen Grundlagen als der wurzelhaften biologischen Schicht volkhafte Lebens, so bildet im geschichtlichen, völkisch-politischen Denken die rassische Substanz den Kern und die tiefste Schicht des völkischen Wesensgesetzes, nur daß sie jetzt über die bloß biologische Bedeutung als Volksleib hinaus zum Inbegriff rassisch-völkischer Aufgaben, Werte, Wertrichtungen geworden ist, unter deren Leitung das Volk den Weg zu sich selbst und zu seiner Eigengestaltung geht.“⁹¹

Petersen, der Döpp-Vorwald bereits aus seiner Hamburger Zeit seit 1923 kannte und zu dem sich ab den beginnenden 1930er Jahren eine immer engere Bindung aufgebaut hatte, hatte Döpp-Vorwald vielfach gefördert, insbesondere auch, weil jener sein eigenes Denken komplex zusammenfasste und auch dadurch die erziehungswissenschaftliche Fundierung der Jenaplan-Pädagogik im eigenen Sinne mit vorantrieb.⁹² Auch deshalb wurde die Habilitationsschrift von ihm geradezu begeistert aufgenommen.

So schrieb augenscheinlich eine Sekretärin der Fakultät Ende November 1938 an Döpp-Vorwald, dass „so ausführlich und so positiv [...] noch keine Habilitation in den 7 Jahren meiner Tätigkeit hier besprochen worden“ sei. Die von ihr beigefügten Zitate aus Petersens Gutachten fielen entsprechend aus:

„Bei P. fallen innerhalb des Gutachtens noch Äusserungen wie: ...vollkommenen eigene Leistung, eigenes Gedankengut, absolut sauber herausgearbeitete Darlegung ... sonst nirgends gibt. ...er hat sich auf der Höhe des philos. Ringens in Deutschland nach dem Weltkrieg gehalten ... – ausgezeichneten Lehrerfolg ... Aufsätze, die weit über das Mass eines Zeitschriftenbeitrags hinausgehen... So durfte er sich die oben umschriebene Aufgabe setzen, die ihn notgedrungen als Richter in der erziehungsw. Bewegung Deutschlands erscheinen lassen muss.“⁹³

Insbesondere im letzten Satz zeigt sich der typische Anspruch Petersens und seiner Jenaer Erziehungswissenschaft bzw. Schulpraxis: nämlich sich selbst – ob nun „notgedrungen“ oder nicht – „als Richter in der erziehungsw. Bewegung Deutschlands“ anzusehen und sich jenen Rang entsprechend selbst zuzuschreiben. Diese Selbstzuschreibung und das darin enthaltene Selbstbild wie auch das übersteigerte Selbstvertrauen, das sich in ihr zeigte, ließ von jeher die Abwehrbereitschaft anderer Erziehungswissenschaftler und Bildungsorganisatoren gegen die Jenaer Pädagogik wachsen und sie auch deshalb den selbst zugeschrie-

⁹¹ Döpp-Vorwald: Erziehungswissenschaft, S. 101 f.; Hervorhebungen wie im Original

⁹² Schwan: entscheide, S. 848–853.

⁹³ Schreiben an Döpp-Vorwald vom 24.11.1938; Auslassungszeichen wie im Original (BArch N 1454 Döpp/49.VIII.C).

benen Rang in Zweifel ziehen. Die Skepsis gegenüber der und der Widerstand gegen die Jenaplan-Pädagogik speiste sich oftmals gerade auch aus diesen Quellen – denn als Konkurrent um Anteil und Einfluss konnte ein solcher sich aus Jena selbst zugeschriebener Rang kaum akzeptiert werden: die jahrelange Gegnerschaft vonseiten Georg Weiss' beispielsweise (vgl. hierzu auch den Abschnitt 4.3), Alfred Baeumlers⁹⁴ oder aus den Reihen der „Geisteswissenschaftlichen Pädagogik“⁹⁵ fand nicht zuletzt hierin eine ihre zentralen Wurzeln.

Mitte der 1930er Jahre war Döpp-Vorwald unter anderem „Vertrauensmann“ des Nationalsozialistischen Deutschen Dozentenbunds geworden.⁹⁶ Auch von daher dürften sich Kontakte zum Astel-Kreis ergeben haben. Der stellvertretende „Gaudozentenbundführer“ Stengel-von Rutkowski unterstützte auf jeden Fall – genauso wie von Volkmann rund ein Jahr später – Ende Mai 1938 die Verlängerung von Döpp-Vorwalds Assistentenstelle, nicht ohne auf den „starken Widerhall“ hinzuweisen, den dessen Schrift zum „Pädagogischen Realismus als Gegenwartsaufgabe“ gefunden habe.⁹⁷ Mit diesen und der nachstehenden Ausführung folgte er wörtlich dem eben bereits genannten Gutachten Petersens von Ende März 1938. Dort hieß es unter anderem:

„Einen ganzen Winter hindurch war ihm [Döpp-Vorwald; T.S.] die Überwachung der Schulungsarbeit des Kreises von seiner SA übertragen, eine Aufgabe, die für ihn als Erziehungswissenschaftler sehr wichtig war u. die er mit großer Hingabe durchführte.“⁹⁸

Auch in der positiven Beurteilung von wichtigen Gewährsmännern des Astel-Kreises und der im Anschluss vollzogenen finanziellen Unterstützung zeigte sich die ab 1938/39 zunehmende Ausprägung von Nähe zwischen jenem und dem Petersen-Kreis.⁹⁹

Für die 1940 bereits deutlich ausgeprägte Nähe zum Astel-Kreis spricht auch Petersens Beteiligung an einer von Theodor Scheffer organisierten Vortragsreihe im Sommertrimester 1940 und Wintertrimester 1940/41 zum „nationalsozialisti-

⁹⁴ Schwan: entscheide, S. 850–853.

⁹⁵ Torsten Schwan: Die Petersen-Rezeption in der Bundesrepublik Deutschland 1948 bis 1960. Die Darstellung und Resonanz Peter Petersens und des Jenaplans im Spannungsfeld von Pädagogik und Schulreform. Braunschweig 2000, S. 240–248.

⁹⁶ Rundschreiben des Dozentenschaftsführers vom 4.5.1936; BArch N 1454 Döpp/48.VIII.B.

⁹⁷ Gutachten Stengel-von Rutkowskis vom 23.5.1938, zitiert nach Döpp: Jenaplan-Pädagogik, S. 464.

⁹⁸ Handschriftlicher Entwurf des Gutachtens zum Antrag auf Verlängerung der Assistenz des Herrn Dr. Döpp-Vorwald vom 28.3.1938; BArch 1454 Döpp/49.VIII.C.

⁹⁹ Vgl. auch Schwan: Petersen-Rezeption (2007), S. 320–324.

schen Gesetz und der nationalsozialistischen Gesetzgebung“ und zum „deutschen Lebensraum in der europäischen Geschichte und seiner Zukunft“.¹⁰⁰ Denn neben Scheffer und Petersen wurde auch Astels enger Mitarbeiter Lothar Stengel-von Rutkowski hinzugezogen. Jener dürfte ebenfalls – neben Petersens akademischen Schülern, die SS-Mitglieder waren – eine Art Scharnierfunktion zwischen Petersen und dem Astel-Kreis gehabt haben (vgl. Abschnitt 4.3). Die erste Vortragsreihe fand 250, die zweite schon 550 regelmäßige Zuhörer, nicht nur aus der universitären, sondern gezielt auch aus der „größere[n] Öffentlichkeit“. Hauptvortragende waren das Triumvirat Scheffer, Stengel-von Rutkowski und Petersen. Dabei ging es darum aufzuzeigen,

„wie die Gesetzgebung des Großdeutschen Reiches Bestätigung der nationalsozialistischen Weltanschauung sei. Das wurde auf allen Gebieten nachgewiesen. Zugleich [wurde; T.S.] aber auch nachgewiesen, daß in dieser Gesetzgebung altes germanisches Erbgut wieder aufgelebt sei, daß wir über eine nationalsozialistische Erbmasse verfügen: so in der Gestaltung unsrer Wehrmacht, unseres Bauerntums, unserer Führerverfassung. Das alles hatte der Historiker [Scheffer; T.S.] darzustellen [...] Wo es aber von Vorteil erschien, solchen Nachweis auch auf den Gebieten zu führen, die dem Historiker zwar Grundlage einer Weltanschauung[,] aber nicht Gegenstand einer fachwissenschaftlichen Ausbildung sind – da trat der Fachwissenschaftler in die Reihe hinein. Solche Gebiete waren beispielsweise das Gebiet der Rassenkunde, der Volkswendung. Hier sprach Regierungsrat Dr. Stengel-von Rutkowski (vom Thür. Landesamt f. Rassewesen). Pädagogische Fragen behandelte Prof. Dr. Peter Petersen. Ebenso wurde es bei der zweiten Vorlesungsreihe gehalten.“¹⁰¹

Bei Scheffer handelte es sich nicht zuletzt durch seine umfassende Vernetzung im völkisch-extremistischen Spektrum Thüringens schon lange vor 1933 um einen Wegbereiter rassistischen und radikalantisemitischen Denkens.¹⁰² Auch ihm kam eine offensichtliche Scharnierfunktion zwischen Petersens und dem Astel-Kreis zu, was nachfolgend kontextualisiert werden soll, um daran die zunehmende Vernetzung mit dem und Einbindung in den Kreis um den Jenaer Kriegsrektor weiter zu verdeutlichen (vgl. zu Scheffer auch Abschnitt 1).

Scheffer hatte 1922 in dem bei Weimar gelegenen Bad Berka seine „Deutsche Heimatschule“ gegründet. Gut vernetzt im völkischen Spektrum fanden hier beispielsweise ab März 1928 regelmäßige Lehrgänge der „Artamanen“ statt, dem wohl „bedeutsamste[n] völkische[n] Jugend- und Siedlungsbund, dem auch be-

¹⁰⁰ Vgl. zu Scheffer bei Ulbricht: Heimat.

¹⁰¹ Ohne Autor: Nationalpolitische Bildung. In: Heimat und Arbeit. Monatshefte für pädagogische Politik 14 (1941), S. 9–11, hier S. 10.

¹⁰² Vgl. zu Scheffer bei Ulbricht: Heimat.

kannte Nationalsozialisten wie Heinrich Himmler, Richard Walter Darré [Anm.] und Rudolf Höß angehört haben“.¹⁰³

Zwischen Scheffer und Petersen hatten sich spätestens zu Beginn der 1930er Jahre immer enger werdende Kontakte entwickelt. So besuchte Petersen dessen „Heimatschule“ im Sommer 1930 mit seinen Studenten,¹⁰⁴ desgleichen im Sommer 1932.¹⁰⁵ Auch hielt Scheffer im Wintersemester 1932/33 einen Vortrag über „organische Wirtschaft“ und einen weiteren im Wintersemester 1933/34 über „Thüringische Haus und Dorfformen“ an Petersens EA.¹⁰⁶ Es verwundert deshalb auch nicht, dass Petersen, wie oben bereits dargelegt, auf dem Festakt zum zehnjährigen Bestehen von Scheffers „Deutschen Heimatschule“ 1932 dort die Universität Jena vertrat.¹⁰⁷

Im Sinne dieses ebenfalls immer enger werdenden Bezugs setzte sich Petersen im Mai 1934 beim thüringischen Volksbildungsministerium gemeinsam mit H. F. K. Günther („Rasse-Günther“) dafür ein, dass Scheffer in der EA einen Lehrauftrag über vier Semesterwochenstunden mit dem Themenfeld der „Pädagogischen Politik“ erhalten sollte.¹⁰⁸ Nachdem jenes Ersuchen zunächst abgelehnt worden war, trat nun unter anderem auch Astel für Scheffer ein und selbst Himmler schaltete sich ein und betonte:

„Ich bin für Dr. Scheffer eingetreten, da ich ihn als einen in seiner Art kompromißlosen völkischen Kämpfer ansehe. Scheffer stand immer gegen die Roten, war immer antisemitisch, immer großdeutsch und setzte sich sehr früh für die Artamanenbewegung ein.“¹⁰⁹

Auch deshalb erhielt Scheffer zum Wintersemester 1937/38 den entsprechenden Lehrauftrag, protegiert insbesondere auch vom Gauleiter und Reichsstatthalter Sauckel.¹¹⁰ Auch das Fallbeispiel Scheffer zeigt also, dass Petersen bereits zu diesem Zeitpunkt recht umfassend in völkisch-nationalsozialistische Bezüge eingebunden war. Der umtriebige und über gute Verbindungen zu Astel verfü-

¹⁰³ Ebd., S. 193.

¹⁰⁴ Heinrich Döpp-Vorwald: Zehn Jahre Erziehungswissenschaftliche Anstalt. 14. Mai 1924 bis 14. Mai 1934. In: Peter Petersen (Hrsg.): Mitteilungen aus der „Erziehungswissenschaftlichen Universitäts-Anstalt“ zu Jena. Heft 6. Weimar 1934, S. 21–27, hier S. 23.

¹⁰⁵ Ebd., S. 24.

¹⁰⁶ Ebd.

¹⁰⁷ Ulbricht: Heimat, S. 200.

¹⁰⁸ Ebd., S. 203.

¹⁰⁹ Zitiert nach ebd., S. 204.

¹¹⁰ Ulbricht: „Goethe-Schiller-Universität“, S. 344 f.

gende Scheffer¹¹¹ gewann nach seiner Einbindung in die EA auch an der Universität recht schnell Einfluss, nicht umsonst richtete sich beispielsweise seine im Herbst 1941 gehaltene Vorlesung „Von Bismarck zu Hitler“ „besonders an Politische Leiter der NSDAP und deren Nebenorganisationen“.¹¹²

Im Sinne seiner breiten Vernetzung war Scheffer auch eng mit der Führung des Reichsarbeitsdiensts (RAD) verbandelt. Unter anderem auf ihn zurückgehend wurden von Mai 1941 bis in das Jahr 1944 nacheinander drei auf jeweils zwei bis drei Semester angesetzte Abordnungen von RAD-Führerinnen nach Jena abkommandiert.¹¹³ Petersen wurde auch für diese Aufgabe durchgehend eingesetzt. Zum Auftakt schrieb er am 5. Mai 1941 an Döpp-Vorwald:

„Sonst haben wir Weiblichkeit, und es sollen rd. 35 Arbeitsdienstführerinnen auf ein Jahr nach hier zu einem Studium abkommandiert sein, die alten Beziehungen über Scheffer hin.“¹¹⁴

Bei diesen alten Beziehungen handelte es sich ein weiteres Mal um Astel. Nicht umsonst betonte der eng in den Astel-Kreis eingebundene Protagonist einer „Deutschen Biologie“ Gerhard Heberer im gleichen Zeitraum in sein Tagebuch:

„18. April: ‚Heute wurde ich zu einer Besprechung zum Rektor [Astel; T.S.] gebeten. Arbeitsdienst läßt seine Führerinnen ein Jahr an der Universität Jena studieren. Man sieht, was Jena im nationalsozialistischen Deutschland bedeutet – das ist Astels Werk!‘ (TB [= Tagebuch Heberer; T.S.], S. 68) [Absatz] 6. Mai: ‚Beginn der Arbeitsdienstvorlesung.‘ (TB, S. 77).“¹¹⁵

In offensichtlicher Kooperation mit Scheffer und Astel band sich Petersen auch hier, im April/Mai 1941, in das Netzwerk mit ein. Auch darin zeigte sich die Realität der weiter oben zitierten Aussage Astels aus dem März 1941, nämlich dass sich an der Philosophisch-historischen Fakultät unter Einbezug Petersens „alte Tradition und neuer Wille zu fruchtbarer Zusammenarbeit“ fügen würden.

¹¹¹ Ebd., S. 345.

¹¹² Willy Schilling: NS-Dozentenschaft und Nationalsozialistischer Deutscher Dozentenbund an der Universität Jena. In: Hoßfeld/John/Lemuth/Stutz (Hrsg.): „Kämpferische Wissenschaft“, S. 180–201, hier S. 194.

¹¹³ Schwan: Petersen-Rezeption (2007), S. 125–127 bzw. Derselbe: Ein politisch naiver, opportunistischer Theoretiker? Peter Petersen und der Nationalsozialismus: Stand und Probleme der Forschung. In: Hoßfeld/John/Lemuth/Stutz (Hrsg.): „Kämpferische Wissenschaft“, S. 822–849, hier S. 836 f.

¹¹⁴ Schreiben Petersens an Döpp-Vorwald vom 4.5.1941, zitiert nach Hein Retter (Hrsg.): Peter Petersen und der Jenaplan: Von der Weimarer Republik bis zur Nachkriegszeit. Berichte – Briefe – Dokumente. Weinheim 1996, S. 155.

¹¹⁵ Zitiert nach: Hoßfeld: Heberer, S. 75; Hervorhebungen im Original unterstrichen.

Letztlich wird deutlich, dass Petersen, ausgehend wohl von der Beteiligung an den Vorträgen in den Jenaer Rosensälen im Januar/Februar 1938 und dem Programm des „Jena Summer College“ im Verlauf des Jahres 1938, spätestens während des Jahres 1939 eine immer engere Nähe zum Astel-Kreis ausprägte. Dafür spricht der kontinuierliche Kontakt, den Petersen nach seinem Brief an Stengel-von Rutkowski aus dem Januar 1939 hatte, also konkret: der Einsatz zur finanziellen Unterstützung der Habilitationsschrift Döpp-Vorwalds aus dem Astel-Kreis ab 1938/39 und die Mitte April 1939 getätigte Beurteilung, dass jener politisch „tadellos“ sei; das Eintreten des SS-Mannes Knoop für seinen Lehrer Petersen bei Astel Anfang November 1939; die von Petersen gemeinsame mit Scheffer und Stengel-von Rutkowski gehaltenen Vorträge im Sommer und Winter 1940/41; die von Astel vorgenommene Hervorhebung Petersens als einen wichtigen Unterstützer seiner Ziele im März 1941; das Einbinden Petersens in die Schulung der von Astel und Scheffer an die Jenaer Universität geholten RAD-Führerinnen ab Mai des gleichen Jahres.

Wenn der Workshop-Organisator John – wie oben zitiert – von einer „offenkundigen Namensverwechslung“ ausgeht, sollte er jetzt seine Argumente vorbringen, dass 1940/41 nicht Peter, sondern Asmus Petersen am „Rutkowski-Kreis“ beteiligt gewesen sei. Denn entgegen Johns Behauptung belegen die in diesem Abschnitt genannten Quellen eindeutig die Zusammenarbeit Peter Petersens insbesondere mit Astel und Stengel-von Rutkowski. Wenn hingegen die von John genannte Quelle, die er 2007 abgedruckt hat, tatsächlich für Asmus Petersen gesprochen hätte, dann wäre er sicherlich nicht noch selbst *Ende November 2009*, also *vor* der Konstruktion der genannten Linie, von der oben zitierten wahrheitsnahen Aussage ausgegangen, Peter Petersen sei eben mit dem „Rutkowski-Kreis“ verbunden gewesen:

„1940/41 gehört Petersen zu dem vom Astel-Vertrauten Stengel v. Rutkowski initiierten ‚Sprechabend‘ ausgewählter Wissenschaftler der Universität, die hier Vorträge zu Themen ihres Fachgebietes und zu universitätspolitischen Fragen halten. In dieser Zeit veröffentlicht Petersen seine Aufsätze ‚Rassische Geschichtsbetrachtung‘ und ‚Es gibt rassische Hochwertigkeit. Sie verpflichtet!‘, die sich auch biologistischer Argumentationsmuster bedienen und Astels Begriff der ‚weißen Völker‘ aufgreifen.“¹¹⁶

Zu der Aussage, es handle sich bei Petersen um eine „offenkundige Namensverwechslung“, gelangte John augenscheinlich *erst im Winter 2010/11* – eben

¹¹⁶ Fauser/John/Stutz: Argumentation, Anlage 2: Die NS-Zeit von Petersens Wirken, S. 4 (vgl. http://www.volksbad-jena.de/fm/41/Argumentation_FauserJohnStutz_neu.pdf; letzter Zugriff: 11.3.2011).

um eigene Interessen zu kaschieren, also konkret: Petersens Einbindung in den „Rutkowski-Kreis“ zu verschleiern. Es verwundert auf Grundlage des ausgetexteten Quellenmaterials letztlich wenig, dass der beste Kenner der Materie, Uwe Hoßfeld, im letzten Winter auf Anfrage betonte, er bleibe bei seiner 1997 und 2008 gemachten Darstellung, nämlich dass das Spektrum der am „Rutkowski-Kreis“ beteiligten Personen „von Historikern (Johann von Leers 1902–1965), Pädagogen (Peter Petersen 1884–1952), Medizinern (Rutkowski) bis hin zu Juristen (Falk Ruttke 1894–?)“ gereicht habe.¹¹⁷

Zu fragen ist andererseits, wieso Astel Petersen im März 1938 noch nicht in seine „rassische Querfront“ eingebunden und ihn deshalb auch nicht in seinem oben zitierten Brief an Wolff genannt hatte. Denn darauf machte John im letzten Winter berechtigt aufmerksam. Der folgende Abschnitt zeigt jedoch, dass es sich bei Johns Austausch Peter Petersens durch Asmus Petersen ein weiteres Mal nur um einen taktischen Versuch gehandelt hat, ersteren zur Konstruktion der eigenen „Linie“ im Abstand zur „großen Politik“ zu bringen. In diesem Sinne hatten die Organisatoren des Workshops nach dessen Ende und als eines seiner behaupteten wichtigen Ergebnisse hervorgehoben:

„Im Zuge seiner wiederholten ‚Zurücksetzung‘ (so Petersen im Rückblick) begann er sich etwa 1936 Zug um Zug von den führenden NS-Eliten in Berlin (Reichsebene) und Weimar (Gaubene) innerlich zu distanzieren.“¹¹⁸

4.2 Unterstützung Wolf Meyer-Erlachs 1935 bis 1937 – Ausdruck „innerer Distanzierung“?

Das gerade zitierte Postulat der Workshop-Organisatoren, wonach sich Petersen im „Zuge seiner wiederholten ‚Zurücksetzung‘“ ab „etwa 1936 Zug um Zug [...] innerlich zu distanzieren“ begonnen habe, muss auf Grundlage der eben dargelegten Sachverhalte doch recht stark verwundern. Das umso mehr, als es sich insbesondere bei John und Stutz um profunde Kenner der thüringischen Landesgeschichte handelt und sie ausgewiesene Spezialisten der Geschichte des Astel-Kreises sind. Es verdient deshalb an dieser Stelle hervorgehoben zu wer-

¹¹⁷ Hoßfeld: Heberer, S. 82; vgl. auch Hoßfeld, Uwe/Šimůnek, Michal: Die Kooperation der Friedrich-Schiller-Universität Jena und Deutschen Karls-Universität Prag im Bereich der „Rassenlehre“ 1933–1945. Erfurt 2008, S. 66 f. In einem Telefonat vom 14.12.2010 und einer Mail vom 21.12.2010 bestätigte mir Uwe Hoßfeld noch einmal, dass in dem von ihm ausgewerteten Tagebuch Heberers eindeutig Peter Petersen gemeint ist.

¹¹⁸ Peter Fauser/Jürgen John/Rüdiger Stutz: Ergebnisbilanz des Workshops „Peter Petersen und die Jenaplanpädagogik. Historische Befunde und Aktualität“, 23.11.2010, S. 1–9, hier S. 9 (vgl. http://www.ksj.jena.de/fm/41/Bilanz_Workshop.pdf; letzter Zugriff: 11.3.2011).

den, dass sie *vor* der Konstruktion ihrer „Linie“ für die Zeit ab 1936 ebenfalls noch ganz andere Ansichten vertreten hatten. Darauf wurde bereits hingewiesen. Denn im Winter 2009/10 waren sie eben für die beginnenden 1940er Jahre realitätsnäher von Petersens Zugehörigkeit „zu dem vom Astel-Vertrauten Stengel v. Rutkowski initiierten ‚Sprechabend‘ ausgewählter Wissenschaftler der Universität“ ausgegangen.¹¹⁹

Allerdings sollten *nach* der Konstruktion der „Linie“ eben nicht nur Petersens Verbindungen zum Astel-Kreis ab 1938/39 vertuscht werden, sondern auch die Jahre vor dessen Selbsteinbindung in jenen Kreis wurden nun umgeschrieben. Nicht umsonst betonten die Workshop-Organisatoren im Winter 2010/11 – also *nach* der Konstruktion ihrer „Linie – das Jahr 1936 als Ausgangspunkt „innerlicher Distanzierung“. Damit aber verschleierten sie ein weiteres Mal realitätsnähere Forschungsergebnisse, die sie 2009 noch selbst hervorgehoben hatten. Es ist zu vermuten, dass die Organisatoren mit und nach der Konstruktion ihrer „Linie“ davon ausgegangen sind, dass das für die Frage nach der Umbenennung des „Petersen-Platzes“ zuständige politische Gremium des Jenaer Kulturausschusses diese Uminterpretationen kaum bemerken würde. Auch an dem folgenden Beispiel zeigt sich, wie von wissenschaftlicher Seite politische Entscheidungsträger hinters Licht geführt werden sollten.

2009 – also *vor* der Konstruktion ihrer „Linie“ – betonten John/Stutz, dass sich der Rektor der Jenaer Universität von 1935 bis 1937, Wolf Meyer-Erlach, wegen vorhandener und zunehmend von Petersen auch hergestellter theologisch-ideologischer Überschneidungen sowie wegen realpolitischer Interessen während seines Rektorats „auf die Gaustudentenführung und zu diesem Zeitpunkt *auch auf die Erziehungswissenschaftler um Peter Petersen stützen*“ konnte.¹²⁰ Petersen – darauf wird gleich zurückzukommen sein – unterfütterte auch in diesem Zeitraum seine realpolitischen Interessen ideologisch, um sie durch den auch so gewonnenen persönlichen Bezug einflussreich weiter vorantreiben zu können. Das trug dazu bei, so hatten John und Stutz 2009 berechtigt betont,

„unter dem Rektorat Meyer-Erlachs den Kreis um den Reformpädagogen Petersen und die aktivistische, ‚im Fahrwasser Derichsweilers segelnde‘ [Anm.] Gaustudentenführung zeitweise zusammenzuführen. Die bei Petersen von Hans-Joachim Düning angefertigte Dissertation Der SA.-Student im Kampf um die Hochschule erschien 1936 mit Geleitworten von Meyer-Erlach und vom Gaustudentenführer Hans Eberhardt. [Anm.] Sie setzte die Kampfschrift von Andreas Feickert Studenten greifen an aus dem Jahre 1934 [Anm.] gleichsam in ein weltanschauliches

¹¹⁹ Fauser/John/Stutz: Argumentation, S. 4.

¹²⁰ John/Stutz: Jenaer Universität, S. 492; Hervorhebungen durch T.S.

Programm zur ‚Erziehung eines (politisch-soldatischen und nationalsozialistischen) Studenten- und Wissenschaftlertyps‘ und zur ‚Gestaltung politischer Wissenschaft und Hochschulen‘ um. Solche Ideen nationalsozialistisch-studentischer Hochschulpolitik [Anm.] kamen Meyer-Erlachs Absichten nahe und fanden deshalb bei ihm Zuspruch.“¹²¹

Petersen setzte nun also ein weiteres Mal auf die für ihn typische Strategie, persönliche Bezüge auf Grundlage ideologischer Überschneidungen herzustellen und diese zu vertiefen.¹²² Auch deshalb unterstützte er das von Ende März 1935 bis Anfang November 1937 währende Rektorat von Astels Vorgänger Wolf Meyer-Erlach. Jener war gleichzeitig langjähriger Konkurrent Astels in den Bestrebungen, die Universität Jena nationalsozialistisch auszurichten, so dass Petersens Unterstützungsleistungen kaum dazu angetan sein konnten, eine Nähe zum Astel-Kreis zu stärken – das umso mehr, als die Konkurrenz zwischen Meyer-Erlach und Astel im Sinne der sozialdarwinistischen NS-Ämterpolykratie mit harten Bandagen ausgetragen wurde. Auch darauf hatten John und Stutz 2009 berechtigt hingewiesen, Meyer-Erlach habe von Beginn seines Rektorats an mit Ausnahme der NS-Gaustudentenführung

„ohne größeren Rückhalt an der Universität agiert. Er blieb immer ein akademischer Außenseiter. Als DC-Aktivist [gemeint: Unterstützer der „Deutschen Christen“; T.S.] wurde er von Sauckel und seinem Umfeld beargwöhnt und von Astel bekämpft. Meyer-Erlachs plumpe Politisierungspolitik [Anm.] bewirkte genau das, was unter Esaus Rektorat bis 1935 überwunden schien. Sie verunsicherte den Lehrkörper. Mit seinem Aktionismus setzte sich Meyer-Erlach zwischen alle Stühle. 1937 wurde er als Rektor abgelöst: Auf ausdrücklichen Wunsch Sauckels erhielt Esau erneut den Rektorposten [Anm.]. Als dieser an die TH Berlin-Charlottenburg wechselte, ernannte Rust im Juni 1939 – wiederum auf ausdrücklichen Wunsch Sauckels – Astel zum Rektor.“¹²³

Meyer-Erlachs Konzept einer „völkisch-politischen Universität“ und ihre Umstrukturierung in eine „geistige Waffenschmiede des Dritten Reiches“ setzte während seines Rektorats auf „völkische Theologie, Erziehung und die Geisteswissenschaften“.¹²⁴ Da Petersen, wie oben anhand von John/Stutz zitiert, ab 1935/36 auch mit Meyer-Erlach zunehmend Interessenüberschneidungen ausprägte, verwundert es wenig, dass von Petersen nun Veröffentlichungen erschienen, die genau diese Themenfelder besetzten. Denn damit signalisierte er eben seine Nähe zu Meyer-Erlach und unterstützte zugleich dessen Ziele. In diesem

¹²¹ Ebd., S. 493; Hervorhebungen wie im Original.

¹²² Schwan: entscheide, S. 854–858.

¹²³ John/Stutz: Universität, S. 492.

¹²⁴ Ebd.

Sinne platzierte Petersen 1935/36 zum ersten Mal nach längerer Zeit wieder Artikel, in denen Religion auch vom Titel her in den im Mittelpunkt gerückt wurde – und zwar deutlich ideologisch unterfüttert im Sinne von Meyer-Erlachs Konzept einer „völkischen Theologie“.¹²⁵

Nachdem Petersen Anfang 1933 das religiöse Moment noch als zentral hervorgehoben hatte,¹²⁶ erfolgte ab der zweiten Jahreshälfte 1933 – im Kontext des von Jena und Westfalen aus forcierten Jenaplan-Landschulprojekts im Kreis Lübbecke (Regierungsbezirk Minden) und den damit verbundenen Zweckbündnissen zum Kriek-Schüler Franz Kade und den sich selbst gleichschaltenden westfälischen Reformkräften –¹²⁷ die verstärkt nationalsozialistische Ausrichtung der eigenen Erziehungswissenschaft und Pädagogik. Das zeigte sich in den hinlänglich bekannten legitimatorischen Beiträgen Petersens der Jahre 1934/35.¹²⁸ 1934/35 erschien letztlich nur jeweils ein Beitrag, der die „religiöse Erziehung“ in den Mittelpunkt rückte.¹²⁹

¹²⁵ Vgl. vor allem die ab Anfang 1936 erschienenen Artikel Peter Petersens: Die neue deutsche Erziehungswissenschaft und ihre Stellung zum Religionsunterricht. In: Nachrichten der Luther-Akademie in Sondershausen 12 (1936), S. 17 f.; Derselbe: Die religiöse Unterweisung im Lichte der neuen deutschen Erziehungswissenschaft und Schulpraxis. In: Deutsche Evangelische Erziehung. Zeitschrift für den evangelischen Religionsunterricht 47 (1936), S. 95–108; Derselbe: Der zeitgeschichtliche Hintergrund des Religionsunterrichts und die Verantwortung der deutschen Schule. In: Die Deutsche Schule 40 (1936), S. 169–173; abgedruckt auch bei Ortmeier: Schriften, S. 275 f., S. 277–290 und S. 302–306.

¹²⁶ Peter Petersen: Familie und Schule; Schulgemeinden nach dem Jenaplan. In: Der Vormarsch. Evangelische Monatshefte für Politik und Kultur 3 (1933), H. 4, S. 121–126; abgedruckt auch bei Ortmeier: Schriften, S. 65–70.

¹²⁷ Schwan: Petersen-Rezeption (2007), S. 64–69 und S. 91–100.

¹²⁸ Peter Petersen: Bedeutung und Wert des Politisch-Soldatischen für den deutschen Lehrer und unsere Schule. In: Deutsches Bildungswesen 2 (1934), S. 1–17; Derselbe: Psychologische Bedeutung der politischen Symbole. In: Zeitschrift für Jugendkunde 4 (1934), S. 10–14; Derselbe: Der Jenaplan, eine Ausgangsform für die neue deutsche Schule. In: Die Erziehung 10 (1934/35), S. 1–8; Derselbe: Nationalpolitische Bildung der menschlichen Sittlichkeit. In: Die Erziehung 10 (1935), S. 208–218; Derselbe: Die erziehungswissenschaftlichen Grundlagen des Jenaplanes im Lichte des Nationalsozialismus. In: Die Schule im nationalsozialistischen Staat 11 (1935), S. 1–5; Derselbe: Gemeinschaftspädagogik rings um die öffentliche Schule! – Warum nun nicht auch in allen Schulen? In: Die Deutsche Schule 39 (1935), S. 431–436. Jeweils abgedruckt auch bei Ortmeier: Schriften, S. 87–103, S. 104–108, S. 169–174, S. 202–215, S. 216–221 und S. 241–251.

¹²⁹ Peter Petersen: Dienst an der der religiösen Erziehung in der Schule. Einordnung der religiösen Wirklichkeit in die Arbeitswelt der Schüler. In: Derselbe (Hrsg.): Eine freie allgemeine Volksschule nach den Grundsätzen Neuer Erziehung. Band 3. Weimar 1934, S. 144–151; Derselbe: Auf dem Wege zu neuen Formen religiöser Unterweisung in der Schule. In: Die Deutsche Schule 39 (1935), S. 9–14. Jeweils abgedruckt auch bei Ortmeier: Schriften, S. 158–166 und S. 175–180.

Auch diese beiden Artikel trugen den typisch legitimatorischen Charakter, so wenn Petersen bezogen auf „Maßnahmen zur Erhaltung und Pflege der Vitalität, der Gesundheit“ betonte: „Die Schule lerne heute u. a. in diesem Punkte von der HJ und der SA“ oder auch wenn er „Formen neueren Wehrsports im Gelände“ forderte.¹³⁰ Gleichzeitig hob Petersen zwar den hohen Wert insbesondere religiöser Gesänge und der Verkündigung sowie Versenkung für die Universitätsschule hervor.¹³¹ Das wurde aber zugleich mit dem für das „Deutsche Christentum“ typischen Ausschließen des Alten Testaments verbunden: „Die Auswahl sähe ich am liebsten ganz auf das Neue Testament beschränkt.“¹³² Darüber hinaus zeichnete sich ab Anfang 1934 die Zusammenarbeit mit Wolf Meyer-Erlach immer deutlicher ab, der zu jener Zeit noch nicht Rektor war, im November 1933 aber zum ordentlichen Professor für Praktische Theologie an die Universität Jena berufen wurde. Nicht umsonst spielte Petersen zu Beginn des folgenden Zitats explizit auf ihn an:

„Seitdem ab Ostern d. J. der Universitätsschule die Kollegienkirche, die der Universität gehört, auch zur Verfügung steht und mit ihr ihr Pfarrer, der ordentliche Professor der praktischen Theologie, haben wir dort Schulgottesdienste. Diese liegen zu besonderen Zeiten: Schuljahrsbeginn, Schulabschluß, Schulgeburtstag, Muttertag u. dgl. m. Außerdem findet dort nun – nicht mehr ein Kinder-, sondern – ein Schulgottesdienst statt; etwa 15–20 mal im Jahr ist er geplant. [...] Hier versuchen wir jetzt neue lithurgische Formen zu entwickeln, indem reichlich das Wechselgespräch zwischen Geistlichem und Gemeinde ausgebaut wird. Antwort im Choral, im Sprechchor, im Gebet, im Chorgesang, Einzelstimme, die ganze Schulgemeinde usf. Auch die Eltern möchten wir teilnehmen lassen. Es ist mein Glaube, daß ringsum in deutschen Landen bald auf diesem Gebiete ein Neues geschaffen werden wird, das dem Gemeindeleben wie dem religiösen Leben überhaupt einen großen Dienst leisten kann und dies weit hinaus über das, was uns in Jena gelingen mag.“¹³³

Petersen zeigte sich hier ein weiteres Mal von der für ihn typischen Seite: nämlich als ein – dem eigenen Selbstverständnis nach – weithin ausstrahlendes Beispiel zukünftiger Reformarbeit: dieses Mal für den entsprechenden Stellenwert des eigenen Religionsverständnisses „in deutschen Landen“. „Oppositionell“ oder gar „widerständig“ konnte das kaum gemeint sein, denn dazu hätte der DC-Aktivist Meyer-Erlach wohl eher nicht getaugt. Denn seine „Völkische Theologie“ war

¹³⁰ Beide Zitate Petersen: Dienst, S. 145.

¹³¹ Ebd., S. 148–150.

¹³² Ebd., S. 149.

¹³³ Ebd., S. 151.

eben alles andere als oppositionell: An der „fast vollständig deutsch-christlich orientierte[n] Theologische[n] Fakultät in Jena“ wirkten unter anderem die

„Professoren Heinz Erich Eisenhuth, Walter Grundmann und Wolf Meyer-Erlach, radikale Deutsche Christen, die eine ‚Völkische Theologie‘ begründen wollten. In ihr sollte das Alte Testament als theologische Disziplin ausgeschaltet und sein Inhalt als unverbindliche ‚vorderorientalische Religionsgeschichte‘ behandelt werden; auf das Hebräische als Studienfach wurde ganz verzichtet. Die Bemühungen gipfelten in dem von Grundmann initiierten Institut zur ‚Entjudung des Christentums‘, das sich die Aufgabe stellte, alle Rückbezüge des Neuen Testaments und des Gesangbuchs auf das Alte Testament zu eliminieren.“¹³⁴

In der Ostern 1934 aufgenommenen Zusammenarbeit mit Meyer-Erlach setzte also augenscheinlich eine Neuausrichtung des Religionsunterrichts auch an der Universitätsschule ein, auf die Petersen insbesondere 1936 – also während des Rektorats Meyer-Erlachs – verstärkt hinwies. In diesem Kontext hatte Petersen bereits 1935 die im vorigen Jahr angekündigte Neuausrichtung des Religionsunterrichts in der Jenaplan-Pädagogik und an der Universitätsschule vollzogen. Nun bezeichnete er den insbesondere während der Weimarer Republik entwickelten „didaktisierten“ Religionsunterricht als „Verfall dieses geschlossenen kirchlich-religiösen Lebens“ und als „Entartung“.¹³⁵ Die resultierende Folge sei der Weg in die „weltliche Schule“, in ihr zeige sich „die Krise des Atheismus“, die bedingt durch „Hochaufklärung“ und „Hochindividualismus“ zur „Geheimreligion der bürgerlichen Welt“ geführt habe.¹³⁶

Sich in für ihn typischen antibürgerlichen Affekten gegen die „entarteten“ Formen des Religionsunterrichts stellend, forderte Petersen nun für die schulische Praxis eine „radikale Fragestellung“, „also von der Wurzel her zu fragen und zu denken“,¹³⁷ was er typischerweise zugleich auf den „Boden der jenaischen Erziehungswissenschaft und -praxis“ stellte.¹³⁸ Explizit an den eben bereits betrachteten Beitrag aus dem Jahr 1934 anschließend¹³⁹ wurden nun die dort bereits weitgehend genannten Formen religiöser Gesang, religiöse Unterweisung und ihre Verkündigung ein weiteres Mal wiederholt.¹⁴⁰ Die Ausrichtung erfolgte dabei na-

¹³⁴ Konrad von Rabenau: Als Student bei Gerhard von Rad in Jena 1943–1945. In: Manfred Oeming/Konrad Schmid/Michael Welker (Hrsg.): Das Alte Testament und die Kultur der Moderne. Münster 2004, S. 7–12, hier S. 10 f.

¹³⁵ Petersen: Wege, S. 9.

¹³⁶ Ebd., S. 10.

¹³⁷ Ebd., S. 11

¹³⁸ Ebd., S. 11 f.

¹³⁹ Ebd., S. 12, Anm. 5.

¹⁴⁰ Ebd., S. 12 f.

tional, es gehe darum, in einer „gemeinsamen Feier“ zu Wochenbeginn „Zeiten, Lebensordnungen, Leistungen und Persönlichkeiten des deutschen Volkes lebendig zu machen“. ¹⁴¹ Die „Verkündigung“ sollte nun breiten Raum in der Schule einnehmen und wurde erneut im Sinne der „Deutschen Christen“ ausgerichtet, denn auch hier betonte Petersen, dass er die Textauswahl „am liebsten ganz auf das neue Testament beschränkt“ sähe. ¹⁴² Im Anschluss verwies er schließlich ein weiteres Mal auf Meyer-Erlach, dem Pfarrer der Kollegienkirche, der „ordentliche[r] Professor der praktischen Theologie“ an der Universität Jena sei. ¹⁴³

Es zeigt sich also, dass in Petersens Neuausrichtung des religiösen Bezugs Meyer-Erlach bereits *vor* dessen Rektorat eine wichtige Rolle spielte. Nicht zuletzt in der nationalen Ausrichtung und in dem Blick auf die „Deutschen Christen“ entwickelten sich ideologische und praktische Interessenüberschneidungen, an die Petersen während Meyer-Erlachs Rektorat anschließen konnte. Zugleich war die Aufnahme von Vorstellungen der „Deutschen Christen“ in die Praxis der Universitätsschule auch den westfälischen Reformzielen geschuldet. Denn den dort das religiöse Leben stark prägenden „westfälischen Pietismus“ wollte Petersens zentraler lokaler Bündnispartner, der Regierungs- und Schulrat Karl Wentz, als einer „der führenden Köpfe der westfälischen Deutschen Christen“ ¹⁴⁴ ebenfalls entsprechend ausrichten (vgl. auch Kapitel III, Abschnitt 3.4, Exkurs). Letztlich übernahm Petersen auch innerhalb der Zusammenarbeit mit Wentz offensichtlich zentrale Vorstellungen der „Deutschen Christen“ und band darin 1934/35 den zunächst an der Jenaer Universität keine bedeutende Rolle spielenden Meyer-Erlach in sein Vorgehen mit ein. Nachdem jener im Frühjahr 1935 Rektor der Universität geworden war, prägte Petersen dann noch einmal deutlich stärkere Bezüge zu ihm aus, wie oben ja bereits anhand von John/Stutz zitiert.

Nach 1936 gab Petersen hingegen jene Bezüge wieder auf: Es findet sich kein Artikel mehr, in dem Religion in den Mittelpunkt gestellt wurde. Im Sinne realpolitischer Interessen war das nach dem Abgang Meyer-Erlachs auch nicht mehr nötig bzw. jetzt auch für eigene Interessen schädlich; denn eine „völkische Theologie“ entsprach, wie zu zeigen sein wird, in keiner Weise den Intentionen des im Verlauf der NS-Herrschaft immer machtvoller werdenden Astel-Kreises – auch in jenem strategischen Vorgehen offenbarte sich ein weiteres Mal Petersens

¹⁴¹ Ebd., S. 12.

¹⁴² Ebd., S. 13.

¹⁴³ Ebd., S. 14.

¹⁴⁴ Karl-Heinrich Melzer: Der Geistliche Vertrauensrat. Geistliche Leitung für die Deutsche Evangelische Kirche im Zweiten Weltkrieg? Göttingen 1991, S. 163.

ideologisch rationalisierte Zielverfolgung, die, wie eben gezeigt, auch bezogen auf Meyer-Erlach und Wentz durchschien.

Letztlich wird in jener Zielverfolgung auch deutlich, dass es Petersen nun gerade nicht darum ging, sich ab „etwa 1936 Zug um Zug [...] innerlich zu distanzieren“, wie Fauser, John und Stutz das nach der Konstruktion ihrer „Linie“ behaupteten. Stattdessen mobilisierte sich Petersen nun ein weiteres Mal selbst und nahm dafür auch gezielt die *Politisierung* des Religionsunterrichts in Kauf – also einen wichtigen Bereich Jenaer Schulpraxis. Auch darin zeigte sich, dass die oben hinterfragte Scheidung von „Pädagogik“ und „Politik“, wie sie im Kontext des genannten Workshops vorgenommen worden war, kaum stichhaltig sein kann (vgl. Abschnitt 1).

In einem von ihm Anfang 1936 zusammengefassten Vortrag ging es Petersen nun im Sinne der angesprochenen Politisierung beispielsweise darum, dass die „neue deutsche Erziehungswissenschaft“ bezogen auf den Religionsunterricht „als eine ‚politische‘, d. h. auf das Volksganze gehende Wissenschaft sich darüber klar ist, daß es nie ein Volksleben gegeben hat ohne Bindungen an Gott“.¹⁴⁵ „Politisch“ war daran, dass Petersen ein weiteres Mal betonte, die Erziehungswissenschaft müsse „von der Gott gegebenen, schöpfungsmäßigen Tatsache, daß ich Mensch bin nur in der Verwurzelung in Volk und Familie und darin meinen (sittlichen) ‚Stand‘ habe, ausgehen, ihm seine Pflicht, sich in diese Ordnungen einzuordnen, deutlich machen“.¹⁴⁶ Jene „Pflicht“, sich in die herrschenden „Ordnungen einzuordnen“, bedeutete 1936 aber eben – und wurde als „sittlich“ begriffen –, die NS-Herrschaft anzuerkennen (vgl. zur Fundamentalkategorie der „Sittlichkeit“ bei Petersen durchgehend im nächsten Kapitel). Jene Forderung wurde abschließend in für Petersen typische Weise mit der Propagierung des Jenaplans verbunden; darin zeigte sich sein zentrales realpolitisches Interesse:

„Die Beantwortung der Frage: Wie die Schule nun diesem Erziehungsziel diene, führte [während des von ihm zusammengefassten Vortrags; T.S.] zur Darstellung des auch von Phil. Hordt [recte: Hördt; T.S.] (‚Grundformen volkhafte Bildung‘) anerkannten sog. ‚Jenaplans‘, welcher in dem von der Universität Jena angegliederten Schulkörper erarbeitet und ausprobiert ist, und nach dem in Deutschland schon 3 bis 400 ‚Jenagruppen‘ arbeiten.“¹⁴⁷

Letztlich zeigte jene Propagierung – eingeschlossen die unklare Betonung, was eigentlich unter 300 bis 400 „Jenagruppen“ zu verstehen war –, worum es ihm

¹⁴⁵ Petersen: Erziehungswissenschaft, S. 17.

¹⁴⁶ Ebd., S. 18.

¹⁴⁷ Ebd.

auch und gerade in der Zusammenarbeit mit Meyer-Erlach ging: nämlich im Zuge des sich ab Ende 1935 immer deutlicher abzeichnenden Scheiterns seines westfälischen Jenaplan-Landschulprojekts neue Bündnispartner zu gewinnen, die ihn bei der Ausbreitung der eigenen Reformkonzepts unterstützten.¹⁴⁸ Die Ausrichtung an Meyer-Erlachs „Deutschem Christentum“ bedingte dabei aber mehr oder weniger zwangsläufig eine weitere Politisierung eigener Ansichten. In diesem Sinne verstand Petersen nun nicht nur den Religionsunterricht als eine „politische“ Angelegenheit, sondern auch die Erziehungswissenschaft wurde jetzt als eine „politische Wissenschaft“ begründet:

„Über all, mithin im Grunde gewiß nicht geringen, Unterschiede hinweg eint aber alle [zeitgenössischen Richtungen der Erziehungswissenschaft; T.S.] die Ablehnung des Popular-Idealismus – alle sind eben ‚realistisch‘ –, ferner die Wendung zum Volke, das, was von ihnen allen seit über zehn Jahren jenseits des parteipolitischen Denkens als ‚politisch‘ bezeichnet worden ist; die neue Erziehungswissenschaft ist in diesem Sinne also ‚politische Wissenschaft‘. Auch in ihren Hauptbegriffen ist sie einig, in solchen wie Leben, organische Erziehung und volkhafte Bildung, funktionale Erziehung, Gemeinschaft, Volk; ihre Pädagogik ist immer irgendwie Gemeinschaftspädagogik und bekämpft allen Rationalismus und Liberalismus.“¹⁴⁹

Insbesondere mit dem letzten Satz nannte Petersen zentrale Schlagwörter, um die innerhalb des polykratischen NS-Erziehungssystems von den unterschiedlichen Interessengruppen gerungen wurde und um deren Begründung oder Bekämpfung es Petersen seit 1929/30 zunehmend gegangen ist (vgl. Kapitel II, Abschnitte 4 und 5).¹⁵⁰ Auch die vorgenommene Politisierung der 1936 veröffentlichten „religiösen“ Schriften zeigt, dass seine Beschäftigung mit der Religion eben nicht als ein Akt oppositioneller oder gar widerständiger Rückbezüge auf religiöse Gedanken zu verstehen war. Sie dienten vielmehr ein weiteres Mal der Verfolgung eigener Ziele, nämlich eben über die Unterstützung Meyer-Erlachs einen Bündnispartner zu finden, der Petersen wiederum bei der Propagierung und Umsetzung der eigenen Jenaplan-Pädagogik nützlich sein konnte oder sollte. Die damit verbundene Politisierung wurde so verstanden nicht nur in Kauf genommen, sondern eben zur Interessenverfolgung gezielt vorangetrieben. Auch deshalb bekannte sich Petersen auch in diesen Schriften des Jahres 1936 *durchgehend* zum „neuen Deutschland“:

¹⁴⁸ Vgl. zum Scheitern des Projekts bei Torsten Schwan: Dem Nationalsozialismus gefolgt und gescheitert? Zur Verortung der Jenaplan-Pädagogik im polykratischen NS-Erziehungssystem. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 9 (2003) S. 91–118.

¹⁴⁹ Petersen: Unterweisung, S. 95.

¹⁵⁰ Peter Dudek: Grenzen der Erziehung im 20. Jahrhundert. Allmacht und Ohnmacht der Erziehung im pädagogischen Diskurs. Bad Heilbrunn 1999, S. 186–202.

„Erörterungen über den Religionsunterricht‘ sind heute nicht mehr etwas von Interesse neben anderen unterrichtlichen Fragen; sie sind auch nicht besondere Fachangelegenheiten einer Lehrergruppe. Heute ist die Frage der religiösen Unterweisung der Jugend zu einer Kernfrage des ganzen Volkes geworden. Es wird von der Art und Weise, wie wir sie innerhalb unserer Schule lösen, wesentlich abhängen, ob wir die uns als Volk vom Nationalsozialismus gesetzten Aufgaben in der Welt erfüllen werden oder nicht. Der große Ernst dieser Frage wird deutlich, wenn wir uns den zeitgeschichtlichen Hintergrund in etwa verdeutlichen, vor dem unsere Entscheidung zu fassen ist.“¹⁵¹

Mit der von John und Stutz vor der Konstruktion ihrer „Linie“ zurecht betonten Unterstützung Meyer-Erlachs brachte sich Petersen folglich Mitte der 1930er Jahre weiterhin gezielt und sich selbst mobilisierend in die Realität der NS-„Volksgemeinschaft“ ein. Zugleich wird bezogen auf den Astel-Kreis deutlich: Da Petersen Meyer-Erlachs Vorstellungen bis zu dessen Absetzung als Rektor im November 1937 unterstützt hatte, konnte er im gleichen Zeitraum eine Nähe zu dessen Konkurrenten Astel kaum aufbauen. Das war vielmehr erst umfassender möglich, nachdem die Kooperation mit Meyer-Erlach beendet war. Die oben genannte Beteiligung Petersens an den Vorträgen in den Jenaer Rosengärten Ende Januar/Anfang Februar 1938 – also rund ein Vierteljahr nach der Absetzung Meyer-Erlachs – dürfte auch von daher Indiz für Petersens entsprechende Annäherung an den Astel-Kreis zu werten sein. Darüber hinaus gab es aber bereits Mitte der 1930er Jahre deutliche Interessenüberschneidungen zwischen Petersen und dem Astel-Kreis – so zum Beispiel in dem bereits genannten Ziel, Theodor Scheffer einen Lehrauftrag in der EA zu verschaffen (vgl. Abschnitt 4.1) –;¹⁵² jedoch musste Petersens bestehende Nähe zu Meyer-Erlach bis Ende 1937 praktisch zwangsläufig zu einer gewissen Distanz zu dessen Konkurrenten aus dem Astel-Kreis führen. Denn so waren die „Spielregeln“ innerhalb der nationalsozialistischen Ämterpolykratie.

Die gerade gezeigten Sachverhalte belegen, wie stark sich Petersen *nach* dem Scheitern seines westfälischen Jenaplan-Landschulprojekts 1935/36 in einem nationalsozialistischen Sinne neu ausrichtete –¹⁵³ und die nachfolgenden Abschnitte zeigen, wie sehr Petersen in einer weiteren Neuausrichtung ab den endenden 1930er Jahren den ab 1929/30 einsetzenden Radikalisierungsprozess noch einmal deutlich verschärfte. Auch dieser Prozess steht diametral zu den verdrängenden Ansichten der dargelegten „Linie“.

¹⁵¹ Petersen: Hintergrund, S. 169.

¹⁵² Vgl. Ulbricht: Heimat, S. 203–206.

¹⁵³ Vgl. zu jenem Projekt Schwan: Nationalsozialismus.

Petersen verfolgte mit der in Abschnitt 4.5 zu zeigenden Übernahme wichtiger SS-Ideologeme ab den Jahren 1938/39 sicherlich das Ziel, sowohl den Astel-Kreis selbst als auch nach außen hin auf seine nun eingenommene Nähe zu diesem Kreis hinzuweisen. Das deckte sich mit den in Abschnitt 4.1 gezeigten realpolitischen Handlungen, in die Petersen ab Ende der 1930er Jahre vom Astel-Kreis mit eingebunden wurde. Zugleich kristallisierten sich auch ideologische Übereinstimmungen bei Petersen heraus, der seit jeher persönliche Interessen mit ideologisch-theoretischen Reflektionen und/oder Rationalisierungen verband – ein Prozess, der ihn ab 1929/30 immer stärker erst in undemokratische und nach 1933 dann ins nationalsozialistische Fahrwasser hatte hineinsteuern lassen.¹⁵⁴

Für die nachfolgend zu betrachtende extreme Radikalisierung ab Ende der 1930er Jahre spielte augenscheinlich Stengel-von Rutkowski eine wichtige Rolle – eben als Scharnier zwischen Petersen und dem Astel-Kreis. Nicht umsonst hatte Petersen Anfang 1938 und auch im Sommer und Winter 1940/41 gemeinsam mit ihm Vorträge gehalten. Zugleich ist bezeichnend, dass Stengel-von Rutkowski seinen Sohn Witigo ab Frühjahr 1941 auf Petersens Schule schickte.¹⁵⁵ Auch das spricht für eine zunehmende Ausprägung von Nähe.

4.3 Stengel-von Rutkowskis Scharnierfunktion – nur der „Seniorassistent“ Astels?

Der 1908 geborene Stengel-von Rutkowski war Anfang April 1930 in die NSDAP eingetreten und rund ein halbes Jahr später auch in die SS.¹⁵⁶ Noch während seiner Studienzeit beriefen ihn 1932 der „Reichsführer SS Himmler und R. Walther Darré als Leiter der Rassenhygienischen Abteilung des neu gegründeten Rasse- und Siedlungsamts SS nach München“.¹⁵⁷ Im Juni 1934 wurde er Abteilungsleiter in Astels „Landesamt für Rassewesen“. Nach erfolgter Approbation im Sommer 1935 leitete er dort die „Abteilung Lehre und Forschung“. Zum Oktober 1937 erfolgte die Ernennung zum Regierungsrat – damit war er „einer der jüngsten Regierungsräte im Dritten Reich“ –;¹⁵⁸ diese Stelle wurde 1940 in die eines Medizinalrats umgewandelt. Nach Anfang 1940 erfolgter Ha-

¹⁵⁴ Vgl. Schwan: *entscheide*, S. 846–853.

¹⁵⁵ Robert Döpp: *Jenaplan-Pädagogik im Nationalsozialismus. Ein Beitrag zum Ende der Eindeutigkeit*. Münster/Hamburg/London 2003, S. 419.

¹⁵⁶ Lebenslauf ohne Datum (Sommer 1935); BArch SSF 157B (ehemals BDC).

¹⁵⁷ Lebenslauf ohne Datum (Winter 1940/41); BArch RK B0211 (ehemals BDC) wie auch im Folgenden.

¹⁵⁸ Hoßfeld/Šimůnek: *Kooperation*, S. 61.

bilitation war Stengel-von Rutkowski ab Sommer 1940 Dozent für „Rassenhygiene, Kulturbioogie und rassenhgienische Philosophie“ an der Universität Jena. Darüber hinaus fungierte er ab Sommer 1937 als Stellvertreter des Gau-Dozentenbundführers; damit verbunden war die Stellenleitung für die Bereiche „Presse/Politische Erziehung/Wehr/Kultur“.¹⁵⁹ Auch das ermöglichte es ihm, im Sinne seines Förderers Astel beträchtlichen Einfluss auf die Geschicke der Universität zu nehmen.

Zeitgleich und in enger Verbindung mit seinem Wirken an der Jenaer Universität und in Astels Landesamt erfolgte sein Aufstieg in der Hierarchie der Allgemeinen SS. Im November 1930 SS-Anwärter, erreichte er bis Mitte 1934 mit der Beförderung zum Sturmführer den Rang eines SS-Offiziers (entsprechend dem Rang eines Leutnants der Reichswehr) und bis April 1939 den eines Sturmbannführers (entsprechend dem Rang eines Majors der Wehrmacht):¹⁶⁰ „Bereits im Februar 1939 nahm Stengel an einer Veranstaltung im internen Kreis von SS-Führern teil.“¹⁶¹ In diesem Sinne betonte die Personalkanzlei Himmlers:

„Stengel-von Rutkowski ist das Muster eines jungen Akademikers, der sich weltanschaulich und wissenschaftlich für die nationalsozialistische Weltanschauung und für Deutschland zu jeder Zeit eingesetzt hat.“¹⁶²

Nach seiner Meldung zur Waffen-SS und der Einberufung im Frühjahr 1941 erfolgten auch hier recht schnell die entsprechenden Beförderungen; bis zum September 1944 erreichte er den Dienstgrad eines Sturmbannführers der Waffen-SS.¹⁶³ Nach Teilnahme als Truppenarzt am Griechenlandfeldzug und an der Ostfront wurde er von Juli bis Dezember 1943 auch zur „Bandenbekämpfung Balkan“ eingesetzt.¹⁶⁴ Daraufhin ins SS-Führungshauptamt Sanitätswesen der Waffen-SS in Berlin versetzt,¹⁶⁵ erfolgte im September 1944 schließlich die Versetzung ins „Rasse- und Siedlungshauptamt“ Böhmen und Mähren, dessen „Ras-seamt“ in Prag saß.¹⁶⁶ In Prag nahm Stengel-von Rutkowski sogleich die Rolle des Promoters einer „Rasse-Achse“ Prag–Jena ein. Auch hier zeigte sich

¹⁵⁹ Schilling: NS-Dozentenschaft, S. 186 f.

¹⁶⁰ SS-Sturmrolle; BArch SSF 157B (ehemals BDC).

¹⁶¹ Hoßfeld/Šimůnek: Kooperation, S. 61.

¹⁶² Schreiben der Personalkanzlei des Reichsführers SS an Sauckel vom 27.2.1937; BArch SSF 157B (ehemals BDC).

¹⁶³ Meldung des Führungshauptamts Sanitätswesen vom 28.8.1944; ebd.

¹⁶⁴ Ergänzung des Beförderungsvorschlags ohne Datum [1944]; ebd.

¹⁶⁵ Beförderungsvorschlag vom 12.5.1944; ebd.

¹⁶⁶ Aktenvermerk vom 8.9.1944; ebd.

„wie wissenschaftliche Netzwerke im Nationalsozialismus sich selbst radikalisierten. Dazu nutzten die ‚Netzwerker‘ in beiden Städten die Möglichkeiten, die sich ihnen boten. Die Vorbereitung und Durchsetzung bizarrer Rassemaßnahmen war im Protektorat weitaus leichter als noch in Thüringen. Eine vereinfachende Forschung, ideologische Prämissen und die enge Verbindung zur SS schufen die Voraussetzungen. Die ‚SS-Universität‘ Jena fand ihren Partner in der nach 1939 gleichgeschalteten ‚SS-Universität‘ Prag.“¹⁶⁷

Der biographische Abriss verdeutlicht Stengel-von Rutkowskis extreme Ausrichtung auf die SS. Darin zeigt sich ein weiteres Mal, wie willkürlich die im Abschnitt 1 zitierte Auffassung von Rüdiger Stutz ist, wonach „die um 1940 engeren Kontakte zwischen Astel und Petersen offenbar über deren Seniorassistenten Lothar Stengel-von Rutkowski und Heinrich Döpp-Vorwald, jedoch nicht durch die SS“ vermittelt worden seien.¹⁶⁸ Denn Stengel-von Rutkowski selbst wird eine solche Unterscheidung kaum vorgenommen haben.

Die bereits Anfang Januar 1939 von Petersen aufgebaute Nähe zu Stengel-von Rutkowski wurde oben anhand von Petersens Brief an ihn belegt.¹⁶⁹ In dem Zitat zeigte sich, dass Petersen auch bezüglich Stengel-von Rutkowski die für ihn typische Strategie verfolgte, nämlich anhand geschaffener Nähe auch eigene Intentionen voranzutreiben. Nicht umsonst fügte er Stengel-von Rutkowski einen eigenen Artikel bei: „Da es die Gelegenheit so bietet, benutze ich sie, in Erinnerung an unsere Eisenbahnfahrt jüngst Ihnen einen Aufsatz über die Lehrerbildung an der Universität beizulegen.“ Jener Artikel konnte kaum neueren Datums sein, da Petersens „jüngste“ Aufsätze zur Lehrerbildung aus der Zeit unmittelbar vor der Machtübertragung auf die Nationalsozialisten und aus der Mitte der 1930er Jahre stammten.¹⁷⁰

Sie waren im Kontext der Dauerfehde zwischen Petersen und seinem Konkurrenten um die Volksschullehrerbildung, Georg Weiss, entstanden. Jener – Schwiegersohn von Petersens Lehrstuhlvorgänger Wilhelm Rein und wie jener überzeugter „Herbartianer“ – rang mit Petersen nach der Gründung des sogenannten „Pädagogischen Institut“ (PI) 1928, dessen Leiter Weiss im Sommer 1930 wurde, bis 1945 zäh um die Frage, ob nun die EA oder das PI die Ausbildungsberechtigung haben sollte. Auf diesen Konflikt kann hier wegen seiner

¹⁶⁷ Hoßfeld/Šimůnek: Kooperation, S. 98.

¹⁶⁸ Stutz: Thesen, These 7.

¹⁶⁹ Schreiben Petersens an Stengel-von Rutkowski vom 9.1.1939; Vechtaer Petersen-Archiv; unsigniert.

¹⁷⁰ Peter Petersen: Wofür man Geld hat! In: Die neue Lehrerbildung 2 (1933/34), H. 3, S. 40–42; Derselbe: Die Lehrerbildung an der Universität Jena. Ein schulpolitischer Beitrag. In: Deutsches Bildungswesen 4 (1936), S. 20–31; abgedruckt auch bei Ortmeier: Schriften, S. 263–274.

Komplexität nicht eingegangen werden.¹⁷¹ Wichtig ist aber, dass jener Konflikt im gleichen Zeitraum 1938/39 einem weiteren Höhepunkt zutrieb: So sollte

„zum Wintersemester 1938 eine neue Studienordnung für das Lehramt an Volksschulen in Kraft treten. Zu Beginn des Wintersemesters ist sie jedoch noch nicht erschienen. Während Weiss ihren Inhalt von einer ‚Direktorenbesprechung‘ in Lauenburg her kennt, findet sich Petersen im laufenden Semester mit der Ankündigung von Veranstaltungen durch Weiss konfrontiert, die in den bisherigen Aufgabenbereich der ‚Erziehungswissenschaftlichen Anstalt‘ fielen. Mit Schreiben vom 29. November und 11. Dezember 1938 protestierte Petersen bei Prof. Dr. Voigtländer vom Reichserziehungsministerium.“¹⁷²

In diesem Kontext dürfte auch Petersens Zusenden eines Aufsatzes „über die Lehrerbildung“ an Stengel-von Rutkowski rund ein Monat nach seinem Schreiben an das REM zu sehen sein. Es ist zu vermuten, dass er sich von jenem Unterstützung gegen Weiss erhoffte, das umso mehr, da Weiss sich im gleichen Zeitraum massiver Kritik vonseiten nationalsozialistischer Akteure und Institutionen ausgesetzt sah. Letztlich lautete der Hauptvorwurf an Weiss, er habe eine politisch „indifferente Haltung“ – und jener Vorwurf wurde eben auch und gerade aus SS-Kreisen formuliert. In diesem Sinne hatte unter anderem ein ehemaliger Student am PI und SS-Scharführer Ende 1937 in einem Schreiben an den stellvertretenden Gaudozentenbundführer Stengel-von Rutkowski betont:¹⁷³

„Ich konnte von jeher nicht verstehen, warum man gerade am P.I., wo eine überaus fruchtbare Arbeit an Erziehung des Lehrernachwuchses geleistet werden könnte und müßte, nicht schon länger einen Wechsel der Leitung vorgenommen hat [...] die Dozentschaft des P.I. [bietet] in weltanschaulicher Hinsicht noch das alte heillose Durcheinander einer längst überwundenen Zeit. [...] An diesem Übelstand wird sich auch in Zukunft kaum etwas ändern, solange nicht Prof. Weiß durch eine schöpferische Persönlichkeit ersetzt wird.“¹⁷⁴

Petersen konnte an solchen Angriffen auf Weiss nur ein großes eigenes Interesse haben – und er schien an ihnen auch mehr oder minder deutlich beteiligt gewesen zu sein. Die „Endmoräne“ jener sich ab 1937 immer schärfer gegen Weiss richtenden Vorwürfe findet sich dabei ausgerechnet auch in Petersens Schreiben

¹⁷¹ Vgl. als weiterhin beste Darstellung bei Andreas von Prondczynsky: *Universitätspädagogik und lokale pädagogische Kultur in Jena zwischen 1885 und 1933*. In: Alfred Längemann/Derselbe (Hrsg.): *Lokale Wissenschaftskulturen in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim 1999, S. 75–187, hier S. 147–185.

¹⁷² Ebd., S. 183.

¹⁷³ Hein Retter: *Peter Petersens Identitätsbalancen vor und nach 1933*. In: Tobias Rülcker/Jürgen Oelkers (Hrsg.): *Politische Reformpädagogik*. Frankfurt a. M. 1998, S. 563–589, hier S. 581.

¹⁷⁴ Zitiert nach Prondczynsky: *Universitätspädagogik*, S. 181 f.

an Stengel-von Rutkowski, wobei das auf den ersten Blick nicht ersichtlich wird. Das Schreiben soll deshalb hier zunächst vollständig zitiert werden:

„Sehr geehrter Herr Regierungsrat Stengel! [Absatz] Gestern gegen Abend erschien bei mir der ehemalige Lehramtsstudent Fritz Schädlich, der im Juni v. J. zum zweiten Male durch das Staatsexamen fiel. Da Ihnen der Fall auch bekannt ist und weil ich glaube, dass Sie einen Weg finden können, ihm zu helfen, wende ich mich umgehend an Sie. Ich glaube, dass es mir gelungen ist, ihn insoweit auf den Boden der nüchternen und harten Wirklichkeit zurückzubringen, dass er das Unnütze von ‚Schritten‘ einsieht. Er dürfte einsehen, dass weder juristische noch moralische noch sonstwie die Tatsache, dass er eben diese Prüfung nicht bestanden habe, aus der Welt geschafft werden kann, dass er mithin neu anfangen muss. Zugleich habe ich aber aus meiner Kenntnis seiner Entwicklung und seines Verhaltens seit S. S. 1937 allen Grund zu befürchten, dass er irgendwohin entgleitet, wenn ihm nicht rechtzeitig, und es ist bald, bald, beigesprungen wird. Ich wäre Ihnen dan[k]bar, wenn Sie meine Anregung aufnehmen würden. Gewiss können Sie über Herrn Lehrer Lenkert Näheres üb[e]r Schädlich erfahren; was ich über sein jetziges eigentliches Tun und Treiben herausbringen konnte, war so gut wie nichts Klares. Ich schreibe lediglich unter dem bestimmten Eindruck: es muss unbedingt bald etwas geschehen! [Absatz] Da es die Gelegenheit so bietet, benutze ich sie, in Erinnerung an unsere Eisenbahnfahrt jüngst Ihnen einen Aufsatz über die Lehrerbildung an der Universität beizulegen. [Absatz] Heil Hitler!“¹⁷⁵

Der Brief signalisierte deutliche Nähe: nicht nur, dass sich Petersen bereits am Tag nach dem Gespräch mit Schädlich „umgehend“ an Stengel-von Rutkowski wandte, auch drängte er darauf, dass Schädlich „bald, bald beigesprungen“ werde, damit er nicht „irgendwohin entgleitet“. Petersen signalisierte so verstanden deutliches Vertrauen in die Handlungsfähigkeit Stengel-von Rutkowskis und appellierte an dessen Handlungsbereitschaft, da ihm „der Fall auch bekannt“ sei. Im Sinne dieser Argumentationslinie bat Petersen recht unumwunden darum, dass Stengel-von Rutkowski seine „Anregung aufnehmen“ möge; zugleich stellte er noch einmal klar, es müsse „unbedingt bald etwas geschehen“. Auch damit verwies er auf die von ihm hervorgehobene Dringlichkeit.

Innerhalb dieses Arrangements wird aber auch deutlich, dass es eben nicht nur um Schädlich selbst ging; tatsächlich schien auch Petersen aus der Kenntnis über Schädlichs „Entwicklung und seines Verhaltens seit S. S. 1937“ eigene Befürchtungen gehabt zu haben. Dessen „Entwicklung“ und sein „Verhalten“ unterstreichen als Subtext die Dringlichkeit von Handlungsmaßnahmen, auf die Petersen drängte: Er, *Petersen*, habe „allen Grund zu befürchten, dass Schädlich irgendwohin entgleitet, wenn ihm nicht rechtzeitig, und es ist bald, bald, beige-

¹⁷⁵ Schreiben Petersens an Stengel-von Rutkowski vom 9.1.1939; Vechtaer Petersen-Archiv; unsigniert.

sprungen“ werde. Zu fragen bleibt daher, ob Petersen mit dem Weg, Schädlich „zu helfen“, den er sich von Stengel-von Rutkowski erhoffte, nicht vielmehr eigene Hilfsmaßnahmen erbat – und genau das wird umso wahrscheinlicher, je mehr kontextualisiert wird, worauf dieser Verweis auf das Sommersemester 1937 eigentlich anspielte.

In jenem Sommersemester 1937 – am 7. April – wurde von der „Erziehungswissenschaftlichen Fachschaft der Universität Jena“, also von der studentischen Vertretung der EA, eine „Denkschrift“ zur „Lehrerbildung in Thüringen“ verfasst, worauf Döpp in seiner Darlegung der Jenaplan-Pädagogik in der NS-Zeit aufmerksam macht.¹⁷⁶ Sie bildete den Auftakt der eben schon genannten Angriffe auf Weiss, die 1937 einsetzten und das Ziel verfolgten, seine Absetzung als Leiter des PI zu erreichen. In diesem Sinne führte auch diese Denkschrift aus, dass Weiss „kein Nationalsozialist“ sei. Zugleich sei bewiesen,

„dass er das Bild des nationalsozialistischen Erziehers nicht in sich trägt und [es] auch der künftigen nationalsozialistischen Lehrergeneration nicht geben kann. Infolgedessen ist auch der Lehrkörper [des ‚Pädagogischen Instituts‘, R.D.] nicht auf ein gemeinschaftliches nationalsozialistisches Ziel ausgerichtet.“¹⁷⁷

Auf Grundlage dieser Argumentation forderte die Denkschrift an ihrem Ende die „Abstellung der inneren Missstände“ und die Absetzung Weiss’ als Leiter des PI. Zwar betont Döpp in seiner Analyse der Umstände, dass sich „Petersens Beteiligung nicht direkt belegen“ lasse; er verweist aber zu Recht auf Petersens „traditionell enge[n] Beziehungen zur ‚Erziehungswissenschaftlichen Fachschaft‘ als Organisation der Volksschullehrer-Studenten“.¹⁷⁸ Deren „Fachschafts- und Fachgruppenleiter“, von dem die Denkschrift auch unterschrieben wurde, war im Sommersemester 1937 eben jener Fritz Schädlich.¹⁷⁹ Er hatte zugleich während seiner Studienzeit von 1935 bis 1937 „auch an der Universitätsschule Leitungsfunktionen“ übernommen.¹⁸⁰ Beispielsweise hatte er zum vierten Jahrestag der „Machtübernahme“ am 30. Januar 1937 die „Wochenschlußfeier“ geleitet.¹⁸¹

Damit werden nun mehrere Sachverhalte deutlich: Weder Petersen noch Stengel-von Rutkowski, der ja augenscheinlich spätestens seit Ende 1937 (nämlich durch

¹⁷⁶ Denkschrift vom 7.4.1937; zitiert nach Döpp: Jenaplan-Pädagogik, S. 493 f., vgl. dort auch im Folgenden.

¹⁷⁷ Zitiert nach ebd., S. 493.

¹⁷⁸ Ebd., S. 493 f.

¹⁷⁹ Ebd., S. 494.

¹⁸⁰ Retter: Identitätsbalancen, S. 581.

¹⁸¹ Ebd.

den oben genannten Brief des SS-Scharführers) in die Kampagne gegen Weiss involviert war, konnten ein Interesse daran haben, dass Schädlich „irgendwohin entgleitet“ oder gar „Schritte“ einleiten würde. Denn beides hätte sich eben auch gegen Petersen und Stengel-von Rutkowski richten können – und dabei wohl noch deutlich stärker gegen Petersen, der augenscheinlich zumindest als Mitdrahtzieher der Kampagne gegen Weiss in Betracht kommt und der sich ja mit diesem im Winter 1938/39 in einer erneuten Auseinandersetzung um Einfluss und Gestaltung der thüringischen Volksschullehrerbildung befand.

Augenscheinlich wegen dieser heraufziehenden Gefahren schaltete Petersen Stengel-von Rutkowski, dem „der Fall auch bekannt“ gewesen ist, „umgehend“ ein. Denn Schädlichs Verweis auf die Einleitung von möglichen „Schritten“ konnte sicherlich als eine nicht geringe Drohung aufgefasst werden. Weder Petersen noch Stengel-von Rutkowski konnten ein Interesse daran haben, dass Schädlich über die Hintergründe und ihre auf der Hand liegende Beteiligung an der Kampagne gegen Weiss öffentlich etwas verlautbaren ließ. Genau deshalb hatte *Petersen* „allen Grund zu befürchten“, dass Schädlich „irgendwohin entgleitet“.

Petersens Bitte an Stengel-von Rutkowski, dass er „einen Weg finden“ möge, Schädlich „zu helfen“ bzw. dass Schädlich „rechtzeitig, und es ist bald, bald, beigesprungen“ werde, wirft die Frage auf, an welche Form der „Hilfe“ Petersen nun gedacht haben wird. Um ein argumentatives Gespräch Stengel-von Rutkowskis mit Schädlich dürfte es sicherlich eher nicht gegangen sein. Denn das hatte Petersen ja bereits selbst geführt – nur eben augenscheinlich nicht mit der für ihn sicheren Gewähr, dass seine Argumente Schädlich ausreichend und dauerhaft überzeugt hatten. Deshalb eben musste Schädlich nun wohl „rechtzeitig und es ist bald, bald, beigesprungen“ werden. Denn was Petersen über Schädlichs „jetziges eigentliches Tun und Treiben“ hatte herausbringen können, sei „so gut wie nichts Klares“ gewesen. So verstanden sollte nun also Stengel-von Rutkowski für mehr „Klarheit“ sorgen.

Und da Petersens Argumentation in jenem Gespräch mit Schädlich offensichtlich keine ihm ausreichende Gewähr bot, diesen von möglichen „Schritten“ abzuhalten, stellte das Schreiben die unwunden formulierte, aber in der Sache deutliche Bitte in den Raum, dass Stengel-von Rutkowski auch auf Grundlage seiner größeren Machtfülle entsprechend auf Schädlich einwirken sollte. Der Brief dürfte also – so lässt sich zusammenfassen – bezogen auf Petersens Nähe zu Stengel-von Rutkowski zeigen, dass er sich zumindest in Bezug auf Schädlich, aber damit sicherlich auch mit Blick auf Weiss mit jenem im gleichen Boot sitzend ansah und dass er Stengel-von Rutkowski dabei so weit vertraute und also die Nähe

Anfang 1939 bereits so weit gediehen sein musste, dass Petersen Stengel-von Rutkowski nun das Ruder des gemeinsamen Boots überlassen wollte.

Das Beispiel Schädlich verdeutlicht also, dass Petersen und Stengel-von Rutkowski Anfang 1939 bereits recht weitgehende realpolitische Interessenüberschneidungen entwickelt hatten, so dass Petersen sich von Stengel-von Rutkowski Rückendeckung in einem der Öffentlichkeit verdeckten Konflikt erwarten konnte oder diese zumindest erwartete. Augenscheinlich hatte Petersen nach der Absetzung Meyer-Erlachs im November 1937 bis Ende Januar/Anfang Februar 1938 so weit Anschluss an den Astel-Kreis gefunden, dass er von Astel gemeinsam mit Stengel-von Rutkowski und Jussuf Ibrahim ebenfalls für die oben genannte Vortragsreihe ausgewählt worden war. Dass in diesen Zusammenhängen die Interessenüberschneidung, Georg Weiss zu bekämpfen, zunächst als Kitt zum Auftakt des ab Anfang 1939 immer offensichtlicher werdenden Zweckbündnisses angesehen werden kann, dürfte auf Grundlage der gerade angestellten Analyse recht wahrscheinlich sein. Jene realpolitischen Interessenüberschneidungen fanden ab Ende 1938 von Petersens Seite ihre entsprechenden ideologischen „Fundierungen“. Wie oben schon bezogen auf Meyer-Erlach gezeigt, vollzog Petersen nun ein weiteres Mal die für ihn typische Strategie, eingegangene Zweckbündnisse ideologisch-theoretisch zu reflektieren und/oder zu rationalisieren. Das soll zunächst noch einmal anhand von zwei Beispielen bezogen auf Stengel-von Rutkowski verdeutlicht werden, um dann Petersens zunehmend extremistischen Bezugnahmen auf Ideologismen des Astel-Kreises nachzuweisen, die Petersen eben ab 1938/39 vornahm (Abschnitt 4.5) und zuvor die Person und das Wirken Astels zu kontextualisieren (Abschnitt 4.4).

Hatte Petersen im Bündnis mit Meyer-Erlach unter anderem auf die Hervorhebung einer völkischen Theologie gesetzt, konnte er damit bei Stengel-von Rutkowski und Astel nicht sehr weit kommen. Im Gegenteil, bei den vormaligen Konkurrenten des Ende 1937 ausgeschalteten Meyer-Erlach hätte die Fortführung jener ideologischen Momente die Annäherung nicht nur nicht gefördert, sondern sie vielmehr unterminiert und verhindert. Hierin ist die zentrale realpolitische Ursache zu sehen, dass solche ideologischen Argumentationsformen bei Petersen nun nach 1937 nicht mehr aufzufinden waren. Nun setzte er – im zweckrationalen Kalkül Astel nicht unähnlich – auf die planmäßig-strategische Annäherung an dessen Kreis, wozu er zuvor bereits ausgeprägte biologistische Vorstellungen in dessen Sinne weiter ausschärfte. Diese Ausrichtung der eigenen Weltanschauung an machtpolitisch einflussreichere Personen und Institutionen war – auch als Folge des die nationalsozialistischen Ämterpolykratie befeuernden Sozialdarwinismus – ein typisches Vorgehen innerhalb der Eliten, das auch

Astel gekonnt vollzog, indem er sich beispielsweise die Unterstützung Sauckels und Himmlers sicherte (vgl. dazu im Abschnitt 4.4). Grundlage einer solchen Netzwerkpolitik war jedoch, dass der jeweils vertretene „ideelle Nationalsozialismus“ – also die ideologische Verbrämung der eigenen Interessen – kompatible Schnittmengen aufwies.¹⁸² Astel hatte sich dabei nach seiner Berufung an die Jenaer Universität zunächst ebenfalls ideologisch „abgesichert“ und zugleich die Ränke seiner Politik weitergesponnen, um schließlich im günstigen Moment die Auseinandersetzung mit Meyer-Erlach zu forcieren:

„An der Jenaer Universität, wo Astel 1934 eine ordentliche Professur für ‚Menschliche Züchtungslehre und Vererbungsforschung‘ (seit 1935 für ‚Menschliche Erbforschung und Rassenpolitik‘) erhielt, agierte er anfangs vorsichtiger. Zunächst versuchte Astel, sein Konzept einer rassenhygienisch-, lebensgesetzlichen‘ Ausrichtung der Universität im Rahmen des von Meyer-Erlach eingeschlagenen Politisierungskurses durchzusetzen. Dem entsprach seine Antrittsrede am 19. Januar 1935 und seine Programmrede ‚Die Aufgabe‘, die er am 6. November 1936 im Beisein Sauckels zur Einführung der neuberufenen Dozenten Kummer und Leers hielt [Anm.]. Doch zeigte sich schon zu diesem Zeitpunkt, daß die universitäts- und wissenschaftspolitischen Konzepte Meyer-Erlachs und Astels letztlich unvereinbar waren.“¹⁸³

So wie Petersen Mitte der 1930er Jahre bereit und durch die ab 1929/30 immer weiter vorangeschrittene Werteabstention auch auf der theoretisch-ideologischen Ebene dazu in der Lage war, Meyer-Erlachs NS-weltanschauliche Vorstellungen in eigene Ansichten zu integrieren, öffnete sich Petersen ab 1938/39 zusehends den biologistischen Vorstellungen aus dem Astel-Kreis. Petersen konnte damit an die ab 1929/30 in seiner Erziehungstheorie einen immer höheren Rang einnehmenden völkisch-biologistischen Auffassungen anschließen. In diesem Sinne wurde Ende 1938 eine biologistische „Lebenskunde“ zum ersten Mal als „völkische Grundwissenschaft“ zur Begründung schulischer Arbeit herangezogen. So hieß es in einer der von Benjamin Ortmeier neu aufgefundenen Rezensionen:

„Die Lebenskunde (Biologie) wird als völkische Grundwissenschaft entwickelt, ihre Stoffgebiete und Arbeitsweisen, ebenso die Grundformen des lebenskundlichen Unterrichts, vor allem in bezug auf die Schularbeit und Lehrplangestaltung mit sicherer Hand und überlegenem Wissen dargestellt. Alles in einer Weise, die auch dem, der nicht Lehrer im engeren Sinne ist, eindrucksvoll und leicht verständlich den Wandel, die Bedeutung und die völkischen Wirkmöglichkeiten der neuen Lebenskunde vorführt. Aufbau und Darlegung dieser Schrift machen sie damit auch

¹⁸² Vgl. zum Konstrukt des „ideellen Nationalsozialismus“ bei Schwan: Petersen-Rezeption (2007), S. 85–91.

¹⁸³ Hoßfeld/John/Stutz: „Kämpferische“, S. 62.

*dem Nichtfachmann als Einführung wertvoll. Reiche Literaturangaben ermöglichen es ihm, sich in Fragen zu vertiefen, die ihn jeweils besonders fesseln.*¹⁸⁴

Mit der Unterstützung der Forderung, „Schularbeit und Lehrplangestaltung“ im biologischen Sinne einer „völkischen Wirkmöglichkeit der neuen Lebenskunde“ hin auszurichten, schloss Petersen an zentrale Gedanken Stengel-von Rutkowskis an, der Mitte der 1930er Jahre den von ihm angestrebten „Weg zur lebensgesetzlichen Schule“ begründet hatte. Mit seiner Rezension signalisierte Petersen nun Übereinstimmung mit diesen Ansätzen Stengel-von Rutkowskis, die jener beispielsweise wie folgt formuliert hatte:

*„Im Mittelpunkt dieser Schule werden weder der ‚Geist an sich‘ und damit die alten Sprachen, noch das materielle Fortkommen des Einzelnen ‚an sich‘ und damit die Technik stehen, sondern die Biologie als Lehre von den für Mensch, Tier und Pflanze in gleicher Weise gültigen Naturgesetzen. Und diese biologische, lebensgesetzliche Grundhaltung wird Technik und Intellekt einerseits, und Kultur, Charakter und Seele andererseits in dem für das gesunde Leben heilsamen Gleichgewicht halten. Dann wird der Deutsche, indem er alle seine Anlagen artgemäß entwickeln kann, wie jeder Arier ohne Schwierigkeit in der Lage sein, Idee und Realität in gleicher Weise zu beherrschen.*¹⁸⁵

Unter anderem in der Übernahme der „Lebenskunde (Biologie)“ als „völkische Grundwissenschaft“ lag Petersens Schnittpunkt zu Vorstellungen von Stengel-von Rutkowski, der ebenfalls „die Biologie“ in den „Mittelpunkt“ der „lebensgesetzlichen Schule“ stellen wollte. Die von Petersen besprochene Schrift Roßners war dabei augenscheinlich „gut“ gewählt. Denn Roßners Ansichten wiesen erhebliche Übereinstimmungen mit Ansichten Stengel-von Rutkowskis auf: „Roßner verfaßte zahlreiche rassenpädagogische und -didaktische Schriften, die in hohem Maße rassistisch und antisemitisch waren.“¹⁸⁶ Seit April 1938 Professor für „Vererbungslehre, Rassenkunde, Biologie und Methodik des naturkundlichen Unterrichts“ an der Hochschule für Lehrerbildung Hannover, war Roßner zugleich „Schulungswalter und Leiter der Hauptstelle Schulung im Rassenpolitischen Amt der Gauleitung Südhannover-Braunschweig“.¹⁸⁷ Darüber hinaus war er ab 1938 Mitherausgeber der NSLB-Monatsschrift „Der Biologe“, deren

¹⁸⁴ Peter Petersen: [Rezension] Ferdinand Rossner, Der Weg zum ewigen Leben der Natur. Verlag Julius Beltz, Langensalza. 1938. 111 S., RM. 2,50. In: Heimat und Arbeit. Monatshefte für pädagogische Politik 11 (1938), S. 691; abgedruckt auch bei Ortmeier: Schriften, S. 707.

¹⁸⁵ Lothar Stengel-von Rutkowski: Der Weg zur lebensgesetzlichen Schule. In: Volk und Rasse 10 (1935), H. 6, S. 163–169, hier S. 167.

¹⁸⁶ Harten/Neirich/Schwerendt: Rassenhygiene, S. 233.

¹⁸⁷ Alexander Hesse: Die Professoren und Dozenten der preußischen Akademien (1926–1933) und Hochschulen für Lehrerbildung. Weinheim 1995, S. 626.

enger Mitarbeiter Astel war.¹⁸⁸ Auch von daher dürfte Petersens Rezension das Ziel gehabt haben, Übereinstimmungen mit Vorstellungen Stengel-von Rutkowskis und dem Astel-Kreis zu signalisieren. Gleichzeitig wiesen aber Petersens Ansichten auch Mitte der 1930er Jahre bereits partielle Anknüpfungspunkte mit der Sicht Stengel-von Rutkowskis auf die Schule auf, so zum Beispiel in Hinblick auf die folgende, Stengels Schrift einleitende Passage:

„Eine Schule, die dem deutschen Volke – und die Jugend, die durch die Schule geht, ist ja nichts anderes als das Volk von morgen – die Bedeutung der Gesetze, nach denen die Natur und das ganze Leben, folglich auch das Leben von Staat und Volk, abrollt, am besten vermittelt und einprägt, und zwar so, daß sie Gefühl, Verstand und Haltung in gleicher Weise in diese Prägung einbezieht, eine solche Schule hat demnach keine andere Aufgabe, als auf die sinnvollste Weise der ewigen Gesundheit und Leistungsfähigkeit unseres Volkes zu dienen. Das ist der Inhalt einer lebensgesetzlichen Schule. Sie grenzt sich damit in gleichem Maße von der individualistischen sowohl wie von der kollektivistischen, von der konfessionellen sowohl wie von der liberalistischen Schule ab, die jede für sich und alle miteinander völlig andere Zielsetzungen verfolgten und verfolgen.“¹⁸⁹

Zwar konnte Petersen, nicht zuletzt wegen seines Zweckbündnisses mit Meyer-Erlach, aber auch, weil er seine Schule zu Beginn der 1930er Jahre im Sinne einer evangelischen Bekenntnisschule entwickelt hatte, Stengel-von Rutkowskis Stoßrichtung gegen eine „konfessionelle Schule“ Mitte 1930er Jahre sicherlich eher wenig abgewinnen.¹⁹⁰ Mit dessen Ablehnung „individualistischer“, „kollektivistischer“ und „liberalistischer“ Vorstellungen waren andererseits aber gleichzeitig ideologische Überschneidungen formuliert, die Petersen nach seiner „realistischen Wende“ 1929/30 immer stärker in den Vordergrund gerückt hatte. In diesem Sinne führte er Mitte der 1930er Jahre ganz ähnliche Ansichten wie Stengel-von Rutkowski aus:

„Die Erziehungswissenschaft, auf deren Grundlage der Jenaplan ruht, ist die erste, welche volkstheoretisch begründet wurde [Anm.]. Wie sie sich eindeutig gegen jeden Liberalismus und Internationalismus, gegen Demokratie und Individualismus wandte, so auch gegen die idealistische Theorie von der Menschheit. Es gibt keine Menschheitsbürger, es gibt nur Volksbürger. Im Volksbürgertum vollendet sich die Persönlichkeit: die Volksgemeinschaft ist die unaufhebbare Voraussetzung

¹⁸⁸ Uwe Hoßfeld: Geschichte der biologischen Anthropologie in Deutschland. Von den Anfängen bis in die Nachkriegszeit. Stuttgart 2005, S. 284.

¹⁸⁹ Stengel-von Rutkowski: Weg, S. 163.

¹⁹⁰ Vgl. zur Entwicklung der Universitätsschule von einer weltlichen Schule Mitte der 1920er Jahre zu einer evangelischen Bekenntnisschule in den beginnenden 1930er Jahre bei Retter: Protestantismus, S. 205–229.

und Bedingung aller Persönlichkeitsbildung; Erziehung zum Volke die Aufgabe aller Pädagogen schlechthin.“¹⁹¹

Folge der genannten „realistischen Wende“ war auch, dass Petersen bereits vor 1933, aber noch sehr viel stärker nach der Machtübertragung auf die Nationalsozialisten auf völkisch-biologistische Vorstellungen zurückgriff, um damit seine Erziehungstheorie und deren Praxis zu begründen (vgl. Kapitel II, Abschnitt 5). Auch mit jenen Ideologisierung hatte er sich bereits bis Mitte der 1930er Jahre in beträchtliche Nähe zu den „lebensgesetzlichen“ Forderungen Stengel-von Rutkowskis gebracht. Der gemeinsame Einsatz für Theodor Schefker, der oben gezeigt worden ist, fußte also nicht nur auf gemeinsame realpolitische Interessen, sondern er wies zugleich auch ganz handfeste ideologische Schnittmengen auf. Dass Petersen sich ab Ende der 1930er Jahre zunehmend in den Astel-Kreis einbinden konnte, war also keinem unschattierten „Opportunismus“ geschuldet. Vielmehr basierte seine immer extremere Selbstmobilisierung auch auf seinen nach 1929/30 immer weiter ausgeprägten ideologischen Radikalisierungen. Denn Ansichten Petersens wie die folgenden lagen auch schon Mitte der 1930er Jahre ganz auf der Linie des Astel-Kreises:

*„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.“*¹⁹²

War also Stengel-von Rutkowskis Ablehnung einer „konfessionellen Schule“ Mitte der 1930er Jahre sicherlich nicht in Petersens Sinne, dürfte sie für ihn – im Kontext der ideologisch rationalisierten Neuausrichtung am Astel-Kreis – gegen Ende der 1930er Jahre mehr und mehr hinnehmbar geworden sein. Nicht um-

¹⁹¹ Petersen: Grundlagen, S. 3; Hervorhebung wie im Original, abgedruckt auch bei Ortmeier: Schriften, S. 202–215.

¹⁹² Ebd.; Hervorhebungen wie im Original.

sonst findet sich bei Petersen in dieser Zeit kein grundlegender Bezug auf das religiöse Moment mehr und tritt dahingegen das eben bereits angeklungene biologische Moment deutlich in den Vordergrund. Deshalb betonte Petersen 1940, darauf wird im Abschnitt 4.5 umfassender zurückzukommen sein, beispielsweise:

„Erbliche Anlage (,Gen‘) ist die ,Reaktionsform des Organismus auf die Reize der Umwelt‘. Sie wird mithin in einen Kampf mit den Reizen und Kräften verwickelt, die von der Umwelt ausgehen, und je nach dem Ablauf dieses Kampfes in bestimmten Erbzonen bilden sich ,erblich einheitliche Menschengruppen‘ heraus, die Rassen. Kultur und Geschichte sind die Zeugnisse für diesen Kampf der Rassen mit der unbelebten und der lebendigen Kultur; mit Klima, Boden, Pflanze, Tier und Mensch. Die Umwelt bestimmt also das ,Erscheinungsbild‘, sie kann die Erbanlage fördern oder hemmen. Aber gegenüber der Rolle, welche die Erbllichkeit im ganzen spielt, ist der Umwelteinfluß beträchtlich geringer, vor allem dadurch, daß es keine Vererbung erworbener Eigenschaften gibt, ferner ist die erbliche Anlage für die Gesamtheit der körperlichen Merkmale wesentlich bestimmend.“¹⁹³

Dass das religiös-konfessionelle Moment auch in der Schulpraxis der Universitätsschule spätestens 1941 womöglich kaum mehr im Vordergrund hatte stehen können, dafür dürfte auch sprechen, dass Stengel-von Rutkowski 1941 seinen Sohn Witigo dort einschulte (s. o.). Denn in eine konfessionell ausgerichtete Schule hätte jener ihn sicherlich nicht gegeben. Dabei beinhaltete Stengel-von Rutkowskis „Gottgläubigkeit“ – im Sinne seines „Reichsführers“ war er kein Kirchenmitglied –¹⁹⁴ den für ihn typischen Rückbezug auf „lebensgesetzliche“ und „entchristlichende“ Kulturvorstellungen; in ihnen sollte „Gott“ jedoch eine wichtige Rolle einnehmen.¹⁹⁵ In diesem Sinne führte Stengel-von Rutkowski Mitte der 1930er Jahre aus, vor 1933 habe das „germanische Ariertum“ insbesondere durch kirchliche Einflüsse „die antike Einheit von Leib und Seele“

„nur gedanklich und geistig [herstellen können], nicht in organischer Ganzheit, nicht in der Gestaltung des Lebens, denn hier stieß es auf die Schranken, die die Kirche von der Schule her im Leben des gesamten Römischen Reiches Deutscher Nation aufgerichtet hatte: auf die natur- und artwidrigen Schranken zwischen kirchlich festgelegtem Dogma und germanischem Drang nach ehrfürchtigem Er-

¹⁹³ Peter Petersen: Rassistische Geschichtsbetrachtung. In: Heimat und Arbeit. Monatshefte für pädagogische Politik 13 (1940), S. 218–221, hier S. 220; abgedruckt auch bei Ortmeier: Schriften, S. 711–714.

¹⁹⁴ Vgl. z. B. den Fragebogen zur Ergänzung bzw. Berichtigung der Führerkartei und der Dienstaltersliste vom 13.8.1937; BArch SSF 157-B/1832.

¹⁹⁵ Vgl. für die SS insgesamt bei Peter Longerich: Heinrich Himmler. Biographie. München 2008, S. 274–284.

kennen der göttlichen – weil allein richtigen – Naturgesetze, um sie dann allerdings auch tätig und folgerichtig in Leben und Politik anzuwenden.“¹⁹⁶

Letztlich konnte Petersen auch diesbezüglich ideologische Schnittpunkte rationalisieren. Stand er doch innerhalb seiner polaren Scheidung von „Gemeinschaft“ und „Gesellschaft“ amtskirchlichen Institutionen seit jeher skeptisch gegenüber.¹⁹⁷ Auch deshalb hatte er sich beispielsweise nach der Novemberrevolution stark in der Hamburger Volkskirchenbewegung engagiert, „die in der neuen politischen Ordnung mit dem Ende der Staatskirche und der Hinwendung zu einer Volkskirche auch ihre obrigkeitsstaatlich-dogmatische Haltung“ hatte überwinden wollen (vgl. Kapitel II, Abschnitte 2 und 3).¹⁹⁸ Diese Stellung gegen die obrigkeitsstaatlich-dogmatische Haltung der Staatskirche erleichterte nun auch bezogen auf die hergestellte Nähe zum Astel-Kreis die positive Bewertungen von „lebensgesetzlichen“ Ansichten, die kaum weit entfernt von den eben genannten Stengel-von Rutkowskis waren. In diesem Sinne richtete er seine religiösen Vorstellungen 1942 ebenfalls „gottgläubig“ aus:

„Der germanische Mensch stellte sich nicht unter Gottesgebote, die ihm dies und das in der Welt zu tun geboten, sondern er fühlte, wollte und wußte, daß die Wirklichkeit um und in uns Lebensgesetze zu leben hieß, ohne daß er damit die Vorstellung ‚Gott‘ zu verbinden nötig hatte. In diesem Jasagen zu den Forderungen der Wirklichkeit, denen sich die Seele frei öffnet, werden die höchsten inneren Wunder erlebt. Denn dabei flammt inmitten unseres Handelns und Wirkens das Licht der Weltunendlichkeit auf. [...] Der ‚Deutschgläubige‘ erlebt Ewigkeitssinn, Ewigkeitsgestalten und -werte, wenn er mit Leib und Seele für die deutsche Bruderschaft einsteht, wenn er Tat und Wille einsetzt für ‚nichts als Deutschland!‘. Von diesen Gedanken aus ergreift Schwarz die religiöse Tiefe des nationalsozialistischen Erlebens.“¹⁹⁹

Letztlich zeigen die in diesem Abschnitt dargelegten Sachverhalte eine spätestens ab Anfang 1939 vorhandene realpolitische Nähe Petersens zu Stengel-von Rutkowski. Sie basierte auf Interessensüberschneidungen und vorhandenen ähnlichen Zielen, wie die Beispiele Schädlich und Weiss zeigen. Stengel-von Rutkowski kam dabei als enger Mitarbeiter Astels augenscheinlich eine Scharnierfunktion zu. Petersen unterfütterte jene realpolitische Nähe im Sinne einer von ihm vielfach auch vor 1939 praktizierten Strategie, nämlich realpolitische Ziele

¹⁹⁶ Stengel-von Rutkowski: Weg, S. 164; Hervorhebungen durch T.S.

¹⁹⁷ Vgl. Schwan: entscheide, S. 854 f.

¹⁹⁸ Retter: Protestantismus, S. 65.

¹⁹⁹ Peter Petersen: [Rezension] Hermann Schwarz, Ewigkeit. Ein deutsches Bekenntnis. 1941. Junker und Dünnhaupt Verlag, Berlin. 127 S. RM. 3,40 kart. In: Heimat und Arbeit. Monatshefte für pädagogische Politik 15 (1942), S. 193; abgedruckt auch bei Ortmeier: Schriften, S. 724.

mittels ideologisch-theoretischer Reflektionen und/oder Rationalisierungen zu legitimieren. Die Problematiken, die sich daraus für seine Jenaplan-Pädagogik ergeben, sind immens. Das wird deutlich, wenn man sich vergegenwärtigt, auf wen sich Petersen eben ab 1938/39 einließ. Dazu ist es nötig, sich im nächsten Abschnitt ausführlicher mit Astel und Stengel-von Rutkowski zu beschäftigen. Die nachfolgende Darlegung zeigt, dass sie sich selbst innerhalb des sich als Elite verstehenden SS-Ordens noch einmal eine elitäre Sonderrolle zuwies. Es waren keine Feld-, Wald- und Wiesen-Nationalsozialisten, deren Nähe Petersen ab 1938/39 gezielt suchte.

4.4 Zur Ideologie und Realpolitik Karl Astels und Lothar Stengel-von Rutkowskis

Durch ihre Selbsteinbindung in Astels Netzwerk-Politik wurden Petersen und sein Schüler-Kreis ab Ende der 1930er Jahr zu nicht unwichtigen Unterstützern der von Astel bereits 1936 als vordringlich formulierten „Aufgabe“, einen neuen Hochschultypus zu entwickeln, der eine verstärkt naturwissenschaftlich-medizinische Ausrichtung mit den Zielen der Exklusion „artfremden Lebens“ und deutscher Kriegsfähigkeit verband. In diesem Sinne führten unter anderem John/Stutz 2003 schlüssig aus: Astels

„Konzept einer ‚natur- und lebensgesetzlichen Ausrichtung des gesamten öffentlichen Lebens‘, [Anm.] und der ‚lebensgesetzlichen Ausrichtung aller wissenschaftlichen Disziplinen‘ [Anm.] schloß eine Doppelstrategie mit dem Ziel ein, eine für das NS-System und seine bevölkerungs- und expansionspolitischen Absichten wissenschaftlich leistungsfähige und zugleich fachübergreifend ‚rassisch‘ durchsetzte Universität mit entsprechenden Netzwerken auf Reichs- und Gaubasis zu schaffen. Astels Konzept sah vor allem den Ausbau der Biowissenschaften, der Medizin, der naturwissenschaftlich-technischen Disziplinen und der Rechts- und Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät vor. Ausdrücklich bezog sich Astel dabei in seiner Rede vom November 1936 auf den gerade verkündeten ‚Vierjahresplan‘ einer binnen vier Jahren einsatzfähigen Wehrmacht und kriegsbereiten Wirtschaft. Sein ‚lebensgesetzliches‘, von rassistischen ‚Sauberkeits‘-Visionen durchsetztes Konzept fand beim Gauleiter Sauckel und beim Reichsführer SS Himmler deutlichen Rückhalt.“²⁰⁰

Der 1898 geborene Astel hatte nach seinem Fronteinsatz von 1916 bis 1918 nach dem Ersten Weltkrieg sein Medizinstudium an der Universität Würzburg aufgenommen und engagierte sich zugleich ab 1919 gegen die „Bolschewisten-Herrschaft mit Waffengewalt“ im „Freikorps Epp“ sowie in weiteren völkischen

²⁰⁰ Hoßfeld/John/Stutz: „Kämpferische“, S. 66.

Organisationen, unter anderem auch in Thüringen.²⁰¹ In jenem völkischen Spektrum traf er auch recht bald auf Fritz Sauckel, seinen zentralen Förderer nach 1933. 1923 legte Astel das Staatsexamen ab, um danach zunächst als Sportarzt und Skilehrer zu arbeiten. Seit 1925 betätigte er sich als praktischer Arzt und „Vererbungsberater“, im Sommer 1930 trat er der NSDAP bei,²⁰² um sich ab 1932 im „Rasse- und Siedlungsamt der SS“ tätig zu sein;²⁰³ den Beitritt zur SS vollzog er schließlich im Frühjahr 1934,²⁰⁴ auch unter dem Einfluss seines engen Mitarbeiters Stengel-von Rutkowski.²⁰⁵ Im Sinne seiner steilen Karriere brachte er es hier bis April 1942 zum Standartenführer (entsprechend dem Rang eines Obersts der Wehrmacht).²⁰⁶ Seit Anfang der 1930er Jahre unterrichtete Astel auch an der „Reichsführerschule der SA“, wobei es ihm hier ebenfalls gelang, recht schnell die für seinen weiteren Aufstieg nützlichen Kontakte zu knüpfen. So stand seine nationalsozialistische Schulungsarbeit im Kontext weiterer Redner wie Hitler, Himmler oder Darré²⁰⁷ und Goebbels.²⁰⁸ Seine Prägung erfolgte also vor allem

„durch den Geist der Freikorps und der Studentengilden: militärische Härte, völkischer Patriotismus, Haß gegen Juden, Freimaurer, Liberale und Kommunisten sowie die Überzeugung, durch ‚Auslese‘ und ‚Zucht‘ ein ‚ewiges deutsches Volk‘ zu schaffen. [Anm.] Für den verlorenen Krieg machte er vor allem das demokratische System der Weimarer Republik verantwortlich, das den gesundheitlichen und biologischen Zerfall der Bevölkerung verursacht habe.“²⁰⁹

Im Juli 1933 wurde Astel vom thüringischen Gauleiter und Reichsstatthalter Sauckel zum Präsidenten des neu gegründeten thüringischen „Landesamt für Rassewesen“ berufen, um dort, mit „viel Engagement und sicherem politischen Instinkt sich erst einmal die Unterstützung der einflußreichsten Politiker Thüringens zu sichern“.²¹⁰ Auch deshalb kam er von Beginn an den Zielen Sauckels

²⁰¹ Vgl. im Folgenden bei Brigitte Jensen: Karl Astel – „Ein Kämpfer für die deutsche Volksgeundheit“. In: Barbara Danckwort/Thorsten Querg/Claudia Schöningh (Hrsg.): Historische Rassistensforschung. Ideologie – Täter – Opfer. Berlin 1995, S. 152–178, hier S. 154–158.

²⁰² Personalfragebogen vom 19.2.1935; BArch RS (ehemals BDC) A 0131, Bl. 1872–1875.

²⁰³ Lebenslauf vom 4.12.1934; ebd., Bl. 1970–1974, hier Bl. 1972.

²⁰⁴ Ebd., Bl. 1974.

²⁰⁵ Schreiben Stengel-von Rutkowski an Bruno Bauch vom 8.12.1934 (Abschrift); ebd. Bl. 1992

²⁰⁶ Personalbogen ohne Datum, ebd., Bl. 1908.

²⁰⁷ Erfahrungsbericht der RFS [Reichsführerschule; T.S.] zum 2. Lehrgang vom 5. Juli bis 26. Juli 1931; BArch R 1507/2091, Bl. 95–99, hier Bl. 95–95a.

²⁰⁸ Erfahrungsbericht zum 5. Lehrgang vom 11. Gilberts bis 1. Nebelungs 1931; ebd., Bl. 104.

²⁰⁹ Jensen: Astel, S. 156.

²¹⁰ Ebd., S. 157.

nach, der sich innerhalb der nationalsozialistischen Ämterpolykratie eine gegenüber den Berliner Zentralinstanzen so weit wie möglich eigenständige Machtbastion in Thüringen aufbauen wollte,²¹¹ was ihm im Verlauf der 1930er Jahre auch in nicht geringem Maße gelang.²¹² Auch deshalb stieg Sauckel im März 1942 zum „Generalbevollmächtigten für den Arbeitseinsatz“,²¹³ also „zur Spitzengruppe der Sonderkommissare und Topmanager des ‚totalen Krieges‘ auf Reichsebene“ auf.²¹⁴

Zu Beginn der NS-Herrschaft musste allerdings auch Sauckel zunächst beträchtlichen NS-internen Widerstand gegen seine auf eigenen Vorteil abzielenden Interessen überwinden.²¹⁵ Es verwundert deshalb wenig, dass auch die im Sommer 1933 erfolgte Gründung des „Landesamts für Rassewesen“ zu Beginn auf Widerstand insbesondere aus dem Reichsinnenministerium stieß, ohne dass es sie jedoch verhindern konnte.²¹⁶ Das gemeinsame Ziel, den eigenen Einfluss gegenüber anderen Personen und Institutionen abzuschirmen und ihn zugleich immer weiter auszubauen, schweißte die Achse Sauckel–Astel im Verlauf der 1930er Jahre immer enger zusammen. Bezüglich des akademischen Bereichs war das

„Bestreben des Gauleiters Sauckel, die Universität Jena zu ‚einem nationalsozialistischen wissenschaftlichen Stützpunkt erster Ordnung‘ [Anm.] bzw., der Idee des späteren Kriegsrektors Astel folgend, die Universität zu einer ‚SS-Universität‘ [Anm.] auszubauen.“²¹⁷

Maßgeblich unterstützt von Sauckel konnten weder der anfängliche Widerstand noch die Auseinandersetzungen innerhalb der thüringischen Polykratie Astels Machtwillen und seine gezielt vorangetriebenen Aufstiegsambitionen stoppen. Bis zur Mitte der 1930er Jahre gelang es ihm, das gesamte thüringische Gesund-

²¹¹ Vgl. allgemein instruktiv bei Bernhard Gotto: Dem Gauleiter entgegen arbeiten? Überlegungen zur Reichweite eines Deutungsmusters. In: Jürgen John/Horst Müller/Thomas Schaarschmidt (Hrsg.): Die NS-Gaue. Regionale Mittelinstanzen im zentralistischen „Führerstaat“. München 2007, S. 80–99.

²¹² Markus Fleischhauer: Der NS-Gau Thüringen. Eine Struktur- und Funktionsgeschichte. Köln 2010, S. 92–101.

²¹³ Eckart Reidegeld: Staatliche Sozialpolitik in Deutschland. Band II: Sozialpolitik in Demokratie und Diktatur 1919–1945. Wiesbaden 2006, S. 488–490.

²¹⁴ Jürgen John: Die Gaue im NS-System. In: Derselbe/Möller/Schaarschmidt (Hrsg.): NS-Gaue, S. 22–55, hier S. 46.

²¹⁵ Fleischhauer: NS-Gau, S. 67–80.

²¹⁶ Jensen: Astel, S. 157 f.

²¹⁷ Uwe Hoßfeld: Von der Rassenkunde, Rassenhygiene und biologischen Erbstatistik zur Synthetischen Theorie der Evolution: Eine Skizze der Biowissenschaften. In: Derselbe/John/Lemuth/Stutz (Hrsg.): „Kämpferische Wissenschaft“, S. 519–574, hier S. 524.

heitswesen unter seine Kontrolle zu bringen.²¹⁸ Dabei konnte er sich neben Sauckel auf weitere hochrangige Förderer verlassen – besondere Zentralität erfuhr dabei Himmler, beide „waren sich nicht nur politisch zugetan, sondern kannten sich aus der ‚Kampfzeit‘ in Thüringen“.²¹⁹ Es verwundert deshalb kaum, dass sich Astel nach 1933 recht schnell als Himmlers Mann in Thüringen begriff und als solcher vielfache Unterstützungsleistungen erbrachte und diese eben zugleich auch erfuhr.²²⁰ Dass er sich dabei ganz in den Dienst seines „Reichsführers“ stellte, verwundert kaum, war doch sein Bezug zur SS bedingungslos. In diesem Sinne betonte er seinem „Reichsführer“ gegenüber im Frühjahr 1936:

„Zunächst die freudige Nachricht, daß ich mit der Leitung des staatlichen Gesundheitswesens in Thüringen beauftragt worden bin. Die diesbezüglichen Geschäfte habe ich bereits übernommen. Damit ist eine sehr wichtige staatliche Position in die Hand eines SS-Angehörigen gekommen. [Absatz] Sie haben der Verwirklichung dieses Planes im höchsten Maße genützt. Mein Dank soll vor allem in der persönlichen Treue und in bedingungsloser hingebungsvoller Arbeit für unsere großen und größten Ziele bestehen. Ausser Sauckel hat vor allem auch Ortlepp bei dem Zustandekommen der gegenwärtigen Lage mitgewirkt.“²²¹

Das besondere Augenmerk seines politischen Handelns richtete Astel dabei auf sein Landesamt und nach seiner Ernennung zum ordentlichen Professor für „Menschliche Züchtungslehre und Vererbungsforschung“ im Juni 1934 auch auf die Jenaer Universität, die er eben im Sinne seines „Reichsführers“ auszurichten gedachte. Die Unterstützung von Himmlers Zielen umfasste aber auch noch ganz andere Gebiete als die der Universität. So schrieb Astel beispielsweise im Sommer 1937 an Himmler:

„Ich beabsichtige, ausser meinen täglichen Arbeiten und der Fertigstellung der weit fortgeschrittenen wissenschaftlichen Erhebungen, demnächst 3 größere Arbeiten, die für Sie als Chef der Polizei in verschiedener Hinsicht Bedeutung haben, durchzuführen, sofern Sie, Reichsführer, die Mittel dazu zur Verfügung stellen. [Absatz] 1.) Die erste dieser Arbeiten haben Sie bereits für erwünscht bezeichnet. Sie betrifft die Erforschung der Homosexualität, d. h. deren erbliche Bedingtheit oder Mitbedingtheit, ihre etwaige Häufung in der Sippschaft der Homosexuellen, ihr gehäuftes Vorkommen mit bestimmten körperlichen und geistigen Merkmalen und Eigenschaften usw. [Absatz] Für die Arbeit benötige ich von Ihnen die Anschriften von mindestens 100 spezifischen Homosexuellen aus Thüringen und bitte Sie um deren baldige Übermittlung. [Absatz] 2.) Mir liegt viel an einer Arbeit über

²¹⁸ Jensen: Astel, S. 158 f.

²¹⁹ Ebd., S. 158.

²²⁰ John/Stutz: Universität, S. 485–492.

²²¹ Schreiben Astels an Himmler vom 18.4.1936; BArch DS (ehemals BDC) B0026, Bl. 1068–1070, hier Bl. 1068.

Beschaffenheit der beiden Erzeuger sämtlicher während des Jahres 1936 oder etwa des Jahres 1937 unehelich Lebendgeborener in Thüringen, das sind gegen 3.000 im Jahre. [Absatz] Durch diese Arbeit könnte in absehbarer Zeit die Erörterung der Unehelichen-Frage, Maßstab der Beurteilung und Abgrenzung der von uns gewünschten Ausnahmefälle, sachlich richtig und unangreifbar, erzielt werden. [Absatz] 3.) Möchte ich eine umfangreiche Arbeit in Angriff nehmen über Kriminelle. D. h. die Häufung von Kriminalität eines bestimmten Ausmaßes in der Sippschaft der Kriminellen feststellen, den Maßstab für die Einbeziehung der Kriminellen in das Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses zur Unfruchtbarmachung, – äusserst nötig! –, weiter den strenger als bisher zu gestaltenden Maßstab für die Kastration von Sexualverbrechern, der insofern zu ändern ist, als es jedem gesunden Empfinden ins Gesicht schlägt, wenn man erfährt, daß so ein, etwa unsere Kinder schändender, Sexualverbrecher z. Zt. erst rückfällig werden muß, bevor er kastriert werden kann und er von seinen krankhaften Trieben, die Mitmenschen von entsetzlichem Jammer und Elend befreit werden. Ich möchte eine solche umfangreiche Arbeit in Angriff nehmen, die außerdem noch einen Maßstab für die Anwendung der Sicherungsverwahrung und evtl. für die Vernichtung, d. h. Tötung von Verbrechern, auch wenn sie noch nicht selbst einen Menschen getötet haben, gibt. Dazu hätte ich gegen 600 in Thüringen inhaftierte und im Archiv des Thür. Landesamtes für Rassewesen mit Bildern und wertvollsten Verwandtschaftsaufzeichnungen registrierte Kriminelle zur Verfügung. [Absatz] Bei dieser Gelegenheit möchte ich bemerken, daß ich mit den bisherigen Kriminalbiologischen Sammelstellen, weder der von Viernstein noch der von Fetscher, noch des demnächst vom Reichsjustizminister geplanten, einverstanden sein kann, da sie alle nicht wesentlich genug, d. h. nicht auf züchterische Eingriffsmöglichkeiten ausreichend abgestellt sind.“²²²

Alle drei „Untersuchungsfelder“ reichten sich in das von Himmlers in dieser Zeit verstärkt in Angriff genommene Ziel einer „vorbeugenden Verbrechensbekämpfung“ ein,²²³ mitsamt der Vorstellung,

„daß die Schärfe der polizeilichen Maßnahmen vom Ergebnis einer erbbiologischen Untersuchung abhängt, da ein Mensch, dessen Ahnen schon Verbrecher und Asoziale gewesen seien, von den polizeilichen Maßnahmen schärfer betroffen werden müssen als jemand aus unbescholtener Familie; denn ein Verbrecher sei als Sproß und Ahn einer Sippe und seine Tat als die eines Sippengliedes zu betrachten.“²²⁴

Zugleich machte der letzte Absatz seines Schreibens deutlich, dass es Astel auch hier um typische Kompetenzkonflikte innerhalb der nationalsozialistischen Ämterpolykratie ging: Die Konkurrenz anderer Institutionen sollte ausgeschaltet

²²² Schreiben Astels an Himmler vom 14.6.1937; BArch DS (ehemals BDC) B0026, Bl. 960–964, hier Bl. 962–964; Hervorhebung im Original unterstrichen.

²²³ Vgl. Ulrich Herbert: Best. Biographische Studien über Radikalismus, Weltanschauung und Vernunft 1903–1989. Bonn 2001, 170–177.

²²⁴ Ebd., S. 176.

werden. Sein „Reichsführer“ kam Astel dabei auf allen drei von ihm gewünschten „Untersuchungsfeldern“ entgegen. Deshalb schrieb er umgehend:

„Lieber Parteigenosse Astel! [Absatz] Recht herzlichen Dank für Ihren Brief vom 14.6. und für das reizende kleine Album mit den gutgelungenen Fotografien. Besonders habe ich mich auch über die Bilder Ihrer Kinder und Ihrer Frau gefreut. [Absatz] Was den sachlichen Teil angeht, so werde ich zu 1) veranlassen, daß Sie die Namen von mindestens 100 spezifischen Homosexuellen in Thüringen durch die Geheime Staatspolizei erhalten. [Absatz] Die Klärung der unter 2) und 3) angeschnittenen Fragen begrüße ich sehr. Die für diese Arbeiten notwendigen Geldmittel bitte ich mir einmal aufzustellen, wir können das sehr gut als Gemeinschaftsarbeit von Reichsführer-SS und Chef der Deutschen Polizei und Ihrem Amt herausgeben. [Absatz] Heil Hitler! [Absatz] Ihr [Absatz] H. Himmler“²²⁵

Letztlich zeigt sich in dem Briefwechsel das extrem zerstörerische Potenzial Astels, der seine „rassenhygienischen“ Ideologismen mit rücksichtslosem Kalkül verband und sich auch damit zum bedingungslosen Werkzeug der SS machte. Auf dieser Grundlage und durch geschickte Netzwerk-Politik sowie mit kühlem Machtwillen betrieb Astel die Bekämpfung aller eigenen Zielen entgegengesetzten Personen und Institutionen. Dadurch schuf er sich während der 1930er Jahre innerhalb Thüringens eine immer einflussreichere Machtposition, als eine Folge wurde er im Juni 1939 zum Rektor der Jenaer Universität ernannt, zugleich „blieb das Landesamt das einzige seiner Art im gesamten Reichsgebiet und fand [es], wie Astel fortwährend betonte, auch im Ausland viel Beachtung“.²²⁶ Über den Zweck der von dort aus betriebenen statistischen „Erfassung“ der Bevölkerung ließ sein Präsident von Anfang an auch öffentlich keinen Zweifel aufkommen:

„Und ist etwa dieser Nationalsozialismus nicht hundertprozentige Rassenhygiene? Er ist es. Es hat einer den Nationalsozialismus die Organisation der heißen Herzen genannt. Jawohl, der Nationalsozialismus ist die Organisation der besten Lebenskräfte, die uns durchströmen. Nun wird die Erhaltung dieser Lebenselemente in Thüringen besonders organisiert, um das Versinken unseres Volkes in die trostlosen Niederungen minderwertigen Lebens zu vermeiden, wie sie den Kulturvölkern drohen, die eine den Naturgesetzen zuwiderlaufende Fortpflanzung üben, ja, um einen nie gekannten Hochstand unseres Volkes und damit der ganzen Menschheit herbeizuführen.“²²⁷

²²⁵ Schreiben Himmlers an Astel vom 22.6.1937; BArch DS (ehemals BDC) B0026, Bl. 958.

²²⁶ Jensen: Astel, S. 159.

²²⁷ Karl Astel: Rede, gehalten zur Eröffnung des ersten rassehygienischen Ärzteschulungskurses des Thüring. Landesamtes für Rassewesen in der Thüring. Staatsschule für Führertum und Politik zu Egendorf/Thür. am 11. August 1933. In: Derselbe (Hrsg.): Rassekurs in Egendorf. Ein rasse-

Seiner „erbbiologische Familienkunde“ kam dabei eine Vorbildfunktion innerhalb der nationalsozialistischen „Rassenhygiene“ zu. Was das für die einzelnen Menschen konkret bedeuten sollte, hatte Astel Mitte der 1930er Jahre wie folgt dargelegt:

„Auf die Erfassung sämtlicher Sippschaftsangehöriger kann bei erbbiologischen Erhebungen, auch bei sogenannten ärztlichen Familienanamnesen, nicht verzichtet werden. Die Familienanamnese bezweckt Anhaltspunkte dafür zu gewinnen, ob eine Krankheit ganz oder teilweise durch Erbanlagen zustande gekommen ist. Ich habe gerade in Fällen, wo von dem Untersucher die betreffenden Merkmale und Krankheiten als ausgesprochen nicht erblich bezeichnet wurden, mit Hilfe der Sippschaftstafel die schlagendsten Argumente gerade für die Erblichkeit jener Maßnahmen gefunden. Man kann nur dann mit Recht behaupten, daß Anhaltspunkte für die Erblichkeit einer Krankheit oder eines gesunden Merkmals nicht vorhanden sind, wenn in der gesamten Sippschaft gleiche oder gleichbedeutende Krankheiten oder Merkmale, denen dieselben Erbanlagen zugrunde liegen, nicht vorkommen und die Nichterblichkeit durch die Zwillingsforschung erwiesen ist.“²²⁸

In eine pseudowissenschaftliche Sprache verklausuliert meinte das konkret:

„Astel rühmte den Erfolg seiner Anstrengungen in Thüringen, ‚das in der Zahl der Sterilisationen wohl an der Spitze der deutschen Länder steht‘, wengleich die Zahl ‚noch gering‘ sei: Bis Weihnachten 1936 seien acht Jahrgänge, die damals 17–24jährigen, ‚zu 1 v. H. durchsterilisiert worden‘. [Anm.] Bereits im Jahr 1934 wurden in Thüringen 1.166 Menschen sterilisiert. [Anm.] Neben den Großstädten Hamburg und Berlin lag Thüringen als ländliches Gebiet mit Sachsen und Baden an der Spitze der Sterilisationszahlen. Astel trat kompromißlos für die Unfruchtbarmachung ein. Schon vor Inkrafttreten der Sterilisationsgesetzgebung am 1. Januar 1934 sind Menschen durch seine Anweisung sterilisiert worden. So heißt es in seinem Lebenslauf. ‚Im Frühjahr 1932 gründete ich in München eine öffentliche Vererbungsstelle. Ich ließ bereits im Jahre 1932 sterilisieren‘.“²²⁹

Dem Schulwesen kam bei der „erbbiologischen Erfassung“ von Beginn an eine zentrale Rolle zu. Denn laut Erlasslage waren die Schulen verpflichtet, „belastete“ Schüler dem Landesamt zu melden. Mitte August 1934 teile Astel dem thüringischen Innenministerium mit, dass ihm bereits 14.000 „belastete“ Schüler

hygienischer Lehrgang des Thüringischen Landesamts für Rassewesen. München 1935, S. 9–10, hier S. 9.

²²⁸ Karl Astel: Erbbiologische Familienkunde. In: Hans Harmsen/Franz Lohse (Hrsg.): Bevölkerungsfragen. Bericht des Internationalen Kongresses für Bevölkerungswissenschaft. Berlin, 26. August–1. September 1935. München 1936, S. 307–313, hier S. 312; Hervorhebung wie im Original.

²²⁹ Jensen: Astel, S. 163.

gemeldet worden seien.²³⁰ Dabei lies er es aber nicht bewenden, denn wie er im gleichen Schreiben betonte, ging es ihm „nicht nur darum, Erbkrankte ausfindig zu machen, sondern die gesamte Bevölkerung rassehygienisch zu betreuen“.²³¹ Jene „planmäßige Lenkung der Bevölkerung“, so führte er weiter aus, sollte „durch Gattenwahl, Geburtenförderung der Erbgesunden, Geburtenbeschränkung der Bedenklichen und Geburtenverhütung der schwer Erbkranken ermöglicht“ werden. In diesem Sinne sah er

*„ein viel weiter reichendes rassenshygienisches Gesamtkonzept der ‚Auslese‘ und ‚Ausmerze‘ vor, dass die Kräfte der unterschiedlichen Berufsgruppen (neben den beamteten Ärzten vor allem auch die Lehrerschaft und den ‚Reichsnährstand‘) und der gesamten staatlichen Verwaltung zur Durchführung der ‚Erb- und Rassenpflege‘ bündeln wollte und bei dem die Sterilisationspolitik lediglich ein Teilelement war“.*²³²

In diesem Sinne hatte er beispielsweise bis Ende 1934 dafür gesorgt, dass in Thüringen zu Schulungszwecken 133 „Rasse-Kurse“ abgehalten worden waren, in denen 9.080 Personen entsprechend vorbereitet wurden. Darüber hinaus waren sieben entsprechende Ärztekurse mit insgesamt 583 Teilnehmern durchgeführt worden.²³³ Nachdem es Astel bis Anfang 1936 gelungen war, mithilfe Sauckels die parteiinterne Konkurrenz im thüringischen Gesundheitswesen zu verdrängen, wurde die Sterilisationspolitik schließlich noch einmal ausgeweitet:

*„Sie wäre ohne die Unterstützung Sauckels, der Thüringen gezielt zu seiner persönlichen Machtbasis unter Zurückdrängung des Reichseinflusses ausbaute, nicht denkbar gewesen. Durch die Achse Sauckel–Astel entstand in Thüringen unter der Schirmherrschaft der SS ein regionales gesundheitspolitisches Machtzentrum, das die Reichspolitik im Gesundheitswesen in mancher Hinsicht beeinflusst hat. [...] Die schärfste Variante der nationalsozialistischen ‚Erb- und Rassenpflege‘ wurde ab 1936 in Thüringen praktiziert und sie bedeutete die Durchführung der Sterilisationspolitik durch den gesamten staatlichen Verwaltungsapparat unter einheitlicher Leitung von Staat und Partei“.*²³⁴

Im Sinne seiner Zielsetzung, den eigenen Einfluss immer weiter auszudehnen und sich so immer größere Handlungsfelder zu erschließen, mischte Astel ab 1935 auch in den weiter unten zu behandelnden Auseinandersetzungen zwischen Parteieninstanzen und dem Reichsinnenministerium mit, in denen es um die Frage ging,

²³⁰ Johannes Vossen: Gesundheitsämter im Nationalsozialismus. Rassenhygiene und offene Gesundheitsfürsorge in Westfalen 1900–1950. Essen 2001, S. 436.

²³¹ Zitiert nach ebd., S. 436 f.

²³² Ebd., S. 437.

²³³ Hoßfeld: Geschichte, S. 235.

²³⁴ Vossen: Gesundheitsämter, S. 438; Hervorhebung wie im Original.

wie auf Grundlage der „Nürnberger Gesetze“ mit den – in der barbarischen Sprache des Nationalsozialismus – sogenannten „Judenmischlingen“ zu verfahren sei (vgl. Kapitel III, Abschnitt 1). Es verwundert kaum, dass er auch hier eine denkbar extremistische Haltung einnahm. Denn auch die sogenannten „Judenmischlinge“ sollten juristisch separiert und auch ihnen sollte so die Möglichkeit einer Ehe mit „Deutschblütigen“ genommen werden. Ihre Zahl sollte sich dadurch, so prophezeite er Ende 1935 seinem „Reichsführer“, innerhalb von vier Generationen „auf 300 Exemplare“ verringern, „das ist völlig sicher“.²³⁵ Im Sinne solcher Vorstellungen wurde den „Mischlingen ersten Grades“ schließlich vonseiten des Innenministeriums auf Reichsebene die Heirat untereinander gestattet: Die „von den nordischen Rassisten Astel und Günther genährte Hoffnung auf ein natürliches Aussterben der ‚Mischlingsrasse‘ hatte sich hier durchgesetzt“.²³⁶

Der eigene Anspruch und der entsprechende Rang, der Astel mit seiner zerstörerischen „Forschung“ und seiner nicht minder zerstörerischen „Gesundheitspolitik“ innerhalb der SS zukam, zeigte sich – wie oben schon dargelegt – in der Förderung, die er zumindest bis 1941/42 vonseiten Himmlers erfuhr. In diesem Sinne konnte er seinem „Reichsführer“ im Sommer 1941 schreiben:

„Sie wollen, Reichsführer; daß ich die Oberleitung rassenhhygienischer und erbbiologischer Angelegenheiten in der SS – der Wortlaut von Dr. Crawitz, der mir in ihrem Auftrag schrieb, ist mir im Augenblick nicht gegenwärtig – übernehme. Ich bin dazu grundsätzlich bereit. Einzelheiten würde ich ja mit Ihnen vorher gern besprechen. Im Augenblick ist die Anspannung aller in der Heimat verbliebenen Kräfte, zu denen ich leider auch zähle, zu groß, daß m. E. hier in den letzten Monaten nichts versäumt worden ist.“²³⁷

Letztlich ist es Astel nach 1933 gelungen, in vielfältigen Positionen und durch die Schaffung eines Netzwerks hochrangiger Unterstützung und ihm vielfach treu ergebener Unterstützer lokal, regional und auch auf Reichsebene beträchtlichen Einfluss für seine „lebensgesetzlichen“ Zielsetzungen zu gewinnen. In seiner „kruden Mischung aus technokratischer Modernität, rassistischem Utopismus und ‚volksgesundheitlicher‘ Repression“²³⁸ zeigte sich ein Extremismus, dessen zerstörerische Wirkung auch einem Petersen kaum verborgen geblieben sein konnte. Das ließ ihn jedoch nicht auf Distanz gehen – vielmehr suchte Pe-

²³⁵ Zitiert nach Cornelia Essner: Die Alchemie des Rassenbegriffs und die „Nürnberger Gesetze“. In: Jahrbuch für Antisemitismusforschung 4 (1995), S. 201–225, hier S. 215.

²³⁶ Ebd., S. 220.

²³⁷ Schreiben Astels an Himmler vom 25.7.1941; BAArch SS-Führerpersonalakten 19 Asmus-Auerbach, Bl. 220.683–220.687, hier Bl. 220.684.

²³⁸ John/Stutz: Universität, S. 487.

tersen, wie oben gezeigt, ab 1938/39 gezielt realpolitische Nähe zum Astel-Kreis. Darin offenbarte sich, welche starke Auswirkung die mit der „Enttheoretisierung“ seiner Erziehungswissenschaft 1929/30 einsetzende „Werteabstention“ hatte.²³⁹ Durch seine Unterstützung legitimierte auch er die Verbrechen eben nicht nur jenes Astel-Kreises:

„Astels Landesamt wurde das Ziel vieler Besucher, so zum Beispiel von Veteranen der Rassenhygiene wie Ploetz, Rüdin, Fischer und Lenz, aber auch des Vertreters der erbbiologischen Kommission des Deutschen Gemeindetages, Wilhelm Stemmler, der eine Untersuchung über die Kosten medizinischer Einrichtungen durchführte, die für die Planung der ‚Euthanasie‘-Maßnahmen entscheidende Bedeutung erlangen sollte. [Anm.] Später war Astel auch in der Tarnung von der Tötung schwergeschädigter Kinder involviert. [Anm.] Astel und sein Mitarbeiter Lothar Stengel-von Rutkowski nahmen auch als Richter im Erbgesundheitsgericht Jena zur Durchführung von Zwangssterilisationen teil. Das Landesamt erfasste etwa 9.750 Fälle der Sterilisierung.“²⁴⁰

4.5 Ideologische Schnittmengen zwischen Petersen und dem Astel-Kreis – ein „kulturell geprägter Rasse-Begriff“?

Die von Harten/Neirich/Schwerendt²⁴¹ und Ortmeier unabhängig voneinander entdeckten und von letzterem abgedruckten,²⁴² bereits oben genannten Artikel Petersens aus den Jahren 1940 und 1941 sind im Kontext der in den Abschnitten 4.1 und 4.3 dargestellten Netzwerkpolitik zu sehen.²⁴³ Denn wie sich an verschiedenen der von Petersen hier verwendeten Argumentationen nachweisen lässt, lehnte sich Petersen in beiden Artikeln genauso wie in weiteren der von Ortmeier entdeckten Rezensionen eben ab etwa 1938/39 an zentrale Vorstellungen Astels und Stengel-von Rutkowskis an – Vorstellungen, die zum Kernbestand der SS zählten.²⁴⁴

Dabei ist insbesondere augenfällig, wie sehr Petersen dem Verlauf der Menschheitsgeschichte nun – wohl auch als Folge ihres täglichen Erlebens – sozialdar-

²³⁹ Vgl. Schwan: Petersen-Rezeption (2007), S. 50–62 und S. 72–80.

²⁴⁰ Paul Weindling: „Mustergau“ Thüringen: Rassenhygiene zwischen Ideologie und Machtpolitik. In: Hoßfeld/John/Lemuth/Stutz (Hrsg.): „Kämpferische Wissenschaft“, S. 1013–1026, hier, S. 1019.

²⁴¹ Harten/Neirich/Schwerendt: Rassenhygiene, S. 174–177.

²⁴² Ortmeier: Schriften, S. 711–714 und S. 719–722.

²⁴³ Petersen: Geschichtsbetrachtung; Derselbe: Es gibt rassische Hochwertigkeit. Sie verpflichtet! In: Ebd. 14 (1941), S. 38–41; abgedruckt auch bei Ortmeier: Schriften, S. 711–714.

²⁴⁴ Vgl. den im Anhang abgedruckten Artikel aus der „Zeitschrift für Pädagogik“ aus dem Mai/Juni 2010.

winistische Vorstellungen zugrunde legte. Damit machte er Ansichten zur Grundlage seiner Weltanschauung, die er noch wenige Jahre zuvor mit Stoßrichtung gegen seinen Konkurrenten Baessler und dessen Schüler-Kreis abgelehnt hatte. Entgegen sozialdarwinistischen Vorstellungen hatte es hier 1937 noch geheißen:

„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 machtvolle 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 Einigkeit im Volke Ende ihres Einflusses und ihrer Macht wäre, dort häufen sich immer die Elemente der Zersetzung, des Verrats, des Aufruhrs.“²⁴⁵

Hatte er sich 1937 also noch *gegen* den typischen Sozialdarwinismus innerhalb der nationalsozialistischen Ämterpolykratie ausgesprochen, zeigte sich dahingegen in der ab 1938/39 vollzogenen Übernahme sozialdarwinistischer SS-Vorstellungen die fortschreitende Zuspitzung seines Radikalisierungsprozesses. Petersen lieferte so ein weiteres Beispiel für das „durch die Jahre der Diktatur scharf ausgeprägte Defizit an einer an Menschenrechten und Minderheitenschutz orientierten moralischen Substanz in der deutschen Gesellschaft, das sich im Verlauf der Jahre unter der Diktatur immer weiter ausdehnte und zu einer tiefgreifenden moralischen Verrohung in Deutschland“ führte.²⁴⁶ Ganz in diesem Sinne betonte Petersen im Sommer 1940:

„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 unverändert geblieben sind.“²⁴⁷

Weit entfernt von einstmalen vertretenen Vorstellungen einer Menschheit, der „brüderlich“ gedient werden sollte, hob Petersen nun die als eine Art Naturgesetz postulierte „Erkenntnis“ einer „rassisch“ bedingten Ungleichheit von Individuen und Völkern hervor. Mit diesen extrem biologistischen Vorstellungen hob Petersen zugleich eine Unterscheidung von Geistes- und Naturwissenschaften

²⁴⁵ Peter Petersen: Führungslehre des Unterrichts. Berlin/Leipzig 1937, S. 77.

²⁴⁶ Ulrich Herbert: Vernichtungspolitik. Neue Antworten und Fragen zur Geschichte des „Holocausts“. In: Derselbe (Hrsg.): Nationalsozialistische Vernichtungspolitik 1939–1945. Neue Forschungen und Kontroversen. Frankfurt a. M. 1998, S. 9–66, hier S. 64.

²⁴⁷ Petersen: Geschichtsbetrachtung, S. 220.

auf. Nicht umsonst sollte es jetzt um eine „rassische Geschichtsbetrachtung“ gehen – extrem biologistische Ideologismen sollten folglich das Fundament historischer Betrachtungen werden, die nationalsozialistische „Rassenkunde“ wurde zur zentralen Grundlage historischen Arbeitens erklärt. Ihre Anwendung sei nötig, damit

„die europäische Geschichte in echte Volks-, besser europäische Völkergeschichte umgeschrieben werden kann: wir müssen zuvor in allen Völkern strengste wissenschaftliche Voruntersuchungen über die rassischen Zusammensetzungen, den politischen wie kulturellen Anteil jeder einzelnen Rasse, sowie rassenseelische Analysen dieser Volksgruppen haben, bevor dann versucht werden kann, selbst so scheinbar einfach liegende ‚Geschichten‘, wie die von Schweden oder Dänemark zu schreiben, gar nicht zu reden von England oder Italien. Für diese beiden liegen allerdings bereits reiche Vorarbeiten vor ähnlich wie für eine deutsche auf rassischer Grundlage.“²⁴⁸

Mit der Forderung nach einer „rassischen Geschichtsbetrachtung“ unterstützte Petersen kaum indirekt den Anspruch Astels, „rassenhygienische“ Maßnahmen auf die gesamte Bevölkerung auszudehnen – mit allen im letzten Abschnitt dargelegten zerstörerischen Konsequenzen. Dabei bleibt hervorzuheben, dass Astel mit seiner vom „Landesamt für Rassewesen“ ausgehenden „Forschung“ und der aus ihr abgeleiteten massiv zerstörerischen Praxis auch öffentlich nicht hinter dem Berg hielt. Das zeigen die oben genannten öffentlichen Bekundungen Astels. Petersen war also klar, wessen Ansichten er ab 1938/39 immer offensichtlicher in eigene Vorstellungen integrierte. Und da Petersens Forderungen sich im Sommer 1940 auf das deutsche Herrschaftsgebiet bezogen, schloss die angestrebte „europäische Völkergeschichte“ die „Erfassung“ der europäischen Bevölkerung im NS-Sinne mit ein. Denn jene „Erfassung“ war ja die Voraussetzung, um eine solche Art Geschichtsschreibung erst praktizieren zu können. Konkret bedeutete das die Legitimierung und auch die kaum indirekte Forderung der Übertragung der von Astel betriebenen zerstörerischen „Erfassungs“-Politik auf die im Zuge des NS-Vernichtungskriegs unterjochten europäischen Völker. Wen oder was Petersen damit legitimierte, lässt sich wie folgt zusammenfassen:

„Astel fing 1933 [mit seinem „Landesamt für Rassewesen“; T.S.] mit einem bescheidenen Budget von 12.800 Mark an; 1939 war es auf 196.300 Mark angestiegen. Im gleichen Zeitraum wuchs die Zahl der Angestellten auf 42, darunter zwei Regierungsräte und ein Medizinalrat; die zahlreichen untergeordneten Mitarbeiter waren für die Bearbeitung der erbgesundheitslichen Bestandsaufnahme erforderlich. [...] Für die schon wegen des steigenden Anfalls von Erbbestandsaufnahmen verlangte Erhöhung ergab sich 1938 eine zusätzliche Begründung mit ‚der vom

²⁴⁸ Ebd., S. 219.

Reiche angeforderten erbbiologischen Bestandsaufnahme in den Heilanstalten‘, die eine vorbereitende Maßnahme für das spätere ‚Euthanasie‘-Programm darstellte. [Anm.] Darin zeigt sich, wie Radikalisierung der Eugenik den Machtgelüsten medizinischer Technokraten vom Schlage Astels zugute kam. [...] Grundlage von Astels Gesundheitspolitik in Thüringen wurde eine Sippenkartei, diese ‚Sippenschaftsmethode‘ verlangte die Dokumentation der Gesundheit der Vorfahren väterlicher- wie mütterlicherseits über sechs Generationen hinweg und wurde schließlich vom Reichsministerium des Inneren übernommen. [...] Die Aufstellung von Sippentafeln benutzte Astel zur Legitimierung eines polizeimäßigen Zugriffs im öffentlichen Gesundheitswesen; der Polizeichef von Thüringen, Walter Ortlepp, war wie Sauckel ein Gefährte aus den ‚Kampfjahren‘. “²⁴⁹

Mit Petersens zitierter extremen Biologisierung der Geschichtswissenschaft, die also auf rassenanthropologischen Vorstellungen genauso wie auf den aus ihnen abgeleiteten rassenhygienischen Folgen beruhte, nahm er erneut zentrale ideologische Ansichten aus dem Astel-Kreis auf. Denn jenem Kreis ging es, so hatte Stengel-von Rutkowski Mitte der 1930er Jahre ausgeführt, eben unter dem Primat biologistisch-„lebensgesetzlicher“ Ideologie um die Überwindung der

„Trennung in Natur- und Geisteswissenschaften, und zwar nicht nur als rein schematische Abgrenzung, sondern nach wie vor in dem alten charakteristischen Gegensatz: die Geisteswissenschaft peinlichst alles vermeidend, was sie mit dem gefundenen Leben und der realen Welt, mit ‚dem Natürlichen‘ in engere Berührung bringen könnte; peinlichst vermeidend vor allem eine zu nahe Berührung mit der Biologie. Man merkt das heute noch jedem Historiker, jedem Philologen, jedem Philosophen und Juristen der alten Schule an, daß er Sorge hat, sich durch eine Berührung mit naturwissenschaftlichem Wissen zu profanieren. [...] Ist es da ein Wunder, wenn der Historiker und Jurist, wenn der Lehrer und Volkswirt biologisch versagten und versagen und der Naturwissenschaftler nichts von Geschichte und Wissenschaft, Recht und Kultur weiß und bei deren lebensgesetzlichem Aufbau in keiner Weise mitwirkt? “²⁵⁰

Durch die Verschmelzung einer biologistischen Naturwissenschaft mit einer völkischen Geschichtsschreibung im Sinne einer „rassischen Geschichtsbetrachtung“ bekundete Petersen, dass er eben nicht zur „alten Schule“ gehören wollte. Er zeigte so seine Mitwirkungsbereitschaft bei dem „lebensgesetzlichen Aufbau“ eines nationalsozialistischen Wissenschaftsverständnisses, auch deshalb wurde er im März 1941 in dem im Abschnitt 4.1 genannten Artikel Astels in den Kreis der „Auserwählten“ mit einbezogen.²⁵¹ Mit der Übernahme und Integration der

²⁴⁹ Paul Weidling: „Mustergau“ Thüringen. Rassenhygiene zwischen Ideologie und Machtpolitik. In: Norbert Frei (Hrsg.): Medizin und Gesundheitspolitik in der NS-Zeit. München 1991, S. 81–98, hier S. 89 f.

²⁵⁰ Stengel-von Rutkowski: Weg, S. 164 f.

²⁵¹ Astel: Friedrich-Schiller-Universität.

entsprechenden Ideologismen des Astel-Kreises in das eigene Denken transformierte und reduzierte Petersen letztlich komplexe Vorstellungen zum Freiheitsbegriff, wie er sie noch in den 1920er Jahren vertreten hatte, in eine Extremform biologistischer Determination. Sozialdarwinistisches Exklusionsdenken wurde nun zur Triebfeder aller gesellschaftlichen Entwicklungen erklärt – und auch das geschah ganz im Sinne des Astel-Kreises. In diesem Sinne führte Petersen im Sommer 1940 aus:

„Diese neue Geschichtsschreibung berücksichtigt auch viel stärker die ‚Auswirkung der Geschichte auf die rassische Substanz des Volkes selbst‘. Es kommt zum Kampf der Rassen gegeneinander wie der Völker gegeneinander. Deren Folgen können sein: Rassenmischung, Rassenschichtung oder brutale Vernichtung der Unterliegenden oder Verdrängung in sog. ‚Rückzugsgebiete‘ [...] So wird neu beachtet die ‚biologische Auswirkung geschichtlicher Ereignisse‘, die Folgen der Auslese wie der Ausmerze, wie sie hervorgerufen wurde durch Kriege, Hungersnöte, Glaubensverfolgungen, Kastenwesen, wirtschaftliche Verhältnisse, soziale Ordnungen. [...] Im Mittelpunkt unserer geschichtlichen Auseinandersetzungen steht damit als einziges Ziel: der deutsche Gedanke der völkischen Eigenart; aus ihm heraus sind Volk der Gegenwart und das Reich zu bauen.“²⁵²

Mit der in den Rang eines Naturgesetzes erhobenen Ansicht eines „Kampfes der Rassen gegeneinander wie der Völker gegeneinander“ legitimierte Petersen nun die „lebensgesetzlichen“ Ideologismen, die auch Astel und Stengel-von Rutkowskis vertraten. Nach dem gewonnenen Frankreichfeldzug gab es nur noch ein „einziges Ziel“, nämlich im Sinne des „deutschen Gedanke[ns] der völkischen Eigenart“ das deutsche „Volk der Gegenwart und das Reich zu bauen“. Nach innen musste das bedeuten, die rassehygienischen Maßnahmen weiter voranzutreiben, eben um weiterhin am deutschen Volk „zu bauen“, also seine „rassische Substanz“ zu verbessern; nach außen, eine andere Konsequenz ist nicht ersichtlich, sollte der Krieg so lange fortgeführt werden, bis „das Reich“ so weit gebaut sein würde, dass der NS-Politik keine Gefahr mehr drohte: Das übergreifende außenpolitische Ziel konnte also letztlich nur auf deutsche Hegemonie in Europa hinarbeiten.

Die Zielsetzung, innerhalb deutscher Hegemonie die „rassische Substanz“ des deutschen Volkes weiter „aufzunorden“, musste aber zugleich auch bedeuten, dass „Rassenmischung“ unter allen Umständen zu verhindern sein müsste, wie es Petersen schließlich folgerichtig – darauf wird gleich zurückzukommen sein – im Frühjahr 1941 forderte, rund einen Monat, bevor ihn Astel in seinem Artikel in der „Brüsseler Zeitung“ auch öffentlich in seine „rassische Querfront“ mit

²⁵² Petersen: Geschichtsbetrachtung, S. 220 f.; Hervorhebung wie im Original.

einbezog. Petersen legitimierte nun nicht nur die NS-Exklusionspolitik, indem er „Rassentrennung“ („Rassenschichtung“) als letztlich eine der zwangsläufigen Folgen des biologistisch begründeten „Kampfs der Rassen“ gegeneinander hervorhob; außenpolitisch stand zugleich der „brutale[n] Vernichtung der Unterliegenden“ auch durch „Verdrängung in sog. ‚Rückzugsgebiete‘“ nichts mehr im Wege. „Auslese“ und „Ausmerze“ griffen argumentativ ineinander.

So verstanden ging es Petersen jetzt – eben in gezielter Anlehnung an SS-Vorstellungen aus dem Astel-Kreis – „um die Stellung der weißen Rasse in der Welt, bes. des Europäers germanischer Art“.²⁵³ Mit diesen Konstrukten der „weißen Völker“ und „weißen Rasse“ lehnte er sich offensichtlich explizit an Astels Antrittsvorlesung an, die jener nach der Übernahme seiner Professur Anfang 1935 gehalten hatte.²⁵⁴ In ihr ging es Astel darum, zu zeigen, wie mittels seiner „lebensgesetzlichen“ Vorstellungen eine mögliche „Rassendämmerung“ zu verhindern sei. Jene „Rassendämmerung“ nicht zuzulassen, sei die „Schicksalsfrage der weißen Völker“; die von Astel dazu vielfach öffentlich vorangetriebenen „Maßnahmen“ sind in Abschnitt 4.4 dokumentiert worden: es sind zu viele, als dass sie Petersen nicht hätten bekannt sein können. 1940/41 integrierte Petersen zugleich mit seiner Betonung der Legitimität einer quasi naturwüchsig voranschreitenden „Ausmerze“ weitere zentrale Ansichten Astels zur negativen Eugenik in die eigene Vorstellungswelt. Jener hatte 1935 betont:

„Auf diese Weise, durch fortgesetzte Vernichtung des selbsterhaltungsunfähigen Lebens in ungezählten Generationen, durch eine Weiterzeugung des Lebens, an der die Lebentüchtigsten den größten Anteil hatten, wurde die Nordische Rasse, wurden ihre Merkmale, ihre Eigenschaften, wurde ihre Begabung, ihre überlegene Leistungsfähigkeit des Körpers, des Geistes, des Gemütes, wurde ihre Kameradschaft, ihre sprichwörtliche Gefolgschaftstreue, ihr Führertum gezüchtet.“²⁵⁵

An solche Vorstellungen anschließend – also in offensichtlicher Übereinstimmung mit Gedanken Astels – bekommen auch Petersens Darlegungen zur „Hochwertigkeit“ ihren Sinn. Denn genau jene Frage nach der „Hochwertigkeit“ tangierte den Kernbestand der ideologischen Vorstellungen, die Astel vertrat und die sich nun auch Petersen zu eigen machte. Unmissverständlich hatte Astel Mitte der 1930er Jahre in seiner Antrittsvorlesung betont:

²⁵³ Brief Petersens an Frieda Stoppenbrink-Buchholz vom 4.2.1940; zitiert nach Uwe-Karsten Petersen: Der Jena-Plan. Die integrative Schulwirklichkeit im Bilde von Briefen und Dokumenten aus dem Nachlaß Peter Petersens. Frankfurt a. M. 1991, S. 139.

²⁵⁴ Karl Astel: Rassendämmerung und ihre Meisterung durch Geist und Tat als Schicksalsfrage der weißen Völker. München o. J. [1935].

²⁵⁵ Ebd., S. 18; im Original gesperrt gedruckt.

„Wir, meine Kameraden, aus gleichem Blut, sind uns der unvergleichlichen und unersetzlichen Werte der Nordischen Rasse für unser Volk, für die ganze Menschheit indogermanischer Prägung, für die Zukunft unserer eigenen Sippe, für unser eigenes persönliches Leben, wohlbewußt. *Wir wollen die Nordische Rasse behüten wie unseren Augapfel. Ohne sie würde eine naturtreue Weiterentwicklung des Menschentums sich nicht vollziehen können und dauernder Abstieg der Menschheit wäre die Folge.* Ohne die Nordische Rasse in der Welt würde die vorderasiatische, jene spekulativ begabte Rasse, noch der ganzen Welt ihre Wahnvorstellungen aufzwingen. *Daß die verrückten Spekulanten dabei am Ende selbst der Vernichtung verfielen, wäre nach der Auslöschung des edelsten Sprosses der Natur ein schlechterer Trost.* Es geht letzten Endes um die Niederkämpfung menschlicher Revolten gegen die göttlichen Naturgesetze, es geht darum, ob die von der Natur abgerückten – die verrückten – Gehirne siegen, oder das naturgetreue Gehirn und Gemüt und mit ihm die höchste Treue, die schönste Harmonie.“²⁵⁶

Astel referierte mit diesen Darlegungen typische SS-ideologische Vorstellungen, die zum Kernbestand seines „Reichsführers“ gehörten: nämlich die „nordische Rasse“ als „edelster Spross der Natur“, die sich in einem „ewigen“ Kampf gegen eine „vorderasiatische“ Rasse – verkappt formuliert war gemeint: die „jüdische Rasse“ – befand. Deren Ziel sei die „Auslöschung“ der „nordischen Rasse“. Die „vorderasiatische Rasse“ müsse also mit allen Mitteln „niedergekämpft“ werden, um so zu einer „naturtreuen Weiterentwicklung des Menschentums“ zu gelangen, das „gleiche Blut“ zu schützen, den „dauernden Abstieg der Menschheit“ zu beenden. Die „höchste Treue“ zu diesen „göttlichen Naturgesetzen“ würde letztlich die „schönste Harmonie“ für die nationalsozialistische „Volksgemeinschaft“ und damit für das „Menschentum“ bedeuten. Ganz in diesem Sinne hatte auch Himmler im Januar 1937 während eines Vortrags vor der Wehrmacht betont: In den nächsten Jahrzehnten gehe es um einen

*„Vernichtungskampf der genannten untermenschlichen Gegner in der gesamten Welt gegen Deutschland als das Kernvolk der nordischen Rasse, gegen Deutschland als das Kernvolk des Germanischen Volkes, gegen Deutschland als Kulturträger der Menschheit, sie bedeuten das Sein oder Nichtsein des weißen Menschen, dessen führendes Volk wir sind.“*²⁵⁷

Im Dunstkreis dieser Vorstellungswelten betonte Petersen nun 1941, „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“,²⁵⁸ und in diesem Sinne sah er jetzt den „Ernst der Lage der weißen

²⁵⁶ Ebd., S. 20; Hervorhebungen wie im Original.

²⁵⁷ Zitiert nach Longerich: Himmler, S. 841 Anm. 40.

²⁵⁸ Petersen: Hochwertigkeit, S. 38.

Rasse und ihre Verpflichtung dem sonst im Chaos versinkenden Erdball gegenüber“. Auch deshalb wollte er nicht den „starken Glauben an die Sendung des weißen Mannes“ verlieren, wie er bereits 1939 betonte.²⁵⁹

Dabei gilt zu beachten, dass sich auch bei Petersen zeitlebens immer wieder typisch antibürgerliche Affekte entluden – auch hier finden sich typische Überschneidungen mit dem Astel-Kreis –, die nicht selten mit antiaufklärerischen Vorstellungen vermittelt und 1941 mit dem möglichen Niedergang der „weißen Rasse“ und des „weißen Mannes“ verbunden wurden. In diesem Sinne führte Petersen 1941 aus (vgl. zu jener Konstante antibürgerlicher Affekte im Denken Petersens durchgehend im zweiten Kapitel):

„Erschreckend groß und immer noch anwachsend ist seit einer und zwei Generationen in der weißen Rasse die Zahl der Neurotiker. Daher folgert Jung aus der Masse seiner Beobachtungen, daß die Mehrheit gebildeter Menschen heute aus ‚fragmentarischen Persönlichkeiten‘ besteht, die an Stelle der wahren Güter eine Menge Ersatzmittel geschaffen haben. Sie erliegen vor allem der ‚fixen Idee‘ der Verfallsform des ‚aufgeklärten‘ Menschen im 20. Jahrhundert, den eine lächerliche Gläubigkeit an alles ‚Wissenschaftliche‘ kennzeichnet. [...] Das Ergebnis ist seelische Verwüstung bis zur Bestialität in den Einzelnen und in den Horden solcher entarteter, innerlich zerrissener und zerbrochener Naturen sowie die dämonische Grausamkeit des Kollektivismus. – Ohne Zweifel ist auch diese Schrift Jungs ein erschütternder Beitrag von der Psychiatrie und analytischen Psychologie aus zur Charakteristik des entgotteten und damit zucht- und sittenlos gewordenen weißen Mannes im 20. Jahrhundert.“²⁶⁰

In Kontinuität zu Vorstellungen aus den beginnenden 1920er Jahren – darauf wird im nächsten Kapitel in Abschnitt 2 zurückzukommen sein – sah Petersen die „bürgerliche Welt“ seit spätestens der Jahrhundertwende in einem dauerhaften Abstieg. Folge war für ihn die immer größer werdende „Zahl der Neurotiker“ innerhalb „der weißen Rasse“. Von den „wahren Gütern“ entfremdet würden so „fragmentarische Persönlichkeiten“ entstehen, eine „Verfallsform des ‚aufgeklärten‘ Menschen im 20. Jahrhundert“, also „innerlich zerrissene und zerbrochene Naturen“: „entgottet“ und damit „zucht- und sittenlos“. „Zucht“ und „Sitte“ wurden nun miteinander verquickt und stellten das Gegenmittel zur „dämonischen Grausamkeit des Kollektivismus“ dar. Sie sollten die „Ersatzmit-

²⁵⁹ Beide Zitate Peter Petersen: [Rezension] Europaëus, Der Wiederaufstieg des Abendlandes aus der Dämonie der Technik. Verlag Braune Bücher, Berlin, Carl Rentsch, 1937. 218 S., RM 6,-. In: Ebd., 12 (1939), S. 614.; abgedruckt auch bei Ortmeier: Schriften, S. 710

²⁶⁰ Peter Petersen: [Rezension] C. G. Jung, Psychologie und Religion. Die Terry Lectures 1937, gehalten an der Yale University. Rascher Verlag, Zürich und Leipzig 1940. 190 S. In: Die Tatwelt 17 (1941), H. 4, S. 171.

tel“ verdrängen, um so zur Gesundung der „weißen Rasse“ und des „weißen Mannes“ zu führen.

Der skizzierte rassistische Biologismus mündete im Frühjahr 1941 – die „völkische Flurbereinigung“ war seit anderthalb Jahren in Polen in Gang gesetzt – auch in der Betonung einer rasseantisemitischen Sicht auf die Welt. In diesem Sinne führte Petersen aus:

*„Kein Forscher, der ernst genommen werden will, kann heute leugnen und leugnet heute, daß es Rassenunterschiede der Begabung gibt! Das Gesamtbild erscheint nunmehr so: kleine Teile der Menschheit sind hervorragend schöpferisch, auf sie gehen die Erfindungen und die Anstöße zum Neuen, zum Fortschreiten vorwiegend zurück. Diesem kleineren Teil steht der größere unschöpferische Teil gegenüber, aber er ist fähig, die Erfindungen, Verbesserungen und Anregungen aufzunehmen und wiederum (dem Begabungsgrade der betreffenden Rasse entsprechend sehr verschieden) fortzuführen oder doch auf seine Bedürfnisse abzuwandeln; darüber hinaus liegt ein zweiter kleiner Teil, der ständig zurückbleibt, ja minderwertig ist und bleibt“.*²⁶¹

Denn letztlich ist offensichtlich, dass es sich bei jener „minderwertigen“ „Rasse“, die es sei und bleibe, um das jüdische „Volk“ handeln musste. Dieser „zweite kleine Teil“ wurde auch verbal vom Rest der Menschheit abgeschottet. Ihm stand in typischer SS-Form der kleine Teil der „Herrenvölker“ gegenüber. Der größte Teil der Menschheit bestand für Petersen dahingegen nun aus „unschöpferischen“ Heloten. Auch in dieser Transformation von Petersens Gedankenwelt vollzog sich in einem langen Prozess von der Mitte der 1920er Jahre bis zu den beginnenden 1940er Jahren

*„die Suspendierung eines christlich-individualistisch geprägten Gewissensbegriffs, welche die moralische Reflexion des Individuums beiseiteschiebt und es ermöglicht, dass herkömmliche moralische Grenzen im Namen höherer Ziele und der Utopie eines höheren Menschentums überschritten werden können. Der SS kommt nicht nur Vorbildfunktion als kämpfende Elite zu, sondern auch als Modellverband einer moralischen Vergemeinschaftungsform.“*²⁶²

Nicht umsonst hatten nun die „Herrenvölker“ innerhalb der gesellschaftlichen Normen und Institutionen nicht nur „höhere Pflichten“, sondern eben auch höhere Rechte. In diesem Sinne betonte Petersen:

„Es gibt demnach Herrenvölker, und mit ihren höheren Gaben besitzen sie zugleich der Menschheit gegenüber höhere Pflichten, nicht nur Rechte; nur im

²⁶¹ Petersen: Hochwertigkeit, S. 41; Hervorhebung durch T.S.

²⁶² Rolf Zimmermann: Philosophie nach Auschwitz. Eine Neubestimmung von Moral in Politik und Gesellschaft. Reinbek 2005, S. 19.

letzteren Falle hätte man recht, von hochmütigen Völkern zu reden, wenn also nicht der hohe Grad der Verpflichtung empfunden würde, den Hochwertigkeit zugleich bedeutet.“²⁶³

Worin die „höheren Pflichten“ zu finden seien, lag auf der Hand – und entsprach eben genau den Zielsetzungen Astels und der SS: nämlich „Rassenmischung“ zu verhindern, die „Hochwertigkeit“ der „europäischen Völker, und vor allem wiederum der Nordeuropäer“ mitsamt ihrer „höherwertige[n] seelische[n] Kräfte“ zu schützen.²⁶⁴ Sehr viel deutlicher konnte die nationalsozialistische Exklusions- und Segregationspolitik nicht legitimiert werden. Ein weiteres Mal den „Bruch mit den Anschauungen des Liberalismus“ fordernd, die Folge der Französischen Revolution gewesen seien, beendete Petersen seinen Artikel zur „rassischen Hochwertigkeit“ wie folgt, eben auf die entsprechenden „Pflichten“ abzielend:

*„Unter ihrem Wahnideal von der ‚Gleichheit der Völker‘ konnte allen Ernstes laut in die Welt hinaus posaunt werde als sicheres Mittel zur Völkerversöhnung und Schaffung einer ‚Menschheitskultur‘: Mischung aller Rassen miteinander, um so die eine Rasse zu züchten, den Träger jener Menschheitskultur. Einen einzigen Tag gründlich eine Schule für Farbige besuchen, etwa in Südafrika, wobei ich dann besonders die von Pietermaritzburg in Natal empfehle, oder in Neuyork oder Cleveland, Ohio oder Chikago, dürfte genügen, jeden, der den Menschen liebt und achtet, von Rassenmischung abzuschrecken. Er wird mit Grausen feststellen, was für ein Verbrechen es ist, Gelbe mit Weißen, Schwarze mit Gelben, Schwarze mit Weißen, Mischlinge wieder mit Mischlingen usf. zu paaren, und zwar wegen der seelischen Entartung, die so oder so letzten Endes unvermeidlich ist. Das Gesetz der Rasse ist ungeheuer streng und rächt sich an jedem, der es mißachtet. Um so höher die Pflicht hochwertiger Völker und Rassen, ihr Erbgut und seine Kräfte heilig, und das ist dann, rein zu halten! Es ist mehr als nur Sünde wider das Blut; es ist ein Vergehen gegen die Pflichten, die sie der Welt gegenüber haben. Das lehrt die Kulturbiologie unserer Tage eindringlich den Politiker; sie weist damit aller pädagogisch ausgerichteten Politik klare und deutliche Bahn.“*²⁶⁵

Mit dem im letzten Satz verwendeten Begriff der „Kulturbiologie“ nahm er schließlich explizit auf Stengel-von Rutkowski Bezug, der ja ab Sommer 1940 Dozent für „Rassenhygiene, Kulturbiologie und rassenhygienische Philosophie“ an der Universität Jena war. Zugleich ging es Petersen eben *nicht* um eine einfache „theoretische“ Betrachtung. Vielmehr folgten aus der „wissenschaftliche[n] rassenbiologische[n] Beurteilung“²⁶⁶ die entsprechenden zwecklogischen Konsequenzen, nämlich in der Frage, wie nun die unerwünschten „Rassenmischung-

²⁶³ Petersen: Hochwertigkeit, S. 41.

²⁶⁴ Ebd., S. 40; Hervorhebung wie im Original.

²⁶⁵ Ebd., S. 41; Hervorhebungen durch T.S.

²⁶⁶ Ebd., S. 40

en“ zu vermeiden seien. Hier fand sich letztlich die „klare und deutliche Bahn“ „aller pädagogisch ausgerichteten Politik“. Denn auch zu diesem Zweck verschärfte sich bis 1940/41 ebenfalls Petersens *Verhältnis zur Gewalt* beträchtlich, wie eben schon zitiert wurde. Denn nun war explizite Gewaltanwendung ein wichtiger Teil seiner Vorstellungswelt geworden:

„Es kommt zum Kampf der Rassen gegeneinander wie der Völker gegeneinander. Deren Folgen können sein: Rassenmischung, Rassenschichtung oder brutale Vernichtung der Unterliegenden oder Verdrängung in sog. ‚Rückzugsgebiete‘. [...] So wird neu beachtet die ‚biologische Auswirkung geschichtlicher Ereignisse‘, die Folgen der Auslese wie der Ausmerze, wie sie hervorgerufen wurde durch Kriege, Hungersnöte, Glaubensverfolgungen, Kastenwesen, wirtschaftliche Verhältnisse, soziale Ordnungen.“²⁶⁷

Damit übernahm er – und zwar wohl trotz oder wegen sicherlich zumindest gradueller Kenntnis von der sich im Vollzug befindenden „völkischen Flurbereinigung“ insbesondere in Polen –²⁶⁸ in der positiven Würdigung des „Kampf[s] der Rassen“ gegeneinander und mit der Vorstellung einer möglicherweise „brutale[n] Vernichtung der Unterliegenden“ weitere zentrale SS-Ideologeme. Der Euphemismus einer „Verdrängung in sog. Rückzugsgebiete“ dürfte zugleich eine mehr oder minder implizite Anspielung auf die „Aushungerung“ der polnischen Juden im Zuge ihrer Ghettoisierung gewesen sein.

Die weiteren Kategorien der „Auslese“ und „Ausmerze“ beinhalteten darüber hinaus ebenfalls explizite SS-Vorstellungen. Gewalt und Vernichtung von im sozialdarwinistischen „Kampf der Rassen“ Unterlegenen waren damit für Petersen historische Realitäten geworden. Die nationalsozialistische „Ausmerzungs politik“ konnte insofern für ihn nicht mehr illegitim erscheinen. Vielmehr wurde sie hier als ein praktisch „naturwüchsiges“ Unterfangen legitimiert. Spätestens jetzt, ab dem Jahr 1940, muss Petersen durch die dargestellte gezielte Übernahme der entsprechenden SS-Ideologeme, aber auch durch seine oben gezeigte Selbstein-

²⁶⁷ Petersen: *Geschichtsbetrachtung*, S. 220.

²⁶⁸ Petersen hatte in der Vorkriegszeit recht umfangreiche Kontakte zu polnischen Pädagogen, die zum Teil während des Kriegs fortgeführt wurden, vgl. Hein Retter: *Die Beziehungen Peter Petersens zu osteuropäischen Ländern in den dreißiger Jahren unter besonderer Berücksichtigung Polens*. In: Derselbe (Hrsg.): *Reformpädagogik zwischen Rekonstruktion, Kritik und Verständigung. Beiträge zur Pädagogik Peter Petersens*. Weinheim, 1996, S. 255–298, hier S. 278 f., S. 288–291 und S. 298. Es erscheint unwahrscheinlich, dass er 1940/41 trotz seiner zum Teil intensiven Beziehungen in den Jahren zuvor nichts von den deutscherseits begangenen Verbrechen in Polen gewusst haben sollte, insbesondere weil über die NS-„Volkstumspolitik“ recht umfangreich in der Presse berichtet wurde, vgl. beispielsweise Georg Hansen (Hrsg.): *Schulpolitik als Volkstumspolitik. Quellen zur Schulpolitik der Besatzer in Polen 1939–1945*. Münster/New York 1994.

bindung in die Realpolitik des Astel-Kreises als Teil der NS-Weltanschauungs-elite angesehen und – nicht nur dem Selbstverständnis nach – als nationalsozialistischer Erziehungswissenschaftler betrachtet werden. Innerhalb dieses historischen Kontextes bleibt zu fragen, inwieweit spätestens mit Kriegsbeginn auch bei Petersen die Ausprägung einer

„zeitgenössischen Mentalität [zu finden sei], ingenieurtechnische Lösungen für tatsächlich oder vermeintlich ewige Menschheitsprobleme zu finden. In dieser Radikalisierung sollte eine unterstellte rassenbiologische Ordnung der Menschheit den Ausgangspunkt ihrer politischen Neuordnung nach minder- und höherwertigen Rassen bilden. Einer solchen Vision stand die moralische Werteordnung der bürgerlichen Gesellschaft entgegen. Daher sollte der ordnende Eingriff in den rassischen Wesenskern des Menschen das Werden des neuen Menschen vorbereiten, der die Verbindlichkeit der bürgerlichen Werteordnung für seine moralischen Intuitionen außer Kraft setzen sollte.“²⁶⁹

Dabei überrascht es wenig, dass Petersen jene Chiffren der „weißen Völker“ nach heutigem Kenntnisstand zum letzten Mal im Frühjahr 1943 benutzte, also kurz nach der immer offensichtlicher werdenden Kriegswende, indem er sich mit Englands „weiße[n] Arbeitskräfte[n]“ und ihrer deutlich geringeren Zahl als in Deutschland und Italien beschäftigte.²⁷⁰ Danach dürfte auch er sich mehr und mehr in typische „ostentative Ahnungslosigkeit“ gehüllt haben. In den Jahren davor schienen jedoch die SS-Chiffren der „weißen Rassen“ und „weißen Völkern“ so inhärent in seiner Vorstellungswelt verankert gewesen zu sein, dass er auch in einem privaten Brief an Wilhelm Flitner betonte:

„Wie halten Sie die nunmehr immer näher rückende gegenseitige Vernichtung der weißen Völker in Hamburg aus? Was für ein Zusammenbruch dieser weißen Kulturen! Welche Verachtung muss das in der ganzen Welt Andersfarbiger auslösen gegen uns! In was für Hände sind diese Völker geraten und deren kulturelle wie wirtschaftliche Güter!“²⁷¹

Die Verwendung der entsprechenden Chiffren zwischen 1939 und 1943 und ihre danach augenscheinlich einsetzende Ausblendung dürften – dafür handelte es

²⁶⁹ Wolfgang Bialas: Die moralische Ordnung des Nationalsozialismus. Zum Zusammenhang von Philosophie, Ideologie und Moral. In: Werner Konitzer/Raphael Gross (Hrsg.): Moralität des Bösen. Ethik und nationalsozialistische Verbrechen. Frankfurt a. M./New York 2009, S. 30–60, hier S. 40; Hervorhebungen wie im Original.

²⁷⁰ Peter Petersen: [Rezension] A. Reithinger, Das Weltreich und die Achse. Großbritanniens Kraft und Schwäche. Schein und Wirklichkeit seiner Wirtschaftsmacht. Deutsche Verlags-Anstalt. Stuttgart 1941. 80 S., 1,20 RM. In: Heimat und Arbeit 16 (1943) S. 78; abgedruckt auch bei Ortmeier: Schriften, S. 725.

²⁷¹ Brief an Wilhelm Flitner vom 5.5.1942; Peter-Petersen-Archiv Vechta (unsigned).

sich um zu viele Dokumente an unterschiedliche Adressaten – kaum zufällig geschehen sein und sollte daher künftig als wichtiges Feld der Petersen-Forschung betrachtet werden.

Wie Fauser, John und Stutz in Anbetracht der in den letzten Abschnitten dargelegten Entwicklungen zu Ergebnissen wie dem folgenden gelangen können, bleibt ihr Geheimnis – das umso mehr, als es sich ja bei John und Stutz um ausgewiesene Experten der thüringischen NS-Geschichte handelt, die insbesondere in Hinblick auf den Astel-Kreis über profunde Kenntnisse verfügen:

„Petersen verwendete einen kulturell geprägten Rasse-Begriff, der Völker, Volksgruppen und Kulturen umschrieb. Mit ihm plädierte er für kulturelle Vielfalt, nicht für Homogenisierung. Mit ‚rassischer Hochwertigkeit‘ meinte er eine angebliche ‚Kulturmission‘ alteuropäischer Nationen im Kontrast zum zweiten Weltkrieg, den er als eine Art ‚Gottesgericht‘ über die ‚weißen Völker (Rassen)‘ ansah. Ein solcher Rasse-Begriff war mit dem biologistisch-, ausmerzenden‘ Rasse-Denken in der SS nicht kompatibel, in Grenzen aber für Petersens Kooperations-, Bündnis- und Selbstmobilisierungs-Strategien geeignet.“²⁷²

4.6 Fazit – Sicherung der „aus der Weimarer Zeit übernommenen Substanz“?

Das letzte Zitat verweist ein weiteres Mal auf die Problematik des im Gefolge des genannten Workshops von den Protagonisten jener „Linie“ gezeichneten Petersen-Bildes. Letztlich wird von ihnen eben jene starre „Linie“ vertreten, die für den komplexen Entwicklungsprozess, den Petersen zwischen 1918/19 und 1945 (und natürlich auch in den Jahren 1945 bis zu seinem Tod 1952) durchlief, tatsächlich keinen Blick und auch keine Begriffe hat. Auch damit wird ein zentraler Mythos defensiver Rezeption reaktualisiert, nämlich der des bruch- und entwicklungslosen Pädagogen Peter Petersen.²⁷³ Vormalige Vorstellungen Petersens, insbesondere der beginnenden 1920er Jahre, werden deshalb stark vereinfachend auf die NS-Zeit, aber genauso auf den Zeitraum von 1929 bis 1932 übertragen. Insofern hieß es beispielsweise in der Ergebnisbilanz von Fauser, John und Stutz für die Zeit der Weimarer Republik:

„Petersen gehörte weder zu den Protagonisten ‚völkischer‘ Schul- und Erwachsenenbildung noch hatte er Kontakte zu solchen Netzwerken oder zu politisch rechts stehenden Bündeln.“²⁷⁴

²⁷² Fauser/John/Stutz: Ergebnisbilanz, S. 7; Hervorhebungen wie im Original.

²⁷³ Vgl. zur Installation jenes Mythos’ in der Petersen-Rezeption ab den beginnenden 1960er Jahre bei Schwan: Petersen-Rezeption (2007), S. 176–181.

²⁷⁴ Fauser/John/Stutz: Ergebnisbilanz, S. 3.

Dabei wird nicht nur an dieser Stelle das im Abschnitt 4.1 behandelte Beispiel Theodor Scheffer ausgeklammert, über dessen Verbindungen zu Petersen vor 1933 in den Jahren vor dem Workshop beispielsweise der Workshop-Teilnehmer Ulbricht überzeugende und eben anders lautende Forschungsergebnisse präsentiert hatte.²⁷⁵ Auch bleibt so die weitere recht umfassende Selbsteinbindung Petersens in völkische Netzwerke vor 1933 weitgehend ausgeblendet, auf die beispielsweise der Workshop-Teilnehmer Retter 2007 berechtigt hingewiesen hatte und auf die im nächsten Kapitel im Abschnitt 5 zurückzukommen sein wird.²⁷⁶ Zwar betonten die Workshop-Organisatoren auch:

„Seit 1927/30 erfuhr Petersens Denken und Handeln einen Wandlungsprozess. Petersen *engagierte sich für den konservativen Christlich-Sozialen Volksdienst und pluralisierte seine Kooperationsbezüge. Das schloss zwar weiterhin Kontakte zu liberalen und sozialistischen Milieus ein, aber nun auch zu Protagonisten der ‚völkischen‘ Szene (Scheffer, Kriek). Offen bleibt vorerst, wie tief dieser Wandlungsprozess reichte.*“²⁷⁷

Der Widerspruch zur gerade zitierten Aussage, Petersen habe vor 1933 keinen Kontakt zu „Protagonisten einer ‚völkische[n]‘ Schul- und Erwachsenenbildung“ gehabt, bleibt jedoch unthematisiert. Dabei war Scheffer, wie im Abschnitt 4.1 gezeigt, genau ein solcher Protagonist für die Erwachsenenbildung, so wie Kriek eben ein entsprechender Protagonist in Hinblick auch auf völkische Schulpädagogik war.²⁷⁸ Statt also *auch* diese Sachverhalte zu beleuchten, ging es der „Linie“ in der Zeit vor, während und nach dem Workshop vielmehr darum, Petersens nachweisbare Einbindung in „vernunft-“ und zum Teil auch linksrepublikanische Verkehrswege während der 1920er Jahre unbesehen auf die gesamte Zeit der Weimarer Republik zu übertragen (vgl. zu dieser Einbindung im Abschnitt 2 des nächsten Kapitels). Auch darin zeigt sich die vom Workshop ausgehende Reaktualisierung einer mythologisierten Bruch- und Entwicklungslosigkeit im Denken und Handeln Petersens:

„*Im Kontext linksrepublikanischer Reformpolitik der ‚Ära Greil‘ waren Petersens Berufung, seine Reformpädagogik und sein in Jena entwickeltes und 1927 in Lorcarno international vorgestelltes Schulmodell (Jenaplan) exemplarisch für die ‚Reformpraxis der Deutschen Republik‘ (Konrad Haenisch 1921) und für die wissenschaftlich-kulturelle Innovationsfähigkeit der ersten deutschen Demokratie.*“²⁷⁹

²⁷⁵ Ulbricht: Heimat, S. 193, S. 195 f. und S. 199 f.

²⁷⁶ Retter: Protestantismus, S. 284–304.

²⁷⁷ Fauser/John/Stutz: Ergebnisbilanz, S. 4; Hervorhebungen wie im Original.

²⁷⁸ Vgl. zu Kriek Retter: Protestantismus, S. 297–300.

²⁷⁹ Fauser/John/Stutz: Ergebnisbilanz, S. 4; Hervorhebungen wie im Original.

Wie dieser postulierte durchgehende Linksrepublikanismus mit den gerade bzw. weiter oben geschilderten Selbsteinbindungen Petersens in völkische Netzwerke vor 1933 zusammengehen sollte, bleibt indes das Geheimnis der Konstrukteure jener beschriebenen „Linie“. Für ihre Konstruktion war ein solches Vorgehen jedoch nötig, nämlich im Sinne der Betonung eines bis 1933 durchgehend demokratischen Petersens. Deshalb führten die Workshop-Organisatoren nach dem Aufbau ihrer „Linie“ aus:

„Petersens Schulmodell gehörte zu jenen Reform- und Lebensgemeinschaftsschulen, die im Sinne der Weimarer Reichsverfassung auf chancengleiche demokratische Bildungs- und Schulverhältnisse ausgerichtet waren und sich klar und deutlich von elitären oder sozialrassistisch-eugenischen Bildungskonzepten abhoben. Mit seinem Schulmodell und als Neuberufener der ‚Ära Greil‘ stand Petersen auf dem Boden der Weimarer Republik und des ‚Aufbruchs 1918‘. Er bezog zumindest ‚vernunftrepublikanische‘ Positionen.“²⁸⁰

Dabei ist ihnen zuzustimmen, dass Petersen vor 1933 keine „elitären oder sozialrassistisch-eugenischen Bildungskonzepte“ vertrat. Jedoch entwickelte er im Sinne seiner „realistischen Wende“ ab 1929/30 *theoretisch-ideologisch*, aber eben zunehmend auch realpolitisch motivierte Schnittpunkte mit völkisch-biologischen Vorstellungen – und diese wurden zugleich zur Grundlage eigenen erziehungswissenschaftlichen Denkens gemacht (vgl. Abschnitt 4 des nächsten Kapitels). Die von den Workshop-Organisatoren betonte „Klarheit“ und „Deutlichkeit“ war insofern ab 1929/30 immer weniger gegeben.

Jene für die Zeit ab den beginnenden 1930er Jahren von Petersen grundlegend verwendete Vorstellungen²⁸¹ letztlich ignorierend, ging es den Workshop-Organisatoren weitgehend darum, Petersens auch von ihnen ansatzweise aufgeführte Selbstmobilisierung nach 1933 zu einer letztlich nur äußeren Strategie zu verkürzen, von der der „innere Kern“ seines Denken und Handelns im Endeffekt unberührt geblieben sein sollte; es ging also ein weiteres Mal um die bereits oben thematisierte Scheidung von „Pädagogik“ und „Politik“. So verstanden betonten sie beispielsweise für die NS-Zeit:

„Für den Einsatz seiner Erziehungslehre und seines Schulmodells strebte Petersen nach entsprechenden Netzwerken und Bündnissen mit politischen Instanzen und Funktionsträgern des NS-Systems. Den gleichen Weg beschritt er, um seine Pläne

²⁸⁰ Ebd., S. 4; Hervorhebungen wie im Original.

²⁸¹ Vgl. insbesondere die Argumentationen in seinen beiden Hauptschriften der beginnenden 1930er Jahre Peter Petersen: *Der Ursprung der Pädagogik*. Berlin/Leipzig 1931 und Derselbe: *Pädagogik*. Berlin 1932.

*gegen Widerstände politisch abzusichern bzw. – wenn sie scheiterten – um die aus der Weimarer Zeit übernommene Substanz zu sichern.*²⁸²

Wieso Petersen allerdings für seine Schule gezielt nationalsozialistische Lehrer aussuchte und förderte, kann jener Ansatz ebenfalls nicht erklären. Im Verlauf dieser Studie wird sich mit den Beispielen Hans Mieskes (vgl. Abschnitt 4.6) und Herbert Sailer (vgl. Kapitel III, Abschnitt 3.4, Exkurs) beschäftigt. Auch blendet jener Ansatz beispielsweise – um weiterhin die personelle Seite zu betrachten – die hohe Zahl akademischer Schüler Petersens aus, die rassistisches Denken adaptierten und in eigene Vorstellungen integrierten.²⁸³ Dass sie sich entsprechend in die „neue Zeit“ einbrachten, um „die aus der Weimarer Zeit übernommene Substanz zu sichern“, darf bezweifelt werden. Das recht umfangreich aufgearbeitete Beispiel Döpp-Vorwald zeigt eindringlich, in welchem Geist nach 1933 vonseiten der Petersen-Proponenten Jenaplan-Pädagogik betrieben wurde (vgl. auch Abschnitt 4.1).²⁸⁴

Denn auch bei ihm lässt sich eine „aufsteigende Kontinuität ‚rassisch‘-antisemitischen Denkens“ zumindest für die Zeit nach 1933 konstatieren und auch bei ihm setzte die zunehmende Biologisierung seiner Vorstellungswelt ab 1929/30 ein.²⁸⁵ Die im Abschnitt 4.5 angestellte Analyse zeigt jene „aufsteigende Kontinuität“ auch für Petersen. In diesem Sinne muss abschließend auch die weitere These der Workshop-Organisatoren zurückgewiesen werden:

„Vor diesem Hintergrund ist die in der Petersen-Debatte 2009/10 zentrale Frage, ob sich Petersen in der NS-Zeit zu einem Nationalsozialisten, Rassisten und Antisemiten im Sinne handlungsleitender fester Überzeugungen und Grundpositionen wandelte und in diesem Sinne Handlungswissen für NS-Verbrechen gegen ‚Leib und Leben‘ produzierte oder vermittelte, mit ‚nein‘ zu beantworten.“²⁸⁶

Denn wie im Abschnitt 4.5 gezeigt, muss Petersens Selbsteinbindung in den Astel-Kreis ab 1938/39 und müssen verschiedene damit auch verbundene realpolitische Handlungen als – nicht nur aus dem eigenen Selbstverständnis heraus – nationalsozialistisch begriffen werden, insbesondere der 1940/41 gezeigte Rassismus und Antisemitismus. Wer im Kontext des Astel-Kreises die „rassische Hochwertigkeit“ der „weißen Völker“ und „Rassen“ hervorhob, den „Kampf der

²⁸² Fauser/John/Stutz: Ergebnisbilanz, S. 5; Hervorhebungen durch T.S.

²⁸³ Vgl. den im Anhang abgedruckten Artikel aus der „Zeitschrift für Pädagogik“ aus dem Mai/Juni 2010.

²⁸⁴ Schwan: Petersen-Rezeption (2007), S. 64–114.

²⁸⁵ Ebd., S. 50-62.

²⁸⁶ Fauser/John/Stutz: Ergebnisbilanz, S. 7; Hervorhebungen wie im Original.

Rassen gegeneinander wie der Völker gegeneinander“ betonte, „Auslese“ und „Ausmerze“ und die „brutale Vernichtung der Unterliegenden“ legitimierte, „Rassenmischung“ als „Verbrechen“ und als „Sünde wider das Blut“ begriff, für die Darlegung einer „echte[n] Volks-, besser europäische[n] Völkergeschichte“ auf die „rassenhygienische“ „Erfassung“ nicht nur der deutschen, sondern aller in das eroberte deutsche Herrschaftsgebiet fallenden Bevölkerung plädierte mit allen ihm bekannten, nämlich durch den Astel-Kreis auch öffentlich geforderten zerstörerischen Konsequenzen für unzählige Menschen – *der handelte nationalsozialistisch*, der tat damit „feste Überzeugungen und Grundpositionen“ kund und der „produzierte“ und „vermittelte“ „Handlungswissen für NS-Verbrechen gegen ‚Leib und Leben‘“. Die von Fauser/John/Stutz mit „nein“ beantwortete „zentrale Frage“ – sie kann auf Grundlage der in den letzten Abschnitten dargelegten Analyse nur mit „ja“ beantwortet werden: Petersens 1940/41 kundgetanes Wissenschaftsverständnis war nationalsozialistisch, genauso wie die daraus abgeleiteten Folgen nationalsozialistisch waren. Wer anderes behauptet, sollte die entsprechenden Schriften im eigenen Sinne umfassend analysieren und eine argumentative Gegenposition erhärten. Ansonsten bleiben seine Behauptungen das, was sie bislang sind: Behauptungen eben.

Ob es sich bei dem zentrale Ansichten der „Linie“ kaum unterstützenden Artikel aus dem Jahre 2010, der im Anhang abgedruckt ist, darüber hinaus tatsächlich um eine „undifferenziert[e] und suggestive Zitatzusammenstellung“ betreibende Schrift handelt,²⁸⁷ mag jeder selbst beurteilen. Der Leser sollte auf jeden Fall gespannt sein, wie die Organisatoren ihre dargelegten Thesen im angekündigten Sammelband zum Workshop schlüssig begründen wollen. Eigenständige Arbeiten von Fauser, John oder Stutz zur Thematik sind zumindest bis heute noch nicht erschienen.

5. „Wende“-Zeit und Jenaplan-Pädagogik

Mit dem Thema Jenaplan-Pädagogik und SS schließt sich der Kreis um den oben schon genannten Hans Mieskes; darauf wird im nächsten Abschnitt zurückzukommen sein. Auch auf ihn Bezug nehmend hatten Fauser, John und Stutz noch vor der Konstruktion ihrer „Linie“ darauf hingewiesen, dass die neu gegründete Jenaer Jenaplan-Schule Anfang September 1991 ihren Unterricht aufgenommen habe, was mit einem Festakt Ende Oktober verbunden wurde. Auf diesem Festakt spielte Mieskes eine maßgebliche Rolle:

²⁸⁷ Ebd., S. 8, Anm. 7.

„Der Festakt zu ihrer Eröffnung fand am 21. Oktober 1991 in der Universitätsaula mit dem Festvortrag von Hans Rauschenberger (Kassel) zum Thema ‚Bildungsreform‘ statt, an dem auch der Kreis ehemaliger Lehrer und Schüler der Universitätsschule teilnahm. Ansprachen hielten unter anderem die Kultusministerin Christine Lieberknecht, der Schulamtsleiter Frank Schenker und der Bürgermeister Dietmar Haroske, der bei dieser Gelegenheit im Auftrag der Stadt und des Ministeriums den Petersen-Mitarbeiter und letzten Schulleiter der Universitätsschule Hans Mieskes offiziell für das an ihm in der DDR begangene Unrecht politisch rehabilitierte.“²⁸⁸

Die Ehrung Mieskes sei ohne Kenntnis „von Mieskes Wirken 1941/45 an der als ‚Reichsuniversität‘ im besetzten ‚Protektorat Böhmen und Mähren‘ geführten ‚Deutschen Karls-Universität‘ in Prag“ geschehen.²⁸⁹ Tatsächlich hatte Mieskes allerdings nicht von 1941 bis 1945 dort gewirkt, sondern erst seit Frühjahr 1943; zugleich kann hier jedoch nicht beurteilt werden, inwieweit Mieskes’ nationalsozialistische Aktivitäten der Universität und den Gründern der Jenaplan-Schule 1991 tatsächlich nicht bekannt gewesen sind. An gleicher Stelle betonten Fauser, John und Stutz:

„Der Kreis um die Professoren Horst Wenge und Paul Mitzenheim – zu DDR-Zeiten langjähriger Sektionsdirektor – organisierte eine mit dem Treffen ehemaliger Lehrer und Schüler der Universitätsschule Ende September 1990 verbundene Petersen-Ehrung. Sie sah eine Gedenktafel an der ehemaligen Erziehungswissenschaftlichen Anstalt, den Besuch der früheren Universitätsschule und einen Festakt in der Universitätsaula vor. Außerdem bereiteten sie einen 1991 publizierten Sammelband ‚Reformpädagogik in Jena‘ vor. Das Vorgehen der von Abwicklung bedrohten Jenaer Erziehungswissenschaftler löste freilich den Protest der aus der Bürgerrechts-Bewegung vom Herbst 1989 hervorgegangenen reformpädagogischen Basisgruppe und der ihr angehörenden Leiterin des Bildungsausschusses aus.“²⁹⁰

Der genannte Mitzenheim hatte auf jeden Fall bereits 1983 berechtigt über Mieskes geschrieben: Petersen habe sich auch „bei der Förderung von Mitarbeitern, die sich dem Faschismus zur Verfügung gestellt hatten (Heinrich Döpp-Vorwald; Hans Mieskes)“, hervorgetan:

„Hans Mieskes bekannte als ‚Volksdeutscher‘ aus Rumänien in seinem Lebenslauf, daß er bei der faschistischen Erneuerung unter den Deutschen seiner Heimat als ‚Kreisjugendführer‘ stets [,]an vorderster Stelle‘ stand. In der Befürwortung der Begabtenprüfung des ‚Volksdeutschen‘ Mieskes heißt es dementsprechend im Gutachten von Wolf Meyer-Erlach, des faschistischen Rektors der Universität Jena

²⁸⁸ Fauser/John/Stutz: Argumentation, Anlage 4: Petersen-Gedenken und Schulgründung 1990/91, S. 1–4, hier 3 f.

²⁸⁹ Ebd., S. 4.

²⁹⁰ Ebd., S. 2.

1935–1937. [Absatz] ‚Von Mieskes ist für das Deutschtum in Siebenbürgen nach Abschluss seiner deutschen Studienzeit noch viel zu erwarten ... Mieskes gehört der nationalsozialistischen Erneuerungsbewegung seiner Heimat seit ihrer Begründung an.‘ [Anm.: UAJ, Personalakte Mieskes (Blatt 20) D 2040]“²⁹¹

Nun betonte das Gespann Fauser, John und Stutz Ende 2009 zu Recht, dass man sich bei der Gründung der Jenaplan-Schule eben genau von jenem Paul Mitzenheim und der vormaligen „Sektion Erziehungswissenschaft“ hatte absetzen wollen. Dass allerdings Mitzenheim praktisch allein die Verantwortung dafür getragen hatte, dass man in Jena zunächst auch auf ehemalige Petersen-Schüler als Berater in Sachen Jenaplan gesetzt habe, blieb in der Darstellung fraglich:

*„Spätestens im Januar 1991 war klar, dass der Vorstoß der seit Dezember 1990 in Abwicklung befindlichen Sektion Erziehungswissenschaft gescheitert war. Die Universitätsleitung unterstützte die mit dem Treffen ehemaliger Lehrer und Schüler der Universitätsschule verbundene Petersen-Ehrung in der Absicht, so zur gesellschaftlichen und schulischen Erneuerung beizutragen. Fatalerweise geschah das in Unkenntnis bzw. falscher Einschätzung der NS-Zeit Petersens. Das lag am Konzept der Vorbereiter dieses Petersen-Gedenkens und an dem von Mitzenheim vorgeschlagenen Festredner Theo Dietrich (Bayreuth), dessen in der Bundesrepublik erschienenen apologetischen Arbeiten Petersens NS-Nähe nicht nur verdrängten, sondern seine Rolle zu der eines Opfers und Widerstandskämpfers gegen das NS-Regime umdeuteten. Von ihm und seinem Umfeld waren keine Hinweise auf die in der Bundesrepublik schon längere Zeit geführte Debatte um die Rolle Petersens in der NS-Zeit und um seine NS-nahen Schriften zu erwarten.“*²⁹²

Zu Recht machten die Autoren dabei auf die zweifelhafte Rolle Theo Dietrichs (1917–2003), neben Hans Mieskes und Heinrich Döpp-Vorwald der dritte zentrale Protagonist einer seit den 1960er Jahren paradigmatisch entwickelten „defensiven Petersen-Rezeption“, aufmerksam.²⁹³ Nicht richtig war allerdings bereits hier, dass man in Jena im Winter 1990/91 nichts von der seit Frühjahr 1989 in der bundesdeutschen Erziehungswissenschaft geführten Debatte um Petersen hätte wissen können. Denn die „Kernzeit“ jener „Petersen-Debatte“ war zwar in Westdeutschland erst rund ein dreiviertel Jahr vor der politischen „Wende“ des

²⁹¹ Paul Mitzenheim: Zur Geschichte der Pädagogischen Fakultät (1945–1955). Im Ringen um eine fortschrittliche Erziehungswissenschaft. In: Siegfried Schmidt (Hrsg.): Wissenschaft und Sozialismus. Beiträge zur Geschichte der Friedrich-Schiller-Universität Jena von 1945 bis 1981. Jena 1983, S. 102–121, hier S. 105; Auslassungszeichen wie im Original.

²⁹² Fauser/John/Stutz: Argumentation, Anlage 4, S. 2 f.

²⁹³ Vgl. zur Rezeptionsentwicklung bei Schwan: Petersen-Rezeption (2007), S. 233 f., S. 372 f. und S. 415–423.

Herbsts 1989 gestartet,²⁹⁴ sie hatte ihren Ursprung aber bereits spätestens im „Petersen-Gedenkjahr“ 1984 – dem hundertsten Geburtsjahr Petersens. Denn seitdem wurde in der bundesdeutschen Pädagogik in einem immer größeren Ausmaß über Petersen und seine Rolle in der NS-Zeit gestritten.²⁹⁵ Auch deshalb war das Thema von 1986 bis 1988 in mehreren „Vordebatten“ zum Teil leidenschaftlich diskutiert worden.²⁹⁶ Ganz so unbekannt hätte jene Debatte also 1990/91 in Jena nicht sein müssen – das umso mehr, da die Auseinandersetzung um Petersen nach der „Wende“ recht schnell in die ostdeutschen Foren eindrang, so dass sie ab Frühjahr 1990 vielfach hier geführt wurde.²⁹⁷ In dieser Zeit verschob sich das zentrale Erkenntnisinteresse der Debatte

„weg von den Traditionen der Pädagogik und dem Paradigma der Erziehungswissenschaft hin zu der Frage nach der Schul-Form bzw. deren Praxis. Hierbei geht es vor alle darum, die Petersen-Pädagogik als Vorbild für die Schule oder für einzelne Schulen der ehemaligen DDR zu empfehlen bzw. gerade vor diesen Empfehlungen zu warnen.“²⁹⁸

Wer also schon damals hätte wissen wollen, der hätte auch damals schon wissen und sich eigenständig informieren können – umso mehr, da ja das Jenaer Universitätsarchiv vor der Haustür lag!

Die Debattenentwicklung in der gewendeten DDR ist ebenfalls in den historischen Kontext einzuordnen. Um die Jahreswende 1989/90 begann in Ostdeutschland die umfassende Diskussion um die „Erneuerung des Bildungswesens in der DDR“.²⁹⁹ Diese Diskussion kristallisierte sich im Frühjahr 1990

²⁹⁴ Torsten Schwan: Die „Kernzeit“ der Petersen-Debatte in der bundesdeutschen Pädagogik 1989 bis 1992. Prolegomena zu einer historischen Verortung. In: Pädagogische Rundschau 54 (2000), S. 285–303, hier S. 290 f.

²⁹⁵ Ebd., S. 286–288; vgl. auch bei Schwan: Petersen-Rezeption (2007), S. 355–438.

²⁹⁶ Ebd., S. 288–290.

²⁹⁷ Ebd., S. 292 f.

²⁹⁸ Ebd., S. 291.

²⁹⁹ So das primäre Hefthema der Januar-Ausgabe der Zeitschrift „Pädagogik“. Der Umbruch manifestiert sich in der „Pädagogik“ ab dem Dezember-Heft 1989, in dem namhafte DDR-Erziehungswissenschaftler auf den Zusammenbruch des SED-Staates reagierten, vgl. Christa Uhlig/Christine Lost/Ulrich Wiegmann: Lehren aus der Geschichte annehmen – eine Voraussetzung für die Erneuerung unserer Schule. In: Pädagogik. Berlin (DDR) 44 (1989), S. 962–966. Horst Drewelow: Gedanken zu einem neuen Erziehungskonzept. In: Ebd., S. 967–970. Hans-Jörg König/Hans Leutert: Arbeit mit Lehrplänen – Verantwortung und Schöpferum des Lehrers. In: Ebd., S. 913–921. Ludwig Huber/Gisela Weiß: Erziehungswirksame Atmosphäre an unseren Schulen – mehr als ein Schlagwort. In: Ebd., S. 936–941. Im November-Heft war hingegen von dem Umbruch, bis auf eine aufgeregte Stellungnahme der Redaktion (Erklärung. In: Ebd., S. 833), noch nichts zu spüren gewesen.

schnell als *das* zentrale Thema der gewendeten DDR-Pädagogik heraus. Deshalb fand sich in der ersten Jahreshälfte zum Beispiel in einem der zentralen Foren der Diskussionen, der Zeitschrift „Pädagogik“, auch kaum ein Artikel, der nicht auf den Umbruch in der DDR reagierte. Jene Diskussionen griffen dabei von Beginn an recht stark auf reformpädagogisches bzw. ihm nahestehendes Gedankengut zurück.³⁰⁰ Dieser Rückgriff hatte seine primäre Ursache in der jahrzehntelangen Brandmarkung allergrößter Teile der Reformpädagogik als „spätbürgerlich-imperialistische“ Erscheinung.³⁰¹ Er geschah zumeist – in Abgrenzung zu den Ergebnissen der offiziellen DDR-Pädagogikhistoriographie der Jahre vor 1989 – in positiv wertender Weise.³⁰²

In diesen Gesamtrahmen ist auch die im März 1990 von Mitzenheim – der ehemals ein scharfer Kritiker aus den Reihen der DDR-Pädagogikhistoriographie gewesen war –³⁰³ angestellte, deutlich moderatere Würdigung Petersens einzuordnen. Entgegen früherer Ansichten betonte er nun die Relevanz der Jenaplan-Pädagogik für die noch bestehende DDR.³⁰⁴ Die gleiche Tendenz wiesen im Juni

³⁰⁰ Christa Uhlig: Zur Rezeption der Reformpädagogik in der DDR in den 70er und 80er Jahren vor dem Hintergrund der Diskussion um Erbe und Tradition. In: Ernst Cloer/Rolf Wernstedt (Hrsg.): Pädagogik in der DDR. Eröffnung einer notwendigen Bilanzierung. Weinheim 1994, S. 134–151, hier S. 134 spricht gar von einer „Renaissance“ reformpädagogischer Themen. Ähnlich auch Andreas Pehnke et al.: Anmerkungen zur IV. Internationalen Jenaplan-Konferenz vom 14. bis 20. Juli 1996 in Athen. In: Pädagogik und Schulalltag 51 (1996), S. 496–499 hier, S. 497 und Gerhard Neuner: DDR-Pädagogik in der Wendezeit (1989–1990). In: Dietrich Hoffmann/Karl Neumann (Hrsg.): Erziehung und Erziehungswissenschaft in der BRD und der DDR. Weinheim 1996, S. 95–126, hier S. 107–114, der darüber hinaus differenziert versucht, das Phänomen zu erklären.

³⁰¹ Vgl. am Beispiel Petersens bei Schwan: Petersen-Rezeption (2007), S. 303–318.

³⁰² Vgl. z. B. die positive Bewertung Maria Montessoris bei Christa Uhlig: Maria Montessori: Kinder sind anders. In: Pädagogik. Berlin (DDR) 45 (1990), S. 434–439 oder Brigitte Ebermann et al.: Maria Montessori – Bausteine für eine selbsttätige, kindzentrierte Pädagogik in Kindergarten und Grundschule. In: Pädagogik und Schulalltag 45 (1990), S. 900–905. Vgl. zur DDR-Reformpädagogik-Rezeption weiterhin die differenzierte und darüber hinaus selbstkritische Arbeit von Andreas Pehnke: Vorüberlegungen zu einer Bestandsaufnahme der Reformpädagogik-Forschung in der DDR. In: Pädagogische Rundschau 47 (1993), S. 535–560.

³⁰³ Paul Mitzenheim: Der Jena-Plan von Peter Petersen. In: Alma Mater Jenensis 1 (1990), H. 4, S. 4–5. Vgl. zur vormaligen Bewertung Petersens durch den marxistisch-leninistischen Pädagogikhistoriographen Mitzenheim Ders.: Kurzer Abriß der Lehrerbildung an der Universität Jena (1945–1965). In: Günther Drefahl (Hrsg.): Universität Jena und neue Lehrerbildung. Jena 1967, S. 60–80. Ders.: Zur politischen und pädagogischen Funktion der ideologisch-theoretischen Konzeption von Peter Petersen bei der Verwirklichung des Gesetzes zur Demokratisierung der deutschen Schule vom 12.6.1946. In: Wissenschaftliche Zeitschrift der Friedrich-Schiller-Universität Jena (Gesellschafts- und Sprachwissenschaftliche Reihe) 26 (1977), S. 259–268. Ders.: Geschichte.

³⁰⁴ Ebd., S. 4.

und Juli 1990 zwei Artikel des westdeutschen Petersen-Proponenten Theodor F. Klaßens auf, die ebenfalls in wichtigen Foren der DDR-Pädagogik erschienen.³⁰⁵ Eingeleitet wurden die Arbeiten von der DDR-Erziehungswissenschaftlerin Christine Lost.³⁰⁶ Auch sie betonte, dass es „darum [gehe], die reiche, breite und differenzierte Palette alternativer Schulmodelle zu verdeutlichen“.³⁰⁷ Darüber hinaus wurde in der zweiten Jahreshälfte 1990 unter anderem von Paul Mitzenheim der schon oben von Fauser, John und Stutz genannte Sammelband vorbereitet.³⁰⁸ Seine Autoren empfahlen den Jenaplan in der Mehrzahl als Vorbild für Schulen in der ehemaligen DDR.³⁰⁹

³⁰⁵ Theodor Friedrich Klaßen: Das Beispiel Jenaplanschule Ulmbach. In: Pädagogische Forschung. Berlin (DDR) 31 (1990), H. 3, S. 60–65. Ders.: Peter Petersen und sein Schulkonzept „Jenaplan“. In: Pädagogik. Berlin (DDR) 45 (1990), S. 618–622.

³⁰⁶ Christine Lost: Annäherung an das Schulkonzept „Jenaplan“. In: Pädagogische Forschung. Berlin (DDR) 31 (1990), H. 3, S. 60. Dies.: Vorbemerkungen zu Theodor F. Klaßens Beitrag „Peter Petersen und sein Schulkonzept ‚Jenaplan‘“. In: Pädagogik. Berlin (DDR) 45 (1990), S. 617.

³⁰⁷ Ebd., S. 617.

³⁰⁸ Ernst Schmutzer (Hrsg.): Reformpädagogik in Jena. Peter Petersens Werk und andere reformpädagogische Bestrebungen damals und heute. Jena 1991.

³⁰⁹ Vgl. z.B. Theo Dietrich: Zeitgebundene und fortwirkende Intentionen der Jenaplan-Pädagogik. In: Ebd., S. 44–67, hier S. 62. Theodor Friedrich Klaßen: Die Jenaplan-Renaissance in der Bundesrepublik Deutschland – Anmerkungen zur Problematik der inneren Schulreform. In: Ebd., S. 99–103.; Will Lütgert/Karin Kleinespel: Petersen-Pädagogik: Feiern an der Grundschule „Mühlheimer Freiheit“. Ein andauerndes Projekt, das das Schulleben verändert. In: Ebd., S. 121–130. Wilhelm Krick: Grundlegung und Praxis einer humanen Schulwirklichkeit. In: Ebd., S. 131–139. Kees Both/Kees Vreugdenhil: Die Charta der Grundschule – Prinzipien des Jenaplans. In: Ebd., S. 163–182, hier S. 172–182. Mit historischen Themen zu Petersens Leben und Werk beschäftigten sich Udo Decker: Zu Peter Petersens Wirken als Hochschullehrer. In: Ebd., S. 25–29. Walter Wennrich: Pädagogische Tatsachenforschung in Jena. In: Ebd., S. 30–43. Theodor Friedrich Klaßen: Stichwort: Jenaplan. In: Ebd., S. 68–98. und Paul Mitzenheim: Peter Petersen (1884–1952). Skizze seines Lebensweges und Wirkens. In: Ebd., S. 6–24, der sich auch mit Petersens Verhältnis zum Nationalsozialismus auseinandersetzte und hierbei unter dem Gesichtspunkt des Traditionszusammenhangs Stellung in der Petersen-Debatte bezog (vgl. ebd., S. 15–19). Gleiches galt für die hier ein weiteres Mal abgedruckte Darlegung Michael Seyfarth-Stubenrauchs, die ursprünglich an anderer Stelle erschienen ist: Derselbe: Die bildungstheoretische Bedeutung der Jenaplan-Pädagogik für die aktuelle Schuldiskussion im Lichte neuerer Ansätze zu einer kritischen Petersen-Rezeption. In: Klaus Hofmann (Hrsg.): Peter Petersen und die Reformpädagogik. Beiträge einer Fachkonferenz vom 20.–23. November 1989. Hagen 1991, S. 171–181. Bei Seyfarth-Stubenrauch handelte es sich um einen der wenigen Petersen-Proponenten, der auch schon vor 1989 einen kritischen Anspruch hatte und ihn auch instruktiv belegte. Seine Stimme wurde jedoch im Kreis der Jenaplan-Pädagogik letztlich viel zu selten gehört, weshalb sie sich auch nicht hatte durchsetzen können. Vgl. auch Derselbe: Das Dilemma der Petersen-Pädagogik. In: Demokratische Erziehung 13 (1987), H. 11, S. 16–19; Derselbe: Hinweise auf die „Eierdanz-Kontroverse“ in der Zeitschrift „Demokratische Erziehung“. In: Arbeitskreis Petersen: Mitteilungen Nr. 15, 5. Jahrgang, März 1988. In: Hans-Günther Rolff et al. (Hrsg.): Schule auf dem Weg zur Lebensgemeinschaft. Lesehefte zur Jenaplanpädagogik. Herausgegeben vom Arbeitskreis Peter Petersen. Heft 5. Heinsberg 1988, zwischen S. 14 und 15.

In klarer Abgrenzung zu diesen Arbeiten betonte schließlich Wolfgang Keim im Dezember 1990, „daß weder Petersens Pädagogik noch sein Jena-Plan als Grundlage für eine demokratische Schule geeignet“ seien.³¹⁰ Zu einem ähnlichen Ergebnis war bereits im Oktober der Greifswalder Erziehungswissenschaftler Andreas Pehnke gekommen, der allerdings auch die Leistungen Petersens würdigte:

„Historisch verständlich dagegen ist für mich, wie an anderer Stelle ausgewiesen, [Anm.] die radikale Abkehr 1950 von Reformpädagogen wie Peter Petersen, der – wenn auch nicht Mitglied der NSDAP gewesen – nicht unwesentlich für die Nationalsozialisten aktiv war. [Anm.] Eine differenzierte Bearbeitung der Reformpädagogik ermöglicht es heute, Petersens unbestreitbare pädagogische Leistung zu würdigen – ohne seine Verwobenheit mit faschistischer Ideologie zu vergessen.“³¹¹

Eine Synthese der Positionen zwischen Warnung und Aufarbeitung gelang schließlich Andreas Paetz im März 1991. Er plädierte sowohl für eine kritische Aufarbeitung des Verhältnisses Petersens zum Nationalsozialismus als auch für eine reflektierte Praktizierung des Jenaplans.³¹²

Zur gleichen Zeit erlahmten allerdings die noch ein Jahr zuvor hoffnungsvoll begonnenen Bemühungen um eigenständige Schulreformen in den neuen Bundesländern:

„Noch stehen viele von uns dem Neuen hilflos gegenüber, das im Schulalltag gemeistert werden will. Die Flucht in vermeintlich Machbares folgt dabei nicht immer den Prämissen der praktischen Vernunft: So konnte ich im Frühjahr 1990 Mühen um ‚Gruppenunterricht, offenen Unterricht...‘ bei vielen Dresdener Lehrern sehen. Im Herbst des gleichen Jahres gab es nur noch wenige Spuren, und selbst die Ausnahmen bedürfen heute der Legitimation der neuen Schulaufsicht als Versuchsklassen oder Versuchsschulen.“³¹³

³¹⁰ Wolfgang Keim: 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 (1990), S. 928–936, hier S. 929. Vgl. zu Keims Kritik auch die Entgegnung von Christine Lost: Peter Petersen und die deutsche Schulreform. Acht Überlegungen zur ostdeutschen Schulentwicklung in den vergangenen Jahren. In: Pädagogik und Schulalltag 47 (1992), S. 188–192, hier 190 f.

³¹¹ Andreas Pehnke: Anmerkungen zur Renaissance der Reformpädagogik. In: Pädagogik und Schulalltag 45 (1990), S. 769–777, hier S. 775, Hervorhebungen wie im Original.

³¹² Andreas Paetz: Auf der Suche nach alternativer Pädagogik. In: Deutsche Lehrerzeitung (1991), H. 11, S. 10.

³¹³ Gerhard Arnhardt: Theorie und Praxis bei der Demokratisierung der Schule: Zur Polarität von Selbst- und Fremdbestimmung im pädagogischen Denken. In: Pädagogik und Schulalltag 46 (1991), S. 569–572, hier S. 570; Hervorhebungen und Auslassungszeichen wie im Original. Er hatte gleich Mitzenheim vor 1989 zu den scharfen Kritiker Petersens gehört, vgl. Ders.:

In der geschilderten Atmosphäre reifte bis zu ihrer Eröffnung im September 1991 die Ausgestaltung der Jenaer Jenaplan-Schule. Ende 2009 betonten Fauser, John und Stutz, die Schulgründer hätten sich bis dahin „genauer mit Petersens Ideen und seiner Biographie zu beschäftigen“ begonnen und „stießen dabei auch auf die bundesdeutsche Debatten um Petersens NS-Nähe. Und sie wurden sich zunehmend der Tücken und der Problematik seiner Begriffswelt und Erziehungslehren bewusst.“³¹⁴ Deshalb habe man gezielt „den Namen *Jenaplanschule* und nicht Petersens Namen“ gewählt, denn man habe „keine Petersen-Orthodoxie“ gewollt.³¹⁵ Weshalb man dann jedoch ausgerechnet auf den Gießener Erziehungswissenschaftler Hans Mieskes, und das in rehabilitierender Art und Weise, zurückgriff, wie oben festgehalten, bleibt in jener Darstellung etwas unklar. Denn bei ihm handelte es sich eben um *den* Vertreter einer orthodoxen „reinen Petersen-Lehre“. In diesem Sinne hatte er beispielsweise noch Mitte der 1980er Jahre ausgeführt:

*„Es würde auf Dauer niemandem helfen, wollte er in den schulpädagogischen Nöten den Jenaplan gleich einem Flickenteppich nutzen, um mit einzelnen Lappen die entstandenen pädagogischen Blößen zu decken. Reform ist kein Ausbesserungswerk und das neue Schulleben keine Methode oder Didaktik. Der Jenaplan darf nicht auf die Ebene wohlfeiler und abgegriffener pädagogischer Alltagssprüche verflacht oder entleert werden. Auch darf es sich nicht um künstliche, oder gar gewaltsame Neuerungen nach herkömmlichem Muster handeln: von oben nach unten.“*³¹⁶

Gisela John, Ehefrau Jürgen Johns und von 1991 bis 2010 die Leiterin der Jenaplan-Schule, machte dabei 1996 auf die zunächst enge Verbindung der Schule mit Gießen und der dortigen weiterhin auch von Mieskes (wenn auch in immer geringeren Maße) mit unterstützten Forschungsstelle aufmerksam: Parallel zum sich abzeichnenden Beschluss des Jenaer Stadtparlaments, eine Jenaplan-Schule aufzubauen, habe man „am 25. September 1990 de[n] Arbeitskreis Jenaplan-

1942 – Peter Petersen über Friedrich Wilhelm August Fröbel. In: Wissenschaftliche Zeitschrift der Friedrich-Schiller-Universität Jena (Gesellschafts- und Sprachwissenschaftliche Reihe) 32 (1983), S. 501–504. Ders.: Zur Synthese theoriegeschichtlicher Quellen im erziehungswissenschaftlichen Engagement Peter Petersens (26.6.1884–21.3.1952). In: Wissenschaftliche Zeitschrift der Pädagogischen Hochschule „K. F. W. Wander“ Dresden 20 (1986), S. 41–52.

³¹⁴ Fauser/John/Stutz: Argumentation, Anlage 4, S. 3.

³¹⁵ Ebd., Hervorhebung wie im Original.

³¹⁶ Hans Mieskes: Und nun der Jenaplan? Fragen und Überlegungen zum hundertsten Geburtstag von Peter Petersen. Gießen 1985, S. 22.

Pädagogik e. V. gegründet“.³¹⁷ Insgesamt hätten sich 26 Lehrer gefunden, die an der Schule arbeiten wollten:

„Die nächsten Wochen und Monate sind geprägt von den inneren Auseinandersetzungen dieses Kreises. Es muß sich eine Gruppe finden, die in der Lage ist, die konzeptionelle Vorarbeit zu leisten und die Vorstellungen im Schulalltag umzusetzen. Unterstützt werden wir dabei von der Jenaplanforschungsstelle der Universität Gießen und der Pädagogischen Werkstatt Jena. Sie organisieren Weiterbildungsveranstaltungen und die Möglichkeit des Besuchs von Jenaplan-Schulen in den alten Bundesländern.“³¹⁸

Auch in diesem Zitat zeigt sich, dass es eben nicht nur Mitzenheim war, der auf Verdrängung der den Jenaplan betreffenden Probleme setzende Petersen-Proponenten nach Jena geholt habe. Tatsächlich erfuhr die Jenaer Initiative in den beginnenden 1990er Jahren eine geradezu invasive Anteilnahme aus Westdeutschland. So wurde beispielsweise bereits auf einer Mitgliederversammlung der GJP im Mai 1990 hervorgehoben:

„Eindrucksvoll waren die Berichte von J. Aengenvoort, E. Klinker und Th. Klaffen über Besuche (z. B. in Jena) und Gegenbesuche von Dozenten und Lehrern der DDR in den hiesigen Jenaplan-Schulen. Deutlich wurden Interessenlagen und mögliche/notwendige Initiativen bzw. Kooperationen der ‚Gesellschaft für Jenaplan-Pädagogik in Deutschland‘.“³¹⁹

Dass die defensiven Ansichten vieler der westdeutschen Petersen-Proponenten dabei keine Wirkungen gezeitigt haben sollten, erscheint eher unwahrscheinlich – das umso mehr, als dass sich nicht wenige von ihnen seit jeher als pädagogische Heilsbringer einer „reinen Lehre“ verstanden, der andere gefälligst kritiklos zu folgen hätten.³²⁰ In diesem Kontext ging die Zusammenarbeit der Jenaer Planungsgruppe zugleich über die Gießener Forschungsstelle hinaus – auch wenn das heute mancher in Jena anders sehen möchte. Nicht umsonst versuchte eben die GJP, die 1989 ihren alten Namen „Arbeitskreis Peter Petersen“ abgelegt hatte, in den beginnenden 1990er Jahren kontinuierlich Einfluss auf die Jenaer Neugründung zu nehmen, und zwar im Sinne der gerade zitierten „mögli-

³¹⁷ Gisela John/Britta Müller/Wolfram Bindel: Verwirklichte Jenaplan-Pädagogik seit November 1989. In: Andreas Pehnke (Hrsg.): Einblicke in die reformorientierte Schulpraxis der neuen Bundesländer. Anregungen einer Tagung. Frankfurt a. M. 1996, S. 103–121, hier S. 106.

³¹⁸ Ebd.

³¹⁹ Gesellschaft für Jenaplan-Pädagogik in Deutschland: Mitteilungen Nr. 24, 7. Jahrgang, Juni 1990. In: Reinhard Stach (Hrsg.): Vorläufer der neuen Erziehung. Lesehefte zur Jenaplanpädagogik. Herausgegeben von der Gesellschaft für Jenaplanpädagogik in Deutschland. Heft 14. Heinsberg 1990, zwischen S. 14 und 15.

³²⁰ Vgl. beispielsweise Schwan: Petersen-Rezeption (2007), S. 407–427.

chen“ oder „notwendigen“ „Initiativen bzw. Kooperationen“. Nicht umsonst machte der damalige Vorsitzende der GJP in seinem Vorwort zu der 1991 neu gegründeten Verbandszeitschrift „Forum Jenaplan“ gleich zu Beginn darauf aufmerksam, dass „sich junge Kolleginnen und Kollegen in Jena an ‚ihren‘ Pädagogen Peter Petersen erinnern und ambitioniert, engagiert schon zum September 1991 in ihrer und P. Petersens Stadt eine Jenaplan-Pädagogik-Schule durchgesetzt“ hätten.³²¹

Gleichzeitig hieß es bezogen auf das oben genannte Treffen im Herbst 1990, dass sich dort „auch eine Planungsgruppe“ getroffen habe, „die über den Wiederaufbau der Universitätsschule Jena beriet und über die Möglichkeit, mit dem in der BRD aktiven Arbeitskreis Petersen zusammenzuarbeiten“. Auch dadurch würden sich ihm „Perspektiven für die interessierte und engagierte Gestaltung der Zukunft“ eröffnen.³²² Die Gründungsmitglieder der Jenaer Schule dürften sich zumindest zunächst kaum vor entsprechender Beratung aus Westdeutschland haben retten können. Die Bandbreite ging dabei von durchaus kritischen Pädagogen wie etwa Michael Seyfarth-Stubenrauch bis hin zu ehemaligen Petersen-Schülern wie Ingeborg Maschmann. In diesem Sinne führte die die Gründung und den Aufbau der Schule zentral mit vorantreibende und von Beginn an eng mit der Schule verbundene Barbara Mergner Anfang der 1990er Jahre aus:

„Bereits im Prozeß der Schulgründung haben uns Erziehungswissenschaftler und Praktiker beraten, die bereit sind und denen wir zutrauen, weiterhin mit uns zu arbeiten. Sie alle kennen den historischen ‚Jena-Plan‘ und seine ‚Fortschreibungen‘ in der Praxis verschiedener Jenaplan- und anderer Reform-Schulen seit langem und sind willens, Beratungsfunktionen zu übernehmen. Genannt seien hier Drs. Kees Vreugdenhil (Amsterdam), Prof. Dr. Th. Klaßen / Dr. M. Seyfarth-Stubenrauch (Jenaplanforschungsstelle Gießen), Prof. Dr. E. Skiera (PH Flensburg), Dr. Barbara Kluge (Lich), Prof. Dr. Will Lüttger / Frau Dr. K. Kleinespel (Labor-schule Bielefeld), Frau Prof. Dr. I. Maschmann (Lüneburg), Rektoren und Mitarbeiter von deutschen und niederländischen Jenaplan-Schulen, der Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Jenaplan-Pädagogik e. V. und Vertreter der niederländischen Jenaplan-Bewegung.“³²³

³²¹ Engelbert Groß: Vorwort. In: Forum Jenaplan 1 (1991), S. 4 (vgl. <http://www.jenaplan-archiv.de/forum-jenaplan/forum-jenaplan-01-04.pdf>; letzter Zugriff: 11.3.2011).

³²² Beide Zitate in Gesellschaft für Jenaplan-Pädagogik in Deutschland: Mitteilungen Nr. 25, 7 Jahrgang Oktober 1990. In: Peter Meyer (Hrsg.): Freies Arbeiten in Sekundarschulen. Praxisberichte, Impulse, Reflexionen. Lesehefte zur Jenaplanpädagogik. Herausgegeben von der Gesellschaft für Jenaplanpädagogik in Deutschland. Heft 15. Heinsberg 1991, zwischen S. 18 und 19.

³²³ Barbara Mergner: Eine Schulgründung in Thüringen oder Auf dem Weg zu einem Schulleben, inspiriert von Peter Petersens Jenaplan. In: Forum Jenaplan 1 (1991), S. 14–20, hier S. 19 (vgl. <http://www.jenaplan-archiv.de/forum-jenaplan/forum-jenaplan-01-14.pdf>; letzter Zugriff: 11.3.2011).

Auch hier wird also die Einflussnahme nicht zuletzt auch der GJP deutlich; alles andere wäre im zeitlichen Kontext auch recht verwunderlich gewesen. Die Turbulenz jener Zeit ab Ende 1989 betonte Mergner auch in dem oben genannten, von Mitzenheim vorbereiteten Sammelband, wobei sie dabei ebenfalls dokumentierte, dass es von Beginn an *auch* ein kritisches Potenzial innerhalb der Aufbauarbeit gab:

„Die unvergleichlichen Erinnerungen und Berichte dieser Menschen [gemeint: ehemalige Schüler und Mitarbeiter Petersens; T.S.], die Arbeit der Kölner Jenaplan-Schulen sowie erste Informationen von der niederländischen Jenaplan-Bewegung ermutigten uns, den Jenaplan – trotz der beunruhigenden Fragen nach Petersens politischen Ansichten (u. a. seiner vordemokratisch-ständischen Staatsauffassung), trotz der zeitverhafteten Züge in Petersens Theorie – als pädagogisch-didaktisches Programm öffentlich zur Diskussion zu stellen.“³²⁴

Zugleich wurde die Aufbauarbeit jedoch eben auch von einer Vielzahl bundesdeutscher Jenaplan-Proponenten begleitet, die sich zu einem nicht geringen Teil weiterhin nicht von den Mythen einer unkritischen Petersen-Rezeption befreien konnten.³²⁵ Hans Mieskes dürfte dabei nach 1991 zwar kaum mehr eine Rolle gespielt haben, aber ganz so bruchlos eindeutig, wie Fauser, John und Stutz das auch schon 2009 suggerierten, dürfte eben auch 1991 die Absetzbewegung von Petersen und seinen Ansichten noch nicht erfolgt sein. Zumindest beinhaltete der nach 1991 in Jena entwickelte „Neue Jenaplan“ auch noch 2008 die – dann aber im Sommer 2010 in aller Extremität auf die Spitze getriebene – Unterscheidung von Petersens „politischen“ und seinen „pädagogischen“ Vorstellungen. In diesem Sinne hob Peter Fauser zu jener Zeit hervor, wenn auch in noch deutlich moderaterer Form als eben nach der Konstruktion der genannten „Linie“:

„Ausklammern muss ich die Kontroversen über das Verhältnis Peter Petersens zum Nationalsozialismus; das schließt ein, dass ich zwischen der Institution und ihrem ‚Erfinder‘ unterscheide und dass Peter Petersen politisch anders zu beurteilen ist als pädagogisch. Das heißt nicht, dass sich pädagogisches Handeln in der Praxis

³²⁴ Barbara Mergner: Eine Schulgründung in Thüringen. In: Ernst Schmutzer (Hrsg.): Reformpädagogik in Jena. Peter Petersens Werk und andere reformpädagogische Bestrebungen damals und heute. Jena 1991, S. 247–250, hier S. 248.

³²⁵ Vgl. zum Spektrum der an der Jenaer Schularbeit interessierten Jenaplan-Anhänger z. B. auch bei Engelbert Groß: Jena – zwischen Schiller-Universität und Tal-Schule. Ein Stimmungsbericht über den 12. Oktober 1991. In: Forum Jenaplan 2 (1992), S. 9–16 (vgl. <http://www.jenaplan-archiv.de/forum-jenaplan/forum-jenaplan-02-09.pdf>; letzter Zugriff: 11.3.2011).

*in einem politikfreien Raum bewegt, aber es heißt, dass die Beziehung zwischen beiden im Einzelfall zu klären ist.*³²⁶

6. „Zufluchtsort“? – Das Fallbeispiel Hans Mieskes

Ganz so einfach, wie gerade angeklungen, ist allerdings die Scheidung von Pädagogik und Politik eben nicht vorzunehmen. Darauf ist oben bereits mehrfach verwiesen worden und darauf wird umfassend im nächsten Kapitel zurückzukommen sein. Dieses Kapitel abschließend soll das für die NS-Zeit noch einmal am Beispiel Mieskes' gezeigt werden. Wenn er auch nach 1991 keine ernstzunehmende Rolle mehr gespielt hat, so gilt das für die Zeit spätestens ab 1941 jedoch nicht. In jener Zeit kam ihm eine wichtige Rolle für die Jenaplan-Pädagogik zu. Ende 2009 betonten Fauser, John und Stutz, dass man von Mieskes Wirken als Rudolf Hippius' Assistent an der „Deutschen Karlsuniversität Prag“ 1991 nichts gewusst habe. Heute wisse man:

*„Mieskes war dort als Assistent am 1942 errichteten Institut für europäische Völkerkunde und Völkerpsychologie der Reinhard-Heydrich-Stiftung tätig, das nach Auffassung des Sicherheitsdienstes der SS die ‚völkerpsychologische‘ und ‚rassenanthropologische‘ Grundlagenforschung für die Germanisierungspolitik in den besetzten ost- und südosteuropäischen Gebieten übernehmen sollte. Welche Rolle der in Siebenbürger geborene Mieskes in diesem Forschungsverbund spielte, ist bis heute ungeklärt.“*³²⁷

Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass die Autoren an gleicher Stelle eine Tätigkeit Mieskes in Prag ab 1941 hervorhoben. Seine Rehabilitation sei 1991 „in Unkenntnis von Mieskes Wirken 1941/45 an der als ‚Reichsuniversität‘ im besetzten ‚Protektorat Böhmen und Mähren‘ geführten ‚Deutschen Karls-Universität‘ in Prag“ erfolgt.³²⁸ Im vorherigen Zitat machten sie hingegen berechtigt darauf aufmerksam, dass Hippius erst 1942 nach Prag kam. Folglich konnte Mieskes also 1941 dort *noch nicht* sein Assistent gewesen sein. Inwieweit die falsche Datierung womöglich auch davon ablenken sollte, dass Mieskes eben von Oktober 1941 bis März 1943 Lehrer an Petersens Universitätsschule gewesen ist, kann hier nicht geklärt werden. In Anbetracht der aufgezeigten defensiven Rezeption, der sich Fauser, John und Stutz seit geraumer Zeit befleißigen, kann ein solches Vorgehen jedoch auch nicht gänzlich ausgeschlossen wer-

³²⁶ Peter Fauser: Jenaplan. Zwei Konzepte moderner Schule. In: Gisela John/Helmut Frommer/Peter Fauser (Hrsg.): Ein neuer Jenaplan. Befreiung zum Lernen. Die Jenaplan-Schule 1991–2007. Seelze-Velber 2008, S. 8–23, hier S. 8, Anm. 3; Hervorhebungen durch T.S.

³²⁷ Fauser/John/Stutz: Argumentation, Anlage 4, S. 4, Anm. 3.

³²⁸ Ebd., S. 4.

den. Denn sie hätten, wie nachfolgend gezeigt wird, im Sinne ihrer „Linie“ weiterhin allen Grund, Mieskes' Lehrertätigkeit an Petersens Schule während der NS-Zeit besser nicht zur Kenntnis zu nehmen.

Der „Völkerpsychologe“ Hippius, unter anderem gut vernetzt mit der SS, insbesondere dem Rasse- und Siedlungshauptamt, mit SD, Wehrmacht und Rosenbergs Ministerium für die besetzten Ostgebiete, deren zeitweiliger Mitarbeiter er war, war Ende 1942 nach Prag berufen worden.³²⁹ Schon zuvor hatte er sich immer stärker in die „Umvolkungsforschung“ hineinbegeben und sich insbesondere das Feld der „Mischlingsuntersuchung“, d. h. der Frage nach der „völkisch-rassischen Vermischung“ von Deutschen und Slawen, erschlossen. Großzügig alimentiert von der Reinhard-Heydrich-Stiftung waren seinem Institut drei Mitarbeiter zugeordnet. Es verfügte über zehn Arbeitsräume und vier weitere große Räume, in denen sogenannte „Reihenuntersuchungen“ vorgenommen wurden.

Hippius ist insgesamt im Kontext der von der Reinhard-Heydrich-Stiftung bezweckten „Völkerpsychologie“ zu sehen: Neben

*„der rassenanthropologischen Bestandsaufnahme des tschechischen Volkes ging es auch darum, ‚in das seelische Gefüge dieser Menschen einzudringen‘, ‚ihre Gesinnung, ihre Beeinflußbarkeit, ihre weltanschaulichen Bindungen und ähnliche seelische Tatbestände‘ zu erforschen“.*³³⁰

Bezeichnenderweise intensivierte sich recht schnell auch der Kontakt zwischen Hippius und Stengel-von Rutkowski, nachdem letzterer im September 1944 nach Prag abkommandiert worden war.³³¹ Auch darin zeigten sich ihre ideologischen Überschneidungen. Nicht umsonst teilten Hippius und die mit ihm in Prag verbundenen Kollegen ganz ähnliche „lebensgesetzliche“ Ansichten wie Astel und Stengel-von Rutkowski:

„Es stellt sich daher die Frage nach dem Wissenschaftsverständnis der Hauptvertreter einer derart ideologisierten NS-Wissenschaft. Für die Beantwortung bietet sich an, die Forschungen von Beyer und von Rudolf Hippius (1905–1945), der gleichfalls im Zusammenhang mit der Gründung der Stiftung [Reinhard Heydrich-Stiftung; T.S.] von Posen nach Prag gekommen war, und die ihres engen Mitarbeiters Karl Valentin Müller (1896–1963), Professor für Sozialanthropologie in Prag seit 1941, zu charakterisieren. Sie hatten einen gemeinsamen methodologischen Ausgangspunkt und nahmen das Volk unter einem biologischen Gesichtspunkt wahr, wobei sie ihr Forschungsinteresse vor allem dem nach fast naturwissenschaftlichen Gesetzen ablaufenden Prozess der ‚Mischung‘ widmeten. Gemeinsa-

³²⁹ Vgl. im Folgenden bei Harten/Neirich/Schwerendt: Rassenhygiene, S. 248–251.

³³⁰ Ebd., S. 250.

³³¹ Hoßfeld/Šimůnek: Kooperation, S. 90, 93.

mer Ausgangspunkt war die Überzeugung von einem unterschiedlichen Maß an Qualität der einzelnen Völker, unter denen das deutsche Volk den größten Wert besitze. Osteuropa betrachteten sie als ursprünglich deutschen Boden, dessen Charakter jedoch infolge einer ‚unglücklichen‘ historischen Entwicklung gefährdet worden sei. Der Prozess der ‚Assimilation‘ könne jedoch durch geeignete politische Maßnahmen rückgängig gemacht werden. Solche Wissenschaft zielte letztendlich darauf ab, die passenden Strategien für eine großangelegte Germanisierung Osteuropas bereitzustellen.“³³²

Die von Fauser, John und Stutz hervorgehobene ungeklärte Rolle Mieskes' innerhalb des Instituts lässt sich durch neue Funde, die Michal Šimůnek in diesem Frühjahr machte, weiter schattieren.³³³ Aus Mieskes' nun aufgefundener Prager Personalakte geht hervor, dass der in Rumänien geborene „Volksdeutsche“ im Dezember 1938 zum Studium nach Jena kam.³³⁴ Sein Leumund war in völkischer Hinsicht vortrefflich:

„Hans Mieskes hat ein ganzes Jahr in der deutschen Gemeinde Deutsch-Altfratautz bei Radautz und in den übrigen deutschen Gemeinden des Radautzer Kreises für das völkisch schwer bedrohte Deutschtum des Buchenlandes gearbeitet und sich durch keine Verhaftungen und Ausweisungen abschrecken lassen. [Absatz] Deutschen Kindern, die keinen deutschen Unterricht haben, hat er als Volksschullehrer deutschen Unterricht erteilt. [Absatz] Als Kreisjugendführer hat er die deutsche Jugend des Radautzer Kreises organisiert, unter schwierigsten Verhältnissen Schulungslager mit den deutschen Ortsjugendführern abgehalten und Jugendkundgebungen veranstaltet.“³³⁵

In der Zeit bis 1941 promovierte er bei Petersen in Jena und schloss die Promotion am 30. Juni 1941 mit der Benotung „sehr gut“ ab.³³⁶ Die von ihm zugrunde

³³² Ota Konrád: „Denn die Uneignung der slawischen Völkergruppe bedarf keines Beweises mehr“. Die „sudetendeutsche Wissenschaft“ und ihre Einbindung in die zeitgenössischen Diskurse 1918–1945. In: Judith Schachtmann/Michael Strobel/Thomas Widera (Hrsg.): Politik und Wissenschaft in der prähistorischen Archäologie. Göttingen 2009, S. 69–97, hier S. 86.

³³³ Ich danke Michal Šimůnek herzlich, dass er mir Anfang März 2011 die von ihm aufgefundene Personalakte Hans Mieskes' aus seiner Zeit als Assistent an Rudolf Hippus' „Institut für Social- und Völkerpsychologie“ an der „Deutschen Karlsuniversität“ zugänglich machte (Universitätsstaatsarchiv Prag: AUK Praha, FF NU, os. Spis Mieske H.; unpaginiert).

³³⁴ Lebenslauf Hans Mieskes' (Jena, 16. Januar 1943), S. 1 f.; ebd. Die Einbürgerung Mieskes', d. h. die Verleihung der deutschen Staatsbürgerschaft, erfolgte laut Aktenvermerk am 24.9.1943; ebd.

³³⁵ Bestätigung des Gauobmanns der „Volksgemeinschaft der Deutschen in Rumänien, Gau Buchenland“ (Czernowitz, d. 25.3.1939); ebd.

³³⁶ Hans Mieskes: Die volkseigene Schule – Grundfragen einer neuen volksdeutschen Erziehungswissenschaft und Pädagogik (für Siebenbürgen dargestellt). Dissertation 1941; Universitätsbibliothek der Humboldt-Universität zu Berlin: Jena: Phil. Fak.: Diss. 1941: Mieskes: F4. Promotionsurkunde vom 30.6.1941; Universitätsstaatsarchiv Prag: AUK Praha, FF NU, os. Spis

gelegten Vorstellungen orientierten sich dabei eng an Ansichten Petersens. Nicht umsonst übernahm Mieskes beispielsweise Petersens Auffassung einer kategorialen Unterscheidung von „Gemeinschaft“ und „Gesellschaft: Es entsprängen

„die ‚Abmachungen zum Schutz der Volksgruppen‘ vom 30. März des Jahres 1940 in Wien dem Gedanken der Volksgemeinschaft. Wenngleich diese in keiner Weise den Staatsgedanken aufhebt oder ausschließt, so verwirklicht und zeugt sie sich doch in einer ‚staatsfreien Sphäre‘ fort. Der ‚Staat‘ gehört zu dem soziologisch-gesellschaftlichen Bereich und reicht an die innere Wertfülle der Volksgemeinschaft nicht heran. Sie ist eine positive, reale, schöpferische Größe. Ihr liegt keine Rechtsidee zugrunde, sondern die Rechtsideen folgern aus ihr.“³³⁷

Zugleich überschritten sich die aus seiner „völkischen Schulungsarbeit“ erwachsenen Einstellungen augenscheinlich mit denen Petersens, nicht umsonst bewertete dieser die Arbeit mit sehr gut. Dabei dürfte sicherlich auch Mieskes' Einsatz als Volksschullehrer für das „bedrohte Deutschtum“ der nachwachsenden Generation eine Rolle gespielt haben. Denn auf diese Aufgabe der Schule zielte die Dissertation insbesondere ab. So hieß es beispielsweise zum Verhältnis von siebenbürgischem „Deutschtum“ und vormaligen rumänischen Staat:

„Die Absichten prallten aufeinander, und es setzte jener erbitterte ‚Kampf um die Schule‘ ein, der ein gut Teil siebenbürgisch-deutschen Schicksals schon vor dem Weltkrieg, dann aber in den folgenden Jahrzehnten ausfüllte. Der Deutsche verteidigte in der Schule sein volkliches Sein: Bestimmt durch Blut und Heimat, geformt durch das acht Jahrhunderte alte geistige Erbe der Väter und als Lebensaufgabe gesetzt durch die Gemeinschaft mit dem gesamten deutschen Volke. Der damalige rumänische Staat versuchte gerade dieses Sein zu unterhöheln mit dem Endzweck seiner Vernichtung. Die Schule war ihm dazu das willkommene Angriffsziel.“³³⁸

Wenig verwunderlich ist auch, dass sich der von Mieskes herausgekehrte Antisemitismus auf derselben Linie wie der von Petersen in dieser Zeit vertretene Antisemitismus befand. Die sich an den von Mieskes hervorgehobenen Antisemitismus anschließende „völkerpsychologische“ Passage las sich zugleich wie eine spätere Empfehlung für eine Tätigkeit bei Rudolf Hippius. Denn dabei ging es gerade auch um die Frage, welche Rolle die „völkisch-rassische Vermischung“ für ein jeweiliges „Volk“ spielen würde:

„Es stehen sich zunächst zwei volkliche Welten gegenüber. Welchen Wert sie für einander abgeben, ob fördernd oder hindernd, wird auch ihr rechtliches Verhältnis

Mieske H. Bescheinigung der Fakultätsgeschäftsstelle der Friedrich-Schiller-Universität Jena vom 19.1.1943; ebd.

³³⁷ Mieskes: Schule, S. 46.

³³⁸ Ebd., S. 9.

im allgemeinen, wie die Behandlung der Volksgruppen seitens des Staates als des machtpolitischen Instruments des machthabenden Volkes in besonderen regeln und nicht irgendwelche internationalen Bestimmungen. Wie verfehlt es war, geradezu verbrecherisch, verderblich aber für das rumänische Volk, der deutschen Bevölkerung die jüdische gleichzustellen, haben die Ereignisse der letzten Monate bewiesen.³³⁹ Die Deutschen Siebenbürgens haben sich nicht nur nicht zum Nachteil des rumänischen Elements behauptet, sondern sind als Vermittler deutschen Wesens aus dessen Entwicklung gar nicht wegzudenken. Das deutsche Element hat geradezu als Ferment rumänischer Volkswendung gewirkt. Nach jahrhundertelanger ‚Latenzperiode‘, ja, bisweilen beinahe nationaler Indifferenz, erwacht das rumänische Volk aus der Dumpfheit fremder politisch-wirtschaftlich-kultureller Bevormundung verhältnismäßig spät zu eigenem volklichen Leben.“³⁴⁰

Mieskes legitimierte damit, genauso wie Petersen in seinem oben betrachteten Artikel zur „rassischen Hochwertigkeit“, kaum indirekt den während der Abfassung seiner Dissertationsschrift immer deutlichere Formen annehmenden Völkermord. Denn wer „verbrecherisch“ und „verderblich“ der „Gesundung“ eines für Deutschland wertvollen „Volks“ entgegengestanden und es „ausgebeutet“ habe, der konnte und durfte in nationalsozialistischer Logik kaum mit Schonung rechnen. Das war 1941 mehr als offensichtlich. Zugleich brachte sich Mieskes mit seiner Dissertation in Position, nämlich um sich auch anderweitig für „höhere Aufgaben“ zu empfehlen. Seine gleich zu betrachtende SS-Mitarbeit war insofern nur allzu konsequente Folge eigener Vorstellungen und Intentionen. In seiner Dissertation zeigt sich letztlich ein weiteres Mal, wie stark rassistisches und antisemitisches Denken während der NS-Zeit in die Jenaplan-Pädagogik mit einfluss. Denn vom 10. Oktober 1941 bis 6. März 1943 arbeitete Mieskes als „Lehrer im Assistentenverhältnis / Erziehungswissenschaftliche Anstalt der Univ. Jena“,³⁴¹ und nach den bereits zitierten „Referenzen“ und in Anbetracht von Mieskes’ weiterer Entwicklung erscheint es unwahrscheinlich, dass er nicht im Sinne eigener Überzeugungen auch als Lehrer seine Tätigkeit versah.

Seine Tätigkeit an Hippius’ Institut nahm er schließlich am 1.4.1943 auf.³⁴² Jener lobte seinen Assistenten im März 1944 auch mit Blick auf Petersen, „dass

³³⁹ Fußnote Mieskes: „Die Juden haben planmäßig die Schwächen im soziologischen Gefüge des rumänischen Staates ausgenutzt, sie für sich ausgebeutet und sich der rumänischen Gesundung bewußt hindernd in den Weg gestellt. Dazu vergl. H. Schuster, *Die Judenfrage in Rumänien, Leipzig 1939.*“

³⁴⁰ Ebd., S. 51.

³⁴¹ Festsetzung des Diätendienstalters für den wissenschaftlichen Assistenten Dr. Hans Mieskes vom 16.2.1944; Universitätsstaatsarchiv Prag: AUK Praha, FF NU, os. Spis Mieske H.

³⁴² Schreiben Hippius’ an den Kurator der „Deutschen Wissenschaftlichen Hochschulen“ vom 13.1.1944; ebd.

sein vorhergehender Dienst an der Erziehungswissenschaftlichen Anstalt in Jena die höchste Anerkennung seines damaligen Direktors“ gefunden habe.³⁴³ Auch das zeigte die ideologische Nähe zwischen Mieskes und Petersen, der, wenn ihm Mieskes' Dissertation nicht zugesagt hätte, jene eben sicherlich auch nicht mit „sehr gut“ bewertet hätte.

Hippius muss von Mieskes so angetan gewesen sein, dass er bereits im Oktober 1943 den Antrag stellte, seine nicht-beamtete Stelle in eine „planmäßige beamtete“ umzuwandeln.³⁴⁴ Diesem Ersuchen konnte jedoch nicht stattgegeben werden, da Mieskes erst zum 1. Mai 1945 das entsprechende Dienstalter erreichte.³⁴⁵ In diesem Sinne wurde das 1944 zurückgestellte Verfahren im Frühjahr 1945 erneut aufgenommen. Noch Ende April teilte der Dozentenbund Hippius mit, dass von dessen Seite gegen Mieskes' Ernennung „keine Bedenken“ bestehen würden.³⁴⁶ Die Verbeamtung dürfte allerdings in den letzten Kriegstagen nicht mehr vollzogen worden sein.

Zwar war Mieskes nach seiner erfolgten Einbürgerung Anfang November 1943 zur Wehrmacht eingezogen worden, er wurde jedoch in Prag stationiert und konnte dadurch an drei Nachmittagen der Woche weiterhin am Institut arbeiten.³⁴⁷ In diesem Sinne führte Hippius im September 1944 aus, dass Mieskes „sich trotz scharfen Diensts bemüht, im Institut freiwillig mitzuarbeiten und in Abend- und Nachtstunden bei der Arbeit entschlossen mitgeholfen“ habe.³⁴⁸

Seine Tat- und Einsatzbereitschaft für die „deutsche Sache“ schlug sich darüber hinaus auch in der Zeit zwischen vollzogener Promotion Ende Juni 1941 und der Aufnahme der Assistentenstelle an Petersens „Erziehungswissenschaftlicher Anstalt“ nieder. Denn in jener Zeit diente sich Mieskes der SS als Mitarbeiter im Generalgouvernement an:

„Obengenannter war vom 26. Juli 1941 bis zum heutigen Tage als Mitarbeiter beim SS-Arbeitsstab Samter, Abt. Bodenamt tätig. [Absatz] M. hat sich in der genannten Zeit in jeder Hinsicht fachlich und [als] Kamerad bewährt. [Absatz] Die Entlassung aus dem SS-Arbeitsstab Samter erfolgte wegen Berufung als Assistent an die Universität Jena.“³⁴⁹

³⁴³ Schreiben Hippius' an den Kurator vom 27.3.1944; ebd.

³⁴⁴ Antrag Hippius' an den Kurator vom 11.10.1943; ebd.

³⁴⁵ Schreiben des Kurators an Hippius vom 31.3.1944; ebd.

³⁴⁶ Schreiben des Dozentenbundesführers an Hippius vom 20.4.1945; ebd.

³⁴⁷ Schreiben Hippius' an den Rektor vom 23.11.1943; ebd.

³⁴⁸ Schreiben Hippius' an den Kurator vom 15.9.1944; ebd.

³⁴⁹ Dienstleistungszeugnis des SS-Arbeitsstabs Samter vom 1.10.1941; ebd.

Auch diese Tätigkeit dürfte Hippius für Mieskes eingenommen haben. Nicht umsonst betonte er im Sommer 1943 in einem Antrag an den Kurator:

„Wie ich schon seinerzeit darauf hinweisen durfte, hat Dr. Mieskes durch lange Jahre besondere Bewährung im Volkstumskampf seiner Heimat bewiesen sowie erfolgreich bei SS-Einsatzstäben gearbeitet.“³⁵⁰

Zu fragen bleibt: In welchem pädagogischen Sinne wird der ehemalige SS-Mitarbeiter und zukünftige Hippius-Assistent in der Zeit vom Oktober 1941 bis März 1943 als Lehrer an der Universitätsschule gewirkt haben, auch unter der Prämisse, dass ihm Petersen für diese Zeit „die höchste Anerkennung“ zugesprochen hatte? Und was bedeuten die in diesem Kapitel dargelegten Sachverhalte eigentlich für die Jenaplan-Pädagogik während des Zweiten Weltkriegs? Die Protagonisten der genannten „Linie“ dürften wohl auch auf diese Fragen ihre entsprechenden Antworten geben.

7. Was sind die Folgen?

Der sich seit Ende der 1930er Jahre vertiefende Kontakt Petersens zum SS-Kreis um Astel und Stengel-von Rutkowski und die Übernahme SS-ideologischen Denkens als Fundamentalkategorien zur Erklärung der Menschheitsgeschichte mit allen ihren Konsequenzen für eigenes politisches Handeln, also konkret: die Beteiligung am „Rutkowski-Kreis“, die gezielte Annahme von Unterstützungsleistungen, wie beispielsweise im Fall der Habilitation und Beschäftigung Döpp-Vorwalds, die gemeinsam mit Astel und Stengel-von Rutkowski vollzogenen Vortragstätigkeiten, der immer stärker zutage tretende Sozialdarwinismus und Antisemitismus auf Grundlage extremer Biologisierungen, letztlich eben auch die Vorträge im KZ Buchenwald und schließlich die Normalität, dass Petersen stramm nationalsozialistische Lehrer an seiner Schule gezielt für seine Pädagogik aussuchte und förderte, konkret gezeigt am Beispiel Hans Mieskes, weiter unten noch einmal exemplifiziert an dem weiteren Beispiel Herbert Sailer (Kapitel III, Abschnitt 3.4, Exkurs) – all das muss als eine so weitgehende Grenzüberschreitung gewertet werden, dass sich die heutige Jenaplan-Pädagogik, gerade wegen ihres humanen Anspruchs und ihrer nicht minder humanen Schulpraxis, fragen lassen muss, wie sie mit jener Vergangenheit zukünftig umgehen will.

Eine „Linie“ und die Traditionen „defensiver Rezeption“ helfen dabei nicht weiter, das wird auch die in Kapitel III vorgenommene Analyse des Zentralkapitels der zu betrachtenden Retter-Schrift zeigen. Selbstbefreiung kann nur gelingen,

³⁵⁰ Schreiben Hippius' an den Kurator vom 24.6.1943; ebd.

wenn man als ersten Schritt Verantwortung gegenüber einer Vergangenheit annimmt, mit der man in Theorie und Praxis weiterhin verbunden bleiben wird – ganz egal, wie neu man den Jenaplan derzeit gestaltet oder zukünftig gestalten wird. Denn in jeder zukünftigen Jenaplan-Arbeit wird die eigene Vergangenheit aufgehoben sein, ob man das nun vonseiten der Anhängerschaft endlich erkennen und anerkennen will oder nicht – die vielfach problematische Vergangenheit der Jenaplan-Pädagogik ist nicht wegzudiskutieren.

Entgegen den zweifelhaften Darstellungen Hein Retters, Jürgen Johns, Peter Fausers und Rüdiger Stutz' und der von ihnen mit aufgebauten „Linie“ hat der stellvertretende Vorsitzende der jüdischen Gemeinde Thüringens Reinhard Schramm im Januar diesen Jahres die tatsächliche historische Realität so zusammengefasst, wie sie von der heutigen Petersen-Forschung auch belegt wird. Nicht umsonst sind seine Worte in der oben genannten Stadtratssitzung vom 16. Februar 2011 immer wieder zitiert worden. Er soll das letzte Wort in diesem Kapitel haben:

„Mit Dr. Ortmeier, Dr. Schwan, Prof. Retter und anderen Autoren haben ausgewiesene Experten die Veröffentlichungen von Prof. Petersen in der Zeit des Nationalsozialismus analysiert und verurteilt, sind aber zu unterschiedlichen Bewertungen seiner Person gekommen. Petersen hatte in seiner Jenaer Universitätsschule Kinder, die nach Naziterminologie zu ‚jüdischen Mischlingen‘ gehörten, keinen zusätzlichen Gehässigkeiten ausgesetzt. Ein solches Verhalten haben manche deutsche Lehrer auch an öffentlichen Schulen praktiziert; leider waren es zu wenige. Da Prof. Petersen Schulleiter und anerkannte Autorität war, war seine Haltung gemäß Zeugenaussagen für seine Schule bestimmend. [Absatz] Allerdings nahm die Universitätsschule auch Kinder von Petersens Bekannten auf, die in der SS waren. Folglich hielt sich die moralische Unterstützung der ‚jüdischen Mischlinge‘ sicher in Grenzen. Aber in einer Zeit ständiger Demütigungen wurde mit Sicherheit bereits die Abwesenheit zusätzlicher Gehässigkeiten seitens der Lehrerschaft als wohltuend empfunden. Die Universitätsschule als Zufluchtsort für bedrohte Kinder zu bezeichnen, empfinde ich dennoch für nicht gerechtfertigt. Zuflucht lässt Rettung vermuten. An Rettung dachte Petersen nicht. Kein jüdisches Kind, das auf Grund der Nazigesetze aus dem Schulbesuch entlassen wurde, konnte nach der ‚Kristallnacht‘ die Universitätsschule besuchen. Und die aufgenommenen ‚jüdischen Mischlinge‘ waren alle noch im Einklang mit den Nazigesetzen Schüler der Universitätsschule, so wie es ‚jüdische Mischlinge‘ auch an öffentlichen Schulen gab. Allerdings gab es regionale Unterschiede im Umgang mit ‚Mischlingen 1. Grades‘. Es ist kein Fall bekannt, dass sich Prof. Petersen gegen die Entlassung jüdischer Kinder aus der Schule eingesetzt hat. Auch das für einen Pädagogen nicht zu rechtfertigende generelle Schulverbot für jüdische Kinder nach der ‚Kristallnacht‘ vom 9./10. November 1938 führte zu keiner Kritik seitens Prof. Petersen.

*Petersen hätte nach 1945 seine Kritik am Naziregime in dieser Frage bekannt gemacht.*³⁵¹

Und weiter:

*„Der schlimmste Satz aus den mir bekannten Veröffentlichungen von Prof. Petersen ist für mich und sicher für viele Leser der folgende aus dem Jahr 1933: [Absatz] ,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.‘ [Absatz] Der furchtbare Satz ist durch nichts zu entschuldigen. Dieser menschenverachtende Antisemitismus war auch nicht zur Absicherung von Prof. Petersen nötig, um in seiner Schule ‚jüdische Mischlinge‘ nicht demütigen zu müssen. Ich kenne verschiedene Schulen, wo einzelne Lehrer ihre jüdischen Schüler nicht gehässig behandelt haben, ohne sich in der Öffentlichkeit mit antisemitischen Hetztiraden abzusichern. Wahrscheinlicher ist, dass Prof. Petersen glaubte, so sein Jenaplan-Schulmodell zu schützen. Mit dem Schutz jüdischer Menschen hatte es nichts zu tun. [Absatz] Die Worte des Pädagogen Prof. Petersen waren seine Instrumente, mit denen er die junge Generation für die Zukunft erzog. Die Texte erreichen einen sehr großen Personenkreis; sein Verhalten in der Schule wird einem begrenzten Personenkreis bekannt. Mit seinen menschenverachtenden antisemitischen Veröffentlichungen hat Prof. Petersen als international anerkannte Autorität seinen Beitrag an einer Entwicklung geleistet, die im Völkermord an den europäischen Juden endete.“*³⁵²

³⁵¹ Reinhard Schramm: Der Reformpädagoge Prof. Peter Petersen in der Jenaer Erinnerungspolitik, 12.1.2011 (vgl. den Abdruck des Dokuments unter http://streitumpetersen.files.wordpress.com/2011/03/110112petersen_platz.pdf; letzter Zugriff: 11.3.2011).

³⁵² Ebd. Vgl. auch Frank Döbert: „Schwelle des Vertretbaren weit überschritten“. Stadtrat entscheidet heute zum Petersenplatz – Stellungnahmen von jüdischer Landesgemeinde und Ortschaftsrat. In: Ostthüringische Zeitung vom 16.2.2011 (vgl. <http://streitumpetersen.files.wordpress.com/2011/02/pp-otz-21611.pdf>; letzter Zugriff: 11.3.2011).

II. „Keine Ideenentwicklung“? – Petersens pädagogisch-politische Gedankenwelt während der Weimarer Republik und der NS-Herrschaft

Reinhard Schramm zeigt in den beiden letzten Zitaten des vorherigen Kapitels, wie sehr die Komplexität von Handlungsweisen beachtet werden muss, um zu einer schlüssigen Aufarbeitung und abwägenden, aber nicht aufrechnenden Beurteilung zu gelangen. Zu Recht verweist er am Ende auf die Gleichzeitigkeit von Petersens internationaler Reputation und seinen menschenverachtenden antisemitischen Entäußerungen nach 1933. Als Teil seiner Biographie können auch diese beiden Momente nicht gänzlich unabhängig voneinander betrachtet werden – allein schon deshalb nicht, weil Petersens ab den endenden 1920er Jahren entstehender Rang einer international anerkannten Autorität nach 1933 die genannten Veröffentlichungen nicht verhindert hat. Die biographischen Entwicklungen nach 1933 müssen also in ihrem Bezug zur Zeit vor der NS-Herrschaft gesehen werden, ohne sie dadurch nur zu einer „Vorgeschichte“ zu verkürzen.

Will man also das historische Phänomen „Nationalsozialismus“ begreifen, kann man nicht erst mit dem Jahr 1933 beginnen. Vielmehr – das ist ein Gemeinplatz – sind zum „Verstehen“ die auf ihn hinweisenden historischen Kontinuitäten und die mit ihnen verwobenen vielfältigen Brüche in den Blick zu nehmen. Oftmals bis in feinste historische Verästelungen erforscht, bleibt er als Ganzes letztlich doch kaum durchdringbar.³⁵³ So verstanden befindet sich seine Erforschung weiterhin stark im Fluss, wobei zunehmend „die blinden Flecken der frühen Zeitgeschichtsschreibung“ ins Blickfeld geraten, ohne dass man sich Illusionen über die „spezifischen Möglichkeiten und Grenzen zeitgeschichtlicher Aufklärung“ machen sollte.³⁵⁴ Insbesondere das – noch zu keinem allseits befriedigenden Ansatz verdichtete – „Volksgemeinschafts“-Konzept steht seit geraumer Zeit im Mittelpunkt des Interesses.³⁵⁵ Dabei gerät zunehmend das Ver-

³⁵³ Hans-Ulrich Wehler: Intentionalisten, Strukturalisten und das Theoriedefizit der Zeitgeschichte. In: Norbert Frei (Hrsg.): Martin Broszat, der „Staat Hitlers“ und die Historisierung des Nationalsozialismus. Weimar 2007, S. 71–75.

³⁵⁴ Norbert Frei: Abschied von der Zeitgenossenschaft. Der Nationalsozialismus und seine Erforschung auf dem Weg in die Geschichte. In: Derselbe: 1945 und wir. Das Dritte Reich im Bewußtsein der Deutschen. München: Beck 2005, S. 41–62, hier S. 48 f.

³⁵⁵ Frei: „Volksgemeinschaft“; Bajohr/Wildt: Volksgemeinschaft; Tagungsbericht; Mommsen: Forschungskontroversen.

hältnis von Zustimmung, Loyalität und Anpassung auf der einen Seite³⁵⁶ und Nonkonformität, Verweigerung, Protest und Widerstand auf der anderen in den Fokus.³⁵⁷ Letztlich geht es um die Frage nach den gesellschaftlichen Bindekräften der NS-Herrschaft und damit auch um die „Ent- und Ermächtigung der Gesellschaft“ (Dieter Pohl). In Anbetracht der im letzten Kapitel betrachteten jüngsten Darstellungen stellt diese Frage auch die Petersen-Forschung vor große Probleme, die insbesondere durch „die blinden Flecken“ vergangener und aktueller Rezeptionsentwicklungen kaum einfacher zu lösen sind bzw. zukünftig zu lösen sein werden – die nationalsozialistische Geschichte der Jenaplan-Pädagogik wird Thema bleiben und bleiben müssen, solange es eine Jenaplan-Praxis gibt. Denn die Legitimität einer Pädagogik basiert nicht zuletzt auf der Wahrhaftigkeit der sie praktizierenden Individuen. Pädagogik ohne Wahrhaftigkeit ist nicht nur verantwortungslos, sondern als solche letztlich auch keine Pädagogik.

1. NS-„Volksgemeinschaft“, Herrschaft und Moralität

Die Attraktivität für und ihre Ausstrahlung auf die in ihr inkludierten „Volksgenossen“ zeigte letztlich, dass für die Analyse der NS-„Volksgemeinschaft“ eine bipolare Scheidung von Nationalsozialisten hier und deutscher Bevölkerung dort kaum weiterführt. Herrschaft als soziale Praxis gestaltete sich auch nach 1933 deutlich komplexer, wie an vielen Beispielen gezeigt werden kann:

„Die Ansicht der älteren Forschung, wonach das Beamtentum in der NS-Zeit eher ein beharrender, die NSDAP hingegen ein radikalisierender Faktor gewesen sei, kann mittlerweile als überwunden gelten. Sie ist dem Bild von einer arbeitsteiligen Politik gewichen, die durch eine wachsende Einigkeit unter den NS-Herrschaftsträgern gekennzeichnet war.“³⁵⁸

Letztlich durchdrangen sich die von den nationalsozialistischen Eliten angestrebten Mobilisierungsziele mit der von den weiteren gesellschaftlichen Subjekten nur allzu häufig nachvollzogenen „Selbstmobilisierung“. Anders lässt sich sowohl die Dauer der NS-Herrschaft, der „Durchhaltewille“ während des Zweiten Weltkriegs in Anbetracht einer spätestens seit Ende 1941 erdrückenden alliierten

³⁵⁶ Vgl. in Anlehnung an Goffman neuerdings bei Ulrich Herrmann: „Wir wurden zu Soldaten, verarbeitet“ – oder: Wie man Soldaten für Hitlers Krieg machte. In: Derselbe/Rolf-Dieter Müller (Hrsg.): Junge Soldaten im Zweiten Weltkrieg. Weinheim/München 2010, S. 41–62.

³⁵⁷ Alfons Kenkmann: Zwischen Nonkonformität und Widerstand. Abweichendes Verhalten unter nationalsozialistischer Herrschaft. In: Dietmar Süß/Winfried Süß (Hrsg.): Das „Dritte Reich“. Eine Einführung. München 2008, S. 143–162.

³⁵⁸ Armin Nolzen: Inklusion und Exklusion im „Dritten Reich“. Das Beispiel der NSDAP. In: Bajohr/Wildt: Volksgemeinschaft, S. 60–77, hier S. 71.

Überlegenheit und die Monstrosität der Verbrechen nicht erklären, die von großen Teilen der deutschen Bevölkerung akzeptiert, von nicht kleinen unterstützt und von nicht wenigen begangen wurden – so verstanden geht es also um die Frage nach der Selbsteinbindung der gesellschaftlichen Subjekte in und ihre „Einsatzbereitschaft“ für eine nationalsozialistische „Volksgemeinschaft“, deren verbrecherischer Charakter von Anfang an offensichtlich war. Innerhalb dieser Entwicklungen kommt deshalb der Frage nach den handlungsleitenden Motiven und damit verbunden die nach der „Moralität des Bösen“, die der NS-Ideologie zugrunde lag, eine zentrale Rolle zu, also dem Faktum,

„dass der Nationalsozialismus als politisch-ideologische und gesellschaftliche Strömung sich zur Durchsetzung seiner schrecklichen Ziele vor allem ‚moralisch‘ positioniert hat. Die Schlüsselbegriffe nationalsozialistischer Ideologie und Rhetorik entstammen fast allesamt dem Bereich der moralischen Tugendkataloge: Treue, Anständigkeit, Kameradschaft, Loyalität, Ehre etc.“³⁵⁹

Auch auf die (reform-)pädagogischen Diskurse der Zeit gewendet stellt sich folglich die Frage nach der Bedeutung und Selbstwahrnehmung jener „Sozialingenieure der Gesellschaft“, die die nationalsozialistische Realität der „Volksgemeinschaft“ mit kreierte, mit aufbauten und mit radikalisierten.³⁶⁰ Dabei geht es eingedenk seiner spätestens ab der zweiten Hälfte der 1930er Jahre vollzogenen Entwicklungen auch darum, ob und wenn ja inwieweit sich bei Petersen ebenfalls

„die Suspendierung eines christlich-individualistisch geprägten Gewissensbegriff [vollzogen habe], welche die moralische Reflexion des Individuums beiseiteschiebt und es ermöglicht, dass herkömmliche moralische Grenzen im Namen höherer Ziele und der Utopie eines höheren Menschentums überschritten“ wurden?³⁶¹

Auch diese Frage lässt sich nicht beantworten, wenn man erst im Jahre 1933 beginnt. Gesellschaftlich ist „the making of Nazis“ nachzuvollziehen,³⁶² also das Faktum der Nazifizierung sowohl einzelner Individuen als auch eben der gesell-

³⁵⁹ Werner Konitzer/Raphael Gross: Einleitung. In: Dieselben (Hrsg.): Moralität des Bösen. Ethik und nationalsozialistische Verbrechen. Frankfurt a. M./New York 2009, S. 7–9, hier S. 7.

³⁶⁰ Lutz Raphael: Experten im Sozialstaat. In: Hans Günther Hockerts (Hrsg.): Drei Wege deutscher Sozialstaatlichkeit. NS-Diktatur, Bundesrepublik und DDR im Vergleich. München 1998, S. 231–258; Derselbe: Radikales Ordnungsdenken und die Organisation totalitärer Herrschaft: Weltanschauungseliten und Humanwissenschaftler im NS-Regime. In: Geschichte und Gesellschaft 27 (2001), S. 5–40.

³⁶¹ Rolf Zimmermann: Holocaust und Holodomor. Was lehrt historische Erfahrung über Moral? In: Werner Konitzer/Raphael Gross: Moralität des Bösen. Ethik und nationalsozialistische Verbrechen. Frankfurt a. M./New York 2009, S. 13–29, hier S. 19.

³⁶² Isaac Leon Kandel: The making of Nazis. New York 1935.

schaftlichen Realität. Zur Erklärung macht ein unschattierter „catch-all-term“ wie beispielsweise der des „eliminatorischen Antisemitismus“ wenig Sinn.³⁶³ Vielmehr geht es um spezifische – individuelle wie gesellschaftliche – Lernprozesse, die weniger durch ererbte Dispositionen als vielmehr aus biographisch nachzuvollziehenden Mentalitäten und interessen geleiteten Intentionen zu verstehen sind.³⁶⁴ Denn die betreffenden historischen Akteure wurden nicht als Republikfeinde, Antidemokraten und/oder Nationalsozialisten *geboren*, sondern sie *wurden* Republikfeinde, Antidemokraten und/oder Nationalsozialisten.

So verstanden stellten sich im Verlauf der Weimarer Republik Lernprozesse nicht nur bei Petersen ein, sondern auch weitere nach 1933 einflussreiche nationalsozialistische Erziehungsideologen und Bildungsorganisatoren nannten in den 1920er Jahren noch ganz andere politische Vorstellungen ihr eigen, wurden also erst im Verlauf ihrer biographischen Entwicklungen Nationalsozialisten – um nur vier bekanntere Beispiele zu nennen: Bei Baeumler zeigte sich der Weg vom „Feuilletonisten der ‚Frankfurter Zeitung‘ und Anhänger des Kulturliberalismus der DDP [...] zu Niekischs ‚Widerstandskreis‘ und um 1930 dann zur NSDAP“;³⁶⁵ bei Kriek der von einer vordergründig wertfreien „Philosophie der Erziehung“ zur „nationalpolitischen Erziehung“ und „völkisch-politischen Anthropologie“;³⁶⁶ bei Bargheer bzw. Kade jener aus der SPD- bzw. DDP- in die NSDAP-Mitgliedschaft.³⁶⁷ Diese und viele weitere Beispiele zeigten: auch Demokratiefähigkeit kann verlernt werden.

Zur Beantwortung der Frage, wie viele der gesellschaftlichen Subjekte *vor* 1933 ihre Demokratiefähigkeit verlieren und sich auch deshalb *nach* 1933 recht problemlos in die entstehende NS-„Volksgemeinschaft“ einbringen, sie unterstützen, legitimieren und ihre Ausprägung mit vorantreiben konnten, sind folglich die übergreifenden gesellschaftliche Entwicklung im Auge zu behalten. Denn die individuellen Entwicklungen sind nur nachzuvollziehen, wenn man das jeweili-

³⁶³ Olaf Blaschke: Die Elimination wissenschaftlicher Unterscheidungsfähigkeit. Goldhagens Begriff des „eliminatorischen Antisemitismus“ – eine Überprüfung. In: Johannes Heil/Rainer Erb (Hrsg.): Geschichtswissenschaft und Öffentlichkeit. Der Streit um Daniel J. Goldhagen. Frankfurt a. M. 1998, S. 63–90, hier S. 69.

³⁶⁴ Ulrike Jureit: Motive – Mentalitäten – Handlungsspielräume. Theoretische Anmerkungen zu Handlungsoptionen von Soldaten. In: Christian Hartmann/Johannes Hürter/Ulrike Jureit (Hrsg.): Verbrechen der Wehrmacht. Bilanz einer Debatte. München 2005, S. 163–170, hier S. 163–165.

³⁶⁵ Christian Tilitzki: Die deutsche Universitätsphilosophie in der Weimarer Republik und im Dritten Reich. Teil 1. Berlin 2002, S. 545.

³⁶⁶ Ernst Kriek: Philosophie der Erziehung. Jena 1922; Derselbe: Nationalpolitische Erziehung. Leipzig 1932; Derselbe: Völkisch-politische Anthropologie. Teil 1–3. Leipzig 1936–1938.

³⁶⁷ Hesse: Professoren, S. 154 und S. 43.

ge historische Subjekt – in unserem Fall Peter Petersen – aus der Zeit heraus zu verstehen versucht und es also in den Kontext der Weimarer und später nationalsozialistischen Gesellschaft einordnet. Dieser gesellschaftliche Kontext war von einem zunehmenden Verlust an Demokratiefähigkeit geprägt, der sich auch bei Petersen zeigen lässt:

„Die Entwicklung innerhalb der kulturprotestantischen Gruppen und Vereinigungen zeigt seit Mitte der zwanziger Jahre eine kontinuierliche Stärkung demokratiekritischer bis hin sogar zu antidemokratischen Einstellungen. [...] Der Klimawandel macht sich insbesondere darin bemerkbar, dass innerhalb der kulturprotestantischen Vereine und Gruppierungen nun mehr und mehr jene antiwestliche und vernunftskritische Rhetorik aufgegriffen wird, die zuvor stets dezidiert liberalismuskritische Grundhaltung signalisieren sollte. [...] Für das gesamte kulturprotestantische Spektrum gilt, dass die aus dem parlamentarischen Prinzip notwendig hervorgehende pluralistische Situation im politischen Diskussionsprozess immer weniger akzeptiert [...] wurde. Die Differenziertheit der sozialen und politischen Situation wurde über rigorese weltanschauliche Interpretationsleistungen verleugnet.“³⁶⁸

Jene auch bei Petersen zu beobachtende Entwicklung soll nachfolgend dargestellt werden, um auch im Anschluss den nicht selten exemplarischen Charakter seiner Entwicklungen darzustellen und sie in den gesellschaftsgeschichtlichen Kontext einzuordnen. Dazu soll zunächst im Abschnitt 2 sein „vernunftrepublikanischer“ Beginn nach 1918/19 dargelegt werden. Petersen startete mit durchaus großen Hoffnungen in die Weimarer Republik, denn er vermeinte zunächst, dass sich in ihr seine übergreifenden „Volksgemeinschafts“-Vorstellungen verwirklichen lassen würden. Deshalb ordnete er sich in Hamburg bereits im November 1918 einem sozialdemokratisch bis linksliberal geprägten Reformspektrum zu. Er griff dabei auf seine komplexen Vorstellungen aus der Zeit vor 1918/19 zurück, entwickelte sie weiter und stellte sowohl seine erziehungswissenschaftlichen als auch seine schulpraktischen Reformvorstellungen in einen demokratischen Kontext. Auf Grundlage durchaus vorhandener radikaler (psychischer) Dispositionen, die sich insbesondere in immer wiederkehrenden antibürgerlichen Affekten zeigten, wollte er zunächst die revolutionären Errungenschaften nicht nur erhalten, sondern sie mitgestalten und weiterentwickeln.

Auf dieser Grundlage entwickelte er pädagogisch-politische Reformvorstellungen, die allerdings durch die vielfachen sozioökonomischen und politischen Krisen der Weimarer Gesellschaft um die Mitte der 1920er Jahre zunehmend republikanskeptisch wurden; genau damit befand sich auch Petersen im Kontext der

³⁶⁸ Matthias Wolfes: Vernunftrepublikanismus und Wissenschaftsverständnis in der protestantischen Theologie der Weimarer Republik. In: Andreas Wirsching/Jürgen Eder (Hrsg.): Vernunftrepublikanismus in der Weimarer Republik. Stuttgart 2008, S. 219–230, hier S. 227.

gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen: Die eigene Gemeinschaftsutopie überstrahlte die tatsächliche gesellschaftliche Realität in einem gehörigen Maße und ließ auch bei ihm die anfänglich in die Republik gesetzten Hoffnungen schwinden (Abschnitt 3). Sowohl erziehungswissenschaftlich als auch schulpraktisch bereitete sich so eine erste Radikalisierungsphase vor, die ab Ende der 1920er Jahre immer konkretere Formen annahm und ab dem Zeitraum 1929/30 fundamental durchschlug. Denn im Zuge der jetzt von Petersen vorgenommenen „realistischen Wende“ „ontologisierte“ er nun seine Erziehungswissenschaft in einem immer größeren Maße, was zu ihrer fortschreitende „Enttheoretisierung“ führte: Auch Petersen gab ab 1929/30 seine vormals vertretenen „vernunftrepublikanischen“ Werte mehr und mehr auf; die sich so vollziehende „Werteabstention“ ermöglichte eine immer weiter vorangetriebene Öffnung sowohl für biologistisch-lebensphilosophische Vorstellungen als auch für eine immer größer werdende Zahl von deren Vertretern (Abschnitt 4).

Politische Folge war, dass sich seine zunehmende Republiksepsis bis zum Ende des Jahres 1931 in eine undemokratische und die Republik ablehnende Weltanschauung wandelte. Petersen entwarf nun eine ständisch geprägte Sichtweise auf gesellschaftliche Prozesse, mittels derer die „Volksgemeinschaft“ „naturwüchsig“ und „gottgegeben“ begründet wurde. Der Entdifferenzierung der eigenen Erziehungswissenschaft folgte die undemokratische Ideologisierung der politischen Wirklichkeit (Abschnitt 5). Eigene antibürgerliche Affekte weiterhin rationalisierend nahm Petersen nun immer extremer gegen als „idealistisch“, „liberalistisch“ und „individualistisch“ gebrandmarkte Positionen Stellung; der einstmals vertretene „vernunftrepublikanische“ Standpunkt löste sich in den beginnenden 1930er Jahren immer weiter auf. Petersens Jenaplan-Pädagogik beruhte deshalb bereits über ein Jahr vor der Machtübertragung auf die Nationalsozialisten auf keinem demokratischen Fundament mehr.

Ausgehend von seinen bereits vor 1933 ausgeprägten Affinitäten vollzog Petersen schließlich ab Frühsommer 1933 eine weitere Radikalisierung der eigenen Vorstellungswelt, in deren Gefolge er sowohl extrem antisemitisch argumentierte als auch so seine vormals zumeist nur indefinit bleibenden antibürgerlichen Affekte in den Dienst der NS-Herrschaft stellte; darüber hinaus denunzierte er ab jenem Zeitraum zunehmend vormals vertretene antimilitaristische und pazifistische Ansichten. Petersen würdigte sich also nach 1933 zunehmend zu einem Legitimationswissenschaftler herab, der sich auch deshalb politisch und schulpraktisch zunehmend „selbstmobilisierte“ (Abschnitt 6).

Die damit verbundene und bereits im letzten Kapitel umfänglich gezeigte fortschreitende Radikalisierung mündet schließlich ab der zweiten Hälfte der 1930er

Jahre in eine gezielte Netzwerkpolitik und ab Ende der 1930er Jahre in die (Selbst-)Einbindung in den Astel-Kreis (Abschnitt 7). Spätestens jetzt vollzog die Jenaer Erziehungswissenschaft ihren sich nach 1933 kontinuierlich selbst zugeschriebenen Anspruch, Teil der NS-Weltanschauungseliten zu sein, in aller Extremität nach. Sie zerstörte damit endgültig den einstmals vertretenen humanen Anspruch der Jenaplan-Pädagogik Petersen'scher Prägung. Als nationalsozialistische Erziehungswissenschaft inkludierte auch sie jetzt die „Volksgenossen“ in die NS-„Volksgemeinschaft“ und exkludierte alles „Gemeinschaftsfremde“ aus ihr. Auf „Gemeinschaft“, ein „freies Menschentum“ und ein friedliches Europa ausgerichtete „vernunftrepublikanische“ Ansichten der beginnenden 1920er Jahre waren zu einer biologistisch-rassistischen und also von extremer Determination und Unfreiheit geprägten rasseantisemitischen Weltansicht verkommen. Aus einstmals vorhandener Differenziertheit war innerhalb von rund zwanzig Jahren eine gleichfalls so rigorose wie willkürliche Weltanschauung geworden. Diese Entwicklungen haben individuellen Charakter, sind aber letztlich doch nur im Kontext der gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen zu begreifen.

2. „Vernunftrepublikanismus“ zwischen Reform und Radikalität

Zur Strukturierung des Zeitraums von 1918/19 bis 1945/52 habe ich bezogen auf Petersen an anderer Stelle die nachfolgend gestrafft dargelegte Periodisierung vorgeschlagen.³⁶⁹ In ihr wird deutlich, dass auch Peter Petersen 1918/19 mit Hoffnungen und Wünschen an und zugleich auch mit „vernunftrepublikanischen“ Intentionen in die Republik startete. In diesem Sinne formulierte er beispielsweise im Frühjahr 1919 in seiner Schrift „Gemeinschaft und freies Menschentum“, in der er zum ersten Mal nach der Revolution umfassend eigene Ansichten für eine „neue Schule“ entwickelte:

„Das sittliche Ziel aller Erziehung leiten wir nun ab aus den beiden Ideen der Gemeinschaft und des freien Menschentums. [Absatz] In diesen beiden Ideen sind die treibenden geistigen Kräfte zu erblicken, die hinter der deutschen Revolution stehen. Es sind Ideen unsrer klassischen Zeit, die durch die soziale Gedankenwelt des ausmündenden 19. und des beginnenden 20. Jahrhunderts hindurchgegangen sind und nun verwandelt vor uns erscheinen. Vergessen wir es nicht, daß Marx auf der klassischen Epoche unsrer Philosophie aufgebaut, die Gedanken umgegossen und weitergedacht hat, die Hegel im Tübinger Stift ersann! Und wenn es uns nicht gelingt, dem unverfälschten Geiste von Königsberg und Weimar, dem Geiste der Fichte und Hegel, durch die wirtschaftlichen Qualen hindurch zum Siege zu ver-

³⁶⁹ Torsten Schwan: Eingangsstatement zur Podiumsdiskussion am 5.9.2009: Abriss des politischen Petersen 1918/1919–1945 (<http://www.jena.de/fm/41/StatementDrSchwan.pdf>; letzter Zugriff: 11.3.2011).

*helfen, dann ist das Schicksal unsrer Revolution in Bälde besiegelt. Jeder, der noch einen Glaubensfunken an eine Zukunft unsres Volkes hat, muß sich an diese Ideen halten als Richtung gebenden, Wegweisenden Führerinnen ins neue Land.*³⁷⁰

Offensichtlich ist, dass Petersen die Novemberrevolution begrüßte und sich auf den Boden der sich entwickelnden Weimarer Demokratie stellte, nicht umsonst sprach er von „unserer Revolution“; zugleich wollte er sie hier noch in typisch kulturprotestantischer Art und Weise an die Traditionen idealistischer deutscher Philosophie zurückbinden. In diesem Sinne entkleidete er Marx in allerdings recht offensichtlicher Art und Weise seiner kommunistischen Zielsetzungen und stellte ihn also in eine Kontinuität, an der Petersen ein Interesse gehabt haben dürfte, aber kaum Marx selbst.

Gleichzeitig findet sich in dem Zitat eine der für Petersens Gedankenwelt und Pädagogik fundamentale moralische Kategorie: nämlich die der Sittlichkeit. Die Sittlichkeit bildete für ihn die Grundlage, auf der allein „Gemeinschaft“ und „freies Menschentum“ möglich sein sollten. Das „Reich der Lebensnot“, also insbesondere die im Zitat angesprochenen „wirtschaftlichen Qualen“, war in der Vorstellung Petersens nur einzuhegen, wenn dem auf „Gemeinschaft“ angelegten Handeln der Individuen ein „sittliches“ Verhalten zugrunde gelegt werden konnte. Dieses musste den Menschen anezogen werden, um jene zu ermöglichen. Die „Erziehung“ zur „Gemeinschaft“ blieb so verstanden nach 1918/19 das zentrale Feld Petersens: an beide hing er seine Zukunft – denn „Erziehung“ und „Gemeinschaft“ basierten für ihn auf „Sittlichkeit“ und waren ohne sie für Petersen nicht vorhanden.

Das macht zugleich pointiert deutlich, dass Petersens Denken und Handeln *immer* auf eine Praxis hin angelegt waren, das heißt, es ging ihm grundlegend um das Einbringen und nach Möglichkeit um die Durchsetzung eigener Interessen mit dem Ziel, dadurch der weiteren Ausprägung von „Sittlichkeit“ und „Gemeinschaft“ – übergreifend der „Volksgemeinschaft“ – zu dienen. In jenen auf die Praxis abzielenden Interessen, die also die gesellschaftliche Realität mit gestalten, letztlich „Gemeinschaft“ schaffen wollten, zeigt sich der politische Charakter, den Petersens Handeln hatte und der im letzten Kapitel vielfach gezeigt worden ist. Seinen *aktiven* Durchsetzungsbestrebungen lagen Interessen und Ziele zugrunde; ihnen musste also nicht nur die Analyse politischer Prozesse vorausgegangen sein, vielmehr war auch das Verhalten selbst politisch, wenn man als Grundlage Max Webers klassische Definition zugrunde legt, wonach „Poli-

³⁷⁰ Peter Petersen: Gemeinschaft und freies Menschentum. Die Zielforderungen der neuen Schule. Eine Kritik der Begabenschulen. Gotha 1919 S. 16 f.; Hervorhebungen durch T.S.

tik“ als „das Streben nach Machtanteil oder der Beeinflussung der Machtverteilung“ verstanden wird.³⁷¹

Auf Grundlage der gerade angestellten Gedanken sollte bei Petersen nicht einfach nur von einer „pädagogischen“, sondern – im Sinne der Kapitelüberschrift – von einer „pädagogisch-politischen“ Gedankenwelt gesprochen werden. Das „Streben nach Machtanteil oder der Beeinflussung der Machtverteilung“ mit dem Ziel, die „Vergemeinschaftung“ voranzutreiben, wurde in Petersens Pädagogik immer mitbedacht – und, wie oben gezeigt, nicht selten ideologisch rationalisiert –, weil Petersen nämlich seine *pädagogischen* Vorstellungen (*schul-)*praktisch verwirklicht sehen wollte und in seiner Verbindung von Pädagogik und Schulpraxis den Weg zur oder in die „Volksgemeinschaft“ sah. Petersens Handeln stand immer unter einem politischen Kalkül, also dem Ziel, die „Machtverteilung“ so zu beeinflussen, dass er „Machtanteil“ bekam; und weil davon auch seine erziehungswissenschaftliche Theoriebildung und pädagogische Schulpraxis betroffen waren, muss beiden ebenfalls eine *auch* politische Stoßrichtung beigemessen werden. Die von den Konstrukteuren der im letzten Kapitel dargestellten „Linie“ vorgenommene Scheidung von „Pädagogik“ und „Politik“ war tatsächlich nicht gegeben – Petersen muss als ein „politischer Reformpädagoge“ begriffen werden, wie ich das an anderer Stelle bereits programmatisch entwickelt habe.³⁷²

Innerhalb seiner pädagogisch-politischen Gedankenwelt blieb Petersen nicht erst nach 1918/19 gleichermaßen skeptisch gegenüber der sittlichen Kraft des Proletariats und des Bürgertums. Zweifelnd bis pessimistisch, dass ihre sittliche Kraft ausreichen mochte, sah er die Revolution bereits im Frühjahr 1919 in der Gefahr, nicht wirklich durchschlagende Ergebnisse zu zeitigen. Das hob er eindringlich hervor:

„Die Revolution machen die Arbeiter, die Revolution ermöglichen die Bürger. Jene durch Mut und Todesverachtung, im Jugendüberschwang und Kraftgefühl, die das Nächste übersehen lassen um des Fernen willens, das Bürgertum durch den Geist der Beharrlichkeit, oftmals Pflicht genannt, und den Geist der Unentschlossenheit, geboren aus dem Hangen am Leben, dem geruhsamen Leben des Tages, welches man nicht überall als Mut zu bezeichnen pflegt. So macht das Bürgertum, der gewerbliche Mittelstand, die Beamtschaft bis hinauf zur Hochfinanz und Industrie, die Geschäfte der Revolution. Es läßt sich beauftragen zu allen Aufgaben und läßt sich dabei nur kontrollieren, damit die bestellte Arbeit nach der neuen Zeit aussehe. Dabei werden oft nur die neu beliebten Schlagworte an die Stelle alter Phrasen gerückt und die Arbeiterschaft da eingesetzt oder auch nur miteingesetzt, wo vor

³⁷¹ Max Weber: Wirtschaft und Gesellschaft. Tübingen ⁵1976, S. 31.

³⁷² Schwan: entscheide.

*dem 9. November 1918 die damals herrschende Klasse stand, und das nennt man Revolution, ich möchte es lieber einen Umzug nennen.*³⁷³

In jenem Zitat schwang auch die im letzten Kapitel mehrfach betonte Kritik am Bürgertum mit, die ein weiterer zentraler Grundzug im Denken Petersens war. Zugleich wird an diesem Beispiel ebenfalls deutlich, dass Petersen die Revolution und ihre Folgen begrüßte, ja dass sie ihm augenscheinlich kaum weit genug bzw. für ihn in der Gefahr stand, nur zu einem „Umzug“ zu verkommen.

In diesem Sinne stellte er sich zunächst konsequent auf den Boden der Republik, was sich ab 1920 auch in seiner Tätigkeit als vom Kollegium gewählter Schulleiter der Hamburger Lichtwarkschule zeigte.³⁷⁴ Petersen offenbarte sich auch hier als aktives und führendes Mitglied des Hamburger „Werkbunds geistiger Arbeiter“, der im November 1918 gegründet wurde und dem er seine Schrift zur „Gemeinschaft und freies Menschentum“ widmete.³⁷⁵ In jenem Bund waren beispielsweise mit Albert Görland (SPD), Rudolf Roß (SPD), Andreas Valentin Knack (SPD), Gustav Schiefler oder Carl Mönckeberg zentrale Protagonisten sozialdemokratischer und linksliberaler Hamburger Eliten zusammengeschlossen. Nicht umsonst stand der Werkbund ab November 1918 „in enger Verbindung mit dem Hamburger Arbeiter- und Soldatenrat“³⁷⁶ und hatte er bereits im November 1918 „die *Einberufung einer konstituierenden Nationalversammlung* auf Grundlage des allgemeinen gleichen, direkten und geheimen Verhältniswahlrechtes“ gefordert.³⁷⁷ Sein Programm entsprach vielfach Vorstellungen, die Petersens Weltbild nach der Revolution nahestanden. So hieß es beispielsweise in den ersten beiden Punkten des gerade genannten Aufrufs, der „Werkbund“ wolle:

„1. Eine Gestaltung des Wirtschaftslebens, welche alle schöpferischen Kräfte zur Entfaltung bringt und der arbeitenden Menschheit bei gesteigertem Verantwortungsbewußtsein ein reicheres individuelles Leben ermöglicht. Alle Maßnahmen auf dem Gebiete der Wohnungspolitik, der Bodenpolitik und der Steuerpolitik, die

³⁷³ Ebd., S. 7 f.

³⁷⁴ Vgl. beispielsweise seinen durchgehend demokratische Formen betonenden und auf Partizipation aller beteiligten Gruppen abzielenden „Bericht über die Entwicklung der Realschule in Winterhude zur ‚Lichtwark-Schule‘ im Schuljahr 1921“. In: Peter Petersen: Innere Schulreform und neue Erziehung. Gesammelte Reden und Aufsätze. Weimar 1925, S. 172–184.

³⁷⁵ Sie ging unter anderem auf einen Anfang Mai 1919 vor dem „Werkbund“ gehaltenen Vortrag zurück, vgl. Petersen: Gemeinschaft, S. 46.

³⁷⁶ Klaus Christian Köhnke (Hrsg.): Ernst Cassirer: Nachgelassene Manuskripte und Texte. Band 9: Zu Philosophie und Politik. Hamburg 2008, S. 361 Anm. 67; vgl. auch die Mitgliederliste vom 1.12.1921; SUB Hamburg: NGS: B: 45: 1922,2: 191.

³⁷⁷ Vgl. den Aufruf aus dem November 1918; SUB Hamburg: NGS: Add: 5: 1; Hervorhebungen wie im Original.

*dazu dienen, die unentbehrliche breite äußere Grundlage jeder Kulturbestrebung zu schaffen. Weitgehende Umwandlung privatwirtschaftlicher Unternehmungen in gemeinwirtschaftliche. Gerechte Wertung jeder Arbeit, sowohl der Handarbeit wie der Kopfarbeit. [Absatz] 2. Umgestaltung des öffentlichen Bildungs- und Erziehungswesens, Aufbau der unentgeltlichen allgemeinen Volksschule im Sinne einer deutschen Gesamtschule, mit freiem Aufstieg und Gliederung nach Begabungen. Freiere Gestaltung des jugendlichen Lebens. Verhinderung jeder Erstarrung der Lehre an den Hochschulen. Volkshochschulen. Künstlerische Volkserziehung.*³⁷⁸

Die „Versittlichung“ des Wirtschaftslebens, die Intensivierung der Sozialpolitik, Sozialisierungen im privatwirtschaftlichen Sektor und nicht zuletzt eine „allgemeine Volksschule“ als „deutsche Gesamtschule“ – all das traf 1918/19 Petersens ungeteilte Zustimmung. Es verwundert deshalb wenig, dass er bereits ab Frühjahr 1918 in die Vorstandsarbeit der nach der Revolution eng mit dem „Werkbund“ verbundenen Hamburger Zeitschrift die „Literarische Gesellschaft“ eingebunden war. Nicht umsonst schrieb er Ende März 1918 an deren Schriftleiter, dem Hamburger Landgerichtsdirektor und Kunstmäzen Gustav Schiefler, dass er „bereit sei, gegebenenfalls in den Vorstand der Lit. Ges. einzutreten, um in Ihrem Sinne an der Fortentwicklung der Ges. zu arbeiten“.³⁷⁹

Trotz seiner zum Teil engeren Bindung an verschiedene der eben genannten Protagonisten sollte man Petersen allerdings vor 1918 *nicht* als Demokrat begreifen – andererseits ist die bis heute immer wieder hervorgehobene Behauptung, Petersen habe sich nach 1918 bestenfalls aus opportunistischen Gründen der Republik angepasst oder sei eigentlich von deren Beginn an ein Antidemokrat gewesen, grundlegend falsch.³⁸⁰ Denn tatsächlich war Petersen nach 1918/19 in Hamburg in ein übergreifend demokratisches Spektrum eingebunden und in diesem Sinne auch bereit, „vernunftrepublikanisch“ zu agieren. Deshalb hob er beispielsweise 1923 die republikanische Tradition Hamburgs als vorbildhaft hervor:

³⁷⁸ Ebd.

³⁷⁹ Schreiben Petersens an Schiefler vom 25.2.1918; SUB Hamburg: NGS: B: 37: 1918, 2: 152–153.

³⁸⁰ Vgl. zur Anpassungsthese in neuerer Zeit beispielsweise bei Retter: Protestantismus, S. 53–75, der in Petersen durchgehend einen vor allem sozialkonservativen Pädagogen sieht, vgl. im Kontext z. B. ebd., S. 54, S. 56 und S. 69 f.; zur Sichtweise auf Petersen als durchgängigen Antidemokraten z. B. bei Tobias Rülcker: Zur erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Peter Petersen und seinem Werk. In: Inge Hansen-Schaberg/Bruno Schonig (Hrsg.): Jenaplan-Pädagogik. Hohengehren 2002, S. 131–165, hier S. 149–161; Döpp: Jenaplan-Pädagogik, insbesondere S. 81–91; Dietrich Benner/Herwart Kemper: Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 2: Die Pädagogische Bewegung von der Jahrhundertwende bis zum Ende der Weimarer Republik. Weinheim/Basel 2003; zur Zeit vor 1918 vgl. auch Petersens Briefe an Schiefler; SUB Hamburg: 18 NGS.

„Unter allen deutschen Staaten ist Hamburg am weitesten vorgeschritten. Hamburg war stets eine Republik, gewährte seinen Lehrern große Freiheit, so daß seine Lehrerschaft schon vor 1900 anfang, eine führende Stellung in der deutschen Schulreform einzunehmen.“³⁸¹

Im Sinne „vernunftrepublikanischer“ Vorstellungen sprach er sich durchgehend für die „kollegiale Schulleitung“ aus, also dafür, dass der Schulleiter aus den Reihen des Kollegiums gewählt und nicht mehr von einer Behörde eingesetzt werden sollte; dadurch sollte die „Befreiung von der direktorialen Autorität“ erreicht werden.³⁸² Auch damit ging es Petersen um den weiteren Ausbau von „Selbstverwaltung und Selbsthilfe“, denn sie seien „die beiden Hebel, die wir ansetzen müssen, um unser Schulwesen einer neuen Höhe zuzuführen“.³⁸³ Daher kam für ihn auch den in „Elternräten“ zusammengeschlossenen Eltern bei der Bildung von „Schulgemeinschaften“ eine entscheidende Bedeutung zu.³⁸⁴ Die auf vielfältige Partizipation angelegte Hamburgische Schulwirklichkeit wurde ab 1919 zugleich konsequent im demokratischen Sinne auf das Wahlprinzip hin ausgerichtet, was ebenfalls auf die ungeteilte Befürwortung Petersens stieß. In diesem Sinne betonte er beispielsweise 1923:

„Gleichzeitig wurden [1919 in Hamburg; T.S.] sämtliche Leiter staatlicher Schulen, gegen 280, abgesetzt: sie konnten sich wieder wählen lassen, Lehrer an der bisherigen oder einer anderen Schule werden oder sich pensionieren lassen. Seitdem gibt es nur noch vom Lehrkörper und von den Elternvertretern auf drei Jahre gewählte Schulleiter, die ihr Amt ohne besondere Entschädigung als Ehrenamt führen. Desgleichen wurden 1919 an allen Schulen ‚Elternräte‘ gewählt, gebildet aus 9 von der Elternschaft gewählten Eltern, 2 vom Lehrkörper gewählten Lehrern sowie dem Schulleiter. [...] Diese beiden [der Lehrkörper und der Elternrat; T.S.] sind verantwortlich, nicht mehr ein von der Behörde vorgesetzter, nur zu oft sich mit künstlicher Autorität haltender Mann! Diese kollegiale Schulverwaltung bewährt sich von Jahr zu Jahr besser, wie überall in Deutschland, wo sich die Lehrerschaft zugetraut hat, die neue große Verantwortung zu tragen.“³⁸⁵

Jene offensichtlich partizipativen und demokratisch legitimierten Elemente fanden letztlich Petersens Zustimmung. „Selbstverwaltung“ und „Selbsthilfe“ sollten die Individuen aktivieren, enger zusammenführen und so mit Blick auf das

³⁸¹ Peter Petersen: Die neueste deutsche Schulgesetzgebung und die Hamburger „Gemeinschaftsschule“ (1923). In: Derselbe: Innere Schulreform und neue Erziehung. Gesammelte Reden und Aufsätze. Weimar 1925, S. 159–164, hier S. 160; Hervorhebung wie im Original.

³⁸² Peter Petersen: Die Hamburger Gemeinschaftsschulen (1922). In: Ebd., S. 151–158, hier S. 156.

³⁸³ Beide Zitate Peter Petersen: Schulengemeinschaft Winterhude (1920). In: Ebd., S. 185–188, hier S. 185; Hervorhebung wie im Original.

³⁸⁴ Peter Petersen: Bildet Schulengemeinschaften! (1922). In: Ebd., S. 189 f.

³⁸⁵ Petersen: Schulgesetzgebung, S. 161 f.; Hervorhebungen wie im Original.

gerade erst das Massensterben auf den Schlachtfeldern des Ersten Weltkriegs hinter sich lassende Europa in „Schulen ohne Zwang“³⁸⁶ eine auf „Sittlichkeit“ und „Freiheit“ basierende „Volksgemeinschaft“ mit hervorbringen:

„Es sind echte Schulen im Sinne der neuen Erziehungsideen der Freiheit und der schöpferischen Arbeit, der Gemeinschaft und Bruderschaft aller Menschen und Geist vom Geiste dieser großen, bei allen europäischen Völkern um Gestaltung ringenden Kulturidee, die einzig und allein imstande ist, auch ein neues, sittliche Werte verwirklichendes Europa zu bilden.“³⁸⁷

Auf „Sittlichkeit“ gründende Partizipation und eine mit ihr verbundene möglichst autonome Eigenständigkeit waren dabei die Zeiten überdauernden Vorstellungen Petersens – wobei die im letzten Kapitel dokumentierte Forderung nach radikaler Exklusion von „Gemeinschaftsfremden“ spätestens ab 1940/41 die Kehrseite jener Medaille wurde: Der weiter aufrecht erhaltene Einsatz für Mitglieder der „Volksgemeinschaft“, die also in ihr inkludiert wurden und an ihr partizipieren konnten, ließ in typisch nationalsozialistischen Vorstellungen die Exklusion der „Gemeinschaftsfremden“ bis hin zu ihrer „Ausmerze“ nicht nur zu, sondern begriff ein solches Handeln als eine letztlich naturwüchsige und „lebensgesetzliche“ Notwendigkeit. „Sittlich“ blieb hingegen weiterhin, was jener „Volksgemeinschaft“ nutzte.

Von solchen Vorstellungen war Petersen 1918/19 allerdings noch weit entfernt. Zu fragen bleibt folglich, welche Lernprozesse er durchlief, damit aus einem ursprünglich „vernunftrepublikanischen“ Standpunkt, der an einem friedlichen Europa in Freiheit mitarbeiten wollte, bis in die beginnenden 1940er Jahre eine letztlich nationalsozialistische Weltsicht wurde, die Unterjochung der europäischen Völker legitimierte und für Rassenhygiene und „rassische Hochwertigkeit“, Rassenantisemitismus und „brutale Vernichtung der Unterliegenden“ eintrat.

Jener Frage geht dieses Kapitel nach, ohne allerdings bereits abschließende Antworten geben zu können. Letztlich zeigt es mögliche Entwicklungslinien auf, die allerdings in den nächsten Jahren noch deutlich vertieft untersucht werden müssen, um Petersens pädagogisch-politische Gedankenwelt weiter zu erschließen.

Mit seiner eben zitierten Forderung nach einer gewählten „kollegialen Schulverwaltung“ und nach ebenfalls auf dem Wahlprinzip beruhenden „Elternräten“, also nach der Aktivierung von Lehrern und Eltern durch die Möglichkeit ihrer Partizipation, verdeutlichte Petersen zu Beginn der Weimarer Republik seine

³⁸⁶ Ebd., S. 163.

³⁸⁷ Alle Zitate ebd., S. 164.

Blickrichtung auf die schulische *Praxis* und übertrug höchstwahrscheinlich eigene und nicht selten aktivistische Dispositionen auf seine Mitmenschen und seine eigene Zeit. Seine nicht selten aktivistischen Dispositionen zeigten sich in seiner heute kaum mehr nachzuvollziehenden Leidenschaftlichkeit, mit der er für seine Pädagogik stritt und an deren Durchsetzung er sich über die Jahrzehnte regelrecht verzehrte. Mitte der 1920er Jahre klang das in den Augen eines seiner akademischen Schüler so:

*„Petersen geht es gut. Er ist dauernd unterwegs auf Kongressen und zu Beratungen über die preußische Lehrerbildung im Ministerium in Berlin.“*³⁸⁸

Solange er dabei an die „Sittlichkeit“ der Republik – also im eigenen Gedankenkreis an deren Fähigkeit, die „Volksgemeinschaft“ weiter auszuprägen und sie letztlich zu schaffen – glaubte, hing er auch seine Handlungsvorstellungen an sie. Erst als dieser Glaube ab etwa Mitte der 1920er Jahre zusehends schwand, entwickelte sich auch Petersens Vorstellungswelt weiter. Seine Berufung nach Jena durch Greils Volksbildungsministerium im Sommer 1923 und deren Intention, in Petersen einen „Kampfprofessor“ zu gewinnen, sollte aus dessen Stoßrichtung verstanden werden, also dass man in Jena einen demokratischen und republikanischen Hochschullehrer suchte und ihn in Petersen zunächst auch fand.³⁸⁹ Denn das Volksbildungsministerium bevorzugte während des Thüringer Hochschulkonflikts generell Kandidaten, „mit denen man meinte, deutlicher eine progressive Schul- und Lehrerausbildungspolitik markieren zu können“.³⁹⁰ Deshalb betonte Retter 2007 zu Recht:

*„Es kam durchaus auf die politische Gesinnung derjenigen an, die das Ministerium Greil als Hochschullehrer nach Jena berief. Die Weltanschauung sollte marxistisch sein, oder doch zumindest mit linker Gesinnung sympathisieren.“*³⁹¹

Sein Nachsatz, dass „man sich hier in Petersen, aus dem ‚roten‘ Hamburg kommend, zum Teil täuschte“, blieb allerdings auch schon an dieser Stelle inhaltlich

³⁸⁸ Schreiben Gerhart Sievekings an Heinrich Döpp-Vorwald vom 22.11.1925; BArch N 1454 Döpp/63.X.B.II.

³⁸⁹ Den Begriff des „Kampfprofessors“ prägte Paul Oestreich in seinem bekannten öffentlichen Brief vom 27.12.1945, mit dem er Petersens Rolle während der NS-Zeit hinterfragte. Der Brief findet sich abgedruckt unter anderem bei Helmut König: „Eine Anfrage an Herrn Professor Peter Petersen in Jena“. Persönliche Erinnerungen und Gedanken zu einem Brief von Paul Oestreich. Anlässlich des 100. Geburtstages Paul Oestreichs. In: Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte 18 (1978), S. 135–138, hier S. 137 f.

³⁹⁰ Prondczynsky: Universitätspädagogik, S. 153.

³⁹¹ Hein Retter: Protestantismus, S. 115.

unklar.³⁹² Denn letztlich übertrug Retters Annahme, Petersen sei zeitlebens vor allem ein „christlicher Sozialkonservativer“ gewesen, biographische Entwicklungen, die er zum Teil erst nach der Berufung vollzog, auf die Zeit davor.³⁹³

Dahingegen sollte es auch zukünftig darum gehen, mythologisierte Konstrukte zu überwinden, die unseren Blick auf und unser Bild von Petersen bis heute trüben. Ein zentraler Mythos geht vordergründig auf Petersens zweite Frau zurück und besagt, bei Petersen habe zeitlebens „keine Ideenentwicklung“ stattgefunden, stattdessen habe er „von Anfang an feste Begriffe und Grundsätze“ gehabt, denen er „sein ganzes Leben über treu“ geblieben sei.³⁹⁴ Diese Ansicht ist bis heute vielfach weiterhin nicht überwunden; sie prägt stattdessen – in wirkungsgeschichtlicher Weiterentwicklung – die Petersen-Rezeption nach wie vor in einem nicht unerheblichen Maße.³⁹⁵ Die defensive Rezeption der im letzten Kapitel betrachteten „Linie“ zeigt mögliche und zugleich kaum sinnvolle Konsequenzen einer solchen Vorstellung. Verabschiedet man sich von solchen Vorstellungen, kommt man hingegen zu – auf den ersten Blick – überraschenden Ergebnissen, nämlich wenn man sich mit dem jungen Petersen beschäftigt. Denn bei ihm zeigen sich Gedanken und Vorstellungen, die er später zum Teil radikal oder extremistisch ablehnte. Auch darin offenbaren sich Entwicklungslinien, die exemplarisch zeigen, von welcher großen Spannweite die Entwicklungen in Petersens Denken über die Zeiten hinweg geprägt waren. Nachfolgend sollen mehrere dieser Beispiele genannt werden.

So betonte Petersen beispielsweise 1913, ganz entgegen extrem antiindividualistischen Vorstellungen späterer Zeiten:

*„Stärker und siegreicher dringt der Individualismus im noch zu viel von überlebten Dogmen gebundenen Protestantismus vor und erhebt mit größerem Nachdruck seine Forderungen für die religiöse Unterweisung. [...] Somit ist der Neuprotestantismus die einzig richtige Form für das religiöse Bekenntnis, das die Wendung zum Individualismus machen muß, weil es im Einklang mit der gegenwärtigen Kultur bleiben will, die in allen Schöpfungen ihren durch und durch individualistischen Charakter zeigt.“*³⁹⁶

³⁹² Ebd.

³⁹³ Torsten Schwan: [Rezension] Retter, Hein: Reformpädagogik und Protestantismus im Übergang zur Demokratie. Studien zur Pädagogik Peter Petersens, Frankfurt (Lang) 2007, 933 S., € 101,20. In: Pädagogische Rundschau 63 (2009), S. 633–640.

³⁹⁴ Else Müller-Petersen: Der Jenaplan in der Welt. Historische Entwicklung und heutiger Stand. In: Schule und Leben 12 (1960/61), S. 481–487, hier S. 482.

³⁹⁵ Schwan: Petersen-Rezeption (2007), S. 144–149.

³⁹⁶ Peter Petersen: Neuprotestantischer Religionsunterricht und künstlerische Bibelausgabe. In: Der Säemann 4 (1913), S. 367–369, hier S. 367 f.; Hervorhebungen durch T.S.

Vergegenwärtigt man sich, wie stark Petersen spätestens ab 1929/30 gegen „individualistische“ – genauer: oftmals von ihm nur als solche denunzierte – Vorstellungen in der Pädagogik argumentierte, kann dieses Plädoyer für eine „Wendung zum Individualismus“ auf den ersten Blick nur irritieren. Die Irritation löst sich aber auf, wenn man sich klar macht, dass Petersen seine „realistische Wende“ tatsächlich erst ab Ende der 1920er Jahre vornahm – um dann den Mythos zu verbreiten, er vertrete bereits seit viel längerer Zeit entsprechende „realistische“ Vorstellungen.³⁹⁷ Diese Rückdatierung neuer und die Verschleierung früherer Vorstellungen war ein für Petersen typisches Verhalten: Im Sinne seiner Einheitsvorstellungen und mit dem Ziel, seine Theorie als ein bruchloses Kontinuum darzustellen, deutete er die eigene Vergangenheit beständig um und kaschiert damit – vielfach bis heute – den komplexen und spätestens im Verlauf der NS-Herrschaft immer extremistischeren Entwicklungscharakter seiner Gedankenwelt.

Wer sich mit Petersen beschäftigt, sollte ihm deshalb nicht unbesehen Glauben schenken: Wegen ihrer pädagogisch-politischen Fundierung finden sich in seiner Gedankenwelt immer wieder abrupte Wendungen und erstaunliche Neuaneignungen, wie im letzten Kapitel gezeigt. Die Frage, inwieweit sich Petersen dabei selbst glaubte – also dass er kontinuierliche Gedanken verfolgte, so wie er das vielfach behauptete –, wird wohl nicht mehr zu beantworten sein. Auf Grundlage seiner theoretisch-ideologischen Rationalisierungen kann vermutet werden, dass er es sich womöglich nicht selten selbst glaubte, nämlich dass die eigenen Neukonstruktionen ein tatsächlich fortschreitendes Kontinuum ergäben. So wie es bis heute vielfacher Standard ist, die die Zeiten überdauernden Begriffe wie „Volk“, „Gemeinschaft“ oder „Sittlichkeit“ als kontinierte Vorstellungen zu begreifen, dürfte vielleicht auch Petersen auf Grundlage der im letzten Kapitel aufgezeigten Rationalisierungen davon ausgegangen sein, dass sich deren *Konnotationen* trotz des eigenen im Folgenden zu zeigenden Wertewandels *nicht* fortentwickelt hätten. Seine Begrifflichkeiten blieben dieselben, die ihnen zugrunde liegenden Vorstellungen und Werte allerdings nicht: Darin liegt die sein Denken bestimmende Ideenentwicklung verborgen.

Das dürfte auch für Petersens Plädoyer zugunsten einer idealistischen Philosophie gelten, von der der spätere „Realist“ dann ebenfalls nicht mehr viel hatte wissen wollen. Dementsprechend stellte es Petersen nach 1929/30 auch diesbezüglich *selbst* so dar, als sei er schon immer oder doch schon recht lange Zeit ein „Realist“ gewesen. Wenn Else Müller-Petersen folglich postulierte, bei ihrem

³⁹⁷ Vgl. Schwan: Petersen-Rezeption (2007), S. 50–62.

Mann habe es zeitlebens „keine Ideenentwicklung“ gegeben, dann vollzog auch sie nur dessen gezielte Falschdarstellung nach. Dahingegen hatte Petersen noch 1914 hervorgehoben:

„Wir wünschen unserer Zeit seinen Glauben, den Quell seiner Kraft: einen lichtfrohen Idealismus der Tat, daß sie vollführe, was Fichte in der Idee entwarf, und wir uns als würdige Nachkommen des ‚deutschesten‘ Philosophen erweisen!“³⁹⁸

In für den jungen Petersen typischer Art und Weise interpretierte er beispielsweise Leibniz unter Kategorien seines neben Karl Lamprecht zentralen akademischen Lehrers, Wilhelm Wundt, der sicherlich mit Abstand den größten Einfluss auf das Denken des jungen Petersen ausübte und mittels dessen es ihm 1916 um „eine Vereinigung der individualistischen und sozialistischen Ethik“ ging. Ganz im Sinne seiner Vorbildfunktion wurde Wundt als „Vollender des deutschen Idealismus“ interpretiert und gefeiert. Es ginge „Zurück zu Leibniz! – zurück zum deutschen Idealismus“:

„So reichen sich über zwei Jahrhunderte hin zwei deutsche Männer die Hand, um gemeinsam mit dem deutschen Volke seinen edelsten Geistesbesitz, seine Philosophie des Idealismus, zu wahren und ihn nun, wo die Seelen ihn zur Läuterung und Kräftigung brauchen, an alle die weiterzugeben, die berufen sein werden, am Aufbau des deutschen Volkes nach schwerster Kriegszeit mitzuarbeiten.“³⁹⁹

Die „Philosophie des Idealismus“ als der „edelste Geistesblitz“ des deutschen Volks? An solche Zeilen hatte Petersen ab Beginn der 1930er Jahre ganz sicher *nicht mehr* erinnert werden wollen (vgl. auch Abschnitt 4). Der Rückbezug auf idealistische Traditionen war allerdings *kein* Phänomen der Zeit vor 1918/19. Denn auch noch 1922 und 1925 hieß es:

„Weil er in Erkenntnislehre und Metaphysik an Leibniz anknüpfte, in der Ethik den Plan Hegels aufnahm und ihn in völlig neuen Ausmaßen vollendete, konnte Wundt auch der Leistung Kants gerecht werden und ungebrochen durch die Fesseln seiner Methode über sie hinausgelangen. Und dem deutschen Volke hinterließ er den Bau einer philosophischen Weltanschauung, die Geist ist vom Geist des Besten im deutschen Idealismus, die den Aufstieg zu einer neuen Selbstdarstellung des deut-

³⁹⁸ Peter Petersen: Johann Gottlieb Fichte († 29. Januar 1814). In: Der Säemann 5 (1914), S. 25–27, hier S. 27; Hervorhebungen durch T.S.

³⁹⁹ Alle Zitate Peter Petersen: Zurück zu Leibniz! – Zurück zum deutschen Idealismus. In: Hamburger Nachrichten, Nr. 46 (12.11.1916), S. 1; Hervorhebungen durch T.S.

*schen Geistes auf allen Gebieten der Kultur im 20. Jahrhundert vorbereitet. Die Obmacht des Geistigen ist gewährleistet.*⁴⁰⁰

Eine durchgehend antiidealistische und immer schon „realistische“ Stoßrichtung sollte dahingegen etwas anders ausgesehen haben. Auch hier wird folglich eine komplexe „Ideenentwicklung“ deutlich. Zugleich sollten – und auch das ist bislang nicht geschehen – Petersens bereits vor 1918/19 bekundete Affinitäten zu sozialistischem Denken deutlich stärker beachtet werden. Denn auch diese Affinitäten lassen sich nachweisen – genauso allerdings auch, dass sie sich vor der Novemberrevolution in typisch bildungsbürgerlicher Art und Weise von der Sozialdemokratie und insbesondere von klassenkämpferischen Vorstellungen absetzten.

Dahingegen vertrat Petersen – in typisch reformpädagogischer Manier – bereits vor 1914 den Glauben an die versittlichende „Macht der Erziehung“, also auch hier sein Ideal einer auf „Sittlichkeit“ basierenden „Vergemeinschaftung“. Auf jener Grundlage lehnte er zugleich großindustrielle Fertigungsweisen als unmenschlich – das hieß für ihn: entindividualisierend und entsittlichend – ab. Hier lag die zentrale Wurzel für auch nach 1918/19 immer wieder deutlich anti-kapitalistisch argumentierende Ansichten. So betonte er 1916:

*„So hat die Ware die sie Schaffenden verschlungen; solle es nicht eine Aufgabe, wert des Schweißes ernster Sozialpolitik, sein, darüber nachzusinnen, wie der Mensch aus diesem Chaos der Dinge wieder zu retten sei, wie es der menschlichen Persönlichkeit ermöglicht werden könne, durch die Dinge hindurch zu schimmern, ja ihnen sein Ich aufzudrücken? [...] Somit erscheint es also wirklich möglich, dies allbekannte sozialistische Programm in Einklang mit allgemein menschlichen Empfindungen und seelischen Stimmungen zu bringen, indem es zurückgeführt wird auf das allgemein-menschliche Bedürfnis, seine Persönlichkeit in die Arbeit hineinzulegen. Dem Programm kann die innere Berechtigung demnach nicht abgesprochen werden, und nur einen Vorwurf werden wir ihm machen können, diesen, daß es von seinen Urhebern und Anhängern mit sozusagen einem Schlage, durch einen Streich ausgeführt werden soll. Uns will es demgegenüber erscheinen, daß die Wiederherstellung der persönlichen Arbeit in unserer heutigen Wirtschaft nur durch eine Erziehung, d. h. durch eine bewußte, allmählich sich vervollkommende, methodische Anleitung zum persönlichen Schaffen erfolgen kann. Unser Volk muß zur freien Arbeit erzogen werden.“*⁴⁰¹

Sich gegen revolutionäre Umwälzungen aussprechend, erkannte Petersen jedoch 1916 dem „sozialistischen Programm“ die „innere Berechtigung“ nicht ab. Er-

⁴⁰⁰ Peter Petersen: Die Stellung der Philosophie Wilhelm Wundts im 19. Jahrhundert. In: Beiträge zur Philosophie des deutschen Idealismus 2 (1922), H. 3/4, S. 44–55, hier S. 55; Hervorhebungen durch T.S. Vgl. auch Derselbe: Wilhelm Wundt und seine Zeit. Stuttgart 1925, S. 272 f.

⁴⁰¹ Peter Petersen: Persönlichkeit und Wirtschaft. In: Hamburgische Schulzeitung 24 (1916), Nr. 8 (19.11.1916), S. 33–35, hier S. 33 f.; Hervorhebung wie im Original.

neut ging es also um einen langfristigen und reformerischen Weg, das „Volk“ zur „freien Arbeit“ zu erziehen, eine „allmählich sich vervollkommende, methodische Anleitung“ zu finden, mittels derer die „entfremdeten“ Strukturen überwunden, „die Wiederherstellung der persönlichen Arbeit“ erreicht werden sollten. Jene „Anleitung“, das dürfte auf der Hand liegen, sah Petersen zehn Jahre später in seiner Jenaplan-Pädagogik. In ihr sollte es der deutschen Jugend in „freier Arbeit“ ermöglicht werden, dass ihre „menschliche Persönlichkeit“ durch „die Dinge hindurch“ schimmere. „Sittlichkeit“, „Individualisierung“ und Skepsis gegenüber großindustriellen Fertigungsweisen griffen folglich ineinander.

Zugleich ist zu fragen, ob und wenn ja in welchem Maße diese sich aus bildungsbürgerlichen Vorstellungen speisenden sozialistischen Vorstellungen, die ein Komplementär zu Petersens internationaler und pazifistischer Ausrichtung während der 1920er Jahren dargestellt haben dürften, auch mit den für ihn zeit seines erwachsenen Lebens immer wieder charakteristischen antibürgerlichen Affekten verbunden waren – gegen ein Bürgertum also, das jene großindustriellen Fertigungsweisen entwickelt hatte, das also für die „Entfremdung“ und damit in Petersens Gedankenwelt nur für die „Geschäfte der Revolution“ Verantwortung zeigte, ansonsten aber bloß an „dem geruhsamen Leben des Tages“ gehangen haben sollte. „Versittlichung“ und „Gemeinschaft“ konnten so nicht geschaffen werden. In der Programmschrift von 1919 unterstrich Petersen das ein weiteres Mal wie folgt:

*„Die geistige Entwicklung des Bürgertums war seit den achtziger Jahren des vorherigen Jahrhunderts im Rückgang. Der Krieg 1870/71, das von Kriegen erfüllte siebente Jahrzehnt des 19. Jahrhunderts, kann man sagen, leitet den Verfall ein, mindestens traten die Verfallserscheinungen bereits in den siebziger Jahren auf. Das Bürgertum hat weder mit dem Naturalismus und dem Impressionismus in Literatur und Kunst, noch mit dem Übermenschentum eines Nietzsches fertig werden können. [...] Wie hat die Bühne seit Ibsen, Hauptmann und ihren Zeitgenossen, bis auf Frank Wedekind, den größten Dramatiker Deutschlands nach 1900, ganz besonders aber in den giftgeschwollenen Dramen des Schweden Strindberg, die bürgerliche Welt in ihrer satten Behaglichkeit, Trägheit und unwahren Denkweise, ichsüchtigen Handlungsweise, beschränkten Lebens- und Weltanschauung zersetzt, ja verhöhnt [...] Und wie hat ebenso die Philosophie eines Nietzsche die Sklavengesinnung und Affenhaftigkeit des europäischen Durchschnittsmenschen geißelt“.*⁴⁰²

Auch hier wurde also der Hauptvorwurf an der kritisierten „bürgerlichen Welt“ wiederholt: nämlich dass sie in ihrer „satten Behaglichkeit, Trägheit und unwahren Denkweise, ichsüchtigen Handlungsweise“ letztlich unsittlich war und deshalb eben in Petersens Vorstellungswelt nicht gemeinschaftsbildend wirken

⁴⁰² Petersen: Gemeinschaft, S. 5 f.

konnte. Letztlich ginge es dem Bürgertum nur ums Geschäft, also um eigennützige Vorteile im „Reich der Lebensnot“ und nicht um die weitere Ausbildung der „Volksgemeinschaft“; es musste also die „bürgerliche Welt“ nur über eine „beschränkte Lebens- und Weltanschauung“ verfügen: Jene war in Petersens Vorstellung *nicht* auf „Gemeinschaft“ hin angelegt. In diesen theoretisch rationalisierten Affekten spiegelte sich im Endeffekt eine für Petersens Charakter typische Radikalität wider, die nach dem Ersten Weltkrieg höchstwahrscheinlich mit für die kulturprotestantischen Eliten recht typischen eschatologischen Vorstellungen verbunden gewesen ist. In diesem Sinne führte er 1918 aus:

„Der alte Geist, der in diesen Tagen gestürzt wurde, ist nicht erstickt und wird sich noch nach Jahren regen. Wenn er heute vor dem neuen Geist erschauert, der über Nacht zur Geltung kam, dann flüstert er entsetzt: radikal. Und manchem prickelt es wie Furcht und Angst, wie von Qualen ohnmächtigen Grolles und Hasses in den Fingern. Von ‚Utopien‘ reden sie, von ‚fragwürdigen‘ Programmen, von Leuten, denen man mit ‚Vorsicht‘ begegnen müsse ... denn wer kann wissen, was kommt? ... [...] Sie merken noch nicht, daß sie mit einem abgebrochenen Schlagwort einer vergangenen, plötzlich fortgefegten Zeit handeln gehen. Mag kommen, was will, mag die Staatsform werden, wie sie will, mag selbst eine reaktionäre Übergangsform heraufkommen – was die Herbststürme dieses Jahres gebracht haben, ist nie mehr wegzutilgen. Mit Blutschrift ward es allen deutschen Stämmen, ward es der Welt, vom Griffel Elend und Not eingeschrieben. Und dieses Neue ist eben – das Radikale. [...] Worum tausende der Besten unseres Volkes Jahrzehnte kämpften als ‚Radikale‘ aller Parteifarben, als Radikale in Fragen der Kultur- und Bodenpolitik, in Steuer- und Schulfragen, dies Radikale ist nach der Zeitrechnung alten Geistes seiner Lösung um Jahrzehnte näher gerückt, ja manches, was vor einem Monat noch so fern schien, steht unmittelbar vor seiner Lösung.“⁴⁰³

Auch hier wird – in eschatologischer Form – der utopische Gehalt des eigenen Denkens offensichtlich. Die Kämpfe „der Besten unseres Volkes“, der „Radikalen“, sollten sich als Folge der revolutionären Umgestaltung nun ins Positive wenden: Der Wandlungsprozess zur Lösung zentraler gesellschaftlicher Probleme stünde „unmittelbar vor seiner Lösung“. Ein solches utopisches Denken konnte aber individuell nur enttäuscht werden und die sich ausgestaltende Weimarer Demokratie gesellschaftlich stark überfordern. Denn der soziale Differenzierungsprozess schritt nach 1918/19 weiter voran, ja beschleunigte sich in den 1920er Jahren noch einmal beträchtlich.⁴⁰⁴ Die gerade aufblitzenden radikalen

⁴⁰³ Peter Petersen: Radikal. In: Die Literarische Gesellschaft 4 (1918), S. 383–385, hier S. 383; Auslassungszeichen ohne eckige Klammern wie im Original. Vgl. zur kulturprotestantischen Eschatologie nach dem Ersten Weltkrieg beispielsweise bei Ulrich H. J. Körtner: Theologie des Wortes Gottes. Positionen – Probleme – Perspektiven. Göttingen 2001.

⁴⁰⁴ Wehler: Gesellschaftsgeschichte, S. 284–347.

Dispositionen genauso wie die aus der Zeit vor 1914 kontinuierte „Volksgemeinschafts“-Formel konnten auf jenen Differenzierungsprozess kaum die hinreichenden Antworten geben. So verstanden bewegte sich die gerade erst entwickelte „vernunftrepublikanische“ Position letztlich auf recht dünnem Eis; ihre Enttäuschung war durch die aus der Zeit vor 1914 kontinuierte Utopie einer von keiner Realität angekränkelten lichten „Volksgemeinschaft“ tatsächlich beinahe vorprogrammiert.

So wie sie als Utopie auch schon vor 1914 weitgehend nur eine Destruktionsformel war – eben weil sie als Utopie keine Realität werden konnte –, behielt die „Volksgemeinschafts“-Ideologie von Rechts bis Links jenen Charakter auch nach 1918/19 bei. Die Utopie war der helle Schein, die Weimarer Realität hingegen recht bald schon – in den Empfindungen vieler Zeitgenossen, insbesondere auch innerhalb der bürgerlichen Eliten – nur ein matter Abklatsch, der als Negativfolie bestenfalls zum Aufpolieren der Utopie nütze war, ansonsten aber, beladen mit den schweren Hypotheken des untergegangenen Kaiserreichs und verlorenen Weltkriegs, die Herzen kaum je so entflammen konnte. Moralisch hohe Begriffe – so wie Petersens Glaube an die bevorstehende Zeit umfassender „Sittlichkeit“ – konnten vielleicht, als Trostformeln, für kurze Zeit die gesellschaftlichen Probleme verdeckt halten. Aber jener Rückgriff auf die Vergangenheit musste dann nur umso teurer mit Zins und Zinseszins zurückgezahlt werden. Die Münze, mit der gezahlt wurde, war die Enttäuschung über das Ausbleiben der Utopie. Mentalitätsgeschichtlich dürfte darin eine nicht zu unterschätzende Bedingung für das sich recht schnell einstellende Abwenden vieler Zeitgenossen von der zunächst durchaus begrüßten Republik zu finden sein.

Dabei ist bemerkenswert, dass Petersen die „Volksgemeinschafts“-Formel vor 1914 bereits – als eine utopische Vorstellung wenig verwunderlich – deutlich in übersteigert nationale Bezüge gestellt hatte, um sie dann – wie gerade gezeigt mit Blick auf ein „neues Europa“ – nach 1918/19 zunächst stärker international auszurichten. Je mehr allerdings die an die Republik gebundenen Hoffnungen im Verlauf der 1920er Jahre erloschen, desto stärker griff Petersen augenscheinlich wieder auf manche der vormaligen Vorstellungen zurück, wie in den nächsten Abschnitten gezeigt wird – nur dass sie jetzt nicht mehr kulturprotestantisch begriffen, sondern „realistisch“ und ontologisch rationalisiert wurden; Kontinuitäten und Diskontinuitäten waren bei Petersen letztlich komplex ineinander verwoben. Bezogen auf die utopischen Volksgemeinschaftsvorstellungen hatte Petersen beispielsweise Anfang 1914 ausgeführt:

„Deswegen ist auch der Glaube des edlen Menschen an die ewige Fortdauer seiner Wirksamkeit auf die Hoffnung der ewigen Fortdauer seines Volkes gegrün-

*det und muß er bereit sein, für sein Volk zu sterben. In dieser Bedeutung liegen Volk und Vaterland weit hinaus über den Staat. Sie müssen den Staat regieren als ‚durchaus oberste, letzte und unabhängige Behörde‘. Sie gewähren und erhalten die Freiheit, sie geben den höchsten Zweck, und somit lebt am Ruder des Staates erst ein ‚wahrhaft ursprüngliches und erstes Leben‘.*⁴⁰⁵

Auch damit stand er im breiten Spektrum nicht nur bürgerlicher Hoffnungen, die sich schließlich spätestens im Gefolge des „Augusterlebnisses“ bündelten.⁴⁰⁶ Zugleich war eine bei Petersen während des Krieges zu beobachtende komplexe Transformation eigener Gedanken – also sein Weg von nicht demokratischen Vorstellungen während des Kaiserreichs hin zu „vernunftrepublikanischen“ Vorstellungen ab 1918/19 – kein Einzelfall. Vielmehr weisen seine auch hier schon auf das „Volk“, die „Gemeinschaft“ und das „Individuum“ abzielenden Gedanken auf den Petersen der Zeit nach 1918/19 hin – ohne dass der *Entwicklung* jenes Gedankengebäudes jedoch eine Teleologie zugrunde lag–, denn letztlich ging es auch nach dem Weltkrieg weiterhin um die Frage, wie „Individuum“ und „Volk“ „sittlich“ in eine „Gemeinschaft“ zu überführen seien. Die Antworten, die also auch und gerade idealistische und individualistische Vorstellungen mit beinhalteten, befanden sich in einem komplexen (aber nicht zielgerichteten oder teleologischen) Entwicklungsfluss, der auch für die Jahre nach 1918/19 kennzeichnend blieb. Die diesbezüglichen Entwicklungen, die Petersen vollzog, weisen dabei in einem nicht geringem Maße durchaus *auch* exemplarische Züge für übergreifende gesellschaftliche Prozesse auf – das ist allerdings von der Petersen-Forschung bislang ebenfalls kaum erkannt worden, insbesondere weil Petersens Biographie vor 1918 praktisch noch gar nicht aufgearbeitet ist: Die „Ideen von 1914“ seien, so zeigt die neuere Forschung,

„die Bezeichnung für eine spezifisch komunitär ausgerichtete inklusive Ordnungsidee, welche die ideenpolitische Debatte der ersten Kriegshälfte prägte. Sie repräsentierte eine Sozialutopie, die sich an der Idee des nationalen Gemeinwohls orientierte und eine eigenständige Freiheitsauffassung beinhaltete. Konstitutionalismus und Korporativismus implizierten einen fundamentalen Institutionenwandel und delegitimierten die Staatsordnung Bismarckscher Prägung. Da sowohl die konstitutionelle als auch die korporative Ordnungsidee bereits seit dem Herbst 1914 verbreitet wurden und es im Kern um die Frage der Selbst- bzw. Mitregierung

⁴⁰⁵ Peter Petersen: Zum Gedächtnis des deutschesten Philosophen. Zu Fichtes 100. Todestage, 22. Januar. In: Hamburger Nachrichten. 18.1.1914, Nr. 3, S. 1–2, hier S. 2.

⁴⁰⁶ Jeffrey Verhey: Der „Geist von 1914“ und die Erfindung der Volksgemeinschaft. Hamburg 2000.

*ging, kann das erste Kriegsjahr als Beginn der Parlamentarisierungsdebatte angesehen werden.*⁴⁰⁷

Insgesamt sollte die Petersen-Forschung die Chance ergreifen, dass auch bezogen auf den Ersten Weltkrieg „jahrzehntelange historische Forschungen die Verkrustungen der Rückschau beseitigt haben“.⁴⁰⁸ Letztlich muss es darum gehen, nun auch die Zeit vor 1918/19 ins Auge zu fassen – denn Petersen war zu dieser Zeit bereits deutlich über 30 Jahre alt –, um seine Entwicklungen der rund dreieinhalb nachfolgenden Dekaden angemessen zu verstehen. Dabei sollte nicht vergessen werden, dass „Sieger und Besiegte mit verwundeten Gesellschaften aus dem Konflikt“ hervorgegangen sind, also mit welchem schweren Erbe die Republik von Beginn an belastet war.⁴⁰⁹ Zugleich sollte als übergreifende Tatsache bewusst bleiben,

*„dass sich die meisten Deutschen einer moralischen und militärischen Abrüstung widersetzen und – wie auch schon während des Krieges – bei ihrer Auffassung blieben, dass Deutschland keine Aggression und keine Grausamkeiten begangen hatte und dass die alliierten Anklagen gegen sie heuchlerisch und grundlos waren“.*⁴¹⁰

Diese Ansicht, dass der Erste Weltkrieg von deutscher Seite aus in erster Linie ein „Verteidigungskrieg“ gewesen sei, vertrat auch Petersen nach dem Ersten Weltkrieg vehement.⁴¹¹ Sie dürfte auch damit verbunden gewesen sein, dass Petersen vor 1918/19 – innerhalb seines antirevolutionären Gedankenkreises – nationale Vorstellungen grundlegend in die eigene Vorstellungswelt integrierte. Letztlich zielten auch sie auf die die Zeit beherrschende Utopie der „Einheit im Volke“ ab; Petersens auch nach 1918/19 typischer Gedanke, dass mittels einer auf Basis schulreformerischer Aktivitäten mit ausprägender „Erziehung“ die für die „Volksgemeinschaft“ nötige „Sittlichkeit“ zu kreieren sei, war bereits vor dem Ersten Weltkrieg grundlegend verankert. Auch darin zeigte er sich als Kind seiner Zeit, die eben stark von „volksorganischem“ Denken geprägt war.⁴¹² In

⁴⁰⁷ Steffen Bruendel: Volksgemeinschaft oder Volksstaat. Die „Ideen von 1914“ und die Neuordnung Deutschlands im Ersten Weltkrieg. Berlin 2003, S. 141.

⁴⁰⁸ David Stevenson: 1914–1918. Der Erste Weltkrieg. Düsseldorf 2006, S. 688.

⁴⁰⁹ Ebd.

⁴¹⁰ Ebd., S. 631.

⁴¹¹ Vgl. beispielsweise Peter Petersen: Die Junglehrernot, eine kulturelle Not des deutschen Volkes (1924). In: Derselbe: Innere Schulreform und neue Erziehung. Gesammelte Reden und Aufsätze. Weimar 1925, S. 293–312, hier S. 297.

⁴¹² Ehrenhard Skiera: Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart. Eine kritische Einführung. München 2010, S. 75 f.

diesem Sinne hieß es beispielsweise 1913 – und auch hier ein weiteres Mal mit Blick auf die Schulpraxis: Die Idee der Schulreform

*„ist geboren aus tiefempfundenen Bedürfnissen, die sich mit voller Konsequenz aus der Entwicklung unseres Volkes in den letzten Jahrhunderten einstellen mußten, die innerlich, organisch mit seinem wirtschaftlichen, sozialen und völkischen Aufstieg verbunden sind. Sie wird demnach von der großen Mehrheit des Volkes und seinen besten Vertretern getragen und ist von ihnen ins helle Licht der Kritik gestellt. Heute ringt sie schon im Bewußtsein eingeborenen Rechtes nicht mehr um Anerkennung, sondern um Erfüllung. Und nun stehen wir im grellen Licht des Tages mit den tausend Fragen, und wie Geblendete suchen wir die Pfade zum Ziel. Da mahnt wohl eine rückwärts schauende Orientierung mit Recht, nicht den Zusammenhang mit der Vergangenheit der pädagogischen Entwicklung zu verlieren. Fruchtbar ist doch nur, was sich organisch fortbildet, was kontinuierlich fortschreitet und nicht revolutionär das Alte gänzlich verwirft zugunsten des glitzernen, unerprobten oder nur wenig erprobten Neuen.“*⁴¹³

Andererseits sollte aber Petersens internationales und pazifistisches Engagement der 1920er Jahre – er hatte im Krieg drei Brüder verloren und war durch seine Arbeit in der „Kriegshilfe“ während des Krieges deutlich mit dem Leid der Zivilbevölkerung konfrontiert gewesen – nicht aus dem Blick geraten und stattdessen als durchaus bemerkenswert eingestuft werden. Denn mit ihm unterschied er sich doch wesentlich von gewichtigen Teilen der bildungsbürgerlichen Eliten.⁴¹⁴

3. Unpolitische Reformpädagogik?

Im Sommer 1923 wurde der 39-jährige Petersen auf den Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft der Universität Jena berufen. Er begann auch hier seine Tätigkeit mit der ihn kennzeichnenden Leidenschaftlichkeit – und ein weiteres Mal mit dem Ziel, seine Interessen und Intentionen auch gegen Widerstände durchzusetzen. Diese Widerstände artikulierten sich schon recht bald aus dem Lager seines Lehrstuhlvorgängers Wilhelm Rein, der sein Lebenswerk durch Petersens radikale Änderungen an der dem Lehrstuhl angeschlossenen „Universitäts-Übungsschule“ gefährdet sah. Petersen hingegen verschärfte diesen wie auch viele spätere Konflikte durch kompromissloses Auftreten und schuf sich damit von Beginn seiner Jenaer Lehr- und Reformtätigkeit an reichlich Widerstände.⁴¹⁵

⁴¹³ Peter Petersen: Schulreform (1913). In: Derselbe: Innere Schulreform und Neue Erziehung. Gesammelte Reden und Aufsätze. Weimar 1925, S. 1–5, hier S. 4 f.

⁴¹⁴ Torsten Schwan: Zum Scheitern Peter Petersens und des Jenaplans im NS- und sich formierenden SED-Staat. In: Hein Retter (Hrsg.): Reformpädagogik. Neue Zugänge – Befunde – Kontroversen. Bad Heilbrunn 2005, S. 168–185, hier S. 169–171.

⁴¹⁵ Prondczynsky: Universitätspädagogik, S. 155–185.

Diese Kompromisslosigkeit hatte auch mit seinen psychischen Dispositionen zu tun, war aber zugleich in der theoretischen Grundierung des Reformkonzepts mit angelegt. Zentrale Ursache waren die von ihm wie von vielen Weimarer Eliten vertretenen, eben bereits betrachteten (Volks-)Gemeinschaftsvorstellungen. Denn genauso wie Petersen wollte auch ein Großteil der Weimarer Eliten von Rechts bis Links die vielschichtigen gesellschaftlichen und ökonomischen Differenzierungs- und Transformationsprozesse der sich weiter ausformierenden deutschen Industriegesellschaft mit allen ihren Klassenproblemen und Krisenerscheinungen durch eine utopische „Gemeinschaft“ überwinden oder abmildern.⁴¹⁶ Das Besondere an Petersens Gemeinschaftsutopie war jedoch – auch hier scheint wieder das (*schul-*)*praktische* und damit ein *politisches* Moment durch –, dass er mit zunehmender Ausformung seiner erziehungswissenschaftlichen und schulpraktischen Vorstellungen ein *ganz konkretes Mittel* zu Herstellung jener „Volksgemeinschaft“ parat zu haben meinte: nämlich sein Jenaplan-Konzept. Denn mittels des Jenaplans sollte die nachwachsende Generation „in Gemeinschaft *zur* Gemeinschaft“ sozialisiert werden. Durch ihn würde – so formulierte er es zu Beginn seiner 1927 erscheinenden Programmschrift, dem später sogenannten „Kleinen Jenaplan“ – eine

*„Erziehungsgemeinschaft gestaltet werden, in welcher sich ein Menschenkind die für es beste Bildung erwerben kann, eine Bildung, die seinem, in ihm angelegten und treibenden Bildungsdrang angemessen ist, die ihm innerhalb dieser Gemeinschaft vermittelt wird und die es reicher, wertvoller zur größeren Gemeinschaft zurückführt, es ihr als tätiges Glied wiederum übergibt.“*⁴¹⁷

Ein anlagezentrierter Bildungsbegriff, nach dem es im „Menschenkind“ einen „angelegten und treibenden Bildungsdrang“ gebe, verband sich mit der Vorstellung einer teleologisch angelegten „Erziehungsgemeinschaft“; Produkt sollte die innige Einbindung des einzelnen Individuums in das Ganze der angestrebten „Volksgemeinschaft“ sein.

Diese Erziehungsutopie macht die Petersen kennzeichnende Kompromisslosigkeit verständlich. Denn eine Beeinflussung des Erziehungsprozesses, die nicht im Sinne der eigenen Konzeption war oder erschien, musste in der Logik des eigenen Denkens das Ergebnis verfälschen und damit das Ziel der „Vergemeinschaftung“

⁴¹⁶ Mitchell G. Ash: Krise der Moderne oder Modernität als Krise? In: Wolfram Fischer (Hrsg.): Die Preußische Akademie der Wissenschaften zu Berlin 1914–1945. Berlin 2000, S. 121–142, hier S. 122–126; Herbert: Best, S. 57–63; Frei: „Volksgemeinschaft“; Thomas Hertfelder: „Meteor aus einer anderen Welt“. Die Weimarer Republik in der Diskussion des Hilfe-Kreises. In: Andreas Wirsching/Jürgen Eder (Hrsg.): Vernunftrepublikanismus in der Weimarer Republik. Stuttgart 2008, S. 29–55.

⁴¹⁷ Peter Petersen: Der Jena-Plan einer freien allgemeinen Volksschule. Langensalza 1927, S. 7.

gefährden. Deshalb artikulierte Petersen schon vor 1933 durchgängig Autonomieforderungen und verschloss sich als schädlich wahrgenommenen Entwicklungen: seine Erziehungstheorie verstärkte also die eigene Kompromisslosigkeit. Theoretisch bedingte Heilserwartungen korrespondierten mit radikalen individuellen Dispositionen – und zwar in politisierten und stark krisenhaften Zeiten.⁴¹⁸

Nach dem Ersten Weltkrieg hatte Petersen – wie gerade gezeigt – demokratische Vorstellungen durchaus begrüßt; von der Republik erhoffte er sich zunächst, dass sie die sittliche Kraft habe, die „Volksgemeinschaft“ weiter auszuprägen. Diese Hoffnung bestand zunächst trotz der oben dargestellten Skepsis gegenüber Bürgertum und Proletariat – und auch seine Skepsis hatte ihre theoriebedingten Wurzeln: Denn hätten Bürgertum und Proletariat 1918/19 bereits über die entsprechend erst zu vermittelnde „Sittlichkeit“ verfügt, dann hätte in der Logik eigener Gedankenführung die „Volksgemeinschaft“ bereits bestehen müssen. In dieser Verschränkung zeigte sich eines der tautologischen Momente in Petersens Denken, das von jeher einen Hang zur „Ganzheitlichkeit“ aufwies (vgl. im Abschnitt 4); jene Verschränkung war allerdings für die nach 1923 entwickelte Jenaplan-Pädagogik kein Problem, solange Petersens Wertewelt grundlegend auf demokratischen, pazifistischen und internationalistischen Vorstellungen beruhte. Im Sinne dieser Einbindung in ein zunächst *auch* linksdemokratisches Spektrum hatte er sich beispielsweise Ostern 1920 in seiner Antrittsrede als Schulleiter im Rückgriff auf Fichte ein weiteres Mal zur Republik bekannt:

„Und aus dieser Anlage des deutschen Volkes, die Bildungsschichten sich gegenseitig durchdringen und befruchten zu lassen, folgerte er sogar: die deutsche Nation ist die einzige unter den neuuropäischen Nationen, welche die republikanische Verfassung zu ertragen vermag. Dieser ‚deutsche aller Philosophen‘, wie er genannt zu werden pflegt, müßte in unsern Tagen – politisch so schwer für das deutsche Volk wie die Jahre zwischen 1807 und 1813, in denen dieser glaubensvolle Mann lehrte – uns mahnend zurufen: nun erfüllen und wahr zu machen, was ihm nur Glaube sein konnte.“⁴¹⁹

So wie er, gerade am „Kleinen Jenaplan“ gezeigt, davon ausging, dass im einzelnen Individuum ein in ihm herrschender „Bildungsdrang“ *angelegt* sei, glaubte er zugleich, das im auf „Gemeinschaft“ *angelegten* „Volk“ das entsprechende Pendant zu finden sei, nämlich ein durch „gesellschaftliche“ Einflüsse in Unordnung geratenes Maß, das, in eine sittlich geordnete Form gebracht, zur

⁴¹⁸ Schwan: Petersen-Rezeption (2007), S. 45–50.

⁴¹⁹ Peter Petersen: Antrittsrede bei der Übernahme der Schulleitung Ostern 1920. In Derselbe: Innere Schulreform und neue Erziehung. Gesammelte Reden und Aufsätze. Weimar 1925, S. 165–172, hier S. 169 f.; Hervorhebung wie im Original.

„Gemeinschaft“ führen, „die Bildungsschichten sich gegenseitig durchdringen und befruchten“ lassen würde. Ein „Durchdringen“ konnte dabei durchaus im Sinne der durch die sozialen Differenzierungsprozesse fortschreitenden gesellschaftlichen Heterogenität verstanden werden; tatsächlich war aber das zugrunde gelegte Prinzip deutlich stärker auf „Einheitlichkeit“ angelegt: Die „Volksgemeinschaft“ sollte eben die „Zerrissenheit“ überwinden und die „Einheit im Volke“ herstellen. Zwar stellte sich Petersen in antikapitalistischer Stoßrichtung *gegen* die Entfremdungsprozesse innerhalb der sich weiter ausformenden deutschen Industriegesellschaft; ihre Folgen wurden jedoch eben vor allem als *sittliches* Problem begriffen. Auch deshalb lehnte Petersen nach 1918/19 weiterhin klassenkämpferische Ansichten und Parolen deutlich ab.

Seine Hoffnung bestand also wie schon betont zunächst darin, dass in und mit der republikanischen Staatsform die ungelösten Konflikte der deutschen Klassengesellschaft überwunden werden könnten, nämlich indem sie eine höhere Form der „Sittlichkeit“ ausprägen würde. Das tatsächlich handfest ökonomische Problem, von der auch die heutige Welt weiter geprägt ist – nämlich: wie lässt sich die Ausbeutung der vielen gesellschaftlichen Subjekte durch eine deutlich geringere Zahl verhindern und welche sind die individuellen wie gesellschaftlichen Folgen der aus der Ausbeutung resultierenden zunehmenden Deprivation –, jenes ökonomische Problem wurde letztlich als ein vor allem kulturelles begriffen. Das sollte man in Anbetracht der heute weiterhin nicht überwundenen Probleme einer auf ökonomische Ausbeutung angelegten kapitalistischen Warenordnung nicht sogleich als „naiv“ oder „kurzsichtig“ abtun – insbesondere auch und gerade deshalb, weil bislang zu viele historische Versuche, die im Kapitalismus angelegten strukturellen ökonomischen Probleme zu überwinden, politisch in antidemokratischen Gesellschaftsformationen geendet sind. Im Sinne seiner Verkürzung von ökonomischen Problemen zu kulturellen Phänomenen führte Petersen 1919 aus:

„Eine der höchsten Ideen des Sozialismus ist diejenige der Gemeinschaft, der Bruderschaft, so fern wir im Augenblick noch der Verwirklichung dieser Idee sein mögen, weil eben von echtem Sozialismus sich noch überhaupt wenig durchzusetzen vermag. [...] Für den recht ersichtlichen Sozialismus ist der Staat etwas, das überwunden werden soll, um mich paradox auszudrücken; denn in Wahrheit soll ein inniges Hinundher entstehen, vom Ganzen aus, zum Ganzen hin. Innerhalb solcher sozialistischen Gesellschaft ist eine Grundüberzeugung das gegenseitige Verständnis der Bürger untereinander und füreinander, die Aufhebung der Klassengegensätze und Standesklüfte. Dieses gegenseitige Sichverstehen, Achten und Anerkennen wird die Grundlage einer wahrhaft rückhaltlosen Duldsamkeit, alles dieses

*aber der Boden zur Entfaltung eines freien Menschentums, zur Entwicklung charakterfester, verstandesklarer und warmherziger freier Männer und Frauen“.*⁴²⁰

Seine utopischen Hoffnungen und die ihm eigene Extremität verbanden sich also nach der Novemberrevolution und kulminierten in der Hoffnung, dass der „Geist“ der Republik – ihre „Sittlichkeit“ und ihr auf die „Kultur“ des „Volkes“ ausgerichtetes Fundament – die Grundlage legen würde, um die „Zerrissenheit im Volke“ zu überwinden. In letztlich sozialharmonisierender Art und Weise ging es also nicht um die Überwindung „der Klassengegensätze und Standesklüfte“, sondern um ihre „Aufhebung“. „Sittlich“ gehoben würden dann „charakterfeste, verstandesklare und warmherzige freie Männer und Frauen“ sich gegenseitig verstehen, achten und anerkennen. Anzuerziehende Werte und aus ihnen resultierende Tugenden sollten „das gegenseitige Verständnis der Bürger untereinander und füreinander“ hervorbringen und so nach und nach die „Volksgemeinschaft“ entstehen lassen; genau darin lag der sozialharmonische Charakter des eigenen utopischen Denkens begründet: Nicht die ökonomischen Ursachen sollten verändert, sondern deren Folgen sollten „sittlich“ abgefedert werden und so zur „rückhaltlosen Duldsamkeit“ führen. Von der neu errichteten Republik erhoffte sich Petersen folglich eine wenig konkret bleibende Zählung des kapitalistischen Ausbeutungscharakters und damit zugleich konkrete Schritte hin zur erhofften „Volksgemeinschaft“. Deshalb hob er im Frühjahr 1919 in der schon mehrfach genannten Schrift „Gemeinschaft und freies Menschentum“ hervor:

*„Also ist fortan alle Erziehung sittlich nur dann, wenn sie die Vervollkommnung des Menschentums jedem einzelnen ermöglicht, in dem Sinne, daß der Mensch ein Selbstzweck werde, allein mit der festen Richtung auf seine Lebensbetätigung als Bürger und Glied der Gemeinschaft seines Volkes, seines Staates, daß er durchtränkt von brüderlicher Gesinnung um anderen, sich in sich selbst vervollkomme. Die Gemeinschaft hinwiederum kann in ihrem Kern nur sittlich sein, wenn sie selbst die Höherführung der Menschheit in ihrem geistigen Bestande zum Ziele hat und die Idee der Brüderlichkeit im weltbürgerlichen Sinne vorbereiten hilft. Ihre Formen wie Vereine, Organisationen, Gemeinden, Staat, und was sonst an Verbänden und Veranstaltungen in ihr enthalten sein mag, alles darf nichts als Mittel sein, reines Menschentum auszubilden. [...] Nichts Wirtschaftliches, nicht Physisches, nichts Politisches hat Bestand, wenn es nicht vom Geistigen durchdrungen wird, d. h. wenn nicht die höchsten sittlichen Zwecke darin eingehen.“*⁴²¹

Mit den Ansichten, dass das Individuum niemals „Mittel zum Zweck“, sondern immer „Zweck an sich“ sei und dass „die Vervollkommnung des Menschen-

⁴²⁰ Peter Petersen: Neugestaltung des Religionsunterrichts in den höheren Schulen (1919). In: Ebd., S. 114–128, hier S. 118 f.

⁴²¹ Petersen: Gemeinschaft, S.17 f.

tums“ nicht auf Grundlage nationaler Egoismen, sondern nur „im weltbürgerlichen Sinne“ vonstatten gehen könne, integrierte Petersen zentrale aufklärerische Konsequenzen in sein Denken und überführte dieses also in eine „vernunftrepublikanische“ Basis, die die entstehende Weimarer Demokratie zunächst nicht nur anerkannte, sondern sie legitimierte und so für sie eintrat. Diese „theoretischen“ Vorstellungen fanden, wie oben schon skizziert, ihren konkreten Widerhall in Petersens Rektorat der Hamburger „Lichtwark-Schule“, zu dessen Schulleiter er im Frühjahr 1920 gewählt worden war. Nicht umsonst hob er 1921 in einem Bericht über die Arbeit der Schule ihre demokratisch-partizipativen Elemente explizit hervor. Ihnen wurde zugleich – wenig verwunderlich – eine entscheidende Rolle bei der angestrebten „Versittlichung“ der Jugend beigemessen. In der Verbindung von Erziehungstheorie und Schulpraxis zeigt sich damit ein weiteres Mal, dass es Petersen tatsächlich nicht um eine „unpolitische Reformpädagogik“, sondern um den Vollzug seiner pädagogisch-politischen Gedankenwelt ging. Denn in der demokratischen Partizipation, die der Schülerschaft gewährt wurde, fand sie ihre Möglichkeit an „Machtanteil oder der Beeinflussung der Machtverteilung“ (Weber): Die

„Klassengemeinschaft wählt von sich aus einen Vertreter in den ‚Schulgemeindeausschuß‘, der aus Vertretern der Klassen von Quinta [d. h. des sechsten Schuljahres; T.S.] an gebildet wird. Was die Vertreter vorzubringen haben an Wünschen und Beschwerden, Ratschlägen und Plänen ist in der Regel gleichfalls vorher von der Klasse zusammen mit dem Leiter der Klasse zu besprechen, so daß der gewählte Vertreter der wahre Sprecher seiner Gruppe wird. [...] Die Schulgemeinde behandelt in freien parlamentarischen Formen Fragen des Schullebens, die die ganze Schülerschaft angehen. [...] Das Benehmen der Schüler im Ausschuß wie in der Schulgemeinde hat den weitaus größten Teil des Lehrkörpers derart eingenommen, daß wir diese Einrichtungen wohl aus dem Schulleben nicht mehr fortdenken möchten.“⁴²²

Das mit jener Gewährung eines „Machtanteils“ im Sinne partizipativer Formen gleichzeitig angestrebte Ziel war, das zeigt der letzte Satz des Zitats, die „Sittlichkeit“, d. h. das „Benehmen“ der Schüler weiter zu fördern, denn damit sollte die „Höherführung der Menschheit“, die „Vervollkommnung des Menschentums“ mit vorangetrieben werden und letztlich die Ausgestaltung der anvisierten „Volksgemeinschaft“ weiter vorbereitet werden. Auch mit solchen utopischen Hoffnungen auf die ganz konkrete Ausgestaltung einer „Volksgemeinschaft“ stand Petersen nach dem Ersten Weltkrieg nicht alleine da. Seine Vorstellungen wiesen letztlich exemplarische Züge auf und beinhalteten zugleich auch den ty-

⁴²² Petersen: Bericht, S. 177 f.

pischen Zug utopischer Gedankengebäude, nämlich die herrschende Ordnung zu destruieren, eben weil sie letztlich nicht konkretisiert werden können:

„Das Leitbild der Gemeinschaft oder ‚Volksgemeinschaft‘ avancierte über die politischen Grenzen hinweg zum Topos der Weimarer Republik, wie umgekehrt die Parteien von der SPD bis zur DNVP die politische und soziale Zerklüftung beklagten. Dabei besaß das beständige ‚Leiden an dieser Zerrissenheit‘ mit dem Wunsch nach innerer Einheit einen utopischen Zug, mit dem man das System überforderte. Denn ‚Einheit‘ war in einer pluralistischen Massendemokratie nicht auf Dauer zu verwirklichen, schon gar nicht in einer Gesellschaft, die solchen äußeren Problemen ausgesetzt war wie jene Weimars.“⁴²³

Unter einem solchen Fokus gelesen verwundert es wenig, dass auch Petersens Verhältnis zur Republik um die Mitte der 1920er Jahre, als Folge der permanenten Krisen ihrer ersten Jahre und dadurch, dass sie eben nicht die erhoffte „Einheit im Volke“ schuf, zunehmend skeptischer wurde. Sich gegen die gesellschaftlichen, ökonomischen und sozialen Differenzierungsentwicklungen des 20. Jahrhunderts zur Wehr setzend, wurde nun bereits für die „Zerrissenheit“ das parlamentarische System, das zunehmend als „Parteiendemokratie“ wahrgenommen wurde, mitverantwortlich gemacht. Darin zeigt sich die politische Entwicklung, die Petersen durchmachte. Dabei verband sich seine nicht selten extreme antikapitalistische Weltanschauung, die weiterhin einer sozialistischen Kapitalismuskritik nahe stand, *noch* mit pazifistischen und internationalistischen Ansichten. In diesem Sinne schrieb er 1926:

„Vielleicht aber werden die Erfahrungen des Weltkrieges, daß durch einen Krieg die Arbeiterschaft, ja die ganze breite Bevölkerung keines einzigen Landes, weder der Sieger noch der Besiegten, irgendwelche materiellen Vorteile gehabt hat, sondern das Gegenteil davon, mithelfen, daß zwischenstaatliche Streitigkeiten aller Art nach und nach mit anderen Mitteln und auf anderen Wegen gelöst werden, als es die alten Diplomaten gewöhnt sind. [...] Die zahlreichen pazifistischen Verbände und ihre stark besuchten Tagungen zeigen, daß die Völker zueinander hinstreben, über die alten berufsmäßigen Politiker hinweg. [Absatz] Wir sehen, daß die Völker, und sehr bezeichnend die Jugend allerorten, unsre Formen des Parlamentarismus satt haben und damit die gegenwärtige Form der Demokratie. Vergessen wir nie, daß diese Demokratie diejenige Form gewesen ist, in welcher das Bürgertum seit dem 17. Jahrhundert sich die Regierung ersehnte und verschaffte, und daß dieses Bürgertum heute nicht mehr besteht. Alle Regierung ist und bleibt Minderheitenregierung, und in der Demokratie sucht sich diese Minderheit ihre Stütze durch Stimmenmehrheit, und dann herrscht sie unter der Fiktion, daß die gewählten paar Menschen, die ‚Interessen‘ der Mehrheiten vertreten, zugleich aber diese

⁴²³ Elke Seefried: Vernunftpragmatismus und Gemeinschaftsideologie: „Vernunftrepublikanismus“ in der deutschen Zentrumspartei. In: Andreas Wirsching/Jürgen Eder (Hrsg.): Vernunftrepublikanismus in der Weimarer Republik. Stuttgart 2008, S. 57–86, hier S. 74.

Mehrheiten die Interessen des Ganzen. Diese Fiktion kann nur so lange aufrecht-erhalten werden, als in der Tat eine grobe Gleichheit der Interessen besteht, sich innerhalb des Volkes mit anderen Worten große Massen um verhältnismäßig einfache, leicht verständliche Interessen zusammenballen und dann führen lassen. Heute ist das parlamentarische System viel zu grob und ungenügend, um die Volksinteressen zu vertreten, ja, die regierende Minderheit ist eine in der Regel viel zu wenig geistig führende Schicht, um den wahren Ausdruck der volklichen Interessen zu bilden. Wie wenig heute der Besitz der zahlenmäßigen Macht den Regierungsparteien der Parlamente nützt, das lehrt ihr vergeblicher Kampf gegen die Inflation in Deutschland, Frankreich, Belgien, Italien, der ein Kampf ist gegen die Macht der Finanz, die sich auf Kosten der Völker bereichert und den in der Regierung ausgedrückten ‚Volkswillen‘ eigensüchtig verhöhnt. Freilich kein Wunder, da sie nur zu gut diesen Willen kennt, den sie mit ihrem Gelde durch ihre Presse und Wahlmache je zum größten Teile selbst erst macht! Wir haben den Glauben an Macht, Wert und Ideal dieses Parlamentarismus verloren, seitdem er weder die Gesetze der Ehre und des Anstandes noch das Recht und eine vernünftige soziale Ordnung auch nur schützen kann.“⁴²⁴

Nicht erst der letzte Satz zeigte die Entwicklung, nämlich dass ein in den beginnenden 1920er Jahren vorhandener „Glaube“ an das konkrete parlamentarische Prinzip der Republik Mitte der 1920er Jahre „verloren“ gegangen war, und zwar wiederum auch auf Basis „sittlicher“ Prinzipien, nämlich der „Gesetze der Ehre und des Anstandes“ – und als eine bürgerliche Herrschaftsform, die die parlamentarische Republik ist, entluden sich an ihr ein weiteres Mal typisch antibürgerliche Affekte: Denn mit der Ansicht, dass das Bürgertum des 17. Jahrhunderts Mitte der 1920er Jahre nicht mehr bestehe, schloss Petersen an die weiter oben bereits zitierte Vorstellung aus dem Jahr 1919 an, dass sich die „geistige Entwicklung des Bürgertums [...] seit den achtziger Jahren des vorherigen Jahrhunderts im Rückgang“ befände; sein ursprünglicher „Geist“ sei seitdem dem „Verfall“ oder zumindest „Verfallserscheinungen“ ausgesetzt gewesen.⁴²⁵

Die bürgerliche Herrschaftsordnung einer repräsentativen Demokratie wurde nun als „viel zu grob und ungenügend“ angesehen, weil sie nicht ausreichende Partizipationsmöglichkeiten beinhaltete, eben nur zu einer „Minderheitenregierung“ führen würde – das um so mehr, weil diese „regierende Minderheit“ eine „in der Regel viel zu wenig geistig führende Schicht“ sei. Auch hier ging es folglich primär um „Sittlichkeit“. Denn – das war bereits 1918/19 der Vorwurf an das Bürgertum gewesen – jener „Minderheit“ gehe es nicht um die wahren „Volksinteressen“, sondern um einen bestenfalls „vergeblichen Kampf“ gegen die „Macht

⁴²⁴ Peter Petersen: Die Neueuropäische Erziehungsbewegung. Weimar 1926, S. 36–38; Hervorhebung wie im Original.

⁴²⁵ Petersen: Gemeinschaft, S. 5.

der Finanz, der sich auf Kosten der Völker bereichert und den in der Regierung ausgedrückten ‚Volkswillen‘ eigensüchtig“ verhöhne, also „unsittlich“ handle.

Petersen behielt also nicht nur seine antibürgerliche Haltung bei, sondern auch den Erklärungsansatz, dass die „Zerklüftung des Volkes“ durch eine unsittliche Interessenpolitik hervorgerufen würde. Tatsächlich ging es also *nicht* um eine antidemokratische Ablehnung der Republik, sondern die konstatierte mangelnde Partizipationsmöglichkeit und die hervorgehobene unsittliche Interessenpolitik ließen ihn „den Glauben an Macht, Wert und Ideal dieses Parlamentarismus“ verlieren. Die oben bereits genannten kommunitären Vorstellungen wurde nun von Petersen zugespitzt, zugleich weiterhin mit typischen pazifistischen und internationalistischen Ansichten verbunden und anhand konkreter Probleme der Weimarer, aber auch weiteren europäischen Gesellschaften als impliziter Lösungsansatz präsentiert: nämlich gegen die Inflation der ersten Hälfte der 1920er Jahre, die 1923 als Hyperinflation die soziale Deprivation der deutschen Bevölkerung massiv hatte voranschreiten lassen.

Dabei erkannte Petersen durchaus die zunehmende soziale Differenzierung der deutschen Gesellschaft, in der keine „grobe Gleichheit der Interessen“ mehr bestehe, so dass sich die Massen eben nicht mehr „um verhältnismäßig einfache, leicht verständliche Interessen zusammenballen und dann führen lassen“ würden. Von daher musste die repräsentative Demokratie als eine überkommene bürgerliche Herrschaftsform angesehen werden, die durch eine werthafere und idealere Form zu ersetzen sein müsste, ohne dass Petersen bereits formulierte oder formulieren konnte, was er sich konkret unter ihr vorstellte.

Mit dieser Formulierung einer solchen deutlich republikskeptischen Position beschritt Petersen einen Weg, den ab Mitte der 1920er Jahre viele der anfänglichen „Vernunftrepublikaner“ gingen und der mit zur voranschreitenden Erosion des republikanischen Gefüges beitrug. Denn durch diese insbesondere auf antibürgerlichen Affekten beruhenden Vorstellungen wurde die republikanische Verfassungsrealität – trotz der Forderung nach *mehr Partizipationsmöglichkeiten* – zumindest unterspült, wenn nicht gar unterminiert. Die Erosion „vernunftrepublikanischer“ Ansichten als Folge des Ausbleibens der weiter aufrecht erhaltenen utopischen Hoffnungen war dabei ebenfalls nichts, was Petersen allein betraf:

„Bis tief in die Sozialdemokratie verbreitete sich nach der Revolution von 1918/19 eine häufig durch Enttäuschung gespeiste Auffassung, welche die Weimarer Republik als ‚unvollkommenes Übergangsprodukt‘ betrachtete, ‚das eines Tages in einer sozialistischen Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung überwunden werden würde‘. Auch im sozialdemokratischen Lager konnte die Republik letztlich nur so lange das

politische Mittel der Wahl sein, wie die Kluft zwischen zukunftsorientierter Erwartungshaltung und republikanischer Realpolitik nicht zu tief wurde.“⁴²⁶

Wichtige Folge für die konkrete schulische Arbeit war, dass Petersen bereits jetzt seine zunehmende Skepsis gegenüber dem „Wert und Ideal“ des als „viel zu grob“ angesehenen Parlamentarismus auf die eigene Pädagogik übertrug und deshalb demokratische Formen an der Universitätsschule und also in seiner Jenaplan-Pädagogik einschränkte. So schrieb er 1927 in der ersten Auflage des „Kleinen Jenaplans“:

*„Sollten sich Schülerparlamente und Schülergerichte in ihr [der „Schulgemeinde“, T.S.] finden, so ist es nichts diese Schule Bezeichnendes. Wohl aber scheint die bisherige Erfahrung in allen deutschen ‚Lebensgemeinschaftsschulen‘ zu erhärten, daß jene Einrichtungen von den Schülern eher abgelehnt werden als bei ihnen beliebt sind. Dabei wird in der Tat von Lehrern und Kindern innerhalb der Schulgemeinde das Recht ‚geschöpft‘ im Sinne und in der Form der um ihre Führer gescharten Rechtsgemeinde Freier.“*⁴²⁷

Auch in diesem Zitat zeigte sich der pädagogisch-politische Gehalt von Petersens Gedankenführung. Denn die Partizipationsmöglichkeit der Schüler sollte in der eigenen Gedankenwelt *nicht* eingeschränkt, sondern in eine „neue“ Form überführt werden, wobei jedoch – das entsprach der Unklarheit, in welcher Herrschaftsform nun die gesellschaftliche Realität der Weimarer Demokratie weiter ausgestaltet werden sollte – diese „Form der um ihre Führer gescharten Rechtsgemeinde Freier“ gänzlich unklar blieb. Der Abbau „vernunftrepublikanischer“ Errungenschaften führte zu einer „Schulgemeinde“, in der konstitutionell unklar war, wie nun in ihr „das Recht ‚geschöpft‘“ werden sollte. Nicht umsonst musste dieses „Schöpfen“ in Anführungszeichen gesetzt werden. Das aufrecht erhaltene Ziel möglichst großer Partizipation sollte durch die Aufgabe repräsentativer Mitbestimmung vorangetrieben und durch eine augenscheinlich persönliche Bindung an entsprechende „Führer“ erhöht werden. Die persönliche Bindung ersetzte die repräsentative Beteiligung: Als „sittlich“ verstandene personale Führung wurde wichtiger als eine demokratisch legitimierte Wahlfreiheit. Damit reagierte Petersen augenscheinlich auf seine im vorherigen Zitat von ihm hervorgehobene Wahrnehmung, dass „sehr bezeichnend die Jugend allerorten [...] unsre Formen des Parlamentarismus satt“ habe „und damit die gegenwärtige Form der Demokratie“.

⁴²⁶ Andreas Wirsching: „Vernunftrepublikanismus“ in der Weimarer Republik. Neue Analysen und offene Fragen. In: Derselbe/Jürgen Eder (Hrsg.): Vernunftrepublikanismus in der Weimarer Republik. Stuttgart 2008, S.9–26, hier S. 24 f.

⁴²⁷ Petersen: Jena-Plan (1927), S. 8.

Zentrale Ursache der jetzt vorhandenen Ablehnung von „Schülerparlamenten“, die wenige Jahre zuvor noch empathisch zur „Versittlichung“ der Jugend hervorgehoben worden waren, war – so lassen sich beide Zitate zusammenfassen –, dass die Republik eben nicht die von ihm erhoffte Überwindung der „Zerrissenheit im Volk“ und die utopische Zielsetzung einer „Volksgemeinschaft“ schuf. Stattdessen war sie – im Kontext vielfältiger gesellschaftlicher Deprivation, deren konkrete Ursachen vielfach in den politisch-gesellschaftlichen Entwicklungen des Ersten Weltkriegs zu suchen sind – von zunehmender sozialer Differenzierung geprägt, auf die größte Teile der Weimarer Gesellschaft mit Handlungsstrategien reagierten, die von defensiv-apathisch bis aggressiv-zerstörerisch reichten. In diesem Sinne war Weimar zunächst nicht unbedingt eine „Republik ohne Republikaner“, sondern sie wurde es erst in ihrem Verlauf im zunehmenden Maße.⁴²⁸ Wie der größte Teil der deutschen Zeitgenossen konnte auch Petersen nicht die übergreifenden gesellschaftlichen Transformationsbedingungen erkennen, die in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts praktisch alle westlichen Industrienationen in die „Krise der Moderne“ schleuderten.⁴²⁹ Stattdessen lastete er deren Folgen ebenfalls in immer größerem Maße der Weimarer Demokratie an, und als Reaktion begann er, nach alternativen Formen zu suchen, mittels derer die „Volksgemeinschaft“ „sittlich“ und in „gebundener Freiheit“ geschaffen werden sollte. Auch darin zeigt sich, dass die utopische Gemeinschaftsformel ein gehöriges Maß destruirenden Potenzials in sich barg. Ihr Vortreiben entpuppte sich letztlich als die Kraft, die stets das Gute will und stets das Böse schafft.

Die komplexen sozioökonomischen Probleme der Weimarer Gesellschaft wurden also auf „sittliche“ Verfallserscheinungen reduziert, denn in der Logik des eigenen Denkens musste die „Volksgemeinschaft“ ja teleologisch in dem Moment Wirklichkeit werden, in dem deren sie fundierende „Sittlichkeit“ in den sie bildenden Individuen vorhanden war. Das hieß aber konkret, dass zu jener Zeit nur noch stärker an der „Erziehung“ der Individuen gearbeitet werden musste. Auch hierin zeigte sich eine spezifische Radikalisierung. Zugleich – vielleicht auch als „Tröstungsformel“, aber sicherlich auch, um die eigenen theoretischen Grundvorstellungen aufrecht erhalten zu können, nämlich eben jenen Glauben an die „Volksgemeinschaft“ – wurden die postulierten „Anlagen“ des Individuums wie des „Volkes“ zunehmend zu „natürlichen“ Kategorien erklärt. Peter-

⁴²⁸ Thomas Mergel: Das parlamentarische System von Weimar und die Folgelasten des Ersten Weltkrieges. In: Andreas Wirsching (Hrsg.): Herausforderungen der parlamentarischen Demokratie. Die Weimarer Republik im europäischen Vergleich. München 2007, S. 37–60.

⁴²⁹ Vgl. Michael Matopoulos: Krise und Kontingenz. Zwei Kategorien im Modernisierungsdiskurs der Klassischen Moderne. In: Moritz Föllmer/Rüdiger Graf (Hrsg.): Die „Krise“ der Weimarer Republik. Zur Kritik eines Deutungsmusters. Frankfurt a. M. 2005, S. 45–76.

sens bereits vor 1918/19 vorhandenen „volksorganischen“ Gedanken, die auch in der ersten Hälfte der 1920er Jahre bestehen blieben, rückten mit der zunehmenden Skepsis gegenüber „vernunftrepublikanischen“ Ansichten ab etwa Mitte der 1920er Jahre – auch bezogen auf die *Schulpraxis* – wieder stärker in den Mittelpunkt seiner Vorstellungswelt. In diesem Sinne betonte er beispielsweise 1926 programmatisch:

„Das junge Menschenkind soll ferner durch die Schulgemeinschaft unmittelbar in die Gemeinschaft seines Volkes hineinleben. Das landschaftliche, das heimatliche Gepräge, das jede Gemeinschaftsschule in verstärktem Grade haben wird, weil sie frei aus den Bedingungen ihrer Umwelt und organisch aufwächst, das aber auch die von oben herab geordnete und überwachte Schule nie wird ganz verleugnen können, dieses heimatliche Element öffnet die Augen für volkliche Art und läßt das Kindheits- und Jugenderlebnis in der schicksalhaften Verbundenheit mit dem Volksganzen sehen, führt über die Heimat zum Volk, von der Gemeinde zum Staat, und das nicht wie zu abstrakten Gewalten, fern und kaum erfäßbar, sondern Heimat, Volk, Gemeinde, Staat erscheinen als Mächte und Ordnungen menschlichen Zusammenlebens, mit welchen der einzelne und sein engerer Lebenskreis sich ständig auseinandersetzen müssen; denn sein und ihr Lebenslos, seine und ihre Bestimmung, nicht zuletzt sein und ihr nacktes Dasein sind hineinverwoben in die Bestimmung, das Schicksal, das ganze Dasein des Volkes. Dieses Erleben ist auch ein Boden, auf dem ein starker Glaube an einen Sinn des Lebens erwachsen kann, der über das eigene Leben, damit über jeden individuellen Erfolg wie Mißerfolg, hinausragt.“⁴³⁰

Auf Grundlage der pädagogisch-politischen Vorstellungswelt bekam die Schule auch hier die in Petersens Augen zentrale Rolle zugewiesen, das „junge Menschenkind“ „in die Gemeinschaft seines Volkes“ hineinzuleben. „Landschaft“, „Heimat“ und „Volk“ wurden nun – wie auch durchaus bereits in der ersten Hälfte der 1920er Jahre – zu zentralen sozialisierenden Kategorien erklärt. Im Sinne organischer Vorstellungen wurde nun jedoch auch die „*schicksalhafte* Verbundenheit“ des jungen Individuums „mit dem Volksganzen“ konstruiert und im Sinne des stärker personalen Moments wurden jene Zentralkategorien nicht als „abstrakte Gewalten“, sondern als eine „Bestimmung“, eben „Schicksal“ begriffen. Dass diese einsetzende Neuausrichtung von Petersen selbst als solche wahrgenommen wurde, zeigte sich im Titel jenes Aufsatzes, der auf eine Programmatik verwies. Denn wenn Petersen nicht selbst gemeint hätte, dass er hier etwas Neues verkündete, hätte er kaum „ein Programm“ zu formulieren brauchen. Seine Gedanken hatte er ja in den Jahren zuvor vielfach dargelegt; seine

⁴³⁰ Peter Petersen: Die Gegenwartsaufgabe der Volksschule und die neue Lehrerbildung. Ein Programm. In: Die Volksschule 22 (1926), S. 679–688 und S. 767–772, hier 686 f.; Hervorhebungen wie im Original.

vormalige Programmatik lag vor – aber jetzt, ab etwa Mitte der 1920er Jahre, ging es augenscheinlich um „Neubestimmungen“.

Auch durch diesen wieder stärker in den Mittelpunkt rückenden „volksorganischen“ Fokus, der zugleich mit der zunehmenden Enttäuschung über das Ausbleiben der „Volksgemeinschaft“ verbunden war, ist es, historisch betrachtet, wenig verwunderlich, dass sich Petersen schließlich ab den beginnenden 1930er Jahren ebenfalls in den Diskurs alternativer Regierungsformen einschaltete, wie in Abschnitt 5 gezeigt wird, und seine Alternative seitdem konkretisierte. Gleichzeitig vollzogen er und verschiedene seiner akademischen Schüler mit der 1929 massiv einsetzenden Weltwirtschaftskrise ihre von Petersen so genannte „realistische Wende“, und auch das verstärkte noch einmal die Öffnung für völkische und biologistische Ideologismen.⁴³¹ Wie viele andere Sozialwissenschaftler und Philosophen entwickelten nun auch sie vermeintlich radikale Denkansätze, wie sie sich z. B. in Heideggers „Fundamentalontologie“⁴³² oder Schmitts „Begriff des Politischen“ widerspiegelten:⁴³³ Die als allumfassende Kultur- und nicht primär als sozioökonomische Transformationskrise verstandenen politisch-gesellschaftlichen Entwicklungen verstärkten letztlich auch bei Petersen und verschiedenen seiner akademischen Schülern zunehmend die Zweifel an der Republik.⁴³⁴

4. „Ontologisierung“ der eigenen Erziehungstheorie – erste Radikalisierungsphase ab 1929/30

So verstanden wurde Petersens Blick, nachdem sich die zunächst an die Republik gehängten utopischen Hoffnungen nicht erfüllten – sie also nicht die „Zerissenheit im Volke“ überwand und stattdessen stark an ihren vielfältigen politischen, ökonomischen und gesellschaftlichen Problemen laborierte –, zunehmend kritischer und skeptischer. Wie dargestellt nahm er das politische System bereits um die Mitte der 1920er Jahre immer mehr als eine „Parteiendemokratie“ wahr. Die daraus resultierende Republikскеpsis war allerdings bis in die beginnenden 1930er Jahre hinein *noch nicht* republikfeindlich.⁴³⁵

⁴³¹ Schwan: Petersen-Rezeption (2007), S. 50–62.

⁴³² Martin Heidegger: Sein und Zeit. Tübingen 1927.

⁴³³ Carl Schmitt: Der Begriff des Politischen. In: Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik 58 (1927), S. 1–33.

⁴³⁴ Schwan: Petersen-Rezeption (2007), S. 72–80.

⁴³⁵ Von einigem Interesse ist diesbezüglich beispielsweise die zwischen 1928 und 1931 erschienene und von Petersen redaktionell mitbetreute „Illustrierte Weltgeschichte“, die bislang von der Petersen-Forschung zu unrecht praktisch gar nicht beachtet worden ist. Sie stellte sich – trotz verschiedentlich Skepsis – ebenfalls auf den Boden der Republik: Gefion-Verlag (Hrsg.):

Begleitet von komplexen biographischen Entwicklungen bereitete sich letztlich im Zeitraum von etwa 1926 bis 1929 eine erste Radikalisierungsphase vor, die sich dann in seiner ab 1929/30 vollzogenen „realistischen Wende“ manifestierte.⁴³⁶ Jene biographischen Momente sollen kurz dargelegt werden, um ihre Bedeutung zu veranschaulichen, ohne damit ihrer zukünftig weiter zu untersuchenden Wichtigkeit gerecht werden zu können. So erfuhren Petersen und sein seitdem als Jenaplan bekanntes Reformkonzept im August 1927 auf der vierten Tagung der „New Education Fellowship“ in Locarno gehörige internationale Aufmerksamkeit.⁴³⁷ Petersen kehrte insofern als ein international bekannter Pädagoge nach Deutschland zurück; sowohl er als auch die deutsche Pädagogik mussten nachfolgend auf diesen Bedeutungszuwachs reagieren.

Wenige Monate später, im Oktober 1927, ließ sich Petersen nach sechzehn Jahren Ehe, aus der drei Kinder hervorgegangen waren, von seiner ersten Frau Gertrud Zoder scheiden. Diese ihn bis zu seinem Tode recht stark belastende Trennung bedeutete auf der theoretischen Ebene zugleich einen Bruch mit den für ihn zentralen „Lebensgemeinschafts“-Vorstellungen. In diesem Sinne schrieb er im Sommer 1928 an seine zweite Frau, Else Müller-Petersen:

„Du empfindest es ganz richtig, daß mich Leid drückt. Und sollte ich je dieses Leid vergessen können oder dürfen, daß ich diesen drei Kindern 50 % ihres Lebens habe zerschneiden müssen, eine Jugend ohne Familie, ohne Elternhaus, ich neu anfangen muß? [Absatz] Dieses Leid wird mich nie verlassen; ich bin nicht oberflächlich genug dazu – es soll aber in mein Leben, mein Leben jetzt mit Dir, als Teil des steinigen Baugrundes hineingebaut werden und hoffentlich helfen, mein und unser Leben zu klären und zu verklären.“⁴³⁸

Zwar sollte man den im Zitat verwendeten und in einer intimen Zone benutzten Begriff der „Verklärung“ nicht überinterpretieren, aber genau darum ging es Petersen ab den endenden 1920er Jahren auch und gerade bezogen auf seine politischen Vorstellungen: nämlich um die nun immer stärker radikalisierte Verklärung der eigenen Volksgemeinschaftsutopie, die die vormaligen, deutlich konkreteren, „vernunftrepublikanischen“ Ansichten, Grundlagen und Werte aus den beginnenden 1920er Jahren ersetzte. Ein biographischer Ansatz sollte dabei komplexe individuelle Prozesse nicht ausschließlich auf das Privatleben verkür-

Illustrierte Weltgeschichte. Unter Redaktion von Universitäts-Professor Dr. Edv. Lehmann und Universitäts-Professor Dr. Peter Petersen. Sechs Bände. Berlin/Kopenhagen/Malmö/Amsterdam o. J. [1928–1931].

⁴³⁶ Schwan: Petersen-Rezeption (2007), S. 45–62.

⁴³⁷ Kluge: Petersen, S. 176–180.

⁴³⁸ Schreiben vom 9.6.1928; zitiert nach ebd., S. 206.

zen und es damit als Erklärungsmoment überstrapazieren – aber das Zitat zeigt doch, dass in der Trennung und Scheidung von Gertrud Zoder, die zugleich als eine Trennung von seinen Kindern, als ein „Zerschneiden“ empfunden wurde, ein gehöriges Maß fortwährenden „Leides“ enthalten war. Petersen konstatierte für sich, dass er „neu anfangen“ müsse, und genau das tat er eben ab Ende der 1920er Jahre auch pädagogisch-politisch, wie nachfolgend gezeigt wird.

Bereits im Februar 1928 heiratete Petersen Else Müller-Petersen. Sie dürfte nicht nur bezogen auf sein Werk, sondern von dorthin auch auf Petersens politische Vorstellungen einen größeren Einfluss ausgeübt haben als seine erste Frau.⁴³⁹ Insgesamt dürfte Else Müller-Petersen politisch deutlich konservativer und auch deutlich weniger liberal eingestellt gewesen sein als die aus einem wirtschaftsbürgerlichen Elternhaus stammende Gertrud Zoder.⁴⁴⁰

In den Jahren 1927/28 erfuhr Petersen zugleich eine schwere Niederlage, indem er, wie oben skizziert, beträchtlich an Einfluss auf die Volksschullehrer-Ausbildung zugunsten des neu geschaffenen PI verlor. Auch diese Niederlage wurde von ihm als stark niederschmetternd empfunden.⁴⁴¹ Und schließlich hielt sich Petersen vom 1. April bis 31. Oktober 1928 in den USA und vom 1. Mai bis Mitte Oktober 1929 in Chile auf. Auch diese beiden Aufenthalte wertete er als stark prägend für sein weiteres Werk.⁴⁴² So führte er beispielsweise in einem Reisebericht über seinen Chileaufenthalt aus:

„Was ich an Eindrücken neu gewonnen habe, an Kenntnis romanischer Nationen und ihrer Sprachen, an Erfahrungen für meine Jenaer Wirksamkeit, bes[onders] auf dem Gebiete der Unterrichtslehre und Schulkunde, ist sehr erheblich, weil ich [in] diese[n] wenigen Monate[n] in Chile zu solch einer intensiven Arbeit geführt wurde, wie sie selten sonst nötig war, sodass ich in kurzer Zeit mehr sah und lernte als mancher in einem vielfachen derselben Zeit.“⁴⁴³

Diese biographischen Einschnitte korrespondierten offensichtlich mit werkgeschichtlichen Entwicklungen, die spätestens mit seiner Rückkehr aus Chile im Herbst 1929 und der gleichzeitig einsetzenden Weltwirtschaftskrise ihren Anfang nahmen. In deren Gefolge „ontologisierte“ Petersen nun seine Erziehungstheorie zunehmend; damit stand auch er gesellschaftlich in „der Renaissance der Metaphysik, von der nach dem ersten Weltkrieg gesprochen wurde“, jene „Hin-

⁴³⁹ Schwan: Petersen-Rezeption (2007), S. 168–170 und S. 213–219.

⁴⁴⁰ Retter: Protestantismus, S. 819.

⁴⁴¹ Prondezymsky: Universitätspädagogik, S. 156–171.

⁴⁴² Vgl. die von Kluge: Petersen, S. 199–226 abgedruckten persönlichen Aufzeichnungen; vgl. auch Retter: Protestantismus, S. 183–201.

⁴⁴³ Zitiert nach ebd., S. 201.

wendung zur Ontologie“ ging auch bei ihm „mit der Abkehr von der Transzendentalphilosophie Hand in Hand“:

„In dem Maße, in dem die Frage nach der Bedeutung von ‚Sein‘, nach Seinsweisen und Seinsmodi sowie nach Kategorien als Seinsformen in den Vordergrund trat, ging das Interesse an den Bedingungen der Möglichkeit von Seinerkenntnis zurück. An die Stelle der transzendentalen Betrachtungsweise trat bei den meisten der ontologisch orientierten Autoren eine realistische Einstellung. Das Seiende galt nicht mehr als vom Subjekt (bzw. vom Subjekt überhaupt) konstituierter Gegenstand, sondern als objektiv gegeben; demgemäß wurde das Erkennen als wesentlich rezeptiver Vorgang aufgefaßt. Mit der Ablehnung des Subjektivismus im allgemeinen verband sich bei den Vertretern der ontologischen Richtung die Ablehnung von Psychologismus und Relativismus. [Anm.] Die ontologische Denkweise wurde natürlich auch durch die Phänomenologie gefördert, namentlich durch Husserls ‚Logische Untersuchungen‘ sowie durch dessen spätere Lehre von der regionalen Ontologie.“⁴⁴⁴

Mit seiner nun beginnenden Ausformung der Erziehungswissenschaft zu einer – in eigener Begrifflichkeit – „Seins-“ oder „Wirklichkeitswissenschaft“ wurden nun zunehmend die fundamentalen Theoriebegrifflichkeiten Jenaer Erziehungswissenschaft (wie „Erziehung“, „Bildung“ oder „Entwicklung“) uneindeutig. Zugleich erhielten andere Begriffe wie beispielsweise „das Wesen“, „das Sein“, „der Grunde“ eine immer existenziellere und eben existenzialistische Bedeutung: Damit einher ging ein Prozess der Verdinglichung und Hypostasierung der eigenen Erziehungstheorie. So hieß es beispielsweise in einem im September 1930 in Paris gehaltenen Vortrag gänzlich uneindeutig bzw. hypostasierend:

„Erziehung ist für mich eine kosmische Funktion, mithin eine den Menschen von der Geburt bis zum Tode durchwirkende Macht; sie ist es, welche die Vergeistigung bewirkt, das, was den Menschen von allen anderen Wesen scheidet.“⁴⁴⁵

Uneindeutig war beispielsweise, was unter „eine[r] kosmische[n] Funktion“ konkret zu verstehen sein sollte und wie diese „Macht“ eben „Vergeistigung“ bewirken sollte. Das lässt sich durchaus – als ein „ewig“ währendes Moment, eben als „kosmische Funktion“ – als eine „Verklärung“ lesen. Als „Macht“ und nicht mehr als Prozess wurde „Erziehung“ zugleich verdinglicht, was gleich noch einmal vertiefend nachvollzogen werden soll.

⁴⁴⁴ Alle Zitate nach Helmut Holzhey/Wolfgang Röd: Die Philosophie des ausgehenden 19. und des 20. Jahrhunderts. Teil 2: Neukantianismus, Idealismus, Realismus, Phänomenologie. München 2004, S. 276.

⁴⁴⁵ Peter Petersen: Disziplin und Autonomie in der sittlichen Erziehung. In: Pädagogisches Zentralblatt 10 (1930), S. 679–690, hier S. 679; Hervorhebungen wie im Original.

Der ab 1929/30 immer stärker in den Vordergrund rückende uneindeutige Charakter des eigenen erziehungswissenschaftlichen Denkens zog als Folge einen „Verlust konsistenter (Bildungs-)Werte“ nach sich; denn der Zweck und das Ziel des Bildungsprozesses war auf Grundlage der immer uneindeutiger werdenden Begrifflichkeiten zunehmend nicht mehr theoretisch begründbar. Die semantischen Unschärfen ließen eine differenzierte und differenzierende Abgrenzung der jeweiligen Kategorien letztlich nicht mehr zu. Als Folge erhielt Petersens Erziehungstheorie einen sich weiter ausprägenden „ganzheitlichen“, damit aber auch vermehrt unklaren Charakter; denn die „Ganzheitlichkeit“ lag insbesondere darin begründet, dass die zentralen Kategorien eine zunehmend tautologische Form erhielten. So hieß es beispielsweise in der Ende 1931 erscheinenden „Pädagogik“:

„Was auf dem ganzen Erdenrund hinter diesen Formen [gemeint: die „Erziehungsformen“; T.S.] steht, eben die Erziehung, offenbart sich damit als eine Urmacht, eine kosmische Funktion innerhalb der Menschheit. [...] Worauf zielt diese kosmische Funktion ab? [Absatz] Wo wir sie in ihren letzten Wirkungen erfassen, da war sie und ist sie immer dieselbe, eine Kraft, welche Vergeistigung und damit Befreiung wirkt, rein auf das individuelle Werden gesehen den organischen Aufbau, die Gestaltwerdung, die Form des individuellen Seins. Immer und überall steht Erziehung in einer unaufhebbaren Beziehung zu Geist und zu Freiheit. Sie ist schlechthin das Geistige in seinem Ringen um Selbstdarstellung im Menschen in Freiheit, in Reinheit, in reiner Form, in einem ungestörten, ‚natürlichen‘, harmonischen organischen Aufbau. Und damit ist sie selbst Ursache und Zweck, causa und finis zugleich.“⁴⁴⁶

Hypostasierend war, wie am gerade genannten Zitat gezeigt werden soll, dass „Erziehung“ nun nicht mehr primär als ein von außen auf das Individuum einwirkender Prozess verstanden, sondern eben vor allem zu einer verdinglichten „Urmacht, eine[r] kosmische[n] Funktion innerhalb der Menschheit“ wurde. Was das konkret bedeuten sollte, war begrifflich nicht mehr erfassbar. Tautologisch war darüber hinaus, dass Erziehung nun „das Geistige in seinem Ringen um Selbstdarstellung im Menschen“, zugleich aber als „kosmische Funktion“ auch „eine Kraft, welche Vergeistigung und damit Befreiung wirkt“, sein sollte. Das „Geistige“ war also, wie es Petersen am Ende des Zitats formallogisch korrekt ausdrückte: „causa und finis zugleich“. Durch diesen Pleonasmus waren nun allerdings die Kategorien des „Geistes“ und der „Erziehung“ nicht mehr gegeneinander abgrenzbar und so entstand die eben bereits konstatierte „Ganzheitlichkeit“. Durch diese Art der „Enttheoretisierung“ erhielt die Jenaer Erziehungswissenschaft eine zunehmend erziehungsideologische Funktion, eben weil letztlich gar nicht mehr klar war – und augenscheinlich formallogisch auch nicht mehr unbedingt klar werden sollte –, was sie nun konkret aussagen sollte. Dass dabei

⁴⁴⁶ Petersen: Ursprung, S. 6 f.; Hervorhebung wie im Original.

verstärkt biologische Kategorien verwendet wurden – hier der „organische Aufbau“ des „individuellen Seins“ –, kam hinzu. Im Sinne Luhmanns kristallisierte sich die Jenaer Erziehungswissenschaft nun zunehmend als Ideologie heraus:

„Ein Denken ist vielmehr ideologisch, wenn es in seiner Funktion, das Handeln zu orientieren und zu rechtfertigen, ersetzbar ist. [...] Es geht nicht um die Orientierung an dem, was nicht nicht ist, sondern an dem, was auch anders sein könnte.“⁴⁴⁷

Denn durch den unklaren Charakter der sie fundieren sollenden Kategorien orientierte sich die Jenaer Erziehungswissenschaft nach 1929/30 immer stärker an etwas, „was auch anders sein könnte“. Der Empirie zugängliche Sachverhalte und Vorstellungen wurde nach und nach durch ontologische, auf das „Sein“ und die „Ewigkeit“ ausgerichtete, Konstruktionen ersetzt. Dass dieses Denken also tatsächlich „realistisch“ gewesen sein soll, kann insofern mit guten Gründen bezweifelt werden – tatsächlich begriff es sich als stärker „realistisch“, als es das in seinem Inneren war. Als Folge der zunehmenden Abkopplung von empirischen Tatsachen – denn weder das „Sein“ noch die „Ewigkeit“ stellten in ihrer nicht wirklich fundierten Konnotation eine fundierte und fundierende Basis dar – konnten deshalb das Ziel und der Zweck von Erziehungsprozessen immer weniger eindeutig bestimmt werden. Und genau dadurch wurde die Erziehungstheorie in ihrer „Funktion, das Handeln zu orientieren und zu rechtfertigen, ersetzbar“. In diesem Sinne hieß es in dem eben bereits genannten Vortrag aus dem Jahr 1930, sowohl die republikkritische Einstellung als aber auch die auf Partizipation angelegte Form fortführend und eben wieder die „Sittlichkeit“ der Erziehung hervorhebend, wie auch die „nationale Prägung“ des Individuums:

„Nein, Theorie und Praxis ‚Neuer Erziehung‘ sehen keinen anderen Weg zur bewußten aktiven Teilnahme an der sittlichen Erziehung als den, die Gegenwart selber in ihrer ganzen Fragehaltigkeit, und zwar immer in gerade der örtlichen, menschlichen und nationalen Prägung, die die zur Aufgabe sittlicher Erziehung gewordene Gemeinschaft enthält, zum Material dieser Erziehungsarbeit zu machen. Dabei sind aber alle Verfälschungen aus anderen Gebieten wie Geschichte, Politik, Wirtschaftsleben fernzuhalten, um vorgreifend disziplinierende Kräfte auszuschalten. Sie vertritt mithin die Autonomie der sittlichen Erziehung, ja der Ordnung des gesamten Gemeinschaftslebens, auch der Jugend in Schulen aller Art. Sie verwirft infolgedessen Selbstverwaltung (selfgovernment) in allen solchen Formen, welche das Vereinsleben oder die parlamentarischen Formen der Erwachsenenwelt nachahmen; sie lehnt es ab, Kinder und Jugendliche Gericht spielen zu lassen, aus demselben Grunde ist sie gegen staatlich subventioniertes oder irgendwie politisch in Dienst genommenes Pfadfindertum. Ich könnte davon berichten, wie es die frei ent-

⁴⁴⁷ Niklas Luhmann: Soziologische Aufklärung. Aufsätze zur Theorie sozialer Systeme. Band 1. Opladen ⁴1974, S. 57; vgl. auch Schwan: Petersen-Rezeption (2007), S. 72–80.

*scheidende und an der Ordnung ihres Zusammenlebens frei aktiv sich beteiligende Jugend selber gewesen ist, die die Lächerlichkeit, innere Unwahrheit und im letzten Grunde doch auch die Zwecklosigkeit dieser Formen erkannt und sie darum abgelehnt hat. Es sollen sich vielmehr die Ideen der Ordnung, des Rechtes, der Hilfsbereitschaft und der Menschlichkeit als solche, demnach als autonome Triebkräfte, als Grundideen zur Formung menschlicher Gemeinschaft erweisen.*⁴⁴⁸

In Kontinuität zu Gedanken der 1920er Jahre ging es Petersen nun weiterhin um die „bewußte aktive Teilnahme“ und um eine „sittliche Erziehung“. Verhältnismäßig neu war die verstärkte Aufnahme von Gedanken, die sich nach 1918/19 in dieser Deutlichkeit so zunächst nicht mehr gefunden, jedoch vor der Novemberrevolution einen durchaus wichtigen Rang im Denken Petersens eingenommen hatten, nämlich die „örtliche, menschliche und nationale Prägung“. Darüber hinaus wies Petersen in Kontinuität zu bisherigen Vorstellungen den „verfälschenden“ Einfluss „gesellschaftlicher“ Einflüsse ab und betonte ebenfalls weiterhin „die Autonomie der sittlichen Erziehung“. Wie im „Kleinen Jenaplan“ verabschiedete er erneut zentrale vormalige „vernunftrepublikanische“ Ansichten, insbesondere die „Nachahmung“ von „parlamentarischen Formen der Erwachsenenwelt“. Zugleich lehnte er aber auch den auf der Linken wie auf der Rechten immer deutlichere Formen annehmenden Zulauf in deren Jugendorganisationen als „politisch in Dienst genommenes Pfadfindertum“ ab. So wie die ab der zweiten Hälfte der 1920er Jahre zunehmend als „Parteiendemokratie“ wahrgenommene Republik nicht mehr als in der Lage angesehen wurde, die „Sittlichkeit“ zur Schaffung der „Volksgemeinschaft“ hervorbringen zu können, konnte die Einbindung des Nachwuchses in deren Jugendorganisationen kaum das ersehnte Heil bringen.

Ein entsprechender Gegenentwurf, wie nun konkret an der auszugestaltenden „Volksgemeinschaft“ gearbeitet werden sollte – außer eben, dass hierfür die Jenaplan-Pädagogik die Grundlage schaffen konnte –, blieb weiterhin unklar. Das heißt, dass für Petersen noch im Jahr 1930 augenscheinlich nicht schlüssig war, in welcher Herrschaftsform die „Volksgemeinschaft“ verfasst sein sollte. Und letztlich konnte auf der eben dargestellten Grundlage auch nicht mehr konkret bestimmt werden, wie nun genau „die Ideen der Ordnung, des Rechtes, der Hilfsbereitschaft und der Menschlichkeit als solche“ im Bildungsprozess von Kindern und Jugendlichen verinnerlicht werden sollten. Auch diese Unklarheit korrespondierte mit der oben zitierten uneindeutigen „Schöpfung“ von „Recht“ in „der Form der um ihre Führer gescharten Rechtsgemeinde Freier“, wie Petersen sie

⁴⁴⁸ Petersen: Disziplin, S. 686; Hervorhebungen wie im Original.

1927 in gänzlich unklarer Art und Weise im „Kleinen Jenaplan“ entwickelt hatte.⁴⁴⁹ Nicht umsonst hieß es im direkten Anschluss an die gerade zitierte Passage:

„Ob das der Fall ist und inwieweit sie dazu imstande sind, das ist es wiederum, was die Praxis der sittlichen Erziehung nach den Grundsätzen ‚Neuer Erziehung‘ zu erproben unternimmt. Denn wie ich bereits oben sagte, die Möglichkeit, der Umfang und die Grenzen autonomer Lebensführung von Einzelmenschen wie von Gemeinschaften, das bildet das Zentralproblem.“⁴⁵⁰

Mit zunehmender Unklarheit des Erziehungsbegriffs wurde also der Zweck der Erziehung weitgehend zu einem Problem, hier nun zu einem „Zentralproblem“, das ungelöst war und blieb, und eben aus der zunehmenden Unklarheit der Begrifflichkeiten auch ungelöst bleiben musste – und so blieb jenes Denken zugleich auch offen für gänzlich unterschiedliche „Werte“.

Denn als Resultat der „Enttheoretisierung“ nimmt es nicht wunder, dass im Gefolge der „realistischen Wende“ (bzw. mit ihrer Entwicklung gleichzeitig verlaufend) auch ein Prozess zunehmender Öffnung sowohl für völkische als auch für biologistische Vorstellungen und Akteure begann, sei es zum völkisch-„rassisch“ orientierten Prähistoriker Hans Hahne in Halle, sei es zum Herausgeber der Zeitschrift „Blut und Boden“ Georg A. Kenstler, sei es zum altvölkisch-antisemitischen Erwachsenenbildner Theodor Scheffer in Bad Berka. Denn durch die „Enttheoretisierung“ und den mit ihr verbundenen „Verlust an Werten“ wurde Petersen zusehends empfänglich für den „Geist der Zeit“, und damit drangen nun vermehrt „organisch“-lebensphilosophische Kategorien in sein Denken ein, wurde die „Gliederhaftigkeit“ des Einzelnen in eine nunmehr nur noch „zu schauende“ Verbindung von „Geist“ und „Natur“ überführt, woraus sich die nächste Hypostase entwickelte, nämlich die von der „vollendeten Wechselwirkung“ zwischen „Individuum und Gemeinschaft“. Die eigene Gemeinschaftsutopie radikalisierte so eine hypostasierte Form, die ob der Ontologisierung letztendlich unhinterfragbar wurde:

„Jeder Einzelne ist durch seine Verwurzelung ‚geborene Individualität‘ und eingefügt der Wirklichkeit, naturhaft, zugleich geistig verwurzelt dadurch, daß er als auffassendes und werdendes Wesen in das apriorische System der Werte eingefügt ist. Da diese beiden Bindungen aber die unaufhebbare Vorbedingung für die Schaffung jenes Lebens- und Arbeitsraumes sind, demnach für die Schöpfung des Einzelnen wie für die Schöpfungen der Gemeinschaft, zeigen sie uns Individuum und Gemeinschaft in vollendeter Wechselwirkung. Wohl bedeutet die Begrenzung zugleich beschränkte Kraft und Unfreiheit, aber es trifft diese Beschränkung nur

⁴⁴⁹ Petersen: Jenaplan, S. 8.

⁴⁵⁰ Petersen: Disziplin, S. 686.

*die Form des Einzelnen. Was an geistigen Akten von dieser Form geleistet wird, das ist in Freiheit getan, weil Geistesleistung, alles ganz ohne Ansehung des zufälligen Standpunktes oder Standes irgendeines Individuums.*⁴⁵¹

Durch die Gleichsetzung von „Naturhaftig-“ und „Geistigkeit“ prägte Petersen nun die bereits angesprochene „Ganzheitlichkeit“ weiter aus und überführte eine vormals philosophische Kategorie durch die postulierte „Verwurzelung“ des „Geistes“ in der „Natur“ mehr und mehr in eine biologische. Die Anlagebestimmtheit jener „geborenen Individualität“ des Menschen wurde ontologisch mit seinem „werdenden Wesen“ verbunden, ohne dass letztlich klar war, um welche „Werte“ es in jenem „apriorischen System“, in die der Mensch nun „eingefügt“ wurde, eigentlich konkret ging. Die weitgehend gleichgesetzten Kategorien „Natur“ und „Geist“, deren konkrete Bestimmung nicht erfolgte, wurden zu den „Bindungen“ des Menschen erklärt, die seinen „Lebens- und Arbeitsraum“ kreierten und zugleich eine Kreation der „Gemeinschaft“ waren. Auch in dieser Verschränkung entstand ein zunehmend „ganzheitlicher“ Charakter. Jene „Ganzheitlichkeit“ wurde in ein „wechselwirkendes“ Verhältnis gesetzt; und da dieses auf der weitgehend in eins gesetzten Verbindung von „Geist“ und „Natur“ beruhte und „in das apriorische System der Werte“ „eingefügt“ war, konnte daraus nur die „vollendete Wechselwirkung“ von „Individuum und Gemeinschaft“ folgen.

Auf Grundlage letztlich unklarer oder unhinterfragbarer Kategorien prägte sich so ein zunehmend ideologisches Denken aus, das „in seiner Funktion, das Handeln zu orientieren und zu rechtfertigen, ersetzbar“ blieb und sich in diesem Sinne nicht an dem orientierte, „was nicht nicht ist, sondern an dem, was auch anders sein könnte“.⁴⁵² Jene Ideologisierungen „enttheoretisierten“ aber die eigene Erziehungswissenschaft, eben weil zunehmend unklar wurde, was eigentlich gesagt wurde oder gemeint war.

Es verwundert deshalb auch nicht, dass auch am Ende des Zitats gänzlich unklar blieb, um welche Form der „Begrenzung“ der „beschränkten Kraft“ es sich handeln sollte und wie nun die daraus abzuleitende postulierte „Unfreiheit“ aussah. Ideologisch war weiterhin, dass die betonte „Beschränkung“ nur die Form des Einzelnen“ treffen sollte, augenscheinlich aber nicht die „Gemeinschaft“, die offenbar keiner „Begrenzung“ unterlag. Und ein solcher ideologischer Gehalt war auch das Postulat, dass die letztlich nicht entfalteteten „geistigen Akte“ als „Geistesleistungen“ automatisch ein Tun in „Freiheit“ bedeuten sollten. Denn was „Freiheit“ wiederum bedeuten sollte, wenn jenes „freie Tun“ ganz „ohne An-

⁴⁵¹ Petersen: Ursprung, S. 86; Hervorhebungen wie im Original.

⁴⁵² Luhmann: Aufklärung, S. 57.

schauung des zufälligen Standpunktes oder Standes irgendeines Individuums“ geschehen würde, blieb ebenfalls uneindeutig bzw. entpuppte sich – bei genauem Hinsehen – als eine Extremform relativistischer Anschauung. Denn da „Geist“ und „Werte“ keine begriffliche Ausschärfung erfuhren, konnte praktisch jedes Verhalten – sofern es zu einem „geistigen“ erklärt wurde – zu einem „freien“ erhoben werden: der „Standpunkt oder Stand“ des Individuums wurden belanglos, letztlich „zufällig“. Wo also in diesen Vorstellungen ein freier Wille, der über „Zufälligkeiten“ hinausging, zu finden war, blieb unklar. „Freiheit“ war etwas, das ohne sie fundierende Werte willkürlich als bestehend oder nicht vorhanden angesehen werden konnte. Die in den 1920er Jahren noch vorhandene Komplexität wurde nun in eine Spielart extremen Relativismus überführt – ohne dass das Petersen und seinen akademischen Schülern augenscheinlich auffiel.

Werkgeschichtliche Folge jener voranschreitende „Enttheoretisierung“ der eigenen Erziehungswissenschaft war also ihre zunehmende „Werteabstention“.⁴⁵³ Noch nicht in den 1920er Jahren, aber bereits im Vorfeld der NS-Machtübertragung – und auch noch vor der im August 1932 Realität werdenden nationalsozialistischen Alleinregierung in Thüringen – entwickelte Petersen jetzt zusehends Vorstellungen von einer ständisch organisierten „Volksgemeinschaft“, die demokratische Staatsformen ablehnten und dahingegen das personale Moment stärker in den Vordergrund rückten. Damit setzte auch er sich zunehmend von der mittlerweile im Inneren ausgehöhlten Republik ab, worauf im nächsten Abschnitt zurückzukommen sein wird.

Seine bis vor die Zeit des Ersten Weltkriegs zurückreichenden utopischen Hoffnungen auf eine die „Zerrissenheit im Volke“ überwindende „Volksgemeinschaft“, die in sozialharmonisierender Weise die „Einheit im Volke“ herstellen würde, wurde nun mehr und mehr in ein neues Gewand gekleidet.⁴⁵⁴ Spätestens jetzt befand sich auch Petersen in dem „Klimawandel“, von dem der deutsche Kulturprotestantismus während der Weimarer Republik mehr und mehr ergriffen wurde.⁴⁵⁵

Innerhalb des dargestellten historischen Kontextes setzte in Petersens Denken also ein tief greifender Wandlungsprozess ein, den er später mit dem Begriff der

⁴⁵³ Schwan: Petersen-Rezeption (2007), S. 72–80.

⁴⁵⁴ Schwan: entscheide, S. 854–858; vgl. zur Verwendung des „Volksgemeinschafts“-Begriffs als ein zentrales, wenn nicht als *das* politische Schlagwort der Weimarer Republik bei Michael Wildt: Die Ungleichheit des Volkes. „Volksgemeinschaft“ in der politischen Kommunikation der Weimarer Republik. In: Bajohr/Wildt: Volksgemeinschaft, S. 24–40; Seefried: Vernunftrepublikanismus.

⁴⁵⁵ Hans-Ulrich Wehler: Deutsche Gesellschaftsgeschichte. Vierter Band. München 2003, S. 436–445.

„realistischen Wende“ umschrieb.⁴⁵⁶ Dieser Wandlungsprozess war 1933 noch nicht abgeschlossen, sondern befand sich noch im weiteren Fluss. Mit der „realistischen Wende“ und der daraus folgenden Ausprägung des von ihm so genannten „Pädagogischen Realismus“ schlugen nun zuvor auch zugrunde gelegte metaphysische Gedanken fundamental durch. Petersen „ontologisierte“ seine Erziehungstheorie zunehmend, der „Pädagogische Realismus“ erhielt so ein metaphysisch-spekulatives Fundament ontologischer Qualität. Die ab 1929/30 zunehmend Zentralcharakter erhaltenen Begriffe wie „das Wesen“, „das Sein“, „der Grunde“ waren also letztlich nicht mehr logisch-rational analysierbar, sondern nur noch spekulativ deutbar.⁴⁵⁷

Durch diese Aufnahme existenzialistischer Vorstellungen verschärfte sich zugleich Petersens Stellung gegen kultur- und werttheoretische sowie neukantianische Theorien. Sein Weg ging von der Logik der Begriffe zu deren metaphysisch-ontologischen Deutung, die Petersen zunehmend mit den gleichfalls nicht mehr semantisch klar beschreibbaren Begriffen der „Schau“ oder „Wesenschau“ bezeichnete. Auch darin zeigte sich das verstärkt spekulative Element. Dieser Prozess zog eine immer weiter fortschreitende „Enttheoretisierung der Erziehungswissenschaft“ nach sich, als deren Folge eine immer weiter voranschreitende „Werteabstention“ einsetzte. Die spekulative Grundlage der eigenen Weltsicht machte es Petersen – genauso wie vielen seiner akademischen Schülern – vermehrt unmöglich, weiterhin einen konsistenten Wertemaßstab aufrechtzuerhalten. Diese Prozesse schlugen ab den endenden 1920er Jahre fundamental auf seine pädagogischen Vorstellungen zurück. Nicht umsonst erhielt nun beispielsweise sein Vernunftbegriff eher religiös-existentialistische Verkündigungsqualitäten; er war deshalb kaum mehr im Sinne einer erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung zu verstehen. 1931 war ein vormals „vernunftrepublikanischer“ Standpunkt vollständig in eine erziehungsideologische Ontologie überführt, die letztlich, von konkreten Werten befreit, nur noch eine spekulative Form aufwies:

„Das Organ, mit dem oder durch das der Mensch solcher [auf Werten basierender; T.S.] Akte fähig wird, ist in einem erweiterten Sinne genommen die Vernunft, die somit mehr in sich begreift als das Denken der Ideen. Sie ist Organ eines ‚Vernehmens‘, und zwar zum Vernehmen der Wirkungen des ‚Geistes an sich‘, des Seinsgrundes, genauer zu umschreiben als das Organ zur Wahrnehmung des In-sich-selber-Schwingens, des Atmens der Wirklichkeit, sowie zum Fühlen, Gestimmtsein und Wollen im Erfüllt- und Durchdrungensein vom Absoluten. Der Akt solchen

⁴⁵⁶ Vgl. im Folgenden bei Schwan: Petersen-Rezeption (2007), S. 50–62.

⁴⁵⁷ Ebd., S. 72–80.

Vernehmens ist das Einordnen von Teilhaftem in ein Ganzes in einem schauend hingegebenen Verhalten. Er ist dabei nie gleich Setzung oder Erschließen von Etwas. In einem geistigen Akt gewinnt Einzelnes Teil am Ganzen; es wird ‚als Teil‘ erfaßt und damit evident, einsichtig hell. Das Eigentümliche des geistigen Aktes ist demnach, daß der Gegenstand solchen Aktes vom Seinsgrunde her in jenem ‚Vernehmen‘ als einem höchsten Sinne selbst vernünftig erschaut, empfunden, gewollt wird, und es ist an ihm seine ‚Vernünftigkeit‘, die ihn uns evident, klar, selbstleuchtend macht. Demnach wirkt zunehmende Vergeistigung oder, wie wir auch sagen können, die Humanisierung wie eine Durchleuchtung und Erhellung des Menschen. ‚Inneres Licht‘ gelangt zur Herrschaft, es verklärt, reift und verhilft zum ‚Stehen über den Dingen‘ im Sinne der Weisheit, zur ‚letzten Klarheit‘ über alles und jedes. Es bewirkt Ausgeglichenheit, Abgeklärtheit, Harmonie, die goldene Ruhe des Weisen, den stillen Frieden des Frommen, die Hoheit des lebend das Leben überwindenden.“⁴⁵⁸

5. Vom „Vernunftrepublikanismus“ zur völkisch-biologistischen Ontologie – politische Folgen der angestellten Radikalisierung

Mit der sich vollziehenden Ausgestaltung einer erziehungsideologischen Ontologie ging – ebenfalls im Kontext der Zeit – die eben schon hervorgehobene zunehmende Öffnung sowohl für völkisch-biologistisches Denken als auch für entsprechende Personenkreise einher. Zu Recht hatte Retter – bevor er sich in die Pflicht nahm, Petersen nach 1933 zum Widerstandskämpfer zu stilisieren – 2007 noch betont:

„Es ist kaum zu übersehen, dass Petersen 1932 die bestehenden Kontakte zu völkischen, dem Nationalsozialismus aufgeschlossenen Persönlichkeiten intensivierte. Das betraf Theodor Schöffler [recte: Scheffer; T.S.] wie Hans Hahne.“⁴⁵⁹

Zugleich hatte er aber dort schon das Jahr 1932 methodisch problematisch überbetont, das heißt seinen Fokus weniger auf übergreifende theoretische Entwicklungen als vielmehr auf realpolitische Interessen gerichtet.⁴⁶⁰ Dahingegen hatte Petersen bereits bis Ende 1931 vielfache politisch-theoretische Neuausrichtungen vollzogen, die ab 1932 nur immer noch deutlicher werdende Formen annahmen. Darauf wird gleich zurückzukommen sein. So verstanden waren seine ab den beginnenden 1930er Jahre von ihm forcierten persönlichen und/oder ideologischen Kontakte zu zum Beispiel Theodor Scheffer, Hans Hahne, Erich Rudolf Jaensch, Ernst Kriek, Philipp Hördt, Franz Kade oder Georg Kenstler eben keine Zu-

⁴⁵⁸ Peter Petersen: Vergeistigung als Sinn der Erziehung. In: Pädagogische Warte 38 (1931), S. 734–741, hier S. 736; Hervorhebung wie im Original.

⁴⁵⁹ Retter: Protestantismus, S. 296.

⁴⁶⁰ Vgl. Schwan: Retter, S. 633–640, hier S. 637 f.

fallsbekanntschaffen, sondern basierten auf zunehmend affinen Vorstellungen, die eben ideologisch rationalisiert waren, und auch auf – diese sind bei Petersen durchgehend in Rechnung zu stellen – eigenen realpolitischen Interessen.⁴⁶¹

Als Folge der skizzierten Prozesse präferierte Petersen spätestens ab Ende des Jahres 1931 kein demokratisches Staatswesen mehr, vielmehr konstruierte er nun einen ständischen Aufbau der Gesellschaft; vormals in das Denken mit einbezogene dynamische Vorstellungen wurden nun in eine starre ewige Ordnung gepresst, die von Gott unausweichlich gegeben sein sollte und das personale Moment in den Mittelpunkt stellte. Damit sollte die seit Mitte der 1920er Jahre als unzureichend angesehene, nämlich nur als „formal“ begriffene Partizipationsmöglichkeit des „Volkes“ überwunden und das „Volk“ so wieder in seine „natürlichen Rechte“ gesetzt werden. In der ab den beginnenden 1930er Jahren weiterentwickelten Gedankenführung war es insofern nur allzu konsequent, dass die jetzt erdachte Herrschaftsordnung in eine Zeit zurückführte, in der die „Zerklüftung“ und „Zerrissenheit im Volke“ noch nicht geherrscht haben sollte – also in eine Zeit *vor* das „bürgerliche Zeitalter“. Petersens antibürgerliche Affekte wurden nun ein weiteres Mal rationalisiert und innerhalb des eigenen Gedankenkreises konsequent zur Grundlage seines politischen Verständnisses gemacht.

Darin zeigte sich ein zentraler Kern jener Verabschiedung „vernunftrepublikanischer“ Vorstellungen. Denn die „Vernunft“ wie die sie in den Mittelpunkt stellende Aufklärung sowie ihren Folgen Liberalismus, Idealismus und Individualismus waren letztlich allesamt Produkte einer bürgerlichen Weltsicht, wie sie sich ab der frühen Neuzeit entwickelt hatte. Jener Weltsicht wurde nun die Verantwortung für das Ausbleiben der „Volksgemeinschaft“ zugeschoben: sie musste, da sie die nötige „Sittlichkeit“ nicht hervorbringen konnte, folglich grundsätzlich und grundlegend überwunden werden. Deshalb wandte sich Petersen seinem „Pädagogischen Realismus“ zu und meinte nun, mittels der Ontologisierung der eigenen Weltanschauung zu einer ganz neuen – dabei tatsächlich aber traditionellen, nämlich in die vom „bürgerlichen Zeitalter“ nur unterbrochenen – Sichtweise auf die Welt zu gelangen. Die „Unordnung“, die also von dem „bürgerlichen Zeitalter“ in die Welt gesetzt worden sein sollte, sollte nun in eine ursprüngliche und letztlich von Petersen nur postulierte „Ordnung“ zurücküberführt werden; jene „Ordnung“ musste dann aber – in der Logik des eigenen Gedankenkreises – zur Ausprägung der „Volksgemeinschaft“ führen.

In diesem Sinne betonte Petersen in der Ende 1931 abgeschlossenen „Pädagogik“, also einem seiner erziehungswissenschaftlichen Hauptwerke, in dem er seine

⁴⁶¹ Vgl. zu den genannten Personen bei Retter: Protestantismus, S. 284–304.

Sichtweise der pädagogisch-politischen Entwicklungen seit dem ausgehenden Mittelalter darlegte, um auch damit seine nun präferierten Ansichten zu legitimieren:

„Dadurch wird Erziehung aber zugleich zu einer Aufgabe, welche alle Gemeinschaftsverhältnisse der Menschen ergreift und gestaltet, ja sie ist diejenige weltimmanente Funktion, welche sie erhält. Das gesamte Ständewesen, in welchem die Menschheit geordnet dasteht, ist im vorzüglichen Maße Erziehungsordnung, das größte und alle Menschen umfassende Erziehungs Ganze, in dem und durch das ganz allein der Mensch als Einzelwesen zum Mensch wird und die sein Sondersein tragenden, es überhaupt erst ermöglichenden und begründenden Stände menschenwürdig werden können. Diese dem Ständewesen einwohnende Erziehungsfunktion verpflichtet alle Menschen immer und am stärksten dort, wo sie einander unmittelbar zugeordnet sind, gegenseitig.“⁴⁶²

Die „gegenseitige Verpflichtung“, also das personale Moment, war das, worauf Petersen nun abzielte. Auch das stand, für sich genommen, durchaus in der Tradition eigener Gedankenführung. Denn eine „gegenseitige Verpflichtung“ im Sinne „sittlichen Handelns“ war ja bereits zu Beginn der 1920er Jahre zur zentralen Voraussetzung der „Volksgemeinschaft“ erklärt worden: Ohne „Sitte“ keine „Gemeinschaft“; ohne „Bindungen“ keine „Freiheit“. Das übergreifende und grundlegende Prinzip und Verständnis blieb also bestehen – auch deshalb konnte man es, von Jenaer Seite ausgehend und bis heute vielfach rezeptionell nur nachvollzogen, so darstellen, als habe es tatsächlich „keine Ideenentwicklung“ im Denken Petersens gegeben –; was sich jetzt aber wandelte, das waren die zugrunde gelegten Werte, die jene „Sittlichkeit“ fundieren sollten, und das waren die theoretisch-ideologischen Formen, die die Jenaer Erziehungswissenschaft jetzt ausprägte. Denn der ontologisierte „Pädagogische Realismus“ beinhaltete vielfach ganz andere Werte und zugleich auch ganz andere philosophisch-semantische Formen als das Denken, das Petersen noch zu Beginn der 1920er Jahre vertreten hatte. Das zeigte sich schlagend auch in der gerade zitierten Passage.

Denn die „gegenseitige Verpflichtung“ basierte auf der hypostasierten Form einer „dem Ständewesen *einwohnende[n]* Erziehungsfunktion“, wobei letztlich ein weiteres Mal unklar blieb, was mit einer solchen „Erziehungsfunktion“ gemeint sein sollte. Denn genauso wie die gleichfalls hypostasierten Begriffe des „ErziehungsGanze[n]“ oder der „weltimmanente[n] Funktion“ war die Begrifflichkeit nicht mehr erziehungswissenschaftlich begründet: Sie analysierten keine Prozesse mehr und bildeten stattdessen vermeintlich „ewige“ und damit formale und statische Strukturen ab. Auf dieser Grundlage wandelte sich auch Petersens Frei-

⁴⁶² Petersen: Pädagogik, S. 100 f.; Hervorhebung wie im Original.

heitsbegriff. Denn seine vormaligen Vorstellungen zur „gebundenen Freiheit“ wurden nun in Anlehnung an Luther in die Ansicht transformiert, der Mensch sei

„geschaffen, in der Welt auf seinem Platze in seinem Stande zu stehen und als ein Knecht, allerlei zu tun. [...] Wer in diesem Sinne ‚gehorsam, willig und dienstbar‘ ist, der gefällt Gott; denn er hilft mit, die von Gott geschaffene Weltordnung zu erhalten. Die Ordnung innerhalb der Schöpfung, soweit sie das Zusammenleben der Menschen betrifft, erklärt und beschreibt Luther in seiner Lehre von den Ständen. Sie ist die Darstellung des gesellschaftlichen Ganzen, in allen seinen Verhältnissen und immer mit dem Blick auf jene organische Einheit des menschlichen Gemeinschaftslebens, in dem ‚einer des anderen Hand, Mund, Auge, Fuß, ja Herz und Mut‘ sein muß, auf daß er und damit jeder einzelne bestehen, d. h. in der Welt leben kann.“⁴⁶³

Als „von Gott geschaffene Weltordnung“ erhielt die ständisch gegliederte „Volksgemeinschaft“ nun einen tatsächlich „ewigen“ Charakter. Das „bürgerliche Zeitalter“ konnte, ja musste deshalb nur als eine störende Unterbrechung begriffen werden, als eine Diskontinuität innerhalb eines „natürlichen“ Zustands; es hatte die „Ordnung innerhalb der Schöpfung“ durcheinander gebracht und damit die „organische Einheit des menschlichen Gemeinschaftslebens“ aufgehoben. Als Folge war die „Entfremdung“ innerhalb des „Zusammenleben[s] der Menschen“ entstanden, so dass eben nicht mehr „einer des anderen Hand, Mund, Auge, Fuß, ja Herz und Mut“ war. Dieses Schema ließ sich formal schlüssig in die bereits lange zuvor entwickelte übergreifende „Volksgemeinschafts“-Formel integrieren: Denn wiederum waren es „sittliche“ Formen, die dazu geführt haben sollten, dass sich die Menschen mit der Auflösung der Ständegesellschaft nicht mehr „gehorsam, willig und dienstbar“ in die „von Gott geschaffene Weltordnung“ einordnen konnten. Das „bürgerliche Zeitalter“ mitsamt seiner „Aufklärung“, seinem „Individualismus“ und „Liberalismus“ sowie mit der sie legitimierenden „idealistischen Philosophie“ hatte sich von Gott abgewandt, was diesem kaum „gefallen“ konnte. Die Unterbrechung der „natürlichen“ und „ewigen“ Weltordnung musste demnach rückgängig gemacht werden.

Dabei spielte wiederum das personale Moment eine entscheidende Rolle. Denn im Umkehrschluss musste nach der Herstellung der ständisch geordneten „Volksgemeinschaft“ der eine wieder „des anderen Hand, Mund, Auge, Fuß, ja Herz und Mut“ sein; der „versittlichte“ Mensch lebe dann wieder in jener göttlichen „Weltordnung“. Ein weiteres Mal ging es also nicht um Prozesse, die sich zwischen Menschen vollzogen, sondern um Formen, in die sie eingeordnet wurden. Petersens Ordnungsdenken vollzog nun also die eben bereits gezeigte Verdinglichung nach. Da „Erziehung“ als „kosmische Funktion“ und „Urmacht“ ei-

⁴⁶³ Ebd., S. 96 f.; Hervorhebung wie im Original.

nen „ewigen Charakter“ haben sollte, musste das gleichfalls auch für die mit ihr unaufhebbar verkettete „Gemeinschaft“ gelten. Folglich musste aber dann auch die auf „Sittlichkeit“ basierende, zur „Gemeinschaft“ hinführende bzw. sich in ihr zeigende und auf ihr aufbauende Ordnung einen ähnlich „ewigen“ Charakter aufweisen. „Causa“ und „Finis“ waren unabgrenzbar ineinander verwoben; das sich weiter ausprägende erziehungsideologische Denken erhielt so eine zunehmend totalitäre „ganzheitliche“ Struktur – und davon konnte Petersens politisches Ordnungsdenken nicht unberührt bleiben.

Zu Recht hatte Retter unlängst noch Petersens „germanisiertes Lutherbild“ analysiert und war zu dem Schluss gekommen, Petersen habe bereits Anfang 1932 die Differenz „zwischen Luthers Sicht des Standes und einer sie ablösenden Demokratiebewegung in der europäischen Geschichte“ herausgestellt, „welche Luthers Bild vom Menschen abwerte und negiere“.⁴⁶⁴ Zugunsten einer idealisierten Ständeordnung zerfaserte Petersen ab jetzt – die Weimarer Republik war de facto bereits seit über anderthalb Jahren dem autoritären Präsidialkabinett Brüning unterworfen – die Bejahung der republikanischen Staatsordnung:

„Alle diese und verwandte Betrachtungen [Luthers; T.S.] haben ja wenig zu tun mit unseren Anschauungen von sozial oder mit einer Übertragung politischer Vorstellungen vom Untertanen aus unserer Zeit, welche über diese Anschauungen mit Vorliebe die Urteile einer immer irgendwie demokratischen Geschichtsauffassung nachspricht. Hart aber ist die Wirklichkeit unseres Lebens darum, weil jedes Nachlassen in der Erziehung unweigerlich in der Menschengemeinschaft ‚mörderischen Schaden‘ anrichtet, die Hölle auf Erden bringt.“⁴⁶⁵

Man sollte Petersen allerdings zu dieser Zeit noch nicht als einen Antidemokraten begreifen. Aber ein fest auf dem Boden der Republik stehendes Bekenntnis hätte sicherlich anders ausgesehen. Ab 1931 findet man bei ihm keine „vernunftrepublikanischen“ Bekenntnisse mehr. Zugunsten eines zunehmend völkisch-biologistischen Naturbegriffs war die Republik nichts mehr, für das es sich einzusetzen, das es zu verteidigen galt. Ihr war es nicht gelungen und konnte es jetzt in der eigenen Anschauung auch zunehmend nicht mehr gelingen, den „sittlichen“ Zusammenhalt voranzutreiben. Als Produkt einer „unnatürlichen“ und nicht „organischen“ „idealistischen Weltanschauung“ musste sie hingegen die „natürlichen“ Bindungen zwischen den Individuen zerstören und damit Entfremdung verursachen. Auf Grundlage einer solchen Sichtweise mussten sich aber fast zwangsläufig Affinitäten zu ganz anderen Personenkreisen und Vorstellungen ausprägen als zu Zeiten, als Petersen noch „vernunftrepublikanische“

⁴⁶⁴ Retter: Protestantismus, S. 265.

⁴⁶⁵ Petersen: Pädagogik, S. 101.

Ansichten zur Grundlage der eigenen Weltanschauung gemacht hatte. Nicht umsonst führte Petersen im zweiten Teil seiner „Allgemeinen Erziehungswissenschaft“, also einem weiteren seiner Hauptwerke, Ende 1931 aus:

„Je mehr sich soziale Gebilde vom Naturboden entfernen, d. h. je konstruktiver sie sind, desto schemenhafter, blutleerer, werden sie, Nur-Formen. So sind leer gelaufen die Staatspolitik, die sich zu sehr auf den Geschäftsmann eingestellt hatte und noch hat [Anm.], und der in Bürokratismus erstarrte Staatssozialismus, der sich nur noch hält auf Grund der Gewohnheit und der trägen Seßhaftigkeit der unmittelbaren Nutznießer des Systems.“⁴⁶⁶

Mit der Verwendung der antidemokratischen Diskreditierungsformel des „Systems“ erhielt die Republik nun im Denken Petersens eine offensichtlich neue Bedeutung, in der seine antibürgerlichen und antikapitalistischen Affekte nun nur umso stärker hervortraten: die „zu sehr auf den Geschäftsmann“ eingestellte „Staatspolitik“ würde „Nur-Formen“ produzieren, was in Kontinuität des eigenen Denkens bedeuten musste; sie konnten keine ausreichenden Partizipationsmöglichkeiten schaffen. Solche „sozialen Gebilde“ entfernten sich – hierin zeigte sich das zusehends biologistische Moment – „vom Naturboden“, seien „blutleer“ und zögen ob der sie begleitenden mangelnden Beteiligung „Bürokratismus“, „Staatssozialismus“, „Gewohnheit“ und „träge Seßhaftigkeit“ bereits bei den „unmittelbaren Nutznießern des Systems“, also dem Bürgertum, nach sich. Wenn das bereits die Folgen für jene „Nutznießer“ sein sollten, dann konnte man sich denken, was sie für das „Volk“ bedeuten mussten.

Petersens ab jetzt präferierte Vorstellung einer gottgegebenen und die „Natur“ des „Volkes“ widerspiegelnden statischen Ständeordnung vollzog also die zunehmende Republikскеpsis nach und überführte sie nun in eine undemokratische Herrschaftsordnung, wobei ihn das zunächst sowohl gegenüber diktatorischen Staatsformen als auch verkappt gegen das de facto seit 1930 bestehende Präsidialsystem Stellung beziehen ließ – zugleich aber verabschiedete er genauso demokratische und „vernunftrepublikanische“ Vorstellungen, was nachfolgend gezeigt werden soll.

Im Sinne seiner sich neu herausbildenden Vorstellungen zur Ständeordnung konstruierte Petersen Ende 1931 eine Unterscheidung von „staats-“ und „volksbürgerlicher“ Erziehung und leitete von dieser Unterscheidung die Frage ab, wie der staatliche Aufbau einer „volksgemeinschaftlichen“ Ordnung gestaltet werden sollte:

⁴⁶⁶ Petersen: Ursprung, S. 71.

„Die soeben angeführten Auffassungen vom Staate heben ihn über die politische Sphäre hinaus und glauben an den ‚Kulturstaat‘, einen vergotteten Staat, in dem das Edelste des Volkstums nicht nur geschützt, verteidigt, organisiert, sondern mit-hervorgebracht, ja nach einigen allein erzeugt wird: Das höchste Gut des Mannes ist sein Staat (Felix Dahn). Von ihm her, in dem Grade der Hingabebereitschaft und der Tatverbundenheit verschieden, erlangt jeder Einzelne seinen Wert, sein Rang als Mensch. Dabei wendet sich diese Lehre stets gegen demokratische und liberalistische Ansichten. Der Einzelne hat nicht seinen Wert als Bürger, als Staatsbürger, sondern als Glied des Volkes, so daß aus dieser Ideenwelt heraus das Wort von der ‚volksbürgerlichen‘ Erziehung (Wilhelm Stapel) im bewußten Gegen-satz zur staatsbürgerlichen geprägt werden konnte.“⁴⁶⁷

Auf dem ersten Blick bleibt unklar, ob Petersen sich nun als Anhänger einer solchen „volksbürgerlichen Erziehung“ begriff und damit neben „liberalistischen“ auch „demokratische“ Vorstellungen ablehnte. Diese Frage aber ist zentral und ihre Antwort liegt auf Grundlage der gerade dargestellten Gedanken auf der Hand. Denn Petersen war „sein Staat“ eben nicht das „höchste Gut“ – das auch deshalb, weil sich seiner Ansicht nach „seit der Wende des 18. Jahrhunderts [...] die Fiktion eines Vernunft- oder Kulturstaates“ entwickelt habe, als nämlich „die organische lebendige Staatsidee zerfällt und die des Rechts-, Macht- und Interessenstaates die Völker gegeneinander aufbringt und alle Verhältnisse zersetzen“ helfe.⁴⁶⁸ Auch hier ging es also mit den Begriffen des „Vernunft- oder Kulturstaates“ gegen ein „bürgerliches“ Staatsverständnis; die „Wende des 18. Jahrhunderts“ unterstrich diese Stoßrichtung noch einmal deutlich. Eine solche nicht „organische“, also in eigener Vorstellung „bürgerliche“ Staatsidee lehnte Petersen Ende 1931 entschieden ab. Das verband er mit seiner seit 1929/30 immer extremer werdenden Stoßrichtung gegen „liberalistische“ Ansichten – genauer: gegen Ansichten, die er als solche verstand:

„Es gibt keine pädagogische Theorie, in welcher die Jugend schärfer der Volksgemeinschaft gegenübergestellt und weniger eingeordnet und dementsprechend das kindliche Individuum im Unterricht der Schule stärker isoliert worden ist.“⁴⁶⁹

Die als abgelehnte Kehrseite jenes „bürgerlichen Zeitalters“ begriffenen Schlagwörter „Idealismus“, „Liberalismus“ und „Individualismus“ wurden nun im Sinne der sich ausprägenden „ganzheitlich“-totalitären Erziehungsideologie in das ontologisierte Ordnungsdenken hineingepresst und dabei unaufhebbar miteinander verklammert. Als Ausdruck einer „individualistischen“ Erziehungsthe-

⁴⁶⁷ Petersen: Pädagogik, S. 153.

⁴⁶⁸ Ebd., S. 18.

⁴⁶⁹ Ebd., S. 87, vgl. zur seit 1929/30 immer extremistischer betonten Ablehnung „idealistischer“ Ansichten bei Schwan: Petersen-Rezeption (2007), S. 72–80.

orie musste diese Kehrseite „die Jugend“ der „Volksgemeinschaft“ so scharf wie irgend möglich gegenüberstellen, das „kindliche Individuum“ musste in einer solchen Schulpraxis gänzlich „isoliert“, also seiner „natürlichen Bindungen“ enthoben sein. „Sittlichkeit“ als Grundlage „gemeinschaftlichen“ Zusammenlebens konnte so nicht entstehen. Und was für den „Individualismus“ galt, musste auch für die anderen zu einer einheitlichen Negativfolie zusammengedruckten Schlagworte gelten. Auch ihnen konnte kein „versittlichendes“ Potenzial mehr zugesprochen werden. Deshalb stellte Petersen im gleichen Kontext ein Entsprechungsverhältnis zwischen „Liberalismus“ und „Vernunftrepublikanismus“ her und führte jenes auf Kant zurück, um sich dann zwangsläufig gegen dessen idealistische Ansichten zu wenden:

„Man weiß, daß Kant sein Sittengesetz nur für den Einzelnen aufgestellt hat, und wie er innerhalb der sittlichen Sphäre die Gemeinschaft übersah, so auch in der rechtlichen und staatlichen [Anm.]. Der Staat ist ihm ‚die Vereinigung einer Menge von Menschen unter Rechtsgesetzen‘, und den bindenden und verpflichtenden Geist dieser Vereinigung fordert er, gemäß der reinen Vernunftidee eines ‚ursprünglichen Kontaktes‘ zu denken, der jedem einzelnen Menschen im bürgerlichen Zustande Freiheit, Gleichheit und Selbständigkeit verbürgen soll. Das führt ihn folgerichtig zu der Forderung einer Republik, ruhend auf dem Willen aller Einzelnen, zu liberalen Anschauungen von Staat und bürgerlicher Gesellschaft.“⁴⁷⁰

Die Betonung, Kant habe eben auch in der staatlichen „Sphäre“ die „Gemeinschaft“ übersehen, verdeutlichte ein weiteres Mal Petersens Stoßrichtung und seine nun eingennommene Stellung gegen „vernunftrepublikanische“ Vorstellungen. Jener „Vernunftrepublikanismus“ sei letztlich nur ein „bürgerliche[r] Zustand“ und habe als solcher zwar „Freiheit, Gleichheit und Selbständigkeit“ verbürgen sollen, das aber tatsächlich nicht erreichen können, eben weil Kants „Sittengesetz nur für den Einzelnen aufgestellt“ worden sei und damit die „sittliche Sphäre“ der „Gemeinschaft“ übersehen habe. Diese „liberalen Anschauungen von Staat und bürgerlicher Gesellschaft“ konnten deshalb nicht mehr Petersens Zustimmung erhalten. Die Republiksepsis, die er Mitte der 1920er Jahre artikuliert hatte, wandelte sich nun zur Republikablehnung – und basierte, wenig verwunderlich, wie gehabt auf typisch antibürgerlichen Affekten. Deshalb wandte sich Petersen ein weiteres Mal gegen eine „bürgerliche Welt [...] in all ihrer Hohlheit und inneren Unwahrhaftigkeit“.⁴⁷¹

Innerhalb der eigenen erziehungsideologischen Vorstellungen war es folglich ein zwangsläufiger Prozess, dass Petersen mit der Ausformung seiner „realistischen

⁴⁷⁰ Petersen: Pädagogik, S. 86.

⁴⁷¹ Ebd., S. 13.

Wende“ eine immer weiter zugespitzte Stellung gegen „Liberalismus“ und „Individualismus“ einnahm und sich deshalb gegen zentrale, die „bürgerliche Welt“ prägende idealistische Vorstellungen richtete. Alle drei wurden als aufeinander verweisende polare Gegenbegriffe zum „pädagogischen Realismus“ konstruiert und entsprechend abgelehnt. „Ganzheitlichkeit“ und „Verdinglichung“, die Überführung von Prozessen in Formen, griffen also auch hier Hand in Hand: Als

„der Liberalismus auf dem religiösen Gebiete seinen Bankerott ankündigte, so setzte gleichfalls, und fast zur gleichen Zeit, eine Abkehr vom Idealismus ein, da er auf dem Gebiete der allgemein-geistigen Kultur zunehmend sein Ungenügen verriet. Die großen Worte, das alte Pathos und die bewunderte Schönheit des Idealismus und Humanismus hatten ihren Klang, ihre Bedeutung und Kraft verloren [...] alles ersetzte die realistisch hinnehmende Betrachtung der ersten Gegebenheit des menschlichen Daseins und die Besinnung auf das, was darauf für den Menschen als Pädagogen und Erzieher folgt, durch Ideologien, in deren Mittelpunkt jener Idealmensch steht, und die also den in jedem Handeln dem Pädagogen gegenüberstehenden und aufgegebenen konkreten Einzelmenschen nur wie aus einer Vogelperspektive sehen lehren können, ihn darum in den wesentlichen Stücken übersehen mußten, die gerade für den pädagogischen Akt von allererster Bedeutung sind.“⁴⁷²

Verdinglichend war hier, dass komplexe historische Phänomene und Theorien, die also jeweils ebenfalls Prozesscharakter aufwiesen oder von einem solchen inspiriert waren, in vereinfachende übergreifende Schlagwörter überführt wurden: Es ging in der gerade zitierten Passage um den „Liberalismus“, den „Idealismus“, den „Humanismus“. Dabei blieb bezogen auf die kritisierten Theorien und Vorstellungen gänzlich unklar, wieso sie „ihren Klang, ihre Bedeutung und Kraft“ gehabt hatten, jene jetzt aber genauso wie ihre einstmaligen „bewunderte Schönheit“ verloren haben sollten. Denn tatsächlich hatten sich ja die historischen Theorien und Vorstellungen seither nicht verändert – verändert hatte sich dahingegen Petersens Stellung zu ihnen und eben insbesondere seine oben gezeigte einstmalige Bewunderung des deutschen Idealismus.

Auch im letzten Zitat zeigt sich im Endeffekt der Ideologiecharakter der dargelegten Ansichten: Denn Petersens Denken blieb auf Grundlage allgemeiner Schlagworte wie „Idealismus“ und „Liberalismus“ ein weiteres Mal gänzlich unkonkret. Der eigene Anspruch, eine „realistische“ Theorie zu entwerfen, konnte dadurch gerade nicht erfüllt werden. Denn über rationalisierte Affekte gelangten seine Ansichten kaum hinaus. Ohne konkreten Wertmaßstab konnte jener „Realismus“ nicht das Handeln orientieren und legitimieren. Insofern ging

⁴⁷² Ebd., S. 77.

es ihm auch hier „nicht um die Orientierung an dem, was nicht nicht ist, sondern an dem, was auch ganz anders sein könnte“.

Als politische Folge lehnte Petersen schließlich – darin zeigte sich Ende 1931 die letztlich aus der Präferenz einer Ständeordnung begründete Skepsis auch gegenüber dem Präsidialsystem – den „Kampf um den Staat durch diktatorische Mächte“ ab.⁴⁷³ Wohl mit implizitem Blick auf Hindenburg führte er aber weiter aus, dass ein diktatorisches System „zwar für eine Weile, wenn die Macht überwiegend in die Hände wahrhaft großer und edler Menschen gelangte, einem Volk zum Segen werden“ könne. Dennoch habe es „noch niemals dem Volke dauernden Frieden gebracht“.⁴⁷⁴ Sowohl eine Diktatur, aber auch im Letzten das Präsidialsystem wurden so folglich zurückgewiesen – genauso aber auch eine demokratische Staatsform. Denn eine „volksbürgerliche Erziehung“ mit Blick auf „einen direkten idealen Bezug auf das Volk“ bejahend und damit die Entspröcherung „gegen demokratische und liberalistische Ansichten“ herstellend, führte Petersen nun aus: Eine „Reihe von Pädagogen“ sähen

„im Staate eine Sozialform, geschaffen und immer wieder gewandelt je nach dem, was die Lebensnot der betreffenden geschichtlichen Lage dem Volke gebietet. Dabei ist Staat unbedingt stets die oberste Einheitsveranstaltung eines Volkes, also diejenige, aus welcher alle anderen ihr Recht ableiten und von der sie zuletzt geschützt werden sollen [...] Darum suchen diese Pädagogen der Erziehungspraxis einen direkten idealen Bezug auf das Volk selbst zu geben und sehen die wahre und dauernde Zelle allen Volkslebens, den Träger und besten Repräsentanten der Volkheit in der Familie (Fr. Wilh. Dörfeld, C. V. Stoy, Peter Petersen).“⁴⁷⁵

Mit der abschließenden Nennung des eigenen Namens zeigte Petersen sich als weitgehender Anhänger „volksbürgerlicher“ Ansichten und stellte sich in die Reihe derer, die sich „gegen demokratische und liberalistische Ansichten“ positionierten. Der „Staat“ war ihm weiterhin nur eine „Sozialform“, also Teil der „Gesellschaft“, also des „Reichs der Lebensnot“. Auch zu seiner „sittlichen“ Begründung – so kann geschlossen werden – bedurfte es die Zurückführung auf „einen direkten idealen Bezug auf das Volk“. Wie allerdings dieser „direkte“ und „ideale“ Bezug in der Realität hergestellt werden sollte, blieb ebenfalls unklar: was „direkte“ Partizipation innerhalb einer statischen Ständeordnung konkret bedeuten sollte, wurde nicht wirklich dargelegt – auch darin zeigte sich der ideologische Charakter der eigenen Vorstellungswelt: Die erhoffte „Volksgemeinschaft“ konnte letztlich „auch ganz anders“ sein, nämlich je nachdem, wie die

⁴⁷³ Ebd., S. 154.

⁴⁷⁴ Beide Zitate ebd., Hervorhebung wie im Original.

⁴⁷⁵ Ebd., Hervorhebungen wie im Original.

immer wiederkehrende Klammer der „Sittlichkeit“ ausgesprochen wurde – auch deshalb konnte Petersen dann recht schnell nach 1933 der NS-Herrschaft eine auf „Gemeinschaft“ und „Freiheit“ hinzielende „Sittlichkeit“ zusprechen, wie im nächsten Kapitel gezeigt wird. Ohne entsprechende Werte blieb sein ordnungspolitisches Denken am Ende genauso leer wie willkürlich. Die Anfang der 1930er Jahre von Petersen vertretene Vorstellungswelt, die er in zwei seiner Hauptwerke jener Zeit darlegte, lässt sich wie folgt zusammenfassen:

„Idealistische“ Vorstellungen würden zu einer „Vergötzung“ des einzelnen „idealen“ Menschen führen und blendeten deshalb die „natürlichen“ Kategorien „Volk“ und „Gemeinschaft“ völlig oder zu weit gehend aus. Deshalb würden sie, politisch betrachtet, einen „vergotteten Staat“, der „demokratisch“ oder „diktatorisch“ sein könne, anstreben. Der „Realismus“ würde hingegen den „konkreten Menschen“ in seinen „natürlichen Bindungen“, in „Volk“ und „Gemeinschaft“, betrachten. Politisch sei deshalb zu fordern, dass die „gemeinschaftlich“ verbundenen „konkreten Menschen“ in ihrem jeweiligen und „natürlichen“ Stande leben sollten, der letztlich „gottgegeben“ sei. Eine diktatorische oder demokratische Gesellschaftsordnung war in diesem „Realismus“ kategorial nicht vorgesehen.

In seinen deutlich aufeinander bezogenen Kategorisierungen zeigte sich darüber hinaus, dass Petersen 1931 eine weltanschaulich geschlossene Gesellschaftstheorie entwickelte: Nach der vollzogenen Verabschiedung der Republik sollte nun eine Ständeordnung das Produkt einer „dauerhaft richtungsweisende[n] Gesellschaftstheorie“ werden. Jene Ständeordnung und ein republikanisch strukturiertes Gesellschaftssystem waren dabei nicht zur Deckung zu bringen, entsprangen für Petersen stattdessen nun zwei kategorial völlig voneinander geschiedenen Gedankengebäuden: Eine Republik stellte für ihn die Folge idealistischer Vorstellungen, die Ständeordnung die logische Konsequenz des eigenen „Realismus“ dar. In diesem Sinne fand der ontologisierte Existenzialismus seine konsequente Entsprechung in jener undemokratischen Ständeordnung:

„In allen solchen Anschauungen kehrt die Ständelehre wieder. Denn ‚Stand‘ des Menschen ist das, in dem er durch seine Gebundenheit an den anderen Menschen steht, und als dieses ist das ‚Sein‘, die ‚Existenz‘ des Menschen [...] Wer sich den Forderungen entzieht, die sich daraus ergeben, daß der andere Mensch vor mir steht als derjenige, welcher mich in meinen ‚Stand‘ versetzt, dadurch daß er da ist, wer sie nicht anerkennt und erfüllt, der lehnt sich gegen die Schöpfungsordnung auf und wird sündig.“⁴⁷⁶

⁴⁷⁶ Ebd., S. 116; Hervorhebung wie im Original.

Auch hier ging es also ein weiteres Mal um das personale Moment. Die ständisch aneinander „gebundenen“ Menschen wurden in „Seins-“ und „Existenz-“ Kategorien aufeinander verwiesen, und zwar dort, wo sie von der „Schöpfungsordnung“ in ihren „Stand“ versetzt werden würden. Der konkrete Ort blieb dabei wiederum unbestimmt und deshalb ideologisch wie utopisch zugleich. Ex negativo konnte womöglich zum Teil bestimmt werden, wann das Individuum „sündig“ werden würde: nämlich wenn es den von Petersen nur konstruierten, von ihm aber abgelehnten Vorstellungen des „bürgerlichen Zeitalter“ folgte; diese Negativfolie war so eindeutig wie vereinfachend zugleich. Ohne konkrete Werte und weiterhin als Utopie konstruiert, blieb die angebotene Alternative zur zum Präsidialsystem herabgewürdigten Republik in ihrem Inneren leer: Rationalisierte Ressentiments und sinnentleerte Ontologisierungen ersetzten eine präzise Theoriebildung.

Diese Entwicklung sollte man zur Kenntnis nehmen, will man Petersens Verhalten nach 1933 begreifen: Eine ontologisierte und zunehmend völkisch-biologisch argumentierende Erziehungstheorie, die sich im letzten Zitat auch in dem Bezug auf das „Sein“, aber auch die „Existenz“ des Menschen zeigte, zog eine Werteabstention nach sich, die zunehmend biologistische Naturkategorien zur zentralen Grundlage der eigenen Theorie machte und die Petersen immer stärker seinen vormaligen Wertekompass verlieren ließ:

„Zusammenfassend sind also Heimatgefühl und Blutgefühl, die räumlich-zeitliche Urbeziehung für jeden Menschen, die beiden Urkräfte, aus denen alle Beziehungen und Gebilde der Menschenwelt hervorgehen und auf die alle zurückzuleiten sind. Sie bilden insonderheit die Quellen allen emotionalen Erlebens; sie bedingen und begründen es, und damit sind sie nun auch die untersten Quellen aller wertenden Stellungnahme.“⁴⁷⁷

Jene ontologisch überformten Naturkonstruktionen, die explizit auf Grundlage von „Blut und Boden“-Ideologismen basierten, ersetzten nun zunehmend eine noch zu Beginn der 1920er Jahre stärker soziologisch orientierte Sicht auf gesellschaftliche Prozesse. Der „Pädagogische Realismus“ hatte radikal mit einstmals vertretenen Ansichten gebrochen:

„Physiologie und Psychologie, Biologie und Anthropologie, sämtliche Kulturwissenschaften beginnen den Menschen in der Totalität seiner Beziehungen und in erster Linie in seiner Naturverbundenheit und -gewachsenheit zu begreifen, wandeln demnach ihre Methoden und Prinzipien. Unter den Kulturwissenschaften ist es besonders die Volkskunde, welche sich früh auf diese lebensvollere Betrachtung des Menschen und seiner kulturschaffenden Arbeit einstellte. Und das ist nicht zu verwun-

⁴⁷⁷ Petersen: Ursprung, S. 72; Hervorhebungen wie im Original.

*dern. Denn kaum eine andere Wissenschaft kann geradezu plastisch den Zusammenhang zwischen Mensch und Mensch einerseits und der Landschaft und den Blutszusammenhängen andererseits derart erföhlen und sichtbar machen wie sie.*⁴⁷⁸

Die These des wissenschaftlichen Beraterteams Fauser, John und Stutz, wonach sich bei Petersen vor 1933 eine durchgehend demokratische Linie gezeigt haben sollte, ist folglich mit einiger Vorsicht zu genießen, um nicht zu sagen – sie ist letztlich nicht verifizierbar. Tatsächlich lehnte Petersen bereits deutlich vor der Machtübertragung auf die Nationalsozialisten die Republik und einstmals präferierte „vernunftrepublikanische“ Vorstellungen ab. Auch er war deshalb nach dem 30. Januar 1933 allzu schnell bereit, sich der „neuen Zeit“ zu öffnen – diese Entwicklungen sollte man nicht aus seinen Theorieumformungen heraus verabsolutieren, sie konnten aber aus ihnen heraus rationalisiert werden; eine Entwicklung, die bei Petersen spätestens im Frühsommer 1933 einsetzte.⁴⁷⁹

Ab 1929/30 hatte Petersen also eine Vielzahl völkisch-biologistischer Affinitäten entwickelt, mit denen er nach 1933 auf realpolitische Optionen stieß, welchen er sich nicht verschloss. Zentrale Ansichten und Vorstellungen, die er noch Anfang der 1920er Jahre vertretenen hatte – Vorstellungen „vernunftrepublikanischer“ Qualität –, gehörten Ende 1931 bereits der Vergangenheit an. Im Januar 1933 war Petersen noch kein Antidemokrat, denn er rief nicht explizit dazu auf, die taumelnde Weimarer Gesellschaftsordnung zu bekämpfen. Aber zugleich war er auch schon längere Zeit kein „Vernunftrepublikaner“ und Demokrat mehr. Die Republik war ihm zugunsten einer präferierten ständischen Ordnung nicht mehr so wichtig, als dass es sie zu verteidigen galt. Die theoretischen Grundlagen seiner Jenaplan-Pädagogik hatten bereits mehr als ein Jahr vor der nationalsozialistischen „Machtergreifung“ kein demokratisches Fundament mehr, dahingegen waren sie auf eine ontologisierte Ständeordnung hin ausgerichtet, die mit einer republikanischen Staatsform kategorisch unvereinbar war. Grundlage war ein „Realismus“, der völkisch-biologistisch begründet wurde und dem daher „Blut- und Boden“-Ideologismen entschieden „wesensgemäßer“ waren als die demokratischen Fundamente der untergehenden Republik.

Die Hoffnungen, die man dann in Anbetracht der ab 1929/30 zunehmend ausgeprägten Affinitäten nach 1933 in die sich herausbildende nationalsozialistische „Volksgemeinschaft“ setzen konnte, formulierte Petersens Assistent und zunehmend engerer Mitarbeiter Döpp-Vorwald nach 1945 in einem rechtfertigenden privaten Schreiben in klarer Deutlichkeit. Er, der vor und nach 1933 Petersens

⁴⁷⁸ Ebd., S. 67; Hervorhebung wie im Original.

⁴⁷⁹ Schwan: Petersen-Rezeption (2007), S. 64–69.

Denken zur Grundlage eigener ideologischer Vorstellungen machte, zeigte, wie stark die Jenaer Werteabstention, das Ersetzen demokratischer Prinzipien durch unschattierte personale „Bindungen“ und der Glaube an „Volk“, „Gemeinschaft“, „Rasse“, „Blut“ und „Boden“ Hoffnungen auf ein „neues“ Telos auslösen konnte und bei Döpp-Vorwald eben auch auslöste. Im Sinne der entwickelten eigenen Erziehungsideologie setzte man nach 1933 auf das „Führerprinzip“ mitsamt seiner in der eigenen Vorstellung so wichtigen „persönlichen Bindung“ und „persönlichen Verantwortung“ überspannte Hoffnungen, die sich eben von der rationalen „Anonymität“ demokratischer Strukturen zunehmend abgewandt hatten:

„Dann bin ich allerdings durch das fait accompli des Frühjahrs 1933 in einer eindrücklicheren Weise überrumpelt worden als anscheinend Du. Nachdem der alte bis dahin begangene Weg offensichtlich ins Nichts geführt hatte, schien mir, dass hier eine neue Möglichkeit zu einem echten Volksdienst vielleicht eröffnet sei. Und ich habe zunächst einmal den Verkündigungen wirklich geglaubt, dass einzig und in erster Linie beabsichtigt sei, dem Volke ein in jeder Hinsicht, nach innen und aussen, im Materiellen, Seelischen und Geistigen, gesundes und lebensvolles Leben zu erschliessen. Beeindruckt hat es mich auch, dass nunmehr in das politische Leben an Stelle der bisherigen Anonymität und Bodenlosigkeit mit dem ‚Führerprinzip‘ wieder so etwas wie persönliche Bindungen und echte persönliche Verantwortung hineinzukommen schien. Mit diesen Hoffnungen habe ich mich ehrlich und loyal einzugliedern versucht, und ich habe mich diesen Versuch an Überwindung innerer Hemmungen und Vorbehalte wirklich etwas kosten lassen.“⁴⁸⁰

6. Übergänge in die NS-Herrschaft – zweite Radikalisierungsphase

Trotz einer sich ab den beginnenden 1930er Jahren vollziehenden verstärkten Aufnahme organisch-lebensphilosophischer und völkisch-biologistischer Vorstellungen, die auch vor seinem Staatsbegriff nicht Halt machten, begrüßte Petersen die „neue Zeit“ im Frühjahr 1933 allerdings noch nicht.⁴⁸¹ Erst als sich im Frühsommer 1933 im westfälischen Raum die Chance zum Aufbau einer übergreifenden Schulreform auf Grundlage des Jenaplans abzuzeichnen begann und es also ein weiteres Mal um die *mögliche Durchsetzung seiner schulpraktischen Jenaplan-Pädagogik* ging, setzte bei Petersen eine weitere Radikalisierungsphase ein, die auch vor antisemitischen und rassistischen Vorstellungen nicht Halt machte, ohne dass jener im Sommer 1933 offen zur Schau getragene Antisemitismus bereits als Rasseantisemitismus begründet wurde.⁴⁸² Das unterschied ihn

⁴⁸⁰ Schreiben Döpp-Vorwalds an Helmut Döpp vom 8.10.1946; BArch 1454 Döpp/62.X.B.I.

⁴⁸¹ Schwan: Petersen-Rezeption (2007), S. 64–69; Derselbe: entscheide, S. 844–847.

⁴⁸² Peter Petersen: [Rezension] Karl Beyer, Jüdischer Intellekt und deutscher Glaube. 1933. Armanen-Verlag. Leipzig. 51 S. In: Blut und Boden. Monatsschrift für wurzelstarkes Bauertum,

von der in Abschnitt 4.5 des ersten Kapitels dargelegten rasseantisemitischen Begründung der beginnenden 1940er Jahre. Offensichtlich ist aber auch im Sommer 1933, dass ein weiteres Mal Ressentiments ideologisch rationalisiert wurden, nun in antisemitischer Form. Mit dem Einsetzen dieser zweiten Radikalisierungsphase ging zugleich ein zunehmender Verlust der vormals auf Völkerverständnis und pazifistische Vorstellungen ausgerichteten Gedanken einher: Auch darin zeigte sich die Übertragung von Affekten in Ideologie – einschneidendste Folge waren verschiedene der von Benjamin Ortmeier entdeckten Rezensionen, die, wenn auch noch nicht rasseantisemitisch, so doch bereits perfide antisemitisch argumentierten. Denn nun erhielt der von Petersen nicht erst seit den 1920er Jahren vielfach kritisierte indefinite Finanzkapitalismus eine antisemitische Fratze – die Kontinuität der mitunter extrem antikapitalistischen und antibürgerlichen Weltanschauung kulminierte im Juni 1933 in der Diskontinuität eines einsetzenden Antisemitismus:

„Weil es dem Juden unmöglich wird, unsre Art innerlich mitzuerleben, 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?“⁴⁸³

Letztlich, das wird in jener Rezension deutlich, erfuhren Petersens ab 1929/30 immer weiter ausgeprägter Extremismus und die mit ihm einhergehende zunehmende Öffnung für völkisches und biologistisches Denken nun ihre entsprechend antisemitische Begründung. Nicht umsonst wiederholte er sie im Juli 1933 in einer weiteren Rezension in ähnlicher Weise. Hier hieß es, der Autor sei

„ein echter, innerlich überzeugter Verfechter des deutschen Sozialismus und weiß es immer wieder klarzumachen, daß der Weltkrieg vor allem der Vernichtung dieses Sozialismus gegolten hat, um Deutschland in die Fesseln des internationalen Weltkapitals zu bringen. [...] Diese Seiten sollten durch alle Zeitungen und Zeitschriften gehen, ebenso R.' Hinweis auf den japanisch-chinesischen Krieg als von demselben Weltkapital angezettelt, das Deutschland zum Sklaven zu machen versucht hat [...]. Etwas, das uns die aus Japan gemeldeten Judenverfolgungen auf einmal verständlich macht!“⁴⁸⁴

deutsche Wesensart und nationale Freiheit 5 (1933), S. 285 f.; abgedruckt auch bei Ortmeier: Schriften, S. 702. Vgl. auch den im Anhang abgedruckten Artikel aus der „Zeitschrift für Pädagogik“ aus dem Mai/Juni 2010.

⁴⁸³ Ebd.

⁴⁸⁴ Peter Petersen [Rezension] Ludwig Roselius, Briefe und Schriften zu Deutschlands Erneuerung. 2. Auflage 1933. Verlag Gerhard Stalling. Oldenburg. In: Blut und Boden. Monatsschrift

Weiter plädierte Petersen in seiner ersten Rezension unverhohlen für eine „freiwillige“ Auswanderung jüdischer Deutscher. Damit machte er sich bereits mehr als zwei Jahre vor den „Nürnberger Gesetzen“ zum geistigen Mitwegbereiter einer Aberkennung ihrer deutschen Reichsbürgerschaft und Staatsangehörigkeit. Das legitimierte nicht nur den im Entstehen begriffenen nationalsozialistischen „Maßnahmenstaat“, sondern dokumentierte augenscheinlich die zunehmende Normalität antisemitischer Vorstellungen in Petersens Umfeld, auf die weiter oben bereits hingewiesen wurde:

„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.“⁴⁸⁵

Damit unterstützte Petersen offensichtlich die im Frühjahr 1933 einsetzenden nationalsozialistischen Versuche, die Exklusion der deutschen Juden auch durch die spezifische „Unterstützung“ ihrer Auswanderung nach Palästina voranzutreiben.⁴⁸⁶ Auch darin zeigte sich ein weiteres Mal die politische Stoßrichtung seines Handelns – in diesem Beispiel in besonders abscheulicher Art und Weise: Denn jener Artikel entpuppte sich nicht bloß als eine antisemitisch argumentierende Rezension einer radikalantisemitischen Hetzschrift, sondern sie muss als der Versuch gelesen werden, durch Übernahme antisemitischen Denkens in eigene Vorstellungen in einem politischen Sinne „das Streben nach Machtanteil“ voranzutreiben. Denn mit jener Öffnung für antisemitisches Denken, das für das Jahr 1934 nachweisbar ist, positionierte sich Petersen öffentlich und extremistisch innerhalb der sich ausformierenden NS-Herrschaft (vgl. zum Jahr 1934 Kapitel I, Abschnitt 4.2 und Kapitel III, Abschnitt 3.4, Exkurs).

Letztlich verschärfte sich Petersens Argumentation bis zur Mitte der 1930er Jahre noch einmal beträchtlich: Sein vormals internationalistischer und pazifistischer Standpunkt wandelte sich zunehmend im Sinne eines „deutschen Sozialismus“, dem nun auch militaristische Argumentationen zugrunde gelegt wurden.⁴⁸⁷ Zugleich begab Petersen sich tief in die sozialdarwinistisch geprägten

für wurzelstarkes Bauertum, deutsche Wesensart und nationale Freiheit 5 (1933), S. 334–335, hier S. 335; abgedruckt auch bei Ortmeier: Schriften, S. 703.

⁴⁸⁵ Petersen: Beyer.

⁴⁸⁶ Saul Friedländer: Das Dritte Reich und die Juden. Band 1: Die Jahre der Verfolgung 1933–1939. München 2006, S. 74–78.

⁴⁸⁷ Vgl. beispielsweise Petersen: Roselius, S. 334 f.; Derselbe: Bedeutung; Schwan: Petersen-Rezeption (2007), S. 94–100; Derselbe: Jena-Plan, S. 55 f.

Auseinandersetzungen innerhalb des polykratischen NS-Erziehungssystems hinein.⁴⁸⁸ Damit einhergehend „unterfütterte“ er ab dem Frühsommer 1933 – also zeitgleich mit der Veröffentlichung der antisemitischen Rezensionen – seine öffentlichen Bekundungen zunehmend auch mit nationalsozialistischen Begründungsansätzen, wie in Kapitel I, Abschnitt 4.2 gezeigt. Insofern konnte Petersen nach der Machtübertragung entsprechend der NS-Zeitdiagnose einer umfassenden und durch den Nationalsozialismus zu überwindenden Kulturkrise kontinuierlich eigene Vorstellungen weiter ausprägen, dabei auf die seit 1929/30 immer weiter ausgebildeten Affinitäten zurückgreifen und sich so selbst mobilisierend in die NS-„Volksgemeinschaft“ mit einbringen. Letztlich gilt es, auch bezogen auf Petersen

„die Dichotomie zwischen Herrschern und Beherrschten, die in den ersten Nachkriegsjahrzehnten das Bild vom NS-Staat maßgeblich geprägt hat, in Frage zu stellen. In der ‚Volksgemeinschaft‘ gab es vielerlei Instrumente zur individuellen Aneignung von Herrschaft.“⁴⁸⁹

Sein augenscheinlich *auch* strategisches Verhalten setzte also ein, als Petersen immer deutlicher erkannte, welche schulpraktischen Möglichkeiten die „nationalsozialistische Revolution“ zu bieten schien, aber auch, welche Gefahren für eigene Freiräume von der massiv voranschreitenden „Gleichschaltung“ ausgingen. Nicht umsonst kritisierte er nun in mehreren Artikeln des Jahres 1933 Folgen der „Gleichschaltung“.⁴⁹⁰ Sein praktiziertes Vorgehen – einerseits nationalsozialistisch zu argumentieren, andererseits Autonomieforderungen zu stellen – erscheint dabei nur auf dem ersten Blick als widersprüchlich. Denn im Sinne seiner seit Ende der 1920er Jahre verstärkt völkisch-biologistischen „Volksgemeinschafts“-Vorstellungen ergaben sich nach der Machtübertragung vielfältige Schnittmengen mit NS-ideologischen Ansichten. Anders als viele Konjunkturritter, die nun als „Märzgefallene“ nicht schnell genug Aufnahme in die Partei begehren konnten, blieb Petersen aber wegen seiner generellen Skepsis gegenüber Parteipolitik auch der NSDAP gegenüber skeptisch und trat ihr deshalb nicht bei. Denn nach seiner Ansicht verstärkten Parteien nur die „Zersplitterung des Volkes“. Deshalb legte er Ende 1933 einem nicht genannten Autor die Worte in den Mund, dass

„Parteien, einerlei welche, sich immer irgendwie der politischen Ebene anpassen müssen. Sie sind [...] ‚Meinungsgesellschaften‘ oder ‚Interessengesellschaften‘. Die Lebensgrundlage jeder Partei ist Propaganda.“

⁴⁸⁸ Vgl. Schwan: gefolgt.

⁴⁸⁹ Nolzen: Inklusion, S. 77.

⁴⁹⁰ Schwan: Petersen-Rezeption (2007), S. 64–72.

Auch kritisierte er, „daß manche Bünde bereits große Teile [ihrer Mitglieder] an politische Parteien, besonders an die NSDAP., abgegeben“ hätten.⁴⁹¹ Seine Ziele waren dabei augenfällig: In Kontinuität zu ihm bereits in den 1920er Jahren leitenden Vorstellungen sollte einerseits weiterhin eine gewisse Autonomie, nun gegen NS-Erfassungsziele, aufrecht erhalten werden; diese Autonomieforderungen waren notwendig, weil Petersen ab Herbst 1933 sein Reformkonzept zunehmend über Jena hinaus exportieren konnte und diesen Prozess wie gehabt unter seiner Kontrolle behalten wollte. Andererseits entwickelte er nun wie viele andere Zeitgenossen auch seine Vorstellungen von den Zielen, Mitteln und Gefahren der sich ausformenden und stabilisierenden NS-Herrschaft. Dies geschah auf Grundlage seiner „handlungsleitenden Theorievorstellungen“, also innerhalb seiner sich seit Ende der 1920er Jahre zunehmend völkisch und biologistisch radikalisierten Ansichten.⁴⁹² Insbesondere zur projektartigen Ausbreitung seines schulpraktischen Reformkonzepts stimmte Petersen nun in den vielstimmigen Chor derer ein, die im Fahrtwind der „neuen Zeit“ den Moment zur Verwirklichung eigener Ziele gekommen sahen. Innerhalb dieser „Weltanschauungseliten“, denen auch Petersen ab Sommer 1933 nicht zuletzt wegen seiner zunehmend nationalsozialistisch argumentierenden Darstellungen zuzuordnen ist, „existierten so im Nationalsozialismus unterschiedlichste wissenschaftliche Ansätze und Strömungen, die im Rahmen der politisch beaufsichtigten Meinungsvielfalt recht frei agierten“.⁴⁹³

Denn zwar war ihm die Installation seines Reformkonzepts schon ab Ende der 1920er Jahren in einigen Brandenburger Schulen geglückt, jedoch hatten mehrere dieser in einem sozialdemokratischen Umfeld entstandenen Schulen schon von Beginn an pädagogische und politische Probleme.⁴⁹⁴ Mit der Machtübertragung auf die Nationalsozialisten endete schließlich dieses Kapitel der Jenaplan-Pädagogik recht sang- und klanglos – während in Westfalen nun das nächste Blatt im Geschichtsbuch der Petersen-Pädagogik aufgeschlagen wurde. Denn hier entstand ab Frühsommer 1933 im Kreis Lübbecke, zwischen Osnabrück und Minden gelegen, ein Landschulprojekt nach dem Jenaplan.⁴⁹⁵ Förderer waren die zuständigen Kreis- und Regierungsschulräte sowie verschiedene Lehrer

⁴⁹¹ Beide Zitate bei Peter Petersen: Nachwort. In: Werner Pohl: Die Bündische Erziehung. Weimar 1933, S. 83–86, hier S. 84.

⁴⁹² Vgl. Schwan: entscheide, S. 854–858.

⁴⁹³ Raphael: Ordnungsdenken, S. 30.

⁴⁹⁴ Retter: Jenaplan, S. 35–40.

⁴⁹⁵ Hanna Wilde: Die Landschulreform 1933–1936 im Kreis Lübbecke. In: Mitteilungen des Mindener Geschichtsvereins Minden 72 (2000), S. 39–87.

der Region. Das Reformumfeld schaltete sich im Frühjahr selbst gleich – Petersen konnte aber, da die Hauptakteure *nicht* „alte Kämpfer“, sondern i. d. R. „Märzgefallene“ waren, zunächst weitgehend ungehindert in seinem Sinne fortfahren, also seine eigenen Interessen – zumindest zunächst – gegen die anderer abschirmen.

Allerdings bedingte der Reformversuch fast zwangsläufig weitere „Selbstgleichschaltungsmaßnahmen“, nicht zuletzt auch deshalb, weil für ihn entsprechend die Werbetrommel gerührt werden musste. Auch davon zeugen Petersens Schriften der Jahre 1934/35. Denn je größer die Zahl der beteiligten Schulen wurde – bis Herbst 1935 stellten über 40 Schulen, mehr als 70 % des Kreises ihre Organisation auf den Jenaplan um –, desto mehr gerieten Petersen und seine Anhänger in den Blick der Öffentlichkeit und desto größer wurde ihr zu begründender Anspruch⁴⁹⁶ und damit auch die eigene Herabwürdigung zu „Legitimationswissenschaftlern“.⁴⁹⁷ Denn in dieser Zeit wechselten sich affirmative, sich selbst gleichschaltende und weiterhin Autonomieforderungen bekundende Aussagen ab. Insgesamt ist dabei aber das Voranschreiten des Radikalisierungsprozesses weiter erkennbar, so wenn Petersen Anfang 1934 seine pazifistischen Ansichten der 1920er Jahre bewusst und unter der *Konstruktion* einer bei ihm scheinbar seit jeher vorhandenen nationalistischen Kontinuität denunzierte, wenn er und seine Schüler im Verlauf des Jahres 1934 das eigene Jenaplan-Konzept immer deutlicher als nationalsozialistisches Angebot für die „neue Schule“ verkauften, wenn sie die eigene Erziehungspraxis zunehmend in eine sich als nationalsozialistisch verstehende ontologisierte Erziehungstheorie einbetteten, um nur drei Leitfäden jener Zeit zu benennen, die bereits im ersten Kapitel kontextualisiert wurde⁴⁹⁸ und zugleich sollte dieser immer deutlicher zutage tretende Radikalisierungsprozess ab Mitte der 1930er Jahre noch einmal deutlich extremer beschleunigt werden.

Denn der Selbstgleichschaltungs- und Selbstmobilisierungsprozess radikalisierte sich in dem Moment ein weiteres Mal, als Petersens Reformprojekt ab Ende 1935 eine sich rasch ausbreitende Kritik von anderen Eliten des NS-Pädagogiksystems erfuhr. Ausgangspunkt war, dass der von Jena aus immer deutlicher artikulierte Bedeutungszuwachs von wichtigen Teilhabern des NS-Systems als Gefahr für eigene Ansprüche aufgefasst wurde. Hier sind als erstes Alfred Baeum-

⁴⁹⁶ Schwan: Petersen-Rezeption (2007), S. 100–103.

⁴⁹⁷ Peter Schöttler (Hrsg.): *Geschichtsschreibung als Legitimationswissenschaft 1918–1945*. Frankfurt a. M. 1997.

⁴⁹⁸ Schwan: Petersen-Rezeption (2007), S. 72–107.

ler und seine akademischen Schüler zu nennen.⁴⁹⁹ Baeumler, neben Ernst Kriek der maßgebliche NS-Pädagoge nach der Machtübertragung, vertraute dabei auf enge Beziehungen zu Alfred Rosenberg, dem NS-„Chefideologen“.⁵⁰⁰ Ursachen der Kritik waren recht typische schulbürokratische Vorwürfe mangelnder Effektivität des Jenaplans genauso wie schulpraktische und weltanschauliche Konkurrenzsituationen innerhalb des polykratischen NS-Erziehungssystems. Ohne eine ausreichend starke Lobby im Rücken hatte Petersen seinen Gegnern letztlich wenig entgegenzusetzen. Das seitdem betriebene Umbiegen des vormaligen Jenaplan-Landschulprojekts in den „Versuch einer heimatgebundenen Gruppenunterrichtsschule“, auf den Petersens Einfluss weitgehend gebrochen war, dürfte zentraler Anlass für eine sich in der Mitte der 1930er Jahre vollziehende dritte Radikalisierungsphase gewesen sein, nämlich – wie im letzten Kapitel gezeigt – die Ausrichtung zunächst auf Wolf Meyer-Erlach und im Anschluss auf den Astel-Kreis.

7. Fazit: Neuorientierung in NS-Netzwerken – dritte Radikalisierungsphase

Das Scheitern des westfälischen Reformprojekts Mitte der 1930er Jahre zog beinahe zwangsläufig weitere Kritik von NS-Eliten nach sich. Denn der systeminhärente Sozialdarwinismus ließ wichtige Institutionen und Personen wie „kommunizierende Röhren“ in den vom Baeumler-Kreis vorgegebenen Tenor einfallen. In dieser – im konkreten Fall neuen, von der Struktur her Petersen aber hinlänglich bekannten – Situation des Widerstands gegen ihn und sein Konzept setzte bei ihm augenscheinlich ein weiterer Neuorientierungsprozess ein.⁵⁰¹

Im Endeffekt hatte er 1935/36 zwei idealtypische Handlungsoptionen, wobei es durch die oben genannte teleologische Struktur seiner Gemeinschaftsvorstellungen wenig überrascht, wofür sich Petersen letztlich entschied: Entweder er akzeptierte die Niederlage und fügte sich in den Bedeutungsverlust, oder er suchte nach neuen Möglichkeiten, den Bedeutungsverlust abzuwenden und seinen politischen Weg der Interessendurchsetzung weiter zu beschreiten. Der Prozess- und Entscheidungscharakter lässt sich augenfällig an einem seiner wichtigsten Bücher, der „Führungslehre des Unterrichts“, erkennen, das Ende 1936 erschien. Einerseits betrieb er in ihm eine deutliche, wenn auch implizit bleibende Kritik an Baeumler und weiteren NS-Eliten, andererseits zeigte allein das Erscheinen

⁴⁹⁹ Schwan: *entscheide*, S. 98–104.

⁵⁰⁰ Ernst Piper: *Alfred Rosenberg. Hitlers Chefideologe*. München 2005, S. 358–360.

⁵⁰¹ Schwan: *Petersen-Rezeption (2007)*, S. 121–129.

des Buchs, dass Petersen weiterhin um einen Bedeutungszuwachs für seine Pädagogik rang.⁵⁰² Nicht umsonst änderte er kurzfristig den wenig „kämpferischen“ Titel: Aus einer vormals geplanten „Pädagogik des Unterrichts“ wurde eine zeittypische „Führungslehre“. Spätestens mit diesen sich 1936/37 vollziehenden Entwicklungen erhielt das Thema „Jenaplan und Nationalsozialismus“ noch einmal eine sehr viel grundsätzlichere Bedeutung.

Denn der spezifische Sozialdarwinismus des NS-Systems bedingte, dass sich permanent Organisationen und Personen um Ressourcen von Staat und Partei befuhden. In diesem Sinne ging es darum, eine möglichst machtvolle Lobby zu bilden und diese auf der ideologischen Ebene nationalsozialistisch zu legitimieren.⁵⁰³ Zur Untermauerung eigener Ansprüche präsentierten die Akteure ihr spezifisches Bild, was sie unter „Nationalsozialismus“ verstanden. Jener „ideelle Nationalsozialismus“ war die Legitimationsbasis eigener Ansprüche.⁵⁰⁴ Zugleich schürte sowohl die Inkonsistenz der NS-Ideologie als auch die Tatsache, dass es keine alleinige „von oben“ amtlicherseits abgesegnete Interpretation gab, die Art der Kämpfe um Ressourcen. Diese Prozesse führten zur permanenten Radikalisierung der Legitimationsangebote. Denn zur Legitimation musste die eigene NS-Begründung „besser“, und das hieß im Sinne des systemimmanenten Sozialdarwinismus „kämpferischer“, sein. In diesen systemischen Prozess begab sich Petersen ab 1936/37 noch einmal deutlich stärker hinein, nämlich als er entschied, die Auseinandersetzung um den eigenen Bedeutungszuwachs fortzusetzen.

Als Entscheidung recht konsequent, suchte Petersen nun als Unterstützung augenscheinlich die Nähe regionaler thüringischer NS-Eliten, also eben zunächst die Nähe zum Rektorat Meyer-Erlachs und ab 1938/39 die gezielte Einbindung in den machtvollen SS-Kreis um Karl Astel. Das machte seine ab etwa Frühjahr 1938 vollzogene zunehmende Öffnung für den nicht nur universitätspolitisch einflussreichen Kreis um Karl Astel und Lothar Stengel-von Rutkowski deutlich, die oben gezeigt wurde. Mit ihm suchte Petersen gezielt die Nähe zu einer „ideologisch hoch motivierte[n] Tätergruppe“,⁵⁰⁵ die über einen eigenen „Handlungs- und Werte-Code“ verfügte.⁵⁰⁶ In diesem Kontext verschärfte sich – wie oben ge-

⁵⁰² Ebd., S. 129–137.

⁵⁰³ Raphael: Ordnungsdenken.

⁵⁰⁴ Schwan: Petersen-Rezeption (2007), S. 85–91.

⁵⁰⁵ Vgl. zum Begriff Susanne Karstedt: Genozid (Völkermord). In: Hans Joachim Schneider (Hrsg.): Handbuch der Kriminologie. Band 2: Besondere Probleme der Kriminologie. Berlin 2009, S. 41–72, hier S. 60; vgl. hier auch die vielfach bedenkenswerten Ausführungen zur Täterforschung aus soziologischer Sicht.

⁵⁰⁶ Harald Welzer: Mass murder and moral code. Some thoughts on an easily misunderstood subject. In: History of the Human Sciences 17 (2004), Nr. 2–3, S. 15–32.

zeigt – sein öffentlich gezeigter Rassismus noch einmal beträchtlich, was sich auch in der Übernahme zentraler SS-Konstrukte und der Legitimation der zerstörerischen Handlungen des Astel-Kreises zeigte. All das geschah wie gehabt im Kontext auch der Erschließung neuer erziehungspolitischer Einflussfelder.⁵⁰⁷

Letztlich zeigen sich auch in diesen Entwicklungen einschneidende Lernprozesse: Die von Petersen ab 1929/30 zunehmend vollzogene „Werteabstention“ und seine ideologisch rationalisierte Interessenlage griffen augenscheinlich weiterhin ineinander – wie der größere Teil der „Volksgemeinschaft“ vollzog nun auch Petersen die zunehmende Radikalisierung des NS-Systems vielfach mit; nicht umsonst wurde die deutsche Bevölkerung bis zumindest in den September 1941 hinein „zu Zeugen, wie Menschen ihrer Lebensgrundlage beraubt und vertrieben werden, die Nachbarn, Mitschüler, Kolleginnen oder gar Freunde waren“. Dabei geschahen die „ideologische Vorbereitung und [die] Intensivierung aller Maßnahmen, die auf den sozialen, politischen und wirtschaftlichen Ausschluss der Opfergruppen“ zielten, in aller Öffentlichkeit.⁵⁰⁸ In einem solchen Klima überzeugten bis „Ende der dreißiger Jahre [...] die unaufhörliche Propaganda und die gegen die Juden ergriffenen Maßnahmen eine immer größer werdende Zahl von Deutschen davon, daß es zumindest so etwas wie eine ‚Judenfrage‘ gab und daß es vielleicht am besten wäre, wenn die Juden das Land verließen“.⁵⁰⁹

Erst die Einführung des „gelben Sterns“ im September 1941 beendete die gezielte Berichterstattung der NS-Medien über die Entrechtung, Exklusion und Verfolgung der deutschen Juden. Verdrängen ließ sich aber das Wissen nur bedingt, auch weil die NS-Eliten die deutsche Bevölkerung weiterhin gezielt mit mehr oder minder unterschweligen Informationen versorgten und zugleich ein zu großer Teil der Bevölkerung über verschiedene Kanäle an weitere Informationen gelangte, so dass die „‚Endlösung‘ als öffentliches Geheimnis“ im Reich vielfach bekannt war.⁵¹⁰ Auch deshalb „lagerte sich das Wissen über zentrale Geschehnisse der Judenverfolgung wie den Novemberpogrom 1938 oder die Deportationen 1941/42 im Gedächtnis der ‚Volksgenossen‘ ab und wurden in den

⁵⁰⁷ Döpp: Jenaplan-Pädagogik, S. 523–602.

⁵⁰⁸ Beide Zitate Karstedt: Genozid, S. 61.

⁵⁰⁹ Robert Gellately: Hingeschaut und Weggesehen. Hitler und sein Volk. Stuttgart/München 2002, S. 179.

⁵¹⁰ Peter Longerich: „Davon haben wir nichts gewusst!“ Die Deutschen und die Judenverfolgung 1933–1945. München 2006, S. 201–262.

Folgejahren anlässlich bedrängender Kriegereignisse in oft erstaunlichem Maße reaktiviert“.⁵¹¹

In diesem Sinne wird verständlich, „was wir auch den Stimmungsberichten, Tagebüchern und anderen zeitgenössischen Aufzeichnungen entnehmen können: In der deutschen Bevölkerung waren generelle Informationen über den Massensmord an den Juden weit verbreitet“⁵¹² – wenn auch spätestens mit der Kriegswende im Winter 1942/43 der nach dem Kriegsende allüberall zu beobachtende Verdrängungsprozess einsetzte, den eben augenscheinlich auch Petersen – wie oben gezeigt (vgl. Kapitel I, Abschnitt 4.5) – im gleichen Zeitraum nachvollzog: „Je wahrscheinlicher diese Niederlage wurde, desto größer war das Bedürfnis, sich dem Wissen über das offensichtlich vor sich gehende Verbrechen zu entziehen und sich in ostentative Ahnungslosigkeit zu flüchten.“⁵¹³

Das vorliegende Kapitel zeigt letztlich einen handlungstheoretischen Weg auf, mittels dessen Petersens realpolitisches Handeln auf Grundlage seiner Interessen und Intentionen mit seinen theoretisch-ideologischen Entwicklungen verknüpft werden kann. Er verweist nicht nur darauf, dass Petersens Handeln stark aus einer „subjektive Theorie“ heraus mitbestimmt wurde, sondern kontextualisiert sein Handeln und die theoretisch-ideologischen Entwicklungen seiner Erziehungswissenschaft, aber auch der schulpraktischen Jenaplan-Pädagogik innerhalb von Petersens Zeit. Das lässt die Komplexität der Thematik erkennen, ohne dass an dieser Stelle der Anspruch vertreten werden könnte, ihr bereits annähernd gerecht zu werden. Denn tatsächlich müssen – wenn sich die Petersen-Forschung dazu entschließt, jenen Weg als eine Basis zukünftiger Aufarbeitung in Betracht zu ziehen – noch vielfältige Anstrengungen zur Ausschärfung der Begrifflichkeiten und Vorstellungen unternommen werden. Dennoch, das sollte deutlich geworden sein, dürfte jener Weg eine größere Erklärungskraft und „Wahrheitsnähe“ ermöglichen und beanspruchen als die Konstruktion einer „Linie“, die am Ende nur eine altbekannte Entwicklungs- und Bruchlosigkeit in Petersens Denken und Handeln postuliert und so das Forschungsfeld stark vereinfacht, indem sie überkommene Mythen defensiver Rezeption tradiert.

⁵¹¹ Frank Bajohr: Über die Entwicklung eines schlechten Gewissens. Die deutsche Bevölkerung und die Deportationen 1941–1945. In: Birthe Kundrus/Beate Meyer (Hrsg.): Die Deportation der Juden aus Deutschland. Pläne-Praxis-Reaktionen 1938–1945. Göttingen 2004, S. 180–195, hier S. 180 f.

⁵¹² Longerich „nichts gewusst“, S. 240.

⁵¹³ Ebd., S. 327.

III. Die Universitätsschule Jena – „Zufluchtsort für jüdische Kinder im Nationalsozialismus“?⁵¹⁴

Eine Analyse der von Hein Retter präsentierten neuen Petersen-Forschung

Seit spätestens Herbst letzten Jahres schwelt in der Bundesrepublik die Auseinandersetzung um Peter Petersen und seine Jenaplan-Pädagogik. Anlass war der in den letzten beiden Kapiteln verschiedentlich betrachtete Workshop, der Anfang November 2010 in Jena ausgerichtet wurde. Nach dessen Abschluss geriet mehr und mehr die im Vorfeld der Tagung geschaffene politisch-wissenschaftliche „Linie“ in den Blick, die eine mit einem Kommentar versehene Beibehaltung des „Petersenplatzes“ wünschte. Der Wortlaut der von ihren Protagonisten angestrebten Kommentierung wurde nicht genannt.⁵¹⁵ Es steht zu befürchten, dass der Text erst nach der erwünschten Entscheidung des Kulturausschusses präsentiert werden soll. Dabei ist zu vermuten, dass auf der Gedenktafel von Petersens Einsatz „für jüdische Kinder im Nationalsozialismus“ gesprochen werden soll.

Im Sinne einer kommentierten Beibehaltung des Namens führte die Tagungsleitung des vergangenen Workshops Ende letzten Jahres aus, ihrer Meinung nach erscheine es „eher unwahrscheinlich“, dass durch eine zukünftige Forschung „eine stärkere als heute bekannte Verflechtung Petersens mit dem NS-Regime zu Tage treten“ werde.⁵¹⁶ Auch diese Position ist irritierend. Denn in den letzten rund zehn Jahren sind die vormals unbekanntes KZ-Vorträge Petersens, seine – wie die ehemalige Tagungsleitung gewunden formulierte – Verbindungen zum „SS-nahen Milieu“ und schließlich, durch die Forschungsarbeit Benjamin Ortmeiers, „die antisemitisch-rassistischen Äußerungen“ Petersens bekannt geworden, über die zurzeit ebenfalls Dissens herrscht.⁵¹⁷ Wo jene wissenschaftliche

⁵¹⁴ Bei der vorliegenden Studie handelt es sich um die überarbeitete Fassung einer dem Oberbürgermeister der Stadt Jena und dem städtischen Kulturausschuss am 29. November 2010 zugesandten Analyse. Die ursprüngliche Analyse ist abgedruckt in der von der GEW Thüringen herausgegebenen Broschüre „Dokumente der Auseinandersetzung zur Umbenennung des Petersenplatzes in Jena“. Jena 2011, S. 112–160.

⁵¹⁵ Vgl. Döbert: Optionen (<http://streitumpetersen.files.wordpress.com/2010/12/otz-25-11-10-artikel-drei-optionendoc.pdf>; letzter Zugriff: 11.3.2011).

⁵¹⁶ Peter Fauser/Jürgen John/Rüdiger Stutz: Eindeutige Befunde, offene Fragen und erinnerungspolitische Aspekte der Workshop-Ergebnisse. 23.11.2010, S. 2 (http://www.jena.de/fm/41/Workshop_Zusammenfassung.pdf; letzter Zugriff: 11.3.2011).

⁵¹⁷ Ebd., S. 1.

Seite der politisch-wissenschaftlichen „Linie“ allerdings ihren Optimismus hernimmt, dass auch dieser Prozess von Quellenfunden belastender Art nun beendet sein müsse, bleibt unklar. Denn die genannten Momente waren bis vor rund zehn Jahren unbekannt. Benutzt man den Begriff der „Wahrscheinlichkeit“ in einem naturwissenschaftlichen Sinne, dann ist die Wahrscheinlichkeit einer „Verflechtung Petersens mit dem NS-Regime“ heute als deutlich höher anzusehen als vor rund zehn Jahren.

Daraus folgt allerdings *nicht*, dass sich dieser Trend zwangsläufig fortsetzt, genauso wenig allerdings, dass er nun abbricht. Wie so vieles, was die ehemalige Tagungsleitung in letzter Zeit formulierte, ist auch diese Postulierung *zukünftiger* Trends recht sinnlos. Denn wenn wir schon heute wüssten, wie die morgigen Quellenfunde aussehen werden, dann könnten wir hellsehen. Wer ehrlich ist und zugleich redlich vorgeht, kann das nicht. Wer anderes behauptet, weckt Erwartungen, deren Erfüllung bestenfalls die Wahrscheinlichkeit eines Münzwurfs hat – es sei denn, er wüsste schon heute, welche im Moment noch unbekannte Quellen er morgen finden oder eben nicht finden wird. Das allerdings soll niemandem – auch in Hinblick auf das weitgehend unerschlossene Vechtaer Petersen-Archiv, das die wissenschaftliche Seite der angesprochenen „Linie“ augenscheinlich zukünftig erschließen möchte – unterstellt werden.

Die von Jena aus eingeschlagene „Linie“ stellt die Thematik gezielt unter „Entweder-oder“-Prämissen, was zu kaum weiterführenden Dilemmata führt. Denn damit wird suggeriert, man könne moralisch negativ zu bewertende historische Aussagen und Handlungen mit entsprechend positiven verrechnen und hätte dann am Ende ein „sauberes“ Ergebnis:

„Moralisch abzuwägen ist das Verhältnis zwischen Worten und Taten. Auch hier lassen sich zwei konträre Positionen beschreiben. Erstens: Vorausgesetzt, Petersen sei nicht dem Kreis der NS-Täter zuzurechnen, wiege sein nicht nur nach 1945 behaupteter, sondern durch überprüfende Forschungen nunmehr auch bezeugter Beitrag zum Schutz gefährdeter Menschen moralisch die Worte und Bündnisse auf, mit denen er sich an der Selbstmobilisierung für das NS-System beteiligte. Zweitens: Gegenüber seinen kulturrassistisch-antisemitischen Äußerungen, seiner Kooperation mit den Nationalsozialisten und angesichts seiner Beteiligung an den Buchenwald-Vorträgen seien seine Leistungen als Wissenschaftler und bahnbrechender Pädagoge moralisch gesehen nichtig.“⁵¹⁸

Entweder – oder? Selbst unter der Prämisse eines moralischen Urteils führt das nicht weiter. Sinnvoller nimmt man *sowohl* Petersens unbestrittene Leistungen *als auch* seine moralisch verwerflichen Handlungsweisen zur Kenntnis. „Ent-

⁵¹⁸ Ebd., S. 2 f.

weder – oder“ führt dahingegen schnell in utilitaristische Vorstellungen hinein: Denn übersetzt in eine Fragestellung bedeutet „Entweder – oder“: Hatte und hat Petersens Werk und Handeln mehr Nutzen, als dass es Schaden anrichtete? Eine solche Fragestellung ist aber nur vordergründig schlüssig: Denn wie wollte sie den „Schaden“ bemessen, den Petersen zum Beispiel mit seinen die NS-Herrschaft und ihren Antisemitismus und Rassismus legitimierenden Worten anrichtete? Wer weiß, wen und wie viele Menschen er kraft seiner Autorität mit diesen Worten überzeugte und zu welchen Handlungen sie anspornten? In einem solchen utilitaristischen Denken müsste darüber hinaus das in der Vergangenheit angerichtete Leid in den augenscheinlich noch heute wirkenden Leistungen „aufgehoben“ sein. Wer könnte das verantworten?

Zugleich vergrößert jenes „Entweder – oder“ das Thema noch weitergehend: Denn was bedeutet eigentlich das Konstrukt des „NS-Täters“? Bislang hat niemand Petersen als einen solchen bezeichnet. Petersen hat nicht in einem *juristischen* Sinne Gesetze übertreten; er ist also *kein* Täter, sondern er ist als Pädagoge unter dem für die pädagogische Welt geltenden Ethos zu betrachten – weshalb es eben auch keine „Linie“ geben kann, die jemand im Namen einer Stadt oder Universität kreieren und anderen vorgeben kann. Denn jenes Ethos empfindet jeder anders; es lässt sich aber auf die fundamentale Erkenntnis aufklärerischen Denkens zurückführen, dass nämlich der Mensch natürliche Rechte hat, die unter anderem auf der naturrechtlichen Gleichheit aller Menschen basieren. Das Ethos ist insofern nicht willkürlich, aber nur individuell erfahrbar. Für sein Handeln trägt jeder selbst die Verantwortung; Grundlage des Handelns ist das eigene Gewissen im Sinne aufklärerischer Vorstellungen. Gewissensentscheidungen aber sind nun einmal individuell; sie sind nicht auf „Linie“ zu bringen – und wenn andere sagen, sie könnten ein „Entweder – oder“ abwägen, dann ist das ihre Gewissensentscheidung, die man zu respektieren hat, auch wenn man sie für falsch erachtet. Tatsächlich kann man nur *Argumente* anführen, um zu hinterfragen und zu überzeugen.

Das Fazit der beiden letzten Kapitel lautet: Petersen hat in den 1920er Jahren eine demokratische und menschenwürdige Pädagogik in Theorie und Praxis entworfen, die er beide – im Kontext seiner Zeit – ab 1929/30 in zunehmend autoritärere Formen umwandelte und schließlich unter Diktaturbedingungen mit Worten und Taten deutlich beschädigte. Auch nach 1945 war er – auf Grundlage der vielen Äußerungen, die wir von ihm diesbezüglich kennen – nicht in der Lage, in die Vorstellungswelt der beginnenden 1920er Jahre zurückzufinden. Seine aktive Rolle nach 1933, aber auch im Zeitraum von Sommer 1945 bis in den Frühsommer 1947 hinein konnte er – zumindest vor anderen, denn in ihn hinein-

schauen können wir nicht – nicht mehr reflektieren. Ein Bedauern, das über Selbstmitleid hinausging, war ihm nicht mehr wirklich möglich. Auf Grundlage dieses Wissensstands sagt mir mein Gewissen: Nein, schon gar keine Schule, aber auch keine Straße oder ein Platz sollte noch nach Peter Petersen benannt werden. Denn er hat Grenzen überschritten, die ein Pädagoge nicht überschreiten darf.

Grenzüberschreitungen, die nicht statthaft sind – *das* ist letztlich das Thema, um das es historisch und aktuell geht. Davon ist nicht nur die in Jena kreierte „Linie“ betroffen, die wegen der in ihr enthaltenen defensiven Momente letztlich Schaden anrichten musste und ihn auch schon im Vorfeld des Workshops ange richtet hatte. Auch das mit jener „Linie“ eng verflochtene Buch Hein Retters, das von ihm mit Unterstützung des Oberbürgermeisterbereichs der Stadt Jena wenige Tage vor dem Workshop veröffentlicht worden ist, konnte nur Schaden anrichten, wie nachfolgend gezeigt wird.⁵¹⁹

Um die Grundlage für eine einordnende Bewertung jener Schrift zu schaffen, soll eines, wenn nicht das Zentralkapitel der genannten Schrift, nämlich das Kapitel über „Kinder aus jüdischen Familien“ in der Universitätsschule während der NS-Zeit (S. 116–136), analysiert werden. Da damit sicherlich das sensibelste Thema der ganzen Schrift tangiert ist, lässt sich erwarten – genauer: muss vorausgesetzt werden –, dass der Autor insbesondere in diesem Kapitel besondere Sorgfalt hat walten lassen.⁵²⁰ Wie weit das tatsächlich der Fall ist, soll nachfolgend betrachtet werden. Dazu wird der Gliederung des Buchs gefolgt und werden die vom Autor behandelten Abschnitte nacheinander analysiert. Die Analyse stellt zugleich die Frage, inwieweit es Retter gelingt, seinen eigenen Anspruch zu erfüllen, die an der Universitätsschule „praktizierte Pädagogik zu rekon-

⁵¹⁹ Hein Retter: Die Universitätsschule Jena. Zufluchtsort für bedrohte Kinder im Nationalsozialismus. Zugleich eine Kritik der Fragwürdigkeiten jüngster „Petersen-Forschung“. Stadtmuseum/Städtische Museen Jena/JenaKultur 2010 (Bausteine zur Jenaer Stadtgeschichte – Band 13, Herausgeber: Stadtmuseum Jena mit JenaKultur, Verein für Jenaer Stadt- und Universitätsge- schichte e. V., Jena. Gedruckt mit Unterstützung der Stadt Jena, OB-Bereich).

⁵²⁰ Vorstudien zu seinem Buch finden sich abgelegt auf der offiziellen Seite „Erinnerungskultur und der Fall Petersen“ der Stadt Jena, nämlich die beiden Manuskripte: Hein Retter: Warum ich Benjamin Ortmeier widerspreche. Neue Befunde zu Peter Petersen (<http://www.jena.de/fm/41/SkriptHeinRetter.pdf>; letzter Zugriff: 11.3.2011) – hierbei handelt es sich um ein Manuskript, dessen Vorwort vom 12.2.2010 stammt – und: Derselbe: Bedrohte Kinder aus jüdischen und sozialdemokratischen Familien in der Universitätsschule Jena 1933–45. Vortrag an der Volkshochschule Jena, am 23. Februar 2010 (<http://www.jena.de/fm/41/VortragRetter23022010.pdf>; letzter Zugriff: 11.3.2011). Von einigem Interesse wäre ein quellenkritischer Vergleich der jeweiligen Texte, was in dieser Analyse nicht geleistet werden kann, weil das ihren Umfang sprengen würde. Der entsprechende Vergleich bleibt der Zukunft vorbehalten.

struieren“, indem „nicht die von Petersen verfassten Lehrbücher und Fachaufsätze in den Blick“ genommen würden, „sondern das Urteil ehemaliger Schülerinnen und Schüler mit ihren Eltern im Zusammenhang von Dokumenten, die geeignet sind, begründete Aussagen über die Schulwirklichkeit der Jenaer Schule im Nationalsozialismus zu treffen“ (S. 11). Damit verbunden ist die Frage, ob es Retter tatsächlich gelingt, dass eben zitierte Postulat der „Linie“ wissenschaftlich zu erhärten, wonach Petersen nach 1933 einen „bezeugte[n] Beitrag zum Schutz gefährdeter Menschen“ geleistet habe.

1. Vorbemerkungen: Hein Retters Buch und der „Gattungsbruch“ des Holocausts

In Retters Buch, genauso wie in der nachfolgenden Analyse, wird sich immer wieder mit der barbarischen Logik des nationalsozialistischen Herrschaftssystems beschäftigt. Wegen des „Gattungsbruchs“, den der Holocaust darstellt, ist es nötig, vorweg die antisemitische NS-Rassenlogik zu skizzieren.⁵²¹ Mit dem Begriff des „Gattungsbruchs“ wird Dan Diners Vorstellung eines „Zivilisationsbruchs“ mit Saul Friedländers Ansicht eines nationalsozialistischen „Erlösungsantisemitismus“ verbunden, um so die „gegenmoralische“ Basis der NS-Herrschaft freizulegen:

„Sobald man sich klargemacht hat, dass das von Diner aufgezeigte ‚Gegenrationale‘ auf einem eigentlich ‚Gegenmoralischen‘ basiert, das den Gattungsbruch beinhaltet, kommt selbst der kognitiv-rationalen Inkohärenz noch eine düstere innere Logik zu. Das erklärt auch, warum die Rede vom ‚Zivilisationsbruch‘ inzwischen eher zum Signum für ‚moralischen Bruch‘, sprich Gattungsbruch, geworden ist.“⁵²²

Durch zwei der drei „Nürnberger Gesetze“ – dem sogenannten „Blutschutzgesetz“ und dem „Reichsbürgergesetz“ vom 15. September 1935 – und durch die auf ihnen aufbauenden Ausführungsverordnungen schuf das NS-System die ideologisch-juristische Basis für die Verfolgung und spätere Vernichtung der deutschen und europäischen Juden.⁵²³ Im Sinne des durch Gesetze und Erlasse

⁵²¹ Vgl. zum Begriff des „Gattungsbruchs“ und den daraus abzuleitenden Konsequenzen bei Zimmermann: Holocaust.

⁵²² Ebd., S. 17.

⁵²³ Saul Friedländer: Das Dritte Reich und die Juden. Erster Band: Die Jahre der Verfolgung 1933–1939. München 2006, S. 159–185.

kodifizierten NS-Unrechts wurde die Bevölkerung in „Volljuden“, „Judenmischlinge ersten und zweiten Grades“ und „Deutschblütige“ unterteilt.⁵²⁴

„Jude“ war *nicht* – wie es der Tradition jüdischen Glaubens entsprach –, wer von einer jüdischen Mutter geboren worden war oder konvertierte, sondern im nationalsozialistischen Unrechtssystem galt als „Volljude“, wer drei oder vier jüdische Großeltern hatte. Als „Volljude“ galt auch, wer zwei jüdische Großeltern hatte und einer „jüdischen Religionsgemeinschaft“ angehörte. In der NS-Logik handelte es sich im letzten Fall um „Geltungsjuden“; sie wurden von den Nationalsozialisten ebenfalls als „Volljuden“ „erfasst“. In der für die weitere Judenverfolgung grundlegenden „Ersten Verordnung zum Reichsbürgergesetz“ vom 14. November 1935 wurde zum „Juden“ bestimmt, „wer von mindestens drei der Rasse nach volljüdischen Großeltern“ abstammte.⁵²⁵ Als „volljüdisch“ galt „ein Großelternteil ohne weiteres, wenn er der jüdischen Religionsgemeinschaft angehört“ habe.⁵²⁶

Nicht zuletzt in diesem Rückbezug auf den jüdischen Glauben zeigt sich die „kognitiv-rationale Inkohärenz“ nationalsozialistischen Denkens, denn letztlich entschied nicht die eben nicht zu belegende, weil nicht existente „rassische Substanz“, sondern eine vorhandene oder nicht vorhandene Zugehörigkeit ihrer Vorfahren zur „jüdischen Religionsgemeinschaft“ über die Kategorisierung der Individuen. Die „Erfassung“ als „Volljude“ basierte nicht auf „Wesensmerkmalen“ von Individuen, sondern ihre Grundlage waren kulturellen Zuschreibungen, auf deren Basis willkürliche „Wesensmerkmale“ konstruiert und den Individuen dann brutal übergestülpt wurden. Irrationalität war das Fundament jener „düster[n] innere[n] Logik“, die zum Gattungsbruch führte.

Als „Geltungsjuden“ wurden auch „Judenmischlinge ersten Grades“ kategorisiert und damit als „Volljuden“ klassifiziert, die im November 1935 „mit einem Juden verheiratet“ waren „oder sich danach mit einem solchen“ verheirateten, oder die „aus einer Ehe mit einem Juden“ stammten, „die nach dem Inkrafttreten“ des „Blutschutzgesetzes“ geschlossen worden sei, oder die „aus dem außerehelichen Verkehr mit einem Juden“ stammten „und nach dem 31. Juli 1936

⁵²⁴ Vgl. als schlüssige Einführung in den historischen Kontext bei Dieter Gosewinkel: Einbürgern und Ausschließen. Die Nationalisierung der Staatsangehörigkeit vom Deutschen Bund bis zur Bundesrepublik Deutschland. Göttingen 2003, S. 369–420.

⁵²⁵ § 5 (1) der Ersten Verordnung zum Reichsbürgergesetz vom 14. November 1935, abgedruckt bei Michael Mayer: Staaten als Täter. Ministerialbürokratie und „Judenpolitik“ in NS-Deutschland und Vichy-Frankreich. München 2010, S. 409 f., hier S. 409.

⁵²⁶ § 2 (2) der eben genannten Verordnung, zitiert nach Ebd.

außerehelich geboren“ wurden.⁵²⁷ Allein die begriffliche Bürokratisierung zeigt, wie „kognitiv-rationale Inkohärenz“ in eine monströse „innere Logik“ gepresst wurde – mit unabsehbaren Folgen für die von ihrer Verwendung „erfassten“ Individuen.

Während nach 1939 in den besetzten europäischen Gebieten – insbesondere in den besetzten Ostgebieten – eine Unterscheidung zwischen „Volljuden“ und „Judenmischlingen“ vielfach nicht getroffen wurde, galt im deutschen Reichsgebiet als „Judenmischling ersten Grades“, wer zwei jüdische Großeltern hatte, aber keiner jüdischen Religionsgemeinschaft angehörte. In der Sprache des „Dritten Reiches“ wurden diese „Judenmischlinge ersten Grades“ auch als „Halbjuden“ bezeichnet. Sogenannter „Judenmischling zweiten Grades“ war, wer einen Großelternanteil hatte, der „Volljude“ war. Die Sprache des „Dritten Reichs“ nannte diese Menschen auch „Vierteljuden“.

Mit Beginn der NS-Herrschaft setzte für die jüdische Bevölkerung sofort der Prozess ihrer zunehmenden Exklusion ein. Deren immer weiter voranschreitende Radikalisierung zog zunächst Diskriminierung und Entrechtung, zunehmend Verfolgung und schließlich die fabrikmäßig betriebene Vernichtung nach sich. Die „volljüdische“ Bevölkerung wurde nach 1933 gezielt und immer stärker aus allen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens ausgeschlossen:

„Das unmittelbare Ziel der Judenpolitik war in dieser Phase, den Juden in wirtschaftlicher wie in jeder anderen Beziehung das Leben in Deutschland so unerträglich wie möglich zu machen und sie zur Auswanderung zu drängen. Die Wahl der Mittel hing von den jeweiligen innen- und außenpolitischen Bedingungen ab. Je mehr sich das Regime konsolidierte, desto mehr gewann es durch seine wirtschafts- und außenpolitischen Erfolge und die fortgesetzte Propaganda den oft begeisterten Konsens der Mehrheit der Bevölkerung. Das von Hitler mit Hilfe der SS und der Duldung der Reichswehr veranstaltete Blutbad vom 30. Juni eliminierte gleichzeitig den letzten latenten Widerstand innerhalb der ‚linken‘ SA und der rechts-konservativen Opposition. Von nun an verlief auch die Judenpolitik unter geordneter Kontrolle des Regimes. Der ‚Volkszorn‘ konnte, entsprechend der aktuellen politischen und wirtschaftlichen Situation, gezügelt oder aktiviert werden. Lokale administrative Maßnahmen und reichsweite Verordnungen und Gesetze ergänzten einander seit 1933 in einem zwar nicht gleichmäßig verlaufenden, aber letzten Endes konsequenten Prozeß der wirtschaftlichen Verdrängung und gesellschaftlichen Isolierung der deutschen Juden.“⁵²⁸

⁵²⁷ § 5 (2) der eben genannten Verordnung, zitiert nach Ebd.

⁵²⁸ Michael A. Meyer (Hrsg.): Deutsch-jüdische Geschichte in der Neuzeit. Band IV: Aufbruch und Zerstörung 1918–1945. Von Avraham Barkai und Paul Mendes-Flohr. München 2000, S. 199 f.

Übergreifendes Ziel der antisemitischen NS-Politik, das ihre Führungsspitze zu keiner Zeit aus den Augen verlor, war ein „judenfreies“ Deutschland, eine auf „rassische“ Exklusion angelegte „Volksgemeinschaft“, die am Ende in der biologisch-utilitaristischen Utopie der „Artgleichheit“ enden sollte: eben „keine vornehmlich inkludierende Ordnung, sondern eine radikal exklusive, biopolitische Ordnung tödlicher Ungleichheit“.⁵²⁹ Folge dieses historisch singulären Amalgams aus politisch-ideologischer Bereitschaft und gesellschaftlich-politischer Empfänglichkeit war die „Umfunktionierung der überkommenen bürgerlichen Gesellschaft zu einer moralisch freigesetzten Leistungsgesellschaft“.⁵³⁰ Die nationalsozialistische „Volksgemeinschaft“ nahm die zunehmende Zerstörung jüdischen Lebens in Deutschland nicht nur in Kauf, sondern benötigte sie als wichtiges Glied zur Konsensbildung zwischen Führerdiktatur und Bevölkerung und musste sie deshalb – systemisch betrachtet – ständig erneuern und dadurch immer weiter vorantreiben.⁵³¹

Der exkludierende NS-Fundamentalrassismus, der im Antisemitismus seine am stärksten zerstörerische Kraft entwickelte, war die Kehrseite der einen Medaille einer „egalitären Leistungs-Volksgemeinschaft“ (Broszat), die als massiv politisierte Sozialutopie am Ende eben den Gattungsbruch vollzog, also spätestens ab dem Winter 1941/42 die systematische Auslöschung des jüdischen Lebens in Europa in Gang setzte:⁵³²

„Durch viele massive Beschränkungen war die herkömmliche Lebensweise seit 1933 in allen Bereichen einschneidend verändert worden. Doch dazu traten Erlebnisse und Erfahrungen, die durch ihre Häufigkeit oder die Permanenz der Probleme ebenfalls Teil des Alltags wurden: antisemitische Gewalt, von Ausschreitungen gegen einzelne bis zum Novemberpogrom und der anschließenden KZ-Haft; die ständige Frage, ob man angesichts schwindender Existenzmöglichkeiten Deutschland verlassen sollte oder sein Leben hier trotz allem am besten fristen könne; schließlich ab Kriegsbeginn das Gefangensein in Deutschland: Zwangsarbeit, ab 1941 Deportation in die Vernichtungslager, nur für die allerwenigsten eine prekäre Chance, durch Untertauchen zu überleben.“⁵³³

⁵²⁹ Wildt: Ungleichheit, S. 40.

⁵³⁰ Martin Broszat: Zur Struktur der NS-Massenbewegung. In: Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte 31 (1983), S. 52–76, hier S. 67.

⁵³¹ Frei: „Volksgemeinschaft“, vor allem S. 119–127.

⁵³² Ian Kershaw: Soziale Motivation und Führerbindung im Staate Hitlers. In: Norbert Frei (Hrsg.): Martin Broszat, der „Staat Hitlers“ und die Historisierung des Nationalsozialismus. Göttingen 2007, S. 76–84; Wehler: Gesellschaftsgeschichte, S. 684–690.

⁵³³ Trude Maurer: Vom Alltag zum Ausnahmezustand: Juden in der Weimarer Republik und im Nationalsozialismus 1918–1945. In: Marion Kaplan (Hrsg.): Geschichte des jüdischen Alltags in Deutschland. Vom 17. Jahrhundert bis 1945. München 2003, S. 347–470, hier S. 437.

Der Exklusionsprozess verlief dabei nicht linear, sondern wellenförmig, nicht zuletzt auch in Abhängigkeit der von der NS-Führung immer im Blick behaltenen außenpolitischen Entwicklungen.⁵³⁴ In diesem Sinne kann von einer „kumulativen Radikalisierung“ ausgegangen werden.⁵³⁵ Zentrales Ziel der 1930er Jahre war es, die Emigration – genauer: die Vertreibung durch Exklusion – der in Deutschland lebenden Juden im größtmöglichen Maßstab voranzutreiben, um damit auch die sozialutopischen Zielsetzungen der „Volksgemeinschaft“ zu erreichen; das „Volksgemeinschafts“-Konstrukt gerät dabei in letzter Zeit als Analysegrundlage immer stärker in den Blick.⁵³⁶

1933 hatten rund eine halbe Millionen Menschen in Deutschland gelebt, die nach den späteren Nürnberger Gesetzen und ihren Ausführungsbestimmungen als „Volljuden“ galten.⁵³⁷ Bereits bis zum Herbst 1937, als eine weitere antisemitische Welle initiiert wurde, hatte sich ihre Zahl auf rund 350.000 Menschen verringert.⁵³⁸ Nun setzte eine eruptive Zuspitzung ein, in der die NS-Politik verschiedene und eben zunehmend extremistischere Maßnahmen zur Verwirklichung der eigenen Ziele in Betracht zog: über Kollektivausweisungen und international organisierte Massenemigration bis hin zu Kollektivvertreibungen.⁵³⁹

⁵³⁴ Longerich: Deutschen, insbesondere S. 75–101.

⁵³⁵ Hans Mommsen: Der Nationalsozialismus. Kumulative Radikalisierung und Selbsterstörung des Regimes. In: Meyers Enzyklopädisches Lexikon. Band 16. Mannheim 1976, S. 785–790. Die Frage nach der „Selbsterstörung des Regimes“ wird dahingegen zunehmend kritisch behandelt, da insbesondere die Frage nach den „Bindekräften“ des NS-Systems mehr und mehr auf die Tagesordnung gerät, vgl. beispielsweise Michael Ruck: Zentralismus und Regionalgewalten im Herrschaftsgefüge des NS-Staates. In: Horst Möller/Andreas Wirsching/Walter Ziegler: Nationalsozialismus in der Region. Beiträge zur regionalen und lokalen Forschung und zum internationalen Vergleich. München 1996, S. 99–122, vor allem S. 118 f.; Gotto: Gauleiter, insbesondere S. 81–84; Nolzen: Inklusion.

⁵³⁶ Vgl. als Überblick verschiedene Artikel in Katharina Stengel (Hrsg.): Vor der Vernichtung. Die staatliche Enteignung der Juden im Nationalsozialismus. Frankfurt a. M. 2007; vgl. zur voranschreitenden Überwindung der nicht weiterführenden Scheidung in „Intentionalisten“ und „Funktionalisten“ bei Wehler: Intentionalisten; zur derzeit geführten Debatte um das „Volksgemeinschafts“-Konstrukt bei Frei: Volksgemeinschaft; Bajohr/Wildt: Volksgemeinschaft; Tagungsbericht; Mommsen: Forschungskontroversen, S. 19 f.

⁵³⁷ Meyer: Geschichte, S. 226 nennt die Zahl von 502.799 Menschen jüdischen Glaubens, was einem Bevölkerungsanteil von 0,77 % entsprach.

⁵³⁸ Wolf Gruner: Von der Kollektivausweisung zur Deportation der Juden aus Deutschland (1938–1945). Neue Perspektiven und Dokumente. In: Birthe Kundrus/Beate Meyer (Hrsg.): Die Deportation der Juden aus Deutschland. Pläne – Praxis – Reaktionen 1938–1945. Göttingen 2004, S. 21–62, hier S. 23.

⁵³⁹ Ebd., S. 23–30.

Als Folge aller Exklusionsmaßnahmen verringerte sich die Zahl der in Deutschland lebenden Juden noch einmal beträchtlich.⁵⁴⁰

Mit Beginn des Zweiten Weltkriegs setzte in Polen sogleich der „Auftakt zum Vernichtungskrieg“ ein.⁵⁴¹ Er bekam mit der kriegesischen Ausdehnung des deutschen Herrschaftsgebiets eine immer größere Dimension. Spätestens mit der im Winter 1940/41 gefallenen Entscheidung für den Angriff auf die Sowjetunion plante die NS-Führung – auch wenn ihr zunächst nicht klar war, mit welchen Mitteln das geschehen sollte – die „Lösung der Judenfrage“ mittels Massenmorden. Die daraus resultierende „Endlösung“ zeichnete sich schließlich ab Herbst 1941 im gesamteuropäischen Maßstab ab:

„Seit Herbst 1941 ging das NS-Regime daran, den Massenmord an den Juden nach und nach auf ganz Europa auszudehnen. Schon hinter den sogenannten territorialen Plänen zur ‚Lösung der Judenfrage‘ hatte die Absicht gestanden, die Juden Europas in einen Raum zu deportieren, in dem es keine ausreichenden Existenzgrundlagen gab, und sie dort zugrunde zu richten. Seit Anfang 1941 war die Führungsspitze entschlossen, dieses Vorhaben in den eroberten Gebieten der Sowjetunion zu verwirklichen, also in den Territorien, die Himmlers Kommandos seit dem Sommer 1941 mit einer Welle von Massenmorden an der einheimischen jüdischen Bevölkerung überzogen. Dass die schließlich ab Herbst 1941 ‚in den Osten‘ deportierten Juden in den Sog dieser Mordpolitik geraten würden, war unausweichlich, und diese Perspektive führte offensichtlich dazu, dass die Zielsetzungen im Hinblick auf die ‚Endlösung‘ noch radikaler wurden: Jetzt ging es nicht mehr darum, die verschleppten Juden mittel- oder langfristig aussterben zu lassen, sondern darum, sie durch massenhaften Mord gänzlich zu ‚beseitigen‘ – und zwar noch während des Krieges.“⁵⁴²

Im Reich hatten bereits im Oktober 1939 erste Teilaktionen zur Deportation der deutschen „Volljuden“ nach Polen eingesetzt; in den Plänen des Reichssicherheitshauptamts (RSHA) war zu diesem Zeitpunkt bereits „die Deportation fast aller deutschen und österreichischen Juden nach Polen eine beschlossene Sache“.⁵⁴³ Sie konnte man zu diesem Zeitpunkt aber aus organisatorischen und politischen Gründen noch nicht in die Tat umsetzen.⁵⁴⁴ Zwar entwickelte man im

⁵⁴⁰ Meyer: Geschichte, S. 226 nennt für den Mai 1939 213.930 „Volljuden“, 19.716 „Rassejuden“, d. h. „Volljuden“ nichtjüdischer Religion, 52.005 „Mischlinge ersten Grades“ und 32.699 „Mischlinge zweiten Grades“. Der Anteil der „Volljuden“ an der deutschen Bevölkerung hatte sich auf 0,32 % verringert.

⁵⁴¹ Jochen Böhrer: Auftakt zum Vernichtungskrieg. Die Wehrmacht in Polen 1939. Frankfurt a. M. 2006.

⁵⁴² Longerich: Himmler, S. 559.

⁵⁴³ Gruner: Kollektivausweisung, S. 32.

⁵⁴⁴ Ebd., S. 33–35.

RSHA bis zum Sommer 1941 immer neue Pläne zur Deportation deutscher „Volljuden“, die aber ebenfalls nur zum Teil und in Ansätzen in die Tat umgesetzt werden konnten.⁵⁴⁵ Im Sommer 1941, als die NS-Führungsspitze noch mit einem „Blitzsieg“ auch über die Sowjetunion rechnete, erwirkte Heydrich schließlich von Göring die schriftliche Ermächtigung, „alle erforderlichen Vorbereitungen [...] zu treffen für eine Gesamtlösung der Judenfrage“.⁵⁴⁶ Nach mehreren Wellen weiterer Teildeportationen ab Herbst 1941 begann im Winter 1941/42 die Massendeportation der deutschen „Volljuden“.⁵⁴⁷

Mit der Einführung des „Judensterns“ in Deutschland, den alle „Volljuden“ ab dem sechsten Lebensjahr mit dem 1. September 1941 zu tragen verpflichtet waren, wurde der Übergang von der Verfolgung, Vertreibung und Teildeportation zur systematischen Vernichtung auch öffentlich sichtbar gemacht.⁵⁴⁸ Damit zusammenhängend, wurde auch die Situation für die „Mischlinge ersten Grades“ und deren Angehörige immer prekärer. Dahingegen waren die „Mischlinge zweiten Grades“, die im Alltag dennoch sowohl zuvor als auch danach vielfachen Diskriminierungen ausgesetzt waren, auf Grundlage einer von Hitler im April 1941 getätigten Aussage von der Gefahr der Deportation geschützt: So hatte der Chef der Reichskanzlei am 10. April 1941 Hitlers Auffassung dargelegt, „dass gegen Mischlinge 2. Grades Maßnahmen, die über die durch die Nürnberger Gesetze getroffene Rechtslage hinausgehen, nur in einzelnen Ausnahmefällen und auch nur in einer Weise getroffen werden sollten, die den Umständen des Einzelfalles angepasst“ seien.⁵⁴⁹ Die perfide und barbarische Logik nationalsozialistischer Exklusion beruhte auch in der Konstruktion und Stigmatisierung von „Judenmischlingen“ auf keiner empirischen Grundlage:

„Tatsächlich stellten ‚jüdische Mischlinge‘ im Deutschen Reich nur in den Augen der Rassenideologen eine fest umrissene Gruppe dar. In der Realität existierte eine solche nicht. Im Gegenteil kennzeichnete die Betroffenen gerade, dass sich ihre Vorfahren, spätestens die Generation ihrer Eltern, durch Taufen, Eindeutschung der Familiennamen, Heirat mit nichtjüdischen Partner, Verdienst um das ‚Vaterland‘ und seine Kultur meist von der religiösen wie sozialen Gemeinschaft der Juden entfernt hatten. Bei manchen mischten sich jüdische und christliche Lebenswelten, vor allem aber war insgesamt ein deutlicher Trend zur Säkularisierung von

⁵⁴⁵ Ebd., S. 35–46.

⁵⁴⁶ Der Prozess gegen die Hauptkriegsverbrecher vor dem Internationalen Militärgerichtshof, 14. November 1945–1. Oktober 1946. Band XXVI, PS-710. Nürnberg 1948, S. 267, zitiert nach Ebd., S. 46.

⁵⁴⁷ Ebd., S. 51–59.

⁵⁴⁸ Longerich: Deutschen, S. 167–181.

⁵⁴⁹ Zitiert nach Meyer: Staaten, S. 287 Anm. 88.

*Ehe und Familie auszumachen. ‚Mischlinge‘ lebten verstreut inmitten der deutschen Gesellschaft. Von ihrer Zahl her stellten sie keine bedeutende Minderheit dar, in der Sozialstruktur unterschieden sie sich nicht von anderen Städtern. Sie definierten ihre Identität je nach Umfeld jedoch nie als ‚Mischlinge‘, bis nach 1933 schnell aufeinanderfolgende Zuschreibungen sie zwangen, sich selbst als solche zu bezeichnen.*⁵⁵⁰

Ab Herbst 1941 begann die Auseinandersetzung der „traditionellen Ministerialbürokratie“ mit den extremistischeren Kräften insbesondere im RSHA und in der Parteikanzlei. Während erstere vor allem aus formalen und pragmatischen (aber nicht aus humanen) Gründen dafür plädierte, die „Judenmischlinge ersten Grades“ der „arischen“ Bevölkerung zuzurechnen, wurde das von der anderen Seite kategorisch abgelehnt:

„Die traditionelle Ministerialbürokratie hatte sich in Deutschland 1935 mit ihrer Ansicht, die antijüdischen Maßnahmen auf ‚Volljuden‘ zu beschränken, cum grano salis durchsetzen können. Die Einbeziehung der ‚Dreivierteljuden‘ sowie derjenigen ‚Halbjuden‘, die sich durch ihre Religionszugehörigkeit oder ihre Heirat anscheinend zum ‚Judentum‘ bekannt hatten, konnte – wie auch die Entwicklung in Frankreich nach 1940 zeigte – durchaus noch von den traditionellen Eliten ‚akzeptiert‘ werden. Hingegen wehrte sich die Administration gegen alle Bestrebungen der radikalen Nationalsozialisten, sämtliche ‚Halbjuden‘ in die antijüdischen Maßnahmen einzubeziehen. Der Kriegsbeginn markierte für die traditionelle Verwaltung in Deutschland deshalb auch keine Radikalisierung ihrer Ansichten. Vielmehr schien nun der Zeitpunkt gekommen, an dem die ‚Gleichsetzung‘ aller jüdischen ‚Mischlinge‘ mit den ‚Deutschblütigen‘ erwirkt werden konnte. Im RMdI [Reichsministerium des Inneren; T.S.] wurde daraufhin ein ‚Führererlass‘ erarbeitet, in dem es hieß: ‚Der uns von den Feinden aufgezwungene Abwehrkampf erfordert den Zusammenschluß aller die Lebensrechte des deutschen Volkes bejahenden Kräfte zu einer wahren nationalsozialistischen Gemeinschaft.‘ In allen von den Abteilungen I und II des Ministeriums entworfenen Fassungen des ‚Führererlasses‘ stand fest, dass ‚Mischlinge 2. Grades‘, also Personen mit einem jüdischen Großelternteil, den Nichtjuden ‚gleichgestellt‘ werden sollten. Für die ‚Mischlinge 1. Grades‘ (‚Halbjuden‘) war dieses nur mit gewissen Einschränkungen vorgese-

⁵⁵⁰ Beate Meyer: Erfüllte und erdachte „Volksgemeinschaft“. Erfahrungen „jüdischer Mischlinge“ zwischen Integration und Ausgrenzung. In: Bajohr/Wildt: Volksgemeinschaft, S. 144–164, hier S. 145 f.

Die Unklarheit in der kategorisierenden Zuschreibung von amtlicher Seite zeigt sich beispielhaft in dem von Benjamin Ortmeier entdeckten „Wegweiser durch das höhere Schulwesen des Deutschen Reiches. Schuljahr 1935. Im Auftrag des Reichs- und Preußischen Ministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung, bearbeitet von der Reichsstelle für Schulwesen“. Berlin 1936, der die „Judenmischlinge ersten Grades“ in die Gruppe der „Nichtarier“ einordnete, sie aber als „Halbarier“ bezeichnete (ebd., S. 183).

hen. In der ‚moderatesten‘ Fassung blieben allein die ‚für die Eheschließung geltenden besonderen Bestimmungen‘ weiterhin in Kraft.⁵⁵¹

Dahingegen kamen die Vertreter des RSHA und der Parteikanzlei, die unter anderem über sehr viel größere persönliche und politisch-ideologische Nähe zu Hitler verfügten, im Sommer 1941 zu dem Entschluss, mit wenigen Ausnahmen alle „jüdischen Mischlinge ersten Grades“ wie „Juden zu behandeln“ und sie deshalb praktisch ausnahmslos zu deportieren.⁵⁵² Die wenigen nicht zur Deportation vorgesehenen „Mischlinge ersten Grades“ sollten sterilisiert werden.⁵⁵³ In für die NS-Polykratie typischer Art und Weise versuchten ab Winter 1941/42 beide Seiten, ihre Vorstellungen durchzusetzen, ohne dass ihnen das letztlich im Sinne einer einheitlichen Entscheidung gelang.⁵⁵⁴ Das lag nicht zuletzt daran, dass „Hitler sich in der Folgezeit keinem Vorstoß der Verfechter radikalerer Schritte zu eigen machte und der Kriegsverlauf andere Prioritäten setzte“.⁵⁵⁵ Die Situation der „Mischlinge ersten Grades“ war deshalb ab Anfang 1942 in starkem Maße von der regionalen und lokalen Situation abhängig, worauf noch einmal zurückzukommen sein wird.

Insgesamt erhielten „Mischlinge ersten Grades“ anders als „Volljuden“ nach 1935

„Rechte, die ihnen das Verbleiben in der Mehrheitsgesellschaft ermöglichten, [sie] standen jedoch gleichzeitig unter einem während der NS-Herrschaft stetig erweiterten und variierten Sonderrecht, das sie tendenziell auch wieder aus dieser ausschloss. [...] Je weiter die Ausgrenzung der Juden voranschritt und je schärfer die Verfolgungsmaßnahmen gegen diese wurden, desto mehr übernahmen ‚Mischlinge‘ die Funktion eines Schutzschildes für die jüdischen Angehörigen. Sie begriffen schnell, dass es besser war, die Herkunft zu verschweigen, wenn dies nicht gerade gegen Gesetze verstieß, aber auch, dass es zu beinahe jedem Verbot eine Ausnahme gab oder doch eine geschaffen werden konnte; umgekehrt jedoch existierten viele fixierte Befreiungsregelungen (wie beispielsweise eine Heiratsgenehmigung) nur auf dem Papier. In der Realität zogen sie eher die Aufmerksamkeit der Behörden oder gar der Gestapo auf die Antragsteller. ‚Mischlinge‘ mussten also wachsam sein und sorgfältig abwägen, ob es sich lohnte, sich zu exponieren oder dies nur unerwünschte Aufmerksamkeit weckte. [Absatz] Die nationalsozialistischen Verfechter der totalen Isolierung und Ausgrenzung der ‚Mischlinge‘ indes akzeptierten deren Status als Sondergruppe unter Sonderrecht immer nur vorläufig. [...] Vertreter des Innenministeriums, flankiert von solchen des Außen- und Wirtschaftsministeriums, präferierten hingegen eine klare Segregationspolitik, die Ju-

⁵⁵¹ Meyer: Staaten, S. 285; Hervorhebungen wie im Original.

⁵⁵² Ebd., S. 286.

⁵⁵³ Ebd., S. 287.

⁵⁵⁴ Ebd., S. 287–389.

⁵⁵⁵ Meyer: „Volksgemeinschaft“, S. 157.

den ausgrenzte und ‚Mischlinge‘ als Teil der deutschen Bevölkerung begriff – was sich wegen der inhärenten Widersprüche des ‚Mischlingsbegriffs‘, der einen ‚rassischen Status‘ aus der Religionszugehörigkeit herleitete, und angesichts deren verwandtschaftlicher Beziehungen bis in die Eliten des ‚Dritten Reiches‘ hinein im Alltag bereits als schwierig genug erwies.“⁵⁵⁶

Ab Frühjahr 1944 setzte schließlich für die „Mischlinge ersten Grades“ die „Einberufung zur Zwangsarbeit bei der Organisation Todt“ ein.⁵⁵⁷ Damit wurde „ihnen der relative Freiraum, in dem sie bisher gelebt hatten, nun genommen“.⁵⁵⁸ Ab Herbst 1944 wurde der größte Teil der erwachsenen „Judenmischlinge ersten Grades“ zur Zwangsarbeit verpflichtet.⁵⁵⁹ Der NS-Staat sah weiterhin nicht ihre Deportation, aber in menschenverachtender Art und Weise ihre Ausbeutung für den „Endsieg“ vor:

„Der Zwangsarbeitseinsatz bedeutete die Trennung von dem jüdischen Elternteil, von Ehegatten und Kindern und in der Regel die Unterbringung in Lagern oder Kasernen fernab der Heimatstädte. Zur Angst, der jüdische Vater oder die Mutter könnte in der Zwischenzeit deportiert werden, gesellte sich die um das eigene Leben. Doch bewirkte die Zwangsarbeit immerhin eines: Die ‚Mischlinge‘, die sich bisher nie als Gruppe begriffen hatten, lernten sich kennen, tauschten sich aus, gaben Informationen weiter, kurz: Sie entwickelten in den Arbeitskolonnen ein Gruppenbewusstsein, das nach der Befreiung durch die Alliierten zur schnellen Gründung von Selbsthilfeorganisationen führte.“⁵⁶⁰

Letzteres war im Land ehemaliger Täter auch deshalb dringend nötig, weil die Individuen erst durch die NS-Herrschaft zu einer solchen „Gruppe“ gemacht worden waren: „Da diese Gruppe sowohl nicht generell enteignet wie auch nicht deportiert worden war, galt sie gemeinhin als von der Verfolgung nicht sonderlich stark betroffen.“⁵⁶¹ Diese nachträgliche Aberkennung von Leid führte nicht selten zu schweren individuellen Verwerfungen in der Zeit nach 1945.⁵⁶²

Diese Vorbemerkungen waren nötig, um die barbarische Logik des NS-Systems mit all ihren Folgen „begreifbar“ zu machen. Sie zeigen, wie schwierig und komplex die Thematik ist und wie genau sie folglich behandelt werden muss. Bei Retter findet man hierzu jedoch keine systematische Darstellung. In seinem

⁵⁵⁶ Ebd., S. 148–150.

⁵⁵⁷ Ebd., S. 158.

⁵⁵⁸ Ebd.

⁵⁵⁹ Ebd., S. 159.

⁵⁶⁰ Ebd.

⁵⁶¹ Ebd., S. 160.

⁵⁶² Ebd., S. 162–164.

Buch werden die eben dargelegten Begrifflichkeiten und Strukturen an keiner Stelle aufgezeigt. Die Gründe dafür erschließen sich erst während der Analyse mehr und mehr.

Vor Beginn seiner Darstellung setzt sich der Autor mit der Quellenlage auseinander. Er betont, dass ihm kaum Primärquellen zur Verfügung gestanden hätten:

„Hinsichtlich erhaltener Schülerlisten ist die Quellenlage dürftig. Für den Zeitraum 1925–1945 existiert keine einzige Liste einer Untergruppe (Schülerjahrgang 1–3). Es gibt einige Listen von Mittelgruppen (Jahrgang 4–6) sowie wenige Obergruppenlisten (Jahrgang 7 und 8) ab dem Schuljahr 1932/33. Vielfach wurden in wenigen vorhandenen Unterrichtsberichten der Lehrkräfte nur Vornamen der Kinder genannt. Nach 1936 existiert – abgesehen von zwei Kurslisten für Mittel- und Obergruppen 1944/45 – keine Schülerliste.“ (S. 111; Hervorhebungen wie im Original)

Wegen dieser geringen Quellenlage sollte eine Bearbeitung des Themas mit aller gebotenen Vorsicht erfolgen und die Reichweite der aufgestellten Urteile reflektiert werden. Denn Retter betont zur Quellenlage weiter: Die Adressbücher des Stadtarchiv Jena würden die Adressen der Kinder nicht aufführen, so dass von hieraus nicht auf sie zurückgeschlossen werden könne (S. 111). Die Melderegister seien „durch Kriegseinwirkungen verloren gegangen“ (ebd.). Die standesamtlichen Geburtsregister hätten zwangsläufig nur Ergebnisse bei Schülern gebracht, die in Jena geboren seien (ebd.). Die „wenigen erhaltenen Programme zur Pädagogischen Rückschau“ – also der Präsentation der schulischen Arbeitsergebnisse für die Öffentlichkeit – würden zumeist nur Vornamen angeben, so dass von ihnen aber zumeist nicht auf das jeweilige Kind zurückgeschlossen werden könne (ebd.).

Die dürftige Quellenlage stellt die Frage nach der möglichen Reichweite von Aussagen in den Raum. Denn je schlechter die Quellenlage, desto weniger gesicherte Aussagen können wirklich gemacht werden. Insofern liegt es nur umso stärker in der Verantwortung eines Autors, wie er mit seinen Quellen umgeht und was er aus ihnen macht. Auf Grundlage weniger Quellen sollte eine besonders gründliche quellenkritische Vorgehensweise eingeschlagen werden und sollten Thesen mindestens abwägend formuliert werden. Dahingegen postuliert Retter bereits im Vorfeld und ganz im Sinne der die gesamte Erarbeitung durchziehenden Vorstellungen „die Kontinuität eines humanen reformpädagogischen Schullebens, mit der die Universitätsschule den Übergang in die antihumane Diktatur“ vollzogen habe (ebd.). Ob ihm der Beleg jenes Postulats auch auf Grundlage der Quellenproblematik gelungen ist, soll in der nachfolgenden Analyse untersucht werden.

Vor Beginn seiner Darstellung des Kapitels zu den „Kinder[n] aus jüdischen Familien“ betont der Autor die Gewissenhaftigkeit seines Vorgehens. Grundlage seiner „Spurensuche“ sei eine im Januar 2010 von Peter Hoffmann, einem ehemaligen Schüler der Universitätsschule, erstellte und dann dem Jenaer Stadthistoriker Rüdiger Stutz übergebene „Liste von ehemaligen Schülerinnen und Schülern der Universitätsschule 1933–1950“ gewesen (S. 113). Bei diesen Schülern sei Hoffmann bekannt gewesen, „dass sie bzw. ihre Eltern Gegner des NS-Regimes waren, Drangsalierungen dulden mussten, unter Beobachtung standen, verhaftet oder deportiert“ worden seien (ebd.). Woher Hoffmann allerdings seine Informationen bezogen hat, bleibt unklar. Die Liste sei Retter von Stutz „zugänglich gemacht“ worden. Sie habe ihm „die Möglichkeit, persönliche Kontakte zu ‚Ehemaligen‘ durch Telefonanruf herzustellen“, gegeben (ebd.). Jene Liste habe „der Überprüfung und an manchen Stellen der Korrektur“ bedurft (ebd.):

„Denn einige Zuordnungen zum Personenkreis bedrohter oder gefährdeter Kinder erwies sich – was verständlich ist – nur als eine in der Erinnerung durch eigene Schlussfolgerung oder durch Äußerungen Dritter begründete Vermutung, die zwar fester Bestandteil des autobiographischen Gedächtnisses war, doch von der ermittelten Faktenlage erheblich abwich.“ (ebd.; Hervorhebungen wie im Original)

Retter führt im Anschluss aus, dass und wie er mittels Überprüfung verschiedene „Fälle“ von nicht gefährdeten oder bedrohten Schülern für seine Darstellung ausgeschieden habe (S. 113–116). Die Darstellung betont durchgehend eine gewissenhafte Prüfung aller behandelten Fälle. Dabei führt der Autor auch aus, dass er generell immer dann einen Einzelfall nicht mit aufgenommen habe, wenn dessen Gefährdungen sich erst „nach seiner Schulzeit bei Petersen“ eingestellt hätten. Solche Schüler würden „im Folgenden nicht zur Gruppe der gefährdeten Kinder gerechnet“ werden (S. 114). Die offengelegten Kriterien für eine Aufnahme in Retters Buch machen auf den ersten Blick einen überzeugenden Eindruck, so dass der Leser mit Beginn des Kapitels auf die Darlegung umfassend recherchierter und präzise geprüfter Fallbeispiele eingestellt ist.

Umso mehr muss dann aber recht schnell überraschen, dass der Autor *nicht ein* Fallbeispiel eines „volljüdischen“ Schülers im Sinne der barbarischen NS-Logik aufzeigt, obgleich sein durchgehendes Sprechen von „Kindern aus jüdischen Familien“ genau das suggeriert. Vorweg sollen deshalb tabellarisch zunächst zentrale Informationen zusammengefasst werden, die Retter liefert. Das soll zugleich die sich anschließende Analyse übersichtlicher gestalten. Im Anschluss an die Tabelle wird sich mit den Fallbeispielen des Kapitels über die „Kinder aus jüdischen Familien“ beschäftigt.

2. Tabellarische Auflistung der von Retter behandelten Einzelfälle

In der nachfolgenden Auflistung werden der Name, das Geburtsjahr, die rassistische Attribuierung durch das NS-System und der Zeitraum genannt, in dem die von Retter beschriebenen Personen Schüler der Universitätsschule Jena gewesen sind, letzteres wird durch das Alter am Ende der Zeit an der Universitätsschule ergänzt. Weiter werden die Seitenzahlen genannt, auf denen der Autor den entsprechenden Einzelfall darstellt, die Quellen, auf die Retter bezogen auf die jeweils aufgelistete Information zurückgreift, sowie die Quellenart, also ob es sich um eine Primär- oder Sekundärquelle handelt. Im Falle einer Primärquelle wird auch noch der Fundort angegeben. Die tabellarische Auflistung der entsprechenden Informationen soll dem Leser die Orientierung erleichtern.

Im dritten Abschnitt werden aus dem gleichen Grund zu Beginn eines jeweiligen Unterabschnitts das Geburtsjahr und die rassistische NS-Attribuierung genannt. Da Retter in den weit überwiegenden Fällen auf Sekundärquellen – und hier zum Teil auf Interviews, jedoch noch häufiger auf E-Mails und Telefonate des Jahres 2010 – als Hauptinformationsquelle zurückgreift, wird hier jeweils auch das Alter der behandelten Schüler genannt, das sie am Ende der Zeit an der Universitätsschule sowie im Jahre 1945 hatten. Die am Ende ihrer Zeit an der Universitätsschule älteste Schülerin, mit der sich Retter beschäftigt, war bei ihrem Schulabgang von der Universitätsschule 13 Jahre alt (Margot Reinhard; bei Herta Langer bleibt das Abgangsjahr unklar; höchstwahrscheinlich verließ sie die Schule ebenfalls mit 13 Jahren), zwei weitere Schüler verließen die Universitätsschule mit elf Jahren (Cornelia Grebe und Rolf Schrade), Hans Michel und seine Geschwister Ursula und Ruth blieben augenscheinlich bis zum Kriegsende Schüler der Universitätsschule und waren zu jenem Zeitpunkt neun, acht und sechs Jahre alt. Unklar bleibt das Abgangsalter bei Gerhard Langer, er wird etwa elf Jahre alt gewesen sein, bei Felix König, über den praktisch keine Informationen über seine Schulzeit vorliegen, bei Holger Hansen, der bei Kriegsende zehn Jahre alt war, und bei Judith Reitmeier, die bei ihrem Schulabgang zwischen sieben und acht Jahren alt gewesen sein dürfte. Das bei allen behandelten Schülern geringe Abgangsalter müsste – insbesondere da die größte Zahl der von Retter benutzten Quellen zur Person frühestens aus dem Jahr 1995, zumeist erst aus dem Jahr 2010 stammt – an sich vorab methodisch umfassend reflektiert werden. Retter nimmt eine solche Reflexion jedoch nicht vor.

Gleiches gilt für das Alter bei Kriegsende. Fünf der elf von Retter behandelten Schüler hatten bei Kriegsende das Erwachsenenalter erreicht (Herta Langer war 24, Margot Reinhard 23, Gerhard Langer 21, Felix König und Cornelia Grebe waren jeweils 18 Jahre alt). Mit keinem dieser Schüler hat Retter – aus ver-

schiedenen Gründen – ein Gespräch geführt, d. h. von ihren Erlebnissen in der Universitätsschule weiß er in einem Fall aus einer veröffentlichten Autobiographie (Cornelia Cotton, geborene Grebe), ansonsten und in der weit überwiegen- den Zahl speist sich sein Wissen aus Erzählungen augenscheinlich jüngerer Schüler.

Gespräche hat Retter zum Teil mit Schülern geführt, die bei Kriegsende noch Kinder waren: eventuell – vermutlich aber nicht – mit Rolf Schrade, der 1945 elf Jahre alt war; auf jeden Fall mit Holger Hansen, der bei Kriegsende zehn, mit Hans Michel, der bei Kriegsende neun, und mit Judith Werlich, (geborene Reit- meier), die bei Kriegsende acht Jahre alt war. Ihre Erinnerungen lagen zum Zeitpunkt der Gespräche 65 Jahre und mehr zurück. Nicht umsonst betonte bei- spielsweise der 1945 neunjährige Hans Michel im Mai 2010, dass er „an die Schulzeit in der Petersenschule, die er von 1943 bis 1945 besucht habe, kaum noch eine konkrete Erinnerung, auch nicht an Schulkameraden“ habe (S. 132). Auch diese Problematik der Erinnerung an weit über 60 Jahre zurückliegende kindliche Lebenswelten reflektiert der Autor nicht wirklich. Die auch daraus re- sultierenden Problematiken werden im dritten Abschnitt verschiedentlich deut- lich.

Auch diese Problematik der Erinnerung an weit über 60 Jahre zurückliegende kindliche Lebenswelten reflektiert der Autor nicht wirklich, so wie er – der sich an sich ja als Exponent einer „metahermeneutischen“, d. h. die eigene Rolle re- flektierenden Herangehensweise an geschichtliche Prozesse versteht – auch eben diese eigene Rolle, eigene (Vor-)Erwartungen, Hoffnungen und Wünsche, letztlich sein Setting und darin enthalten seinen eigenen generationellen Zu- sammenhang, der sich aus seinem Geburtsjahr 1937 ergibt, nicht wirklich reflek- tiert. Auf die Komplexität auch des Verhältnisses von Interviewer und zu Inter- viewenden verweist die neuere Forschung eindringlich:

„Die seelischen und sozialen Folgen dieser kriegs- und verfolgungsbedingten *Extrembelastungen* entziehen sich jeder exakten – statistischen oder wissen- schaftlichen – Dokumentation; sie lassen sich nur anhand von detaillierten Ein- zelfallberichten vorsichtig rekonstruieren, deren Wert als Quelle aber erstens von Alter, Geschlecht, Sozialstatus, ‚Rassezuordnung‘ und Nationalität der Be- troffenen, zweitens von den professionellen Erhebungsmodi und den Generati- onszugehörigkeiten der Forscher sowie drittens von dem politisch-kulturellen Kontext der Befragungssituation mitbestimmt ist. Insofern macht es einen er- heblichen Unterschied, in welcher *historischen* und in welcher *biographischen Phase* und in welchem *Interviewsetting* die Zeitzeugen jeweils ihre Kriegserfah-

rungen berichten; denn ihre Akzentsetzungen korrelieren unvermeidlich mit den öffentlichen und privaten Tabuzonen ihrer je spezifischen Umwelt.“⁵⁶³

Ob dabei die von Retter praktizierte Methode, nämlich zumeist nur auf wenige Telefonate, E-Mails oder Briefe zurückzugreifen, methodisch ausreichend ist, bleibt fraglich. Die auch daraus resultierenden Problematiken werden im dritten Abschnitt verschiedentlich deutlich.

3.1 Herta Langer		Retter (2010)	Quelle	Quellenart	Fundort
Name	Herta Langer	116 f.	—	—	—
Geboren	1921	116	—	—	—
NS-Attribuierung	„Mischling zweiten Grades“	116	Müller 1998, 164 f.	Sekundärquelle	—
Schüler an der Universitätsschule	1932/33 bis ?	116	Schülerliste 1932/33	Primärquelle	Universitätsarchiv Jena
	letzte Erwähnung: März 1934	116	Schülerliste 1933/34	Primärquelle	Universitätsarchiv Jena
Abgangsalter	13 Jahre (?)	116	Progr. der Päd. Rückschau (März 1934)	Primärquelle	Universitätsarchiv Jena

3.1 Gerhard Langer		Retter (2010)	Quelle	Quellenart	Fundort
Name	Gerhard Langer	117	—	—	—
Geboren	1924	117	—	—	—
NS-Attribuierung	„Mischling zweiten Grades“	116	siehe bei Herta Langer	siehe bei H. Langer	—
Schüler an der Universitätsschule	Einzigste Erwähnung: März 1934	117	Progr. der Päd. Rückschau (März 1934)	Primärquelle	Universitätsarchiv Jena
Abgangsalter	10 Jahre (?)				

⁵⁶³ Sibylle Hübner-Funk: Lebenslanges Überleben. Nationalsozialistische Kriegskindheiten in der Retrospektive. In: Hans-Heino Ewers/Jana Mikota/Jürgen Reulecke/Jürgen Zinnecker (Hrsg.): Erinnerungen an Kriegskindheiten. Erfahrungsräume, Erinnerungskultur und Geschichtsdidaktik unter sozial- und kulturwissenschaftlicher Perspektive. Weinheim/München 2006, S. 281–296, hier S. 285; Hervorhebungen wie im Original.

3.2 Margot Reinhard		Retter (2010)	Quelle	Quellenart	Fundort
Name	Margot Reinhard (verh. Pampel)	117–119	—	—	—
Geboren	1922	117	—	—	Standesamt Jena
NS-Attribuierung	„Mischling ersten Grades“	117	—	—	Standesamt Jena
		117	Auskunft Margot Pampels ⁵⁶⁴	Sekundärquelle	—
Schüler an der Universitätsschule	1929	117	Auskunft Margot Pampels ⁵⁶⁵	—	—
	bis etwa 1935	117	Auskunft Margot Pampels ⁵⁶⁶	Sekundärquelle	—
Abgangsalter	13 Jahre				

3.3 Felix König		Retter (2010)	Quelle	Quellenart	Fundort
Name	Felix König	119–122	—	—	—
Geboren	1927	119	Interview mit Johanna Großkurth 1995	Sekundärquelle	—
NS-Attribuierung	„Mischling ersten Grades“	119	Interview mit Johanna Großkurth 1995	Sekundärquelle	—
Schüler an der Universitätsschule	keine Datierung	121	—	—	—
Abgangsalter	?				

⁵⁶⁴ Brief an Ulli Wittich-Großkurth (Juni 2010) wie auch im Folgenden.

⁵⁶⁵ Nach „eigenen Angaben“ Margot Pampels, augenscheinlich ebd.

⁵⁶⁶ Ebd.

3.4 Cornelia Grebe		Retter (2010)	Quelle	Quellenart	Fundort
Name	Cornelia Grebe (verh. Cotton)	122–125	—	—	—
Geboren	1927	122	Horn 2007, S. 58 f.	Sekundärquelle	—
NS-Attribuierung	„Mischling zweiten Grades“	122	Ebd.	Sekundärquelle	—
Schüler an der Universitätsschule	1934	123	Auskunft Günther Schöppe ⁵⁶⁷	Sekundärquelle	—
	bis 1938	124	Cotton 2008, S. 31	Sekundärquelle	—
Abgangsalter	11 Jahre				

3.5 Rolf Schrade		Retter (2010)	Quelle	Quellenart	Fundort
Name	Rolf Schrade	125 f.	—	—	—
Geboren	1934	125	Auskunft Rolf Schrades ⁵⁶⁸	Sekundärquelle	—
NS-Attribuierung	„Mischling ersten Grades“	125	Horn 2007, S. 84	Sekundärquelle	—
Schüler an der Universitätsschule	1940	125	Auskunft Rolf Schrades ⁵⁶⁹	Sekundärquelle	—
	bis 1945	125	Auskunft Rolf Schrades ⁵⁷⁰	Sekundärquelle	—
Abgangsalter	11 Jahre				

⁵⁶⁷ Keine weitere Einordnung der Quelle.

⁵⁶⁸ E-Mail an Hein Retter (16.2.2010).

⁵⁶⁹ Nach „eigenen Angaben“ Rolf Schrades; augenscheinlich ebd.

⁵⁷⁰ Ebd.

3.6 Holger Hansen		Retter (2010)	Quelle	Quellenart	Fundort
Name	Holger Hansen	126–128	—	—	—
Geboren	1935	126	—	—	—
NS-Attribuierung	„Mischling ersten Grades“	126	Auskunft Holger Hansens ⁵⁷¹	Sekundärquelle	—
Schüler an der Universitätsschule	1942 bis ?	128	— ⁵⁷²	—	—
Abgangsalter	?		—	—	—

3.7 Hans Michel		Retter (2010)	Quelle	Quellenart	Fundort
Name	Hans Michel	128–132	—	—	—
Geboren	1936	128	—	—	—
NS-Attribuierung	„Mischling zweiten Grades“	128	Auskunft Hans Michels	Sekundärquelle	—
Schüler an der Universitätsschule	1943 bis 1945	132 132	Auskunft Hans Michels Auskunft Hans Michels	Sekundärquelle Sekundärquelle	— —
Abgangsalter	9 Jahre				

⁵⁷¹ Telefonat mit Hein Retter (15.5.2010).

⁵⁷² Eventuell E-Mail an Hein Retter (27.6.2010).

3.7 Ursula Michel		Retter (2010)	Quelle	Quellenart	Fundort
Name	Ursula Michel	130	—	—	—
Geboren	1937	130	Auskunft Hans Michels ⁵⁷³	Sekundärquelle	—
NS-Attribuierung	„Mischling zweiten Grades“	128	Auskunft Hans Michels	Sekundärquelle	—
Schüler an der Universitätsschule	1944	128	Auskunft Hans Michels	Sekundärquelle	—
	bis 1945	132	Auskunft Hans Michels	Sekundärquelle	—
Abgangsalter	8 Jahre				

3.7 Ruth Michel		Retter (2010)	Quelle	Quellenart	Fundort
Name	Ruth Michel	130	—	—	—
Geboren	1939	130	Auskunft Hans Michels ⁵⁷⁴	Sekundärquelle	—
NS-Attribuierung	„Mischling zweiten Grades“	128	Auskunft Hans Michels	Sekundärquelle	—
Schüler an der Universitätsschule	1944 bis	128	Auskunft Hans Michels	Sekundärquelle	—
	1945	132	Auskunft Hans Michels	Sekundärquelle	—
Abgangsalter	6 Jahre				

⁵⁷³ Augenscheinlich zwei Telefonate mit Hein Retter (19. und 25.5.2010) wie auch im Folgenden.

⁵⁷⁴ Gespräch(e) mit Hein Retter (ohne Datum) wie auch im Folgenden.

3.8 Judith Reitmeier		Retter (2010)	Quelle	Quellenart	Fundort
Name	Judith Reitmeier (verh. Werlich)	132–136	—	—	—
Geboren	1937	132	Auskunft Judith Werlichs	Sekundärquelle	—
NS-Attribuierung	?	132 f.	Auskunft Judith Werlichs	Sekundärquelle	—
Schüler an der Universitätsschule	1943 (?)	132, 134 f.	Auskunft Judith Werlichs	Sekundärquelle	—
Abgangsalter	bis 1944 (?)	132	Auskunft Judith Werlichs	Sekundärquelle	—
	?				

3. Analyse des Kapitels „Kinder aus jüdischen Familien“

3.1 Herta Langer und ihr jüngerer Bruder Gerhard (S. 116 f.)

***Herta Langer
geboren: 1921***

NS-Attribuierung: „Mischling zweiten Grades“

Alter am Ende der Zeit an der Universitätsschule: 13 Jahre (?)

Alter 1945: 24 Jahre

***Gerhard Langer
geboren: 1924***

NS-Attribuierung: „Mischling zweiten Grades“

Alter am Ende der Zeit an der Universitätsschule: 10 Jahre (?)

Alter 1945: 21 Jahre

Herta Langers Mutter, so führt der Autor zu Beginn aus, sei „Halbjüdin“ gewesen, d. h. die Kinder wurden nach der nationalsozialistischen Logik als „Mischlinge zweiten Grades“ „erfasst“. Herta Langers Besuch der Schule dokumentiert Retter anhand von drei Aktenbeständen (S. 116 f., Anm. 217–219; Aktenbestände: UAJ, S Abt. I, Nr. 156, Nr. 158, Nr. 170). Sie umfassen den Zeitraum 1932/33 bis zum 22. März 1934. Im letzteren Dokument werde auch, so betont der Autor, Herta Langers Bruder Gerhard genannt, der zu jener Zeit Schüler der Untergruppe gewesen sei. Herta Langer „durchlief die Petersenschule und absolvierte anschließend ihre Berufsausbildung außerhalb Jenas“ (S. 117). Dabei bleibt unklar, was „durchlief“ bedeuten soll, denn es werden keine Jahreszahlen

mehr genannt. Unklar bleibt, wie lange Herta Langer Schülerin der Universitätschule war. Zu ihr wird nur noch hervorgehoben, dass sie später Diakonieschwester wurde und „1991 in Jena starb“ (S. 117).

Ist der Beginn schlüssig und geht begründend vor, verfällt Retter in dem Moment, in dem er sich augenscheinlich mit der pädagogischen Realität der Schule beschäftigen möchte, in ein für das gesamte Kapitel typisches Verfahren: Er beginnt zu spekulieren. Zunächst konstatiert er, dass Herta Langer das sechste Schuljahr wiederholt habe, ohne dass ihm Gründe hierfür vorliegen (S. 116). Für jenes Wiederholen eines Schuljahrs können viele Gründe ausschlaggebend gewesen sein, z. B. kognitive Schwierigkeiten oder Schulunlust, eine in der Persönlichkeit oder der Familie liegende Krise oder eine Krankheit etc. Vermuten kann man auch, dass das Wiederholen der Jahrgangsstufe und das Verbleiben in der „Mittelgruppe“ nach Ostern 1933 – denn zu jener Zeit begann das neue Schuljahr – mit der Machtübertragung auf die Nationalsozialisten zu tun gehabt haben *könnte*. Ohne weitere Quellen bleiben all diese Spekulationen jedoch Vermutungen. Letztlich macht es meiner Meinung nach wenig Sinn, in einem weitgehenden Maße zu spekulieren. Sinnvoller erscheint es, kurz und präzise zu konstatieren, dass mehr Informationen derzeit nicht vorliegen, um dann zum nächsten Abschnitt überzuleiten.

Retter wählt allerdings aus den vielfach möglichen Ursachen „zwei Gründe“ als „denkbar“ aus, „von denen einer oder aber alle beide zutreffend gewesen sein“ könnten (S. 116). Als möglichen ersten Grund bringt er Herta Langer in den Zusammenhang mit „entwicklungsverzögerte[n] bzw. leistungsschwächere[n] Kinder[n]“ (ebd.). Als zweiten Grund konstruiert er den möglichen Schutz durch die Universitätsschule, ohne dass hierfür eine einzige Quelle sprechen würde: Es könne sein, so führt Retter aus,

„dass ein ursprünglich vielleicht ins Auge gefasster Schulwechsel in Absprache mit den Eltern nicht vollzogen wurde auf Grund der sich abzeichnenden Realitäten im Hitlerstaat. Das hieß, Herta Langer im sechsten Schülerjahrgang in der Mittelgruppe zu belassen und abzuwarten. Der mögliche Übertritt in die Oberstufe (Jahrgang 7 und 8) wäre schon die Entscheidung für einen Verzicht auf einen Schulwechsel gewesen, in der Regel mit Blick auf eine praktische Berufsausbildung nach Durchlaufen der beiden Jahre. Ein sozialer Beruf unter dem Schutz der Kirche könnte als Ausweg aus der schwierigen Situation von den Eltern ins Auge gefasst worden sein.“ (S. 116 f.; Hervorhebungen durch T.S.; Unterstreichung im Original kursiv gedruckt)

Mit der letzten Passage konstruiert Retter Schutzinteressen und Schutzziele, für die er nicht einen einzigen konkreten Anhaltspunkt hat, und zwar für eine Schülerin, die nach den erst rund zweieinhalb Jahre später in Kraft tretenden barbari-

schen Nürnberger Gesetzen als „Mischling zweiten Grades“ gelten wird und damit in der unmenschlichen Logik der NS-Regime nicht unter die „jüdische Bevölkerung“ fiel. Obgleich Retter am Ende des Abschnitts von der Selbsttötung ihrer Großmutter 1944 und von der Emigration ihres jüngeren Bruders Gerhard 1939 in die USA berichtet, wird auf Herta Langer nicht weiter eingegangen. Woher diese letzten Informationen stammen, bleibt hier, wie das auch vielfach für Informationen der nachfolgenden Abschnitte gilt, gänzlich unklar. Zwar wird auf rund einer Seite ein mögliches Schutzszenario konstruiert, über die in der Zeit 1933/34 konkret praktizierte Pädagogik in der Universitätsschule erfährt der Leser jedoch nichts.

Zusammenfassend lassen sich als nachgewiesene und für die Universitätsschule zentrale Informationen festhalten: Die in der barbarischen Logik der Nationalsozialisten als „Mischlinge zweiten Grades“ erfassten Herta und Gerhard Langer dürften bis mindestens in den März 1934 hinein Schüler der Jenaer Universitätsschule gewesen sein.

3.2 Margot Reinhard, verheiratete Pampel (S. 117–119)

geboren: 1922

NS-Attribuierung: „Mischling ersten Grades“

Alter am Ende der Zeit an der Universitätsschule: 13 Jahre

Alter 1945: 23 Jahre

Zunächst ohne präzisen Beleg (S. 117), später auf Grundlage eines zitierten Briefs Margot Pampels (S. 117 f.) betont Retter, dass die nach „Angaben des Standesamtes Jena“ am 24.5.1922 geborene Margot Reinhard Tochter einer jüdischen Mutter gewesen sei. Einen spezifischen Beleg der Aussage wie beispielsweise einen Taufschein nennt der Autor nicht. Welche Art Quellen der Formulierung „Angaben des Standesamtes Jena“ zugrunde gelegt wird, bleibt unklar. Dass Margot Reinhard Schülerin einer evangelischen Bekenntnisschule war – denn das war die Universitätsschule zu Beginn der NS-Zeit –, verweist darauf, dass sie nach der nationalsozialistischen Logik keiner „jüdischen Glaubensgemeinschaft“ angehörte. In jener Logik war sie also „Mischling ersten Grades“, was auch Retter später betont (S. 118).

Ohne Angabe eines Aktenbelegs führt Retter aus, Margot Reinhard sei „nach eigener Angabe 1929 in die Petersen-Schule eingeschult“ worden. Dort habe sie sich 1934 mit Johanna Großkurth angefreundet, eine Freundschaft, die „lebenslang“ Bestand gehabt habe. Grundlage der Darstellung scheint ein Brief Margot Pampels zu sein, den diese Ulli Wittich-Großkurth Anfang Juni 2010 schrieb

(S. 117 f.). Auf Basis vor allem diesen Briefes scheint die Darstellung des gesamten Abschnitts zu gründen. Margot Reinhard habe nach Mitteilung Johanna Großkurths die Schule „nach dem siebten Schuljahr“ verlassen (S. 117). Wenn sie 1922 geboren wurde, müsste das also um 1935 gewesen sein; ein konkretes Datum nennt Retter jedoch nicht.

In dem Brief Margot Pampels an Ulli Wittich-Großkurth wird als zentrale Information betont, dass es „halbjüdische[n] Kinder[n]“ 1935 „nicht mehr gestattet [gewesen] sei, eine höhere Schule zu besuchen“ (ebd.). Deshalb habe Petersen der Mutter Margot Reinhard geraten, sie „als arisch zu erklären“ (ebd.):

„Dass Prof. Petersen ein Nazi gewesen sei, glaube ich nie und nimmer. Er hatte, als ich das 7. Schuljahr beendete, meine Mutter zur Schule bestellt und mir nahegelegt, mich zur Prüfung für die Aufbauschule anzumelden. Meine Mutter wandte ein, dass es für halbjüdische Kinder doch nicht mehr gestattet sei, eine höhere Schule zu besuchen, sie könne also nicht unterschreiben, dass ich arisch sei. Prof. Petersen riet ihr jedoch zu, mich arisch zu erklären. Ich wurde dann zur Prüfung zugelassen, und aufgrund des Prüfungsergebnisses bekam ich dann die Freistellung für die Aufbauschule.“ (ebd.)

Schlüssig nachvollziehbar ist, dass Margot Reinhard 1935 nach einer erfolgreich abgelegten Prüfung die höhere Schule besuchen konnte. Unklar ist allerdings der Inhalt des von ihr augenscheinlich nicht selbst miterlebten Gesprächs zwischen ihrer Mutter und Petersen, das zur Zeit von Margot Pampels Niederschrift rund 75 Jahre zurücklag, ohne dass diese Unklarheiten von Retter hinterfragt würden. Denn tatsächlich erfolgte das Verbot des Besuchs höherer Schulen für „Mischlinge ersten Grades“ erst mit dem Erlass „Zulassung jüdischer Mischlinge zum Schulbesuch“ des Reichserziehungsministeriums (REM) vom 2.7.1942. Dass ein Gespräch 1935 mit dem beschriebenen Inhalt – sieben Jahre vor der Formulierung des entsprechenden Gesetzes – stattgefunden haben soll, erscheint nun doch als eher unwahrscheinlich. Denn selbst das Verbot des Schulbesuchs für „Volljuden“ im Sinne der barbarischen NS-Vorstellungen wurde erst nach der Pogromnacht im November 1938 in die Tat umgesetzt, also drei Jahre nach dem von Retter genannten Gespräch.⁵⁷⁵ Während also die „volljüdischen“ Kinder

⁵⁷⁵ Runderlass des REM „Schulunterricht an Juden“ vom 15.11.1938; vgl. den Abdruck des Erlasses zum Beispiel bei Susanne Heim: Die Verfolgung und Ermordung der europäischen Juden durch das nationalsozialistische Deutschland 1933–1945. Band 2. München 2009, S. 450 f.

Darüber hinaus weist Benjamin Ortmeier anhand offizieller Daten nach, dass im von Margot Pampel erinnerten Zeitraum mindestens vier „halbjüdische“ Mädchen (in der zugrunde gelegten Quelle als „halbarische“ Schülerinnen bezeichnet) in Jena eine höhere Mädchenschule besuchten, 1939 war es ein Mädchen, 1941 werden vier „jüdisch-mischblütige“ Schülerinnen genannt, vgl. Benjamin Ortmeier: Die NS-Zeit an der Universitätsschule Jena und den anderen Schulen in Jena wirklich erforschen. Material und Hilfestellung (<http://streitumpetersen.wordpress.com>;

weiterhin die höheren Schulen besuchen durften, sollte das für die thüringischen „Judenmischlinge ersten Grades“ 1935 verboten worden sein?

Nicht umsonst hieß es noch im „Gesetz über die Schulpflicht im Deutschen Reich (Reichsschulpflichtgesetz)“ vom 6.7.1938:

„Im Deutschen Reich besteht allgemeine Schulpflicht. Sie sichert die Erziehung und Unterweisung der deutschen Jugend im Geiste des Nationalsozialismus. Ihr sind alle Kinder und Jugendlichen deutscher Staatsangehörigkeit unterworfen, die im Inland ihren Wohnsitz oder gewöhnlichen Aufenthalt haben.“⁵⁷⁶

Da nach dem sogenannten „Reichsbürgergesetz“ sowie den nachfolgenden „Verordnungen zum Reichsbürgergesetz“ „volljüdische“ Kinder im Sinne des „Blutschutzgesetzes“ „Staatsangehörige“ waren, galt auch für sie 1938 zunächst noch die Schulpflicht – und das galt nicht minder für die sogenannten „Mischlinge ersten Grades“.

Diese nationalsozialistische Rechtsregelung war zuvor auch in dem REM-Erlass „Auswirkungen des Reichsbürgergesetzes auf das Schulwesen“ vom 2.7.1937 explizit hervorgehoben worden:

„Die Zulassung der Juden zum Besuch der Pflichtschule regelt sich nach den allgemeinen gesetzlichen Bestimmungen über die Schulpflicht. Schulpflichtige Juden sind daher in den öffentlichen Pflichtschulen zu unterrichten, soweit sie nicht nach gesetzlichen Vorschriften von der Schulpflicht befreit sind oder die Schulpflicht ruht oder durch den Besuch privater Schulen erfüllt wird. Das gleiche gilt für die jüdischen Mischlinge.“⁵⁷⁷

Die Gesetzeslage lässt die Darstellung Margot Pampels als recht zweifelhaft erscheinen, ohne dass der Autor darauf eingeht oder sie kritisch hinterfragt. Im Anschluss beschäftigt er sich mit der Deportation der Mutter Margot Reinhardts im März oder Mai 1943, die er zwar anhand eines Literaturverweises belegen kann (S. 118), allerdings hat diese Textpassage ein weiteres Mal nichts mit der Realität an der Jenaer Universitätsschule zu tun. Denn zu diesem Zeitpunkt war Margot Reinhard bereits seit rund acht Jahren nicht mehr Schülerin der Universitätsschule; auf letztere kommt der Autor schließlich nach einem weiteren Schlenker, nun in die Nachkriegszeit, zurück. Jetzt greift er das eher unwahrscheinliche „Verbot“ des Besuchs einer höheren Schule ein weiteres Mal auf. Es

letzter Zugriff: 11.3.2011). Auch diese Daten lassen die von Retter nicht geprüfte Erinnerung fraglich erscheinen.

⁵⁷⁶ RGBl. I, S. 799; zitiert nach: Hans Jürgen Apel/Michael Klöcker (Hrsg.): Die Volksschule im NS-Staat. Köln/Weimar/Wien 2000, S. 17.

⁵⁷⁷ Ebd., S. 147.

wird nun – obgleich es durch keine Quelle belegt worden ist – zum Faktum erhoben, weiterhin ohne eine Prüfung der Erinnerung an ein rund 75 Jahre zurückliegendes Gespräch vorzunehmen:

„Das Verbot für Margot Reinhard, die Aufbauschule zu besuchen, war durch die vom Reichserziehungsministerium in Berlin gesteuerte Erlasslage keineswegs geboten, sondern erfolgte auf Grund einer vom Schulleiter gegebenenfalls in Absprache mit der Jenaer NSDAP-Kreisleitung getroffenen Entscheidung, die eine verschärfte Ausschlusspraxis darstellte.“ (S. 118; Hervorhebung wie im Original)

Auf gänzlich unbelegter Grundlage – im Vorfeld als Vermutung auch noch eine mögliche Beteiligung der NSDAP-Kreisleitung hinzufügend („gegebenenfalls“) – betont Retter im Anschluss, weitere Spekulationen als Gewissheiten präsentierend:

„Die Absicht des Reichserziehungsministeriums, jüdische und jüdischstämmige Kinder besonderen Bildungsgesetzen zu unterwerfen, wurde im Thüringischen Volksbildungsministerium schon 1935 in vorauseilendem Gehorsam durch Vorbereitungsmaßnahmen umgesetzt.“ (S. 118)

Tatsächlich präsentiert der Autor aber auch dafür keinen Beleg; die Aussage basiert auf dem oben genannten Brief Margot Pampels, dem ohne quellenkritische Betrachtung gefolgt wird – ein Vorgehen, das Retter in diesem Kapitel durchgehend praktiziert, sofern eine Quelle seine These von der Universitätsschule als „Zufluchtsort“ für „Kinder aus jüdischen Familien“ unterstützt.

Im Anschluss wird, weiterhin ohne einen einzigen Beleg zu erbringen, Petersens Einsatz für die Schülerin weitergesponnen und zugleich auf das Jahr 1938 übertragen, ohne dass dieses Jahr im beschriebenen Fall irgendeine Relevanz hätte, denn Margot Reinhard hatte die Universitätsschule ja bereits um 1935 verlassen:

„Wenn er [Petersen; T.S.] Gitty Reinhard den dringenden Rat gab, die jüdische Abstammung der Tochter bei der Schulanmeldung zu verschweigen und sie als ‚arisch‘ auszugeben, dann hatte er genaue Kenntnis von der Praxis des Schulleiters. Petersen kannte die amtlichen Bestimmungen, nach der ‚Mischlinge 1. Grades‘ auch nach 1938 in der höheren Schule noch hätten unterrichtet werden können.“ (S. 119)

Festzuhalten bleibt: Bis hierhin hat der Autor auf Grundlage eines nicht weiter quellenkritisch geprüften Briefs eine Darstellung referiert, die Petersen als schwer besorgten Schulleiter zeigt. Dafür musste er aber Sachverhalte konstruieren, die als historisch reichlich unwahrscheinlich anzusehen sind, nicht umsonst besuchten – wie in Fußnote 575 festgehalten – auch nach 1935 „Judenmischlinge ersten Grades“ kontinuierlich höhere Jenaer Mädchenschulen, wie das auch

der Gesetzes- und Erlasslage entsprach. Zwar wird immerhin die Deportation der Mutter mit einer Literaturangabe belegt, jedoch stand diese Deportation in keinerlei Zusammenhang mit der Universitätsschule.⁵⁷⁸ Das weitere Schicksal Margot Reinhard während der NS-Zeit sei ihm dahingegen, so betont Retter, „nicht bekannt“ (S. 118).

Retter bringt in dem gesamten Abschnitt nicht einen einzigen Aktenbeleg zur Situation in der Universitätsschule, sondern verlässt sich durchgehend auf Zeugenaussagen, die er eben nicht an Aktenbeständen oder der Gesetzeslage überprüft. Ohne eine auch nur ansatzweise quellenkritische Bearbeitung des Themas öffnet er Spekulationen Tür und Tor. Das wird womöglich auch noch dadurch verstärkt, dass der Autor in einer Anmerkung betont, Quellen an verschiedenen Stellen „sprachlich geglättet“ zu haben, ohne dass er kontextualisiert, was er damit meint, worin der Sinn eines solchen Vorgehens liegt und in welcher Art und Weise die „Glättung“ vorgenommen wird:

„Die Skripte der von Sigrid Lichtenfeld und Dietmar Ebert 1995 mit mehreren ‚Ehemaligen‘ der Petersenschule durchgeführten Interviews sind jetzt im Stadtarchiv Jena zugänglich. Auf diese Texte, die ich sprachlich geglättet zitiere, wird im Folgenden mehrfach zurückgegriffen.“ (Anm. 223; Hervorhebungen durch T.S.)

Schließlich setzt Retter in der Passage ein weiteres Mal die NS-Kategorisierungen von „Juden“ und „jüdischen Mischlingen“ in eins, indem er mit Blick auf Margot Reinhard betont:

„In einem Interview, das 1995 mit Johanna Großkurth über ihre Schulzeit in der Universitätsschule geführt wurde, erwähnt die ehemalige Petersen-Schülerin auch das Faktum, das [recte: dass] Petersen jüdischen Kindern Schutz gewährte.“ (S. 118)

Tatsächlich war Margot Reinhard in der Logik des NS-Unrechtssystems aber eben keine Jüdin. Das ist auch Retter klar, wie er ja selbst betont. Dennoch hebt er diese für die in der Logik des NS-Unrechtsstaates als „Juden“ oder „jüdische Mischlinge“ gebrandmarkten Menschen zunehmend lebenswichtige Unterscheidung auch später immer wieder auf.

Zwar waren „Judenmischlinge“ vielfachen Diskriminierungen und der Willkür staatlicher und parteiamtlicher Stellen ausgesetzt, sie galten aber dennoch nicht als „Juden“.⁵⁷⁹ Der nationalsozialistische „Irrgarten der Rassenlogik“ sah für

⁵⁷⁸ Vgl. Anm. 222: Schulz: Verfolgung, S. 102 und S. 145.

⁵⁷⁹ Vgl. zur Komplexität der Thematik weiterhin bei Isabel Heinemann: „Rasse, Siedlung, deutsches Blut“. Das Rasse- und Siedlungshauptamt der SS und die rassenpolitische Neuordnung Europas. Göttingen 2003, S. 544–559.

„Mischlinge zweiten Grades“, wie oben dargestellt, zu keiner Zeit die Deportation und Vernichtung vor. Die „Mischlinge ersten Grades“ gerieten dahingegen ab 1942 zunehmend ins Visier unterschiedlicher staatlicher und parteiamtlicher Institutionen, die das Ziel ihrer Deportation und Ermordung hatten, ohne dass es jenen allerdings noch gelang, ein zentral abgestimmtes Vorgehen zu koordinieren. Die „Mischlinge ersten Grades“ waren deshalb ab 1942 zunehmend den immer extremistischeren Bedingungen des untergehenden „Dritten Reichs“ ausgesetzt. Damit gerieten sie in eine immer stärker werdende Abhängigkeit von den jeweiligen lokalen und regionalen Bedingungen und den beteiligten Personen:

„Mischlinge I. Grades‘ wurden häufig Opfer von Denunziationen wegen ‚Rassenschande‘; und da es keine grundsätzliche Regelung zur Durchsetzung des Sexualverbots gegenüber ‚Mischlingen‘ gab, blieb die Verhängung von Sanktionen und insbesondere das Ausmaß der verhängten Strafen (trotz der Kontrollversuche durch die Geheime Staatspolizei) [Anm.] weitgehend den regionalen Polizeistellen überlassen. Durch die Vernetzung der unterschiedlichen Kontrollinstanzen waren die Betroffenen zudem der Willkür der beteiligten Institutionen ausgesetzt. [...] Ein gutgemeinter, möglicherweise auch im Sinne des Systems formulierter Antrag auf Genehmigung der Ehe konnte – zumindest in der zweiten Kriegshälfte – für den ‚Mischling I. Grades‘ lebensbedrohliche Konsequenzen haben.“⁵⁸⁰

So wie er keine dem Leser die barbarische Logik der nationalsozialistischen Verfolgungspraxis erklärende einführende Darlegung erarbeitet, geht der Autor auch nicht auf Differenzierungen wie die letztgenannte ein. Stattdessen spricht er immer wieder von „jüdischen Schülern“, obgleich die von ihm genannten Fallbeispiele in der NS-Logik „Judenmischlinge“ waren und deshalb in der NS-Zeit durch ihren Rechtsstatus von „Volljuden“ unterschieden wurden. Deshalb galt für sie auch bis zum Kriegsende die Pflicht zum Besuch einer nicht-höheren Schule. Und als Volksschule handelte es sich bei der Jenaer Universitätsschule eben um eine nicht-höhere Schule.

Retters instrumentelle Absicht, die NS-Kategorisierungen von „Juden“ und „jüdischen Mischlingen“ immer wieder in eins zu setzen, liegt dabei auf der Hand, nämlich als „Faktum“ präsentieren zu können, dass „Petersen jüdischen Kindern Schutz“ gewährt habe. Damit aber instrumentalisiert er die von den Nationalsozialisten als „jüdische Mischlinge“ stigmatisierten Menschen nachträglich für eigene Zwecke. Als Folge öffnet er zugleich Relativierungen und Revisionismus Tür und Tor, wie sich am nächsten Beispiel zeigt. Festzuhalten bleibt letztlich,

⁵⁸⁰ Alexandra Przyrembel: „Rassenschande“. Reinheitsmythos und Vernichtungslegitimation im Nationalsozialismus. Göttingen 2003, S. 314 f.

dass auch in dem gerade behandelten Abschnitt eine konkrete Darstellung der in der Universitätsschule 1933 bis 1935 praktizierten Pädagogik nicht stattfindet.

3.3 Felix König (S. 119–122)

geboren: 1927

NS-Attribuierung: „Mischling ersten Grades“

Alter am Ende der Zeit an der Universitätsschule: ? Jahre

Alter 1945: 18 Jahre

Zu Beginn seiner Beschäftigung mit Felix König suggeriert Retter – auch sprachlich – einen Aktenbeleg, indem er betont: „Das Stadtarchiv Jena verfügt über folgende Angaben zu Felix König, dessen Mutter Jüdin war“. Es folgt die Anmerkung 225. In jener erfährt der Leser jedoch, dass es sich ein weiteres Mal nur um ein 1995 geführtes Interview handelt. Auch hier stellt sich dem kritischen Leser folglich die Frage, wieso eigentlich die Ergebnisse jener Interviews nicht bereits 1995 veröffentlicht worden sind, wenn sie die Relevanz beanspruchen könnten, die ihnen nun im Jahre 2011 mit einem Male zugeschrieben wird. Auch suggeriert die Formulierung, dass das Stadtarchiv Jena „über folgende Angaben“ verfüge, das Vorhandensein eines Aktenbestands. Tatsächlich ist die Quelle ein Interview, das 1995 geführt worden ist – also etwa 50 bis 60 Jahre nach der Zeit, über die es berichtet.

Augenscheinlich auf Grundlage jenes Interviews – jedoch dem Ton nach, als handele es sich um eine Aktenauskunft – zitiert Retter nachfolgend eine „Auskunft vom 2. Februar 2010“ des Stadtarchivs:

„Felix Arthur K. geb. 19.5.1927 in Bonn, wurde – nach unseren Angaben – ‚als jüdischer Mischling 1. Grades‘ 1943 aus der Schule verwiesen. Vom Okt. 1944–April 1945 war er im Zwangsarbeiterlager Weißenfels.“ (S. 119)

In der für ihn typischen spekulativen Sprache führt Retter im Anschluss erneut und ein weiteres Mal praktisch unbelegt, dafür aber gänzlich allgemein auf: Es sei „nicht ausgeschlossen“ – was auch immer das heißen mag –,

„dass Felix König als Jugendlicher nicht in das OT-Lager Weißenfels kam, sondern in ein örtlich benachbartes Arbeitserziehungslager der Gestapo, das nach Aussage von überlebenden Deportierten aus der Region Jena dort eingerichtet worden sei. (Mitteilung Dr. R. Stutz, Jena).“ (Anm. 226)

Darüber hinaus bleibt hier wie im Folgenden gänzlich unklar, von welcher Schule Felix König eigentlich 1943 verwiesen wurde. Um die Universitätsschule konnte es sich nicht gehandelt haben, denn Retter führt nachfolgend den bereits oben genannten Erlass aus dem Jahre 1942 als Ursache an, es ging also um eine

höhere Schule. Innerhalb jener Begründung verhakt sich der Autor zugleich ein weiteres Mal in Widersprüche: Denn zuvor hatte er bezogen auf Margot Reinhard die am konkreten Fall nicht wirklich belegte Verschärfung der Aufnahmepraxis für „Judenmischlinge zweiten Grades“ an höheren Schulen in Thüringen vonseiten offizieller Stellen im Jahre 1935 betont, denen sich Petersen mit aller Macht in einem Schutzsinne entgegen geworfen habe. Nun kann er nicht erklären, wieso acht Jahre später und in einem sehr viel extremistischeren Klima von staatlicher Seite nicht mit entsprechend größerer Extremität mit dem „Mischling ersten Grades“ Felix König verfahren wurde, wieso er eigentlich in der ersten Jahreshälfte 1942 weiterhin Schüler einer höheren Schule sein konnte, wenn man augenscheinlich „im Thüringischen Volksbildungsministerium schon 1935 im vorausweisendem Gehorsam“ die „Absicht des Reichserziehungsministeriums, jüdische und jüdischstämmige Kinder besonderen Bildungsgesetzen zu unterwerfen“, so weitgehend vollzogen hatte, dass das „Verbot für Margot Reinhard, die Aufbauschule zu besuchen“ als Folge daraus entsprang (S. 118).

Darüber hinaus wurde Felix König eben nicht direkt im Anschluss an den Erlass aus dem Juli 1942, sondern offensichtlich erst 1943 aus der höheren Schule ausgeschlossen. Retter konstruiert nun eine augenscheinlich komplizierte Entwicklung, um so die Widersprüche in seiner Argumentation wegzudiskutieren (S. 119). Damit übersieht er aber die tatsächlich viel einfachere Erklärung: Erstens war sein bezogen auf Margot Reinhard aufgestelltes Postulat falsch, zweitens sollten die „Mischlinge ersten Grades“ die Schulen 1942 nicht während des laufenden Schuljahrs, sondern erst an dessen Ende verlassen – und das war nun einmal erst im Jahre 1943. Darüber hinaus bleibt festzuhalten: All das, was Retter hier schreibt, hat mit der Universitätsschule nichts zu tun. Sie spielte für Felix König 1943 schon lange keine Rolle mehr, was allerdings erst später mehr oder minder deutlich wird.

Im Anschluss an die gerade betrachtete Einleitung betont der Autor – ein weiteres Mal ohne weitere Kontextualisierung oder Beleg: „Der ebenfalls 1927 geborene Zeitzeuge Günther Schöppe berichtete mir gegenüber, dass Felix König Ostern 1934 mit ihm gemeinsam in die Untergruppe der Universitätsschule eingeschult worden sei“ (ebd.). Daraufhin schildert er für das Jahr 1935 konstatierte Vorbereitungen in Thüringen, die *jüdischen* Schüler aus dem öffentlichen Schulwesen auszuschließen (von „Judenmischlingen“, wie in der Passage zuvor, spricht Retter nun nicht mehr), was letztlich erst mit dem Erlass des REMs vom 15.11.1938 in die Tat umgesetzt wurde, wie bereits oben festgestellt wurde. Diese Passage suggeriert, dass sie auch einen Bezug zu Felix König habe, was aber gar nicht der Fall war. Denn er war ja in der barbarischen Logik des Nationalso-

zialismus gar kein „Volljude“, sondern „Judenmischling ersten Grades“. Deshalb war er von den geschilderten Vorbereitungsmaßnahmen auch nicht betroffen. Nun beschäftigt sich Retter aber mit einem Mal mit dem Thema „volljüdische“ Schüler in Thüringen.

In der sich anschließenden Darstellung wird deutlich, dass in Jena die Zahl der nach den „Nürnberger Gesetzen“ als „Volljuden“ eingestuften Kinder Mitte der 1930er Jahre kaum mehr als 20 betragen hatte. Zumindest ist Fritz Sauckels Büroleiter Erich Buchmann in einer Aktennotiz aus dem November 1935 von dieser Größenordnung ausgegangen (S. 120). In der Aktennotiz betonte Buchmann laut Retter, dass „eine ganze Anzahl jüdischer Kinder die Universitätsschule“ besuchte, zeigte aber auch, dass *nicht alle* jüdischen Kinder Jenas Schüler der Universitätsschule waren: „Die Mindestzahl 20 wird *unter Zuschuss dieser Kinder* für Jena bestimmt erreicht.“ (ebd.; Hervorhebungen durch T.S.) In Einklang mit diesen Zahlen führte Retter einen Absatz zuvor aus, dass es Ende 1935 kaum noch jüdische Schüler in Jena gab, um dann entgegen dem zitierten Aktenvermerk zu betonen, dass *alle* schulpflichtigen jüdischen Kinder Jenas Ende 1935 Schüler der Universitätsschule gewesen seien:

„Wie die Akten deutlich machen, brachte das Schulamt Jena in seinem Antwortschreiben vom 5. November 1935 an das Volksbildungsministerium seine Skepsis zum Ausdruck, dass es innerhalb des Stadtgebietes gelingen könnte, für die vorgesehene Separierung genügend jüdische Schüler aufzreiben zu können. (Es gab kaum noch welche, und wenn es sie gab, waren sie in der Universitätsschule.)“ (ebd.; Hervorhebungen durch T.S.)

Auch darin zeigt sich die überspitzte Sichtweise auf das Thema. Denn letztlich kann Retter auch nachfolgend *nicht einen einzigen Fall* eines „volljüdischen“ Kindes im Sinne der NS-Gesetzeslage nennen, das Schüler der Universitätsschule gewesen wäre. Tatsächlich handelt es sich bei *allen* der von ihm in diesem Kapitel genannten Schüler um „Mischlinge“ im Sinne der barbarischen NS-Gesetze. Diese „Mischlinge ersten oder zweiten Grades“ waren in der NS-Gesellschaft vielfacher Ausgrenzung und Diskriminierung ausgesetzt; dass sie in Petersens Schule gingen – so wie in andere Volksschulen Jenas auch –, entsprach allerdings der Rechtslage. Letztlich wissen wir noch überhaupt nicht, wie viele „jüdische Schüler“ bis wann und in welchen Schulen in Jena ihre Schulpflicht absolvierten.

Da Retter nicht einen einzigen Fall eines „volljüdischen“ Schülers im Sinne der barbarischen NS-Logik dokumentieren kann, greift sein generelles Sprechen von „jüdischen Kindern“ vielfach an der schrecklichen Realität der nationalsozialistischen „Volksgemeinschaft“ vorbei. Nicht umsonst heißt es im Anschluss – in

für Retter typischer Form unbelegter Konjunktive: dass Petersen vonseiten Sauckels Büroleiters „für seine Schule, insbesondere für seine jüdischen Kinder, Gefahr drohen *könnte*, war nicht ausgeschlossen“ (ebd.; Hervorhebung durch T.S.). Dass dabei nur ein weiteres Mal tief in die instrumentalisierende Rhetorik-Trickkiste gegriffen wird, macht auch dieses Zitat zu einem Standardbeispiel für Retters Vorgehen: denn die Formulierung „für seine jüdischen Kinder“ suggeriert eine Nähe, die Retter an keinem Beispiel belegen kann. Auch hier werden also „jüdische Kinder“ in instrumenteller Art und Weise benutzt. Nicht umsonst zielt die sich anschließende Erklärung – die also weiterhin eine Gefahr konstruiert, die 1935 keinem „jüdischen Mischling“ drohte – auf die Entlastung Petersens und zugleich am Besten auch auf die der gesamten Universität:

„Aber letztlich drang ‚Weimar‘ nicht tief genug in die Kampfzone ‚Friedrich-Schiller-Universität‘ im benachbarten Jena ein.“ (ebd.)

Zwischenbemerkung: Zum aktuellen Zusammenhang von Wissenschaft, Pädagogik und Politik

Retter fällt mit dem bislang betrachteten methodischen Vorgehen weit hinter die ab 1984 immer stärker beachteten forschungsgemäßen Standards der Petersen-Forschung zurück, so an dieser Stelle, indem er augenscheinlich nicht nur Petersen, sondern zugleich die gesamte Universität entlasten möchte: Sie sei eine „Kampfzone“ gewesen, die sich gegenüber dem Weimarer Volksbildungsministerium zur Wehr setzte, was ihr augenscheinlich auch erfolgreich gelungen sei: denn dementsprechend sei es dem Ministerium nicht gelungen, „tief genug in die Kampfzone ‚Friedrich-Schiller-Universität‘ im benachbarten Jena“ einzudringen. Zurecht hatten dahingegen Teile der Workshop-Organisatoren im Jahre 2003 den heute doch sehr viel weiter vorangeschrittenen Forschungsstand betont, eben als es ihnen noch nicht um den Petersen-Platz ging:

„Das NS-System wird nicht mehr – wie lange sehr verbreitet – als ein per se wissenschaftsfeindliches System angesehen, dem sich die Wissenschaften und Hochschulen mehr oder weniger anpassten oder zu entziehen suchten. In der polykratischen Fülle oft konkurrierender Instanzen und Konzepte ist sehr wohl eine Wissenschafts- und Hochschulpolitik erkennbar, die zumindest seit 1936 gezielt die ‚Resource Wissenschaft‘ zu mobilisieren trachtete. In Abkehr von einem dualistischen Blick auf das Verhältnis von Wissenschaft und Politik werden beide – auch in der Langzeitperspektive des gesamten 20. Jahrhunderts – nunmehr eher als wechselseitig mobilisierbare ‚Ressourcen füreinander‘ mit unterschiedlichen und wechselnden Konstellationen, konkurrierenden Konzepten und Gruppen wahrgenommen. Und dabei richtet sich der Blick nicht nur auf den Außendruck, sondern auch auf die Eigen-, Karriere- und Mobilisierungsinteressen der Wissenschafts- und Hochschuleliten selber. Freilich muss man sich dabei von manchem lieb geworde-

nen Denk- und Wahrnehmungsklischee verabschieden – dem Mythos des ‚unpolitischen‘ Wissenschafts- und Hochschulwesens etwa, dem Mythos vom ‚rein gebliebenen Geist‘ oder der Annahme, die deutschen Hochschulen und Universitäten seien ‚im Kern gesund‘ geblieben.“⁵⁸¹

In diesem Sinne hatte Jürgen John auch noch Mitte Januar 2010 auf einer Sitzung des Jenaer Kulturausschusses festgehalten:

„Prof. John konstatierte dazu, dass Petersen nicht in die Kategorie ‚Opportunismus‘ einzuordnen sei. ‚Er gehört zu den Typen, die ihre Wissenschaft im Nationalsozialismus zum Einsatz bringen, das ist nicht nur Schutz.‘ Er habe sein Schulmodell dem NS-Staat zugrunde legen wollen und sei daran gescheitert.“⁵⁸²

Sein im Verlauf des Jahres 2010 sich immer mehr herauskristallisierendes Problem dürfte gewesen sein, dass diese Ansicht eben politisch nicht gewollt und deshalb auch nicht zu der von ihr eingeforderten „Linie“ passte. Nicht umsonst hat augenscheinlich der Oberbürgermeister der Stadt Jena eine andere Sichtweise, mit der Hein Retter, aber eben auch weitere Lokalpolitiker und Wissenschaftler durchaus konform gingen und gehen:

„Was würde nun eine Umbenennung des Platzes bedeuten? OB Dr. Schröter erklärte, man müsse dies sehr differenziert sehen, denn das wäre auch ein Signal nach außen in Bezug auf die Schule, und es könnten sich daraus ‚Folgen für Jena‘ ergeben in Bezug auf weitere Personen und Erinnerungsdaten. Bürgermeister Frank Schenker warnte: ‚Die Kollateralschäden der Aberkennung wären gravierender.‘ Prof. Fauser: ‚Eine Aberkennung schafft ein Verdikt, das Wirken und Person trifft.‘ Insofern ergäbe sich eine fatale Wirkung, Jena habe aber in Bezug auf Petersen eine ‚besonderes erinnerungspolitisches Mandat‘. (Das Signal, dass von einer Beibehaltung des Platz-Namens ausgehe, wurde indes von keinem der Redner thematisiert.)“⁵⁸³

So war es von den Anhängern einer Beibehaltung der Namensgebung einzig Rüdiger Stutz, der nach dem Zeitungsbericht „eine glaubwürdige Distanzierung“ forderte: Petersen habe „kulturrassistisches Denken öffentlich vertreten, nicht nur in Buchenwald. Man kann das nicht stark genug betonen“.⁵⁸⁴ Augenscheinlich konnte er sich aber mit seinen Vorstellungen nicht durchsetzen. Andererseits sollte aber auch festgehalten werden, dass Retter sich zwar offenbar gerne in den Dienst einer politischen „Linie“ stellte, indem er sich zu ihrem wissenschaftli-

⁵⁸¹ Axel Burkhardt: „Das Bild von der ‚braunen Universität‘ greift zu kurz.“ Interview mit den Herausgebern des Studienbands. In: Hoßfeld/John/Lemuth/Stutz (Hrsg.): „Kämpferische Wissenschaft“, S. 9–19, hier S. 12.

⁵⁸² Döbert: Kollateralschäden.

⁵⁸³ Ebd.

⁵⁸⁴ Ebd.

chen Organ machte, dass er aber dennoch selbst die Verantwortung für Sätze wie den gerade zitierten trägt, nämlich dass letztlich das Weimarer Ministerium „nicht tief genug in die Kampfzone ‚Friedrich-Schiller-Universität‘ im benachbarten Jena“ eingedrungen sei (S. 120).

Indem Retter sowohl für die Universitätsschule als auch für die Universität jene Mythen „des ‚unpolitischen‘ Wissenschafts- und Hochschulwesens“ und eines „rein gebliebenen Geistes“ reinstallieren möchte, wird sein Schrift nicht nur hier zu einem erschreckenden Beispiel geschichtsrevisionistischen Handelns. Erschreckend deshalb, weil bislang niemand, der das Rad der Geschichte zurückdrehen wollte, so schamlos „jüdische Kinder“ – von denen er letztlich nicht eines nennen kann – im eigenen Sinne instrumentalisiert hat. Sein Vorgehen erinnert fatal an die Sprache eines Manfred Kanther, der 1999/2000 seine Schwarzgeldgeschäfte mit nicht vorhandenen „jüdischen Vermächtnissen“ tarnen wollte.⁵⁸⁵ Das Ziel war augenfällig, durch das instrumentelle Vorgehen sollten kritische Nachfragen verhindert werden. Kanther wie Retter setzen sich gleichermaßen über das grundlegende Gebot deutscher Vergangenheitspolitik hinweg: Der Holocaust wird nicht instrumentalisiert. Dabei bleibt weiter festzuhalten: Diese Instrumentalisierungen finden sich in dem vorliegenden Kapitel nicht als Einzelfall, sondern sie sind vielmehr ein zentraler Teil der Erzählstrategie. Nicht umsonst setzt der Autor auch im Anschluss seine strategische Erzählweise weiter fort.

Denn insgesamt ist der „Nationalsozialismus“ für Retter ein letztlich geschichtsloses Phänomen, das als rhetorisches Mittel benutzt werden kann, gerade so, wie es den eigenen Interessen entspricht. Diese Tendenz hatte sich bereits 2007 angedeutet.⁵⁸⁶ Sie schlägt jedoch erst jetzt, in seiner neuen Schrift, voll durch. Denn ob Retter von 1933 oder 1935 oder 1944 spricht – die komplexen Entwicklungen, die zu einer immer weiter voranschreitenden Radikalisierung der nationalsozialistischen „Volksgemeinschaft“ führten, interessieren ihn letztlich nicht. Um beim Beispiel zu bleiben: Hatte er eben noch vom November 1935 gesprochen, springt der Autor im Anschluss – zur nächsten Ehrenrettung seines Protagonisten ausholend – „in die zweite Hälfte des Jahres 1944“ (ebd.), um von dort aus zu „den Novemberpogromen“ zu kommen (S. 121), nun zurecht die „Zeit völliger Entrechtung und Vernichtung der jüdischen Bevölkerung“ konstatierend (ebd.) – das aber nur, um im Anschluss die NS-Kategorien der „Juden“ und der „jüdischen Mischlinge“ ein weiteres Mal in eins zu werfen und damit

⁵⁸⁵ Kornelia Pape: Wer zu spät kommt mit der Wahrheit... Politische Lügen in der CDU-Spendenaffäre. In: Armin Burkhardt/Dieselbe (Hrsg.): Politik, Sprache und Glaubwürdigkeit. Linguistik des politischen Skandals. Wiesbaden 2003, S. 120–140, hier S. 131–134.

⁵⁸⁶ Vgl. Schwan: Retter, S. 638 f.

erneut eine NS-Realität zu suggerieren, in der Petersen augenscheinlich der gute Engel von Jena war:

„In der Universitätsschule blieben die ‚Mischlinge‘ ersten und zweiten Grades durch Petersen vor Aussonderung bewahrt. Bildungsentzug, Drangsalierung und Schlimmeres ging an ihnen vorbei, wenn auch die Drohung, ‚abgeholt‘ zu werden, immer da war.“ (ebd.)

„Immer“, das ist die geschichtslose Methode Retters: Denn tatsächlich bestand diese für die Betroffenen tödliche Gefahr der Deportation eben nicht „immer“ und eben gar nicht für die „Mischlinge zweiten Grades“, dahingegen für die „Mischlinge ersten Grades“ nach 1942 zunehmend – jedoch nicht als Gruppe (wie für die „volljüdischen“ Menschen), sondern als Individuen. Denn wie oben dargelegt, begann im Winter 1941/42 die systematische Deportation der deutschen „Volljuden“, mit dem Ziel, Deutschland „judenfrei“ zu machen. Je nach der regionalen und lokalen Situation und dem jeweiligen individuellen Kontext bestand nun auch für „Mischlinge ersten Grades“ die Gefahr, in die Deportationsbürokratie hineinzugeraten bzw. in sie hinein gezerzt zu werden – aber das geschah eben nicht systematisch und betraf auch nicht die Kinder: die deutschen „Judenmischlinge ersten Grades“ sollten als Gruppe zu keiner Zeit deportiert werden. Wenn der Autor also suggeriert, die kindlichen „Judenmischlinge“ seien „immer“ der Gefahr der Deportation ausgesetzt gewesen, verfälscht er auch hier die tatsächliche historische Situation. Auch in diesem Beispiel geht es Retter also letztlich nur darum, das Leid der Menschen unter Vorspielen falscher Tatsachen für eigene Zwecke zu instrumentalisieren.

Deshalb interessiert sich Retter im Anschluss auch gar nicht für diesen Zeitraum nach 1942, sondern nach diesem Exkurs kehrt er zu Felix König und in das Jahr 1934 – dem Jahr seiner Einschulung – zurück; nicht ohne zuvor die eben bereits zur „Kampfzone“ erklärte Jenaer Universität nun auch für die Zeit ab 1942 zum Machtbollwerk gegen das Weimarer Ministerium auszubauen; dass das dabei präsentierte Bild erneut gänzlich unbelegt und den eben hervorgehobenen Mythen verpflichtet bleibt, überrascht mittlerweile kaum noch:

„Man war im Volksbildungsministerium, im Amt des Reichsstatthalters Sauckel und in der NSDAP-Gauleitung durchaus informiert darüber, dass Petersen jüdische bzw. jüdischstämmige Schülerinnen und Schüler schützte. Aber sowohl von Seiten des Jenaer Schulamtes als auch des Weimarer Ministeriums zögerte man, mit Weisungen in den Machtbereich der Universität einzugreifen.“ (ebd.)

Hier wird nun explizit ausgeführt, Petersen habe eindeutige Widerstandshandlungen begangen. Denn „volljüdische“ Schüler 1942 zu schützen, wäre ein Widerstandsakt gewesen. Die Passage geht aber noch weiter, sie behauptet darüber

hinaus, dass von jenem Widerstandsakt das seit 1936 Sauckel unterstehende Volksbildungsministerium,⁵⁸⁷ seine Gauleitung, aber auch das Jenaer Schulamt gewusst habe!

Augenscheinlich ist dem Autor nicht bekannt oder er hat es vielleicht auch nur zeitweilig vergessen, dass spätestens ab Herbst 1941 „Judenbegünstigung“ oder gar „Judenhilfe“ massiv verfolgt wurden und deshalb nicht nur von Beamten zu melden waren, ansonsten machte man sich in der Logik des NS-Staates mit-schuldig. Die von Retter vorgenommene Verzeichnung der tatsächlichen historischen Situation ist – leider muss das so deutlich benannt werden – schlichtweg grotesk. Etwas realitätsnäher wird die nationalsozialistische „Volksgemeinschaft“ im Krieg von einer das gesamte Thema auch methodisch deutlich sensibler begreifenden neueren Studie dargestellt:

„Der Kontakt zwischen jüdischer und nicht-jüdischer Bevölkerung (in der Öffentlichkeit) war ab dem 24.10.1941 per Erlass des Reichssicherheitshauptamtes zur strafbaren Handlung geworden. [...] Der ‚Tatbestand‘ der ‚Judenhilfe‘ war in Deutschland nicht im Strafgesetzbuch verankert und lag damit nicht im Zuständigkeitsbereich der Justiz. ‚Judenbegünstigung‘ kam nicht vor Gericht, sondern wurde von der Gestapo oft in willkürlicher Manier geahndet. Häufig wurden Beschuldigte ohne Verfahren in ein KZ eingewiesen, es sei denn, man konnte ihnen auch ‚Rassenschande‘, Urkundenfälschung, Verstöße gegen die Kriegswirtschaftordnung oder andere Delikte vorwerfen. In diesem Fall verschärfte ‚Judenhilfe‘ das Strafmaß. Auch nach einer Gefängnisstrafe konnte KZ-Haft folgen – mit unabsehbaren Konsequenzen.“⁵⁸⁸

Wenn man 1942 hingegen „im Volksbildungsministerium, im Amt des Reichsstatthalters Sauckel und in der NSDAP-Gauleitung durchaus informiert darüber [war], dass Petersen jüdische bzw. jüdischstämmige Schülerinnen und Schüler schützte“, man aber nicht eingriff, sondern darüber hinweg sah, dann hätte man sich von dort aus gleich selbst ins KZ verbringen lassen können:

„Freundschaften zwischen Juden und Nicht-Juden durften nach einem Erlass des RSHA im Herbst 1941 nicht mehr öffentlich gezeigt werden. Für den jüdischen Teil hatte ein Verstoß gegen dieses Verbot in ‚jedem Falle‘ die Einweisung in ein Konzentrationslager zur Folge, während die ‚deutschblütigen‘ Personen, die ‚auch heute noch den elementarsten Grundbegriffen des Nationalsozialismus verständnislos gegenüberzustehen scheinen‘, in ‚Schutzhaft‘ zu nehmen und in besonders

⁵⁸⁷ Fleischhauer: NS-Gau, S. 72.

⁵⁸⁸ Birgit Schreiber: Versteckt. Jüdische Kinder im nationalsozialistischen Deutschland und ihr Leben danach. Frankfurt a. M. 2005, S. 49.

schwerwiegenden Fällen aus ‚Erziehungsgründen‘ bis zu einer Dauer von drei Monaten in ein Konzentrationslager einzuweisen waren.“⁵⁸⁹

Dahingegen kann die logische Konsequenz der von Retter angestellten Argumentation nur lauten, dass Sauckel Petersens postulierte Widerstandstätigkeiten spätestens ab 1942 maßgeblich deckte oder sich vielleicht auch nur vor dem „Machtbereich der Universität“ duckte – ein augenscheinliches Schreckensbild Petersens immer vor Augen! Sauckels Person – als „Generalbevollmächtigter für den Arbeitseinsatz“ ab März 1942 eine der machtvollsten Gestalten wie einer der größten Verbrecher des an Verbrechern nicht armen NS-Regimes – wird von Retter in gänzlich unstatthafter Art und Weise verniedlicht, genauso wie der konstatierte „Schutz“ „jüdischer“ Schüler seitens Petersens für das Jahr 1942 nicht einmal in weitesten Ansätzen vom Autor belegt werden kann, denn er nennt ja tatsächlich nicht einen einzigen „volljüdischen“ Schüler!

Wie groß dahingegen Retters tatsächliches Wissen über Felix König ist, zeigt die nächste Passage. Nachdem er König auf den letzten rund zwei Seiten etwas aus den Blick verloren hatte, kommt der Autor nun auf ihn zurück, und zwar ein weiteres Mal unter filigranem Einsatz des Konjunktivs:

„Es existieren keine Dokumente, die über die Schulzeit Felix Königs in der Petersenschule genauer informieren. Wie lange er die Petersenschule besuchte, steht nicht fest. Turnusgemäß kam er, wenn Ostern 1934 die Einschulung in die Petersenschule erfolgte, 1938 in die Mittelgruppe. Unter den Bedingungen einer freien demokratischen Gesellschaft wäre nach einem Jahr in der Mittelgruppe der Wechsel in die höhere Schule denkbar. Aus Gründen des Schutzes könnten die Eltern ihn in der Petersenschule länger belassen haben. Dafür spricht, dass Petersen 1948 in einem Brief an den Rektor der Universität Jena (als die Familie König schon längst nicht mehr in der SBZ war) den in Jena bekannten Astronom Dr. König als Zeugen für die Schulzeit des Sohnes in der Universitätsschule benennt.“ (S. 121; Hervorhebungen durch T.S.)

Im Endeffekt lässt sich also folgendes festhalten: Retter weiß letztlich *gar nichts* von der Schulzeit Königs, er verfügt stattdessen aber auch hier über einen nie versiegenden Born interessanter Vermutungen und Spekulationen, die im konkreten Fall auf Grundlage eines vagen „Persilscheins“ ausgesprochen werden und wohl vergessen machen sollen, dass der Autor sich den ganzen Abschnitt über Felix König hätte sparen können. Denn von wem man nichts weiß, von dem kann man auch nichts berichten. Letztlich einen großen Bogen von Felix Königs Geburt (S. 119) bis zu seinem Tod (S. 122) zeichnend, kann Retter tatsächlich nicht eine konkrete Aussage zu dessen Zeit an der Jenaer Universitäts-

⁵⁸⁹ Przyrembel: Rassenschande, S. 217.

schule liefern. Dass deshalb im ganzen Abschnitt die konkrete Pädagogik der Schule erneut nicht vorkommt, braucht höchstwahrscheinlich nicht mehr erwähnt zu werden.

Stattdessen wird innerhalb der Darstellung wiederholt das Bild von Petersen als Schutzpatron „seine[r] jüdische[n] Kinder“ gezeichnet, der sich furchtlos vor sie stellte, bis hin zu postulierten Widerstandshandlungen, von denen das Weimarer Volksbildungsministerium, die thüringische Gauleitung und das Jenaer Schulamt gewusst haben sollen. Wann, so bleibt zu fragen, hat es in den letzten Jahrzehnten eine solche Verniedlichung der NS-Herrschaft gegeben?

Im Sinne sowohl seiner Unkenntnis als auch der Strategie, nicht zwischen „voll-jüdischen“ Schülern und „Judenmischlingen“ zu unterscheiden, führt der Autor weiter aus, dass „Felix Königs jüdische Herkunft in der Universitätsschule bei den Mitschülern bekannt“ gewesen sei, was „aus mehreren Aussagen anderer ‚Ehemaliger‘“ hervorgehe (ebd., S. 121). Obgleich Retter nicht weiß und auch augenscheinlich nicht einmal ansatzweise in Erfahrung bringen kann, wie lange König überhaupt Schüler der Universitätsschule gewesen ist, scheint er aber doch über „mehrere Aussagen anderer ‚Ehemaliger‘“ zu verfügen, die jedoch eben nicht einmal ansatzweise eine zeitliche Verortung zulassen – auch hier findet sich wieder der geschichtslose Nationalsozialismus, der Retters Sichtweise bestimmt. Augenscheinlich wusste und weiß man bis heute nichts von Felix König, außer eben, dass er „jüdischer Herkunft“ war.

Ob es den Leser dabei noch interessiert, dass Retters 15. Enkelkind im Haus von Felix Königs Großvater, der im Januar 1942 gemeinsam mit seiner Frau und Schwägerin Selbstmord begangen hatte, zur Welt kam (Anm. 231), muss jeder selbst entscheiden. Was der Autor mit dieser „persönliche[n] Anmerkung“ sagen möchte, bleibt unklar.

3.4 Cornelia Grebe, verheiratete Cotton (S. 122–125)

geboren: 1927

NS-Attribuierung: „Mischling zweiten Grades“

Alter am Ende der Zeit an der Universitätsschule: 11 Jahre

Alter 1945: 18 Jahre

Die Methode, viel zu schreiben, aber letztlich wenig bis nichts über die Thematik – nämlich über die konkrete Situation an der Universitätsschule – zu sagen, zeigt sich auch in diesem Fall. Es stellt sich auch in diesem Abschnitt die Frage, wo die angekündigten „Dokumente“ zu finden sein sollen, „die geeignet sind, begründete Aussagen über die Schulwirklichkeit der Jenaer Schule im National-

sozialismus zu treffen“ (S. 11)? Auch hier findet man sie nicht. Im Sinne der nationalsozialistischen „Rassenlogik“ führt Retter zunächst angemessen aus, dass Cornelia Grebe als Tochter einer „halbjüdischen“ Mutter „Mischling zweiten Grades“ gewesen sei (S. 122). Hier wie auch im Folgenden greift er auf die unlängst erschienene Autobiographie der ehemaligen Schülerin zurück.⁵⁹⁰ Das einzige neue Dokument, das Retter präsentieren kann, ist eine Erwähnung, dass die Schülerin im November 1935 gemeinsam mit der Tochter des damaligen Rektors der Universität, Mechthild Meyer-Erlach, vor Eltern der Schule ein Lied sang (ebd., Anm. 234). Doch anstatt nun das Dokument zu analysieren und eine konkrete Darstellung jenes Alltags zu präsentieren, erfolgt zum wiederholten Male die nächste Konjunktivdarstellung: Retter fragt nun nicht nach den Kindern – über die er vielleicht auf Grundlage des Berichts hätte etwas aussagen können –, sondern nach den Eltern, über die er spekulieren, aber bezogen auf die konkrete Situation nichts aussagen kann. Denn sie sind ja nicht die handelnden Akteure, über die der Bericht Auskunft gibt (S. 123 f.).

Das Ziel dieser Passage kommt an ihrem Ende zum Vorschein. Retter fragt zunächst nach der politischen Spannweite der anwesenden Eltern, was durchaus interessant sein könnte. Aber diese Frage bleibt nur rhetorisch, denn auch mit den Eltern, über die er ja in der konkreten Situation auch nichts aussagen kann, beschäftigt er sich nicht wirklich. Vielmehr wird zum Schluss ein weiteres Mal die postulierte heile Welt der Universitätsschule vorausgesetzt, um zu zeigen, dass es sie gegeben habe:

„Lässt man allein die heutigen Aussagen der damals bedrohten Kinder gelten, dann war dies für sie eine Zeitspanne erlebten Glücks, das es nirgendwo anders gab. Denn auch ‚systemtreue‘ Eltern hatten sich im Raum der Universitätsschule deren ungeschriebenen Gesetzen zu fügen – und sie taten es.“ (S. 124)

Exkurs: Die Universitätsschule und ihre „ungeschriebenen Gesetze“

Dem Autor scheint überhaupt nicht ins Bewusstsein zu dringen, eine wie weitgehende These er am Ende des Zitats formuliert. Sie besagt, dass sich auch nationalsozialistische Eliten wie im genannten Fall der Rektor der Jenaer Universität, Wolf Meyer-Erlach, als Eltern der von der Universitätsschule beschulten Kindern und Jugendlichen dem von Retter postulierten Geist der Schule untergeordnet hätten. Das Postulat soll nachfolgend am historischen Kontext geprüft werden. Deshalb zunächst ein Blick auf Meyer-Erlach (vgl. auch Kapitel I, Abschnitt 4.2):

⁵⁹⁰ Cornelia Cotton: Schaufenster. Ansichten eines Lebens. Jena 2008.

Der zum 1. April 1935 von Rust auf Betreiben regionaler NS-Eliten zum Rektor der Jenaer Universität ernannte Meyer-Erlach war der Prototyp eines nationalsozialistischen Karrieristen, der sich allerdings nicht lange als Rektor halten konnte und 1937 bereits wieder abberufen wurde. Bis dahin hatte er – augenscheinlich nur unterbrochen von kurzen Pausen in der Universitätsschule, um sich dort „deren ungeschriebenen Gesetzen zu fügen“ – massiv ideologisch gewirkt, wie das Jürgen John und Rüdiger Stutz vor geraumer Zeit schlüssig zusammenfassten:

„Meyer-Erlachs Konzept einer ‚völkisch-politischen Universität‘ [Anm.] und des Umbaus der Jenaer Universität zu einer ‚geistigen Waffenschmiede des Dritten Reiches‘ setzte – sofern Wissenschaft in ihm überhaupt eine Rolle spielte – auf völkische Theologie, Erziehung und Geisteswissenschaften. Dabei konnte er sich auf die Gaustudentenführung stützen. Deren Konzept zur ‚Erziehung eines (politisch-soldatischen und nationalsozialistischen) Studenten- und Wissenschaftlertyps‘, zur ‚Gestaltung politischer Wissenschaft und Hochschule‘ etc. [Anm.] kamen Meyer-Erlachs Absichten nahe und fanden deshalb bei ihm entsprechenden Rückhalt.“⁵⁹¹

Sollte unter diesen Bedingungen die von Retter zum wiederholten Male gezeichnete heile Welt an der Universitätsschule möglich gewesen sein? Denn zwischen dem erst Ende 1933 auf einen Lehrstuhl der Jenaer Universität berufenen Meyer-Erlach und Petersen stellten sich rasch persönliche Bindungen ein. Nicht umsonst schickte Meyer-Erlach seine Tochter auch auf Petersens Schule. Meyer-Erlach griff aber auch noch ganz anders in ihre Geschicke ein:

„Schon bald ergaben sich Berührungspunkte mit Petersens Arbeit, denn ab Ostern 1934 fanden in der universitätseigenen ‚Kollegkirche‘ regelmäßig Schulgottesdienste der Universitätsschule statt, [Anm.] welche der ‚ordentliche Professor der praktischen Theologie‘ leitete. [Anm.] Dahinter verbarg sich niemand anderes als Meyer-Erlach. [Anm.] Aus Anlass der Feier des 90. Gründungstages der Universitätsschule und zum feierlichen Gedächtnis Carl Volkmar Stoy am 9.12.1934, [Anm.] die wie in jedem Jahr mit dem feierlichen Eintritt der neu aufgenommenen Schüler in die ‚Schulgemeinde‘ verbunden wurde, fand ebenfalls ein ‚Schulgottesdienst in der Kollegienkirche‘ statt, den ‚Pfarrer Prof. Dr. Wolf Meyer-Erlach‘ leitete, der auch ‚Worte ... zu den Paten und Schulanfängern‘ sprach. [Anm.]“⁵⁹²

All das ist Retter als Petersen-Spezialist bekannt, wird von ihm aber gezielt ausgeblendet. Sollte sich dahingegen Meyer-Erlach in seinen Schulgottesdiensten für die Universitätsschule deren „ungeschriebenen Gesetze“ gefügt haben, um dann im Anschluss – nach seiner Rückkehr in die Universitätsgebäude – wieder den Aufbau einer „völkisch-politischen Universität“ mitsamt „eines (politisch-

⁵⁹¹ Hoßfeld/John/Stutz: Kämpferische, S. 62.

⁵⁹² Döpp: Jenaplan-Pädagogik, S. 333; vgl. beispielsweise auch die Unterstützung, die Petersen bei Meyer-Erlach 1936 erfuhr, ebd., S. 492, Anm. 3201.

soldatischen und nationalsozialistischen) Studenten- und Wissenschaftlertyps“ zu betreiben? Für Retter scheint das schlüssig zu sein.

Denn er nennt Meyer-Erlach nur im Zusammenhang mit seinem Postulat, „auch ‚systemtreue‘ Eltern“ hätten „sich im Raum der Universitätsschule deren ungeschriebenen Gesetzen zu fügen“ gehabt und das getan. Auch damit wird zum wiederholten Mal das politik- und geschichtslose Bild einer NS-Zeit gezeichnet, in der Petersen augenscheinlich über so suggestive – Macht über und Einfluss auf andere Menschen ausstrahlende – Kräfte verfügt haben musste, dass schon das Betreten seiner Schule selbst nationalsozialistische Eliten läuterte und „bannte“.

Welch massiver Revisionismus sich tatsächlich in solch erschreckenden Verzeichnungen widerspiegelt, zeigen lange bekannte historische Berichte von der Universitätsschule, auf deren Ausbreitung der Autor aber wohlweislich verzichtet. Denn sie verdeutlichen, dass das Erscheinen von Besuch in der Universitätsschule durchaus – auch eindeutigeren – Einfluss auf deren Schulalltag hatte nehmen können.⁵⁹³ Dass Retter den zweiten der in der letzten Fußnote dokumentierten Berichte selbst veröffentlicht hat, verdeutlicht nur, in welchem großen Maße er einstmals vertretende Ansichten nun über Bord zu werfen bereit ist.⁵⁹⁴

Nicht umsonst hatte er 1996 realitätsnäher darauf hingewiesen, dass Petersen die Universitätsschule während der Visitation des REM-Sachbearbeiters Wilhelm Thies im September 1935 gezielt in die Realität der nationalsozialistischen Volksgemeinschaft einordnete:

„Petersen war natürlich auf den Besuch aus Berlin vorbereitet und hatte für die Feier (ähnlich auch für das Geschichtsthema am zweiten Tag der Visitation) Unterrichtssituationen gewählt, die ihm geeignet erschienen, sowohl seine Schule in gutem Lichte erscheinen zu lassen, als auch den Geist der Zeit sichtbar zu repräsentieren – wie es etwa das Thema ‚Deutsche Volkstumsarbeit an der Grenze‘ versprach. Er hatte außerdem – was im Bericht kurz erwähnt wird – ein Abendprogramm für den Gast aus Berlin organisiert, einen Elternabend, der dem ‚Deutschtum‘ (und hier wiederum dem Thema ‚Deutscher Osten‘) gewidmet war, wobei die Gestaltung des Abends, wie üblich, durch entsprechende Schülervorträge mit Gedicht, Spiel und Lied erfolgte. Die regelmäßige Durchführung von Veranstaltungen

⁵⁹³ Vgl. beispielsweise den Bericht des westfälischen Oberregierungsrats Karl Wentz', über seine Teilnahme an der 17. Pädagogischen Woche der Erziehungswissenschaftlichen Universitätsanstalt in Jena vom 8.8.1934 (Staatsarchiv Detmold M1 II B Nr. 4, Bl. 193–210), jener Bericht war als Stellungnahme für das REM bestimmt; bzw. den Reisebericht des REM-Sachbearbeiters Wilhelm Thies' vom 12.10.1935 (Bundesarchiv Potsdam R 4901/2522, Bl. 46–58).

⁵⁹⁴ Retter: Jenaplan, S. 167–173.

zum ‚Tag des deutschen Volkstums‘ hatte Rust ab 1933 durch mehrere Erlasse den Schulen ohnehin zur Pflicht gemacht.⁵⁹⁵

Petersens Vorbereitungen liegen auf der Hand; sie sind unter der Prämisse, dass er interessenorientiert handelte, schlüssig. Denn Thies und seine Kollegen dürften die herausgekehrte Einordnung der von ihnen visitierten Schulen in die nationalsozialistische „Volksgemeinschaft“ vorausgesetzt und erwartet haben. Über eine korrekte nationalsozialistische Ausrichtung wurde in REM-Berichten je selten ein Wort verloren. Wer den vorliegenden Bericht liest, erkennt deshalb schnell, wie sehr Petersen sich und seine Schule in den nationalsozialistischen Kontext stellen wollte. Die damit verbundene Frage ist nun recht einfach, die auf sie zu gebenden Antworten sind es nicht. Für Retter steht fest, Petersen sei es nach 1933 darum gegangen, „in seiner Praxis so zu verfahren wie vor 1933“ (S. 180). Er habe weitermachen wollen „wie bisher, was er, wie wir sehen konnten, denn auch tat, nämlich NS-Pädagogik in ausgedünntester Form zu betreiben“ (S. 202).

Zu fragen bleibt: Wenn es denn an der Jenaer Universitätsschule praktisch keine in den Rahmen der NS-Herrschaft eingefügte Sozialisation gegeben habe – es also um eine „NS-Pädagogik in ausgedünntester Form“ (was auch immer das eigentlich heißen sollte) gegangen sei –, wie sollten dann eigentlich die Schüler der Universitätsschule in der Lage gewesen sein, sich bei Besuchen entsprechend erwünscht zu verhalten?

Wenn Retters heile Welt die Realität gewesen wäre, dann hätten die Schüler der Universitätsschule keine Kinder sein können, die sich kindhaft-unbedacht, spontan und neugierig verhielten, sondern es hätten geschickt abgerichtete kleine Roboter sein müssen, die den entsprechenden Besuchern des nationalsozialistischen Deutschlands – und davon gab es ja nach 1933 recht viele – ein zuvor augenscheinlich eingeübtes Drehbuch vorspielten. Das setzte darüber hinaus weiter voraus, dass alle Kinder zugleich auch *bereit* gewesen wären, sich entsprechend strategisch zu verhalten, also dem Besuch in Allianz mit Petersen und seinen Lehrern eine *scheinbare* NS-Realität nur vorspielten. Damit hätte dann aber auch verbunden sein müssen, dass sich die Kinder von „systemtreue[n] Eltern“, die es ja laut Retter auch gegeben hat, wohl auch zu Hause vor ihren Eltern verstellt hätten, denn die Frage: „Wie war’s denn heute in der Schule?“, gibt es, seit es Schulen gibt.

Da jede der eben genannten Prämissen gänzlich unrealistisch ist, benötigt Retter eine noch viel unrealistischere Prämisse, nämlich das Hilfskonstrukt: „auch

⁵⁹⁵ Ebd., S. 27 f.

„systemtreue“ Eltern hatten sich im Raum der Universitätsschule deren ungeschriebenen Gesetze zu fügen – und sie taten es“. Hier wird nun eine verschworene Gemeinschaft konstruiert, in der die Kinder augenscheinlich in Petersens – von Retter allerdings, wie gezeigt, ebenfalls nur konstruierte – Widerstandshandlungen eingeweiht waren. Deshalb konnten auch die „deutschblütigen“ Schüler – wie am Beispiel Felix Königs gezeigt – von der „jüdischen Herkunft“ ihrer Mitschüler wissen (S. 121). Sie musste von ihnen natürlich auch deshalb wissen, damit sie 2010 nun auch von ihnen berichten können (was sie andererseits aber augenscheinlich doch nicht recht können, denn Retter ist ja nicht ein Name eines einzigen „volljüdischen“ Schülers bekannt, der die Universitätsschule nach 1933 besucht hatte).

Aber wenn nun Petersens konstruierte Widerstandshandlungen den Kindern bekannt gewesen waren, dann mussten sie auch – wie gerade dargelegt – „systemtreuen“ Eltern“ bekannt werden, denn Kinder haben nun einmal den Wunsch, mit ihren Eltern auch über die Schule zu sprechen. Und auch deswegen benötigt Retter nun die Konstruktion einer „verschworenen Gemeinschaft“, die sich den „ungeschriebenen Gesetzen“ der Universitätsschule fügte.

Denn wegen jener „ungeschriebenen Gesetze“ schritten nun auch – in Retters Konstruktion – eingeweihte nationalsozialistische Eltern *nicht* ein. Deshalb waren sie in seiner Sichtweise auch nur „systemtreu“ (in Anführungszeichen). Da sie nun aber wohl in Retters Welt nicht genug „systemtreu“, sondern manchmal vielleicht auch doch systemtreu waren, dürften trotz der „ungeschriebenen Gesetze“ der Universitätsschule auch Fritz Sauckel, das Weimarer Volksbildungsministerium, die thüringische Gauleitung und nicht zu vergessen das Jenaer Schulamt von Petersens Widerstandshandlungen erfahren und gewusst haben (S. 121). Da Retter jenen Personenkreis nun nicht als „systemtreu“, sondern wohl doch eher als systemtreu beschreiben muss, muss – als nächste wacklige Hilfskonstruktion – nun der „Machtbereich der Universität“ erhalten, vor dem eben Fritz Sauckel im Büro seiner Gauleitung nur so am Schlottern war, was letztlich – jedenfalls in Retters Welt – auch gut zu Wolf Meyer-Erlach passte. Denn jener war nun augenscheinlich doch nur „systemtreu“ und nicht systemtreu, weshalb er sich letztlich – im Sinne einer heilen Welt – ebenfalls an die „ungeschriebenen Gesetze“ der Universitätsschule hielt.

Was ist nun aus dieser Geschichte Hein Retters zu lernen? Retters Darstellung muss – in seiner Sprache – als „schlüssig“ (in Anführungszeichen) angesehen werden. Sein gezeichnetes Bild von der „unpolitischen“ Universitätsschule lässt sich deshalb auch nahtlos in die unkritische und mythenbeladene bundesdeutsche Schulgeschichtsschreibung der 1950er Jahre einfügen – und sie tut es.

Die tatsächliche historische Realität sah nun allerdings doch etwas anders aus und war zugleich etwas komplexer, als das Retters heile Welt vermuten lässt. Ihr kommt man allerdings nicht auf die Spur, wenn man sich weitgehend von ungeprüften Zeitzeugenberichten leiten lässt. Denn die Primärquellen zeigen nach 1933 eine sehr viel facettenreichere Situation in der Universitätsschule. In dem eben genannten Bericht des REM-Sachbearbeiters Wilhelm Thies kommt Petersen sowohl als Lehrer als auch als Schulleiter recht schlecht weg. So hieß es zum Beispiel über den Lehrer Petersen:

„Und nun erzählt der Lehrer [Petersen; T.S.] seinen Kindern von den Abstimmungskämpfen in Nord-Schleswig, die er selbst mitgemacht habe. Nicht sonderlich interessant, aber mit einem gewissen Selbstbewusstsein! So plätschert der Vortrag – denn ein Unterricht ist es nicht – eine volle Stunde dahin. Die Kleinen gähnen, einige stören, nur wenige hören überhaupt zu.“⁵⁹⁶

Petersens Theoriegebäude wurde von Thies im Anschluss in jedem Punkt deutlich kritisiert.⁵⁹⁷ Dabei leiteten ihn nicht nur, aber vor allem typische schulbürokratische Einwände. Denn durchgehend wurde an der von Petersen aus seiner Theorie abgeleiteten Schulpraxis sowohl mangelnde Effektivität als auch zu geringe Effizienz kritisiert.

Insbesondere die in Jena praktizierte Schülerselbsttätigkeit war Thies ein Dorn im Auge. Stattdessen favorisierte er einen lehrerzentrierten Unterrichtsstil. Deshalb hielt er auch Petersens drei Jahrgänge umfassende Stammgruppeneinteilung für falsch. Die Schüler sollten sich nicht „zu einander wie Lehrling, Geselle und Meister“ verhalten, wie das Petersens Ziel war. Stattdessen wäre es ihm lieber gewesen, „wenn nur von einem Meister, dem Lehrer, und von Lehrlingen gesprochen“ worden wäre.⁵⁹⁸ Gleichzeitig markierte er Petersens Ansichten auch politisch, indem er an dessen demokratische Vergangenheit erinnerte. Jedoch schien dabei die instrumentelle Stoßrichtung der eigenen Argumentation durch. Als Folge aus Petersens Einteilung von Stammgruppen nach jeweils drei Jahrgängen wechselte jedes Jahr etwa ein Drittel der Schüler in die nächsthöhere Stammgruppe. Aus der unteren Stammgruppe kamen hingegen die nächstjüngeren Schüler hinzu. Auf dieses Übergangssystem von einer in die andere Stammgruppe konzentrierte sich nun Thies' Kritik, ohne dass hier eine tatsächlich politische Frage tangiert war: „Aber, Herr Professor Petersen, wo bleibt denn das

⁵⁹⁶ Ebd., S. 169.

⁵⁹⁷ Ebd., S. 171–173.

⁵⁹⁸ Ebd., S. 171.

Führerprinzip? Ihre Gruppenbildung ist doch nicht etwa eine demokratische Angelegenheit? Nein, das sind keine Erziehungsgrundsätze?“⁵⁹⁹

Mit der von Retter im obigen Zitat aus dem Jahre 1996 in Klammern hervorgehobene Visitation des „Geschichtsthema[s] am zweiten Tag“ begutachtete Thies eine von Petersens akademischem Schüler Herbert Sailer gegebene Unterrichtsstunde. Sailer war zunächst als Lehrer an der Universitätsschule tätig, um 1939, nach dem 1937 vollzogenen Eintritt in die NSDAP, „an die Ordensburg Sonthofen“ zu gehen und „ab 1942 an der Adolf-Hitler-Schule Thüringen in Blankenhain als Erzieher“ zu arbeiten.⁶⁰⁰ Das Gruppenarbeitsthema seiner Stunde lautete „Deutsche siedeln im Osten“. Es war, was bei Sailer wenig verwundert, augenscheinlich streng nationalsozialistisch ausgerichtet. Nicht umsonst hob Thies in seinem Bericht hervor:

„Aus der Themenwahl ergibt sich, daß die Kinder ihre Aufgabe nicht immer klar erkannt haben. Doch muss betont werden, daß eine große Anzahl recht brauchbarer Arbeiten dabei entstanden war. Der Lehrer arbeitet mit Fleiß und Geschick und hat infolgedessen entsprechende Erfolge zu verzeichnen.“⁶⁰¹

Von dieser Realität der Jenaer Universitätsschule während der NS-Zeit möchte Retter heute nichts mehr wissen, weshalb er alles meidet, was mit ihr zu tun hat. Denn sie widerspricht seinem Postulat, dass in der Universitätsschule nach 1933 „mit geringen Abstrichen dieselbe Atmosphäre wie zuvor“ geherrscht habe. Petersen sei an seiner Schule eine „Minimierung und Umformung der Normen [gelungen], die der Staat zur Sicherung nationalsozialistischer Erziehung dem öffentlichen Schulwesen“ auferlegt habe (beide Zitate S. 110).

Dieses Postulat ist jedoch in seiner Einseitigkeit nicht belegbar: Denn wenn ein Sachbearbeiter des REMs trotz seiner Petersen-kritischen Vorstellungen dem Unterricht „Erfolg“ während einer Geschichtsstunde und damit in einem zentralen Legitimationsfach der NS-Herrschaft zuspricht, dann dürfte man davon ausgehen können, dass dem so gewesen und dass also zumindest eine gezielte politische Indoktrination vonseiten Sailers vorgenommen worden ist. Diese Realität der Jenaer Universitätsschule passt allerdings nicht in die von Retter vorgenommenen Zeichnungen: Zeigt sie doch, wie stark die politische Wirklichkeit der NS-Herrschaft tatsächlich in den Unterricht eingreifen konnte und dass Petersen das nicht nur geschehen ließ, sondern förderte, nämlich indem er Sailer

⁵⁹⁹ Ebd., S. 172.

⁶⁰⁰ Ebd., S. 32 Anm. 12.

⁶⁰¹ Ebd., S. 170.

zum Lehrer seiner Schule machte. Wie viel Petersen von Sailer hielt, zeigte sich auch noch nach 1945. Darauf wird gleich zurückzukommen sein.

Mit „Fleiß und Geschick“, so lobte Thies, seien die Schüler durch Sailer in die nationalsozialistische Geschichtsbetrachtung eingeführt worden, so dass „eine große Anzahl recht brauchbarer Arbeiten entstanden“ seien, Sailer also „entsprechende Erfolge zu verzeichnen“ gehabt habe. Wie stark er hinter jenen „Erfolgen“ einer nationalsozialistischen Weltanschauung stand, zeigte Sailer kurz vor Kriegsende, zu einer Zeit also, da er lange schon nicht mehr Lehrer an der Universitätsschule war, aber dennoch weiterhin – wenn auch nun zum letzten Mal – engen Kontakt zu seinem akademischen Lehrer hielt. Denn sein Fanatismus ging letztlich so weit, dass Sailer am Kriegsende seine Schüler sinnlos – aber gezielt, wie sein letztes Gespräch mit Petersen zeigte – in den Tod führte:

„Mein lieber Schüler, Herbert Sailer, ist im April [1945; T.S.] in den Kämpfen östlich von Jena an der Spitze seiner, wie er selbst sinnlos im Volkssturm mit eingesetzten Schüler gefallen. Wenige Tage vor seinem Tode war er ein Stündchen bei mir in meiner Wohnung und wir hatten beide das Gefühl eines letzten Wiedersehens und Abschiednehmens. Aber für diesen Idealisten und feinsinnigen Dichter wäre ein Weiterleben wirklich untragbar gewesen. Alle, die diesen Menschen näher gekannt haben, müssen eingestehen, daß dieses Ende eine Vollendung, eine wirkliche Rundung bedeutete. Lore Sailer lebt mit ihren drei prächtigen Jungen in Weimar bei ihrem Vater.“⁶⁰²

Sollte sich ein solcher Lehrer, der als NS-„Idealist“ noch wenige Tage vor Kriegsende bereit gewesen ist, sich und seine Schüler für den „Endsieg“ zu opfern, in seiner Zeit an der Universitätsschule ebenfalls ihren „ungeschriebenen Gesetzen“ gefügt haben, um danach dann Erzieher an NS-Elitelehranstalten zu werden? Diese rhetorische Frage zeigt nur eines: nämlich welch erschreckendes Maß an Verdrängung die defensive „Linie“ einer von Jena und Braunschweig ausgehenden Petersen-Rezeption beinhaltet. Diese Vorstellung einer Art „verführten Idealismus“ wurde für Petersen im gleichen Zeitraum, da er den Brief an Stoppenbrink-Buchholz schrieb, in einem Vortrag, den er „vor evangelischen Studierenden eines Religionspädagogischen Seminars im Jahre 1947 in Braunschweig“ hielt,⁶⁰³ zu einem zentralen Ansatz, um sowohl eine tatsächlich nicht vorhandene Distanz des überwiegenden Teils der deutschen Jugend gegenüber

⁶⁰² Brief Peter Petersens an seine akademische Schülerin Frieda Stoppenbrink-Buchholz vom 9.1.1947, zitiert nach Uwe-Karsten Petersen: Der Jena-Plan. Die integrative Schulwirklichkeit im Bilde von Briefen und Dokumenten aus dem Nachlaß Peter Petersens. Frankfurt a. M. 1991, S. 164.

⁶⁰³ Peter Petersen: Jugenderziehung und Jugendseelsorge. Erziehungswissenschaftliche Grundfragen. Bremen 1949, hier S. 31.

der NS-Herrschaft in der Endphase des Krieges als auch zugleich in für die Nachkriegszeit typischer Manier die tatsächlich nicht vorhandene Unkenntnis der Bevölkerung über die deutschen Verbrechen während des Weltkriegs zu postulieren: Hätte die deutsche Jugend vom verbrecherischen Charakter der NS-Herrschaft gewusst, dann hätte das

„bestimmt in den Besten zu einer starken Auflehnung gegen ihre Lehrer und politischen Schulungsleiter geführt, es hätte zu einer Revolution der Jungmänner geführt, wie sie sich bereits in weiten Kreisen der Jugendführung abzeichnete, und dies früher, als es die Öffentlichkeit wissen konnte. Mit dem deutschen Zusammenbruch des Jahres 1945 war allen diesen jungen Menschen ihr Innerlichstes zerfallen, sogar zum Spott geworden, mehr als das, es war verachtet, verdammt, von einer ganzen Welt verdammt worden. Ideale waren nicht nur zerronnen, sondern besudelt; Werte nicht nur als unecht, als verfälscht erkannt, was schon schlimm genug ist, Werte und Werten waren zu etwas geworden, das man nutzt, nimmt und verwirft, zusammenstellt und zurechtbaut, wie es dem Eigennutz, der Machtgier, dem Lebenshunger, der sogenannten politischen Notwendigkeit, dem wirtschaftlichen Aufstieg usf. am besten dienstbar gemacht werden kann. Erscheinen manchem jungen Menschen heute nicht am glücklichsten jene, welche den frühen Tod fanden in noch ungebrochenem Glauben an das Recht und damit den unbezweifelbaren Sieg ihrer Ideen, denen mithin die Augen nicht aufgerissen wurden und die als gläubig Vertrauende, als unwissend Irrende dahinsanken?“⁶⁰⁴

Auch hier zeigten sich ein weiteres Mal die für Petersen typischen antibürgerlichen Affekte, die als Kontinuum in seiner Gedankenwelt zu begreifen sind, nämlich in der Wendung gegen den „Eigennutz“ und gegen das Ziel eines „wirtschaftlichen Aufstieg[s]“ – und als eine nächste Kontinuität ging es erneut um die „Sittlichkeit“: um „Ideale“, „Werte“ und ein „Werten“, welche allesamt aus personalen Momenten, „der Machtgier“ und einer „sogenannten politischen Notwendigkeit“ „besudelt“ worden seien. Auch der verbrecherische Charakter der NS-Herrschaft – und darin der eigne Anteil an ihrer Aufrechterhaltung und Radikalisierung vor 1945 – wurde so von Petersen rationalisiert. Denn augenscheinlich sollte in jenen „Idealisten“ wie beispielsweise Herbert Sailer (auch wenn er sich und seine Schüler erst 1945 in den Tod führte) ein positiv wertender „Glaube an das Recht und damit den unbezweifelbaren Sieg ihrer Ideen“ vorhanden gewesen sein – gänzlich verkehrt dürften für Petersen die „Werte“ der NS-„Volksgemeinschaft“ also auch nach 1945 kaum gewesen sein. Auch darin unterschied er sich nicht von der Mehrzahl der ehemaligen „Volksgenossen“; denn 1946 meinten 47 % und 1948 sogar 57 % der in einer amerikani-

⁶⁰⁴ Ebd., S. 22 f. Vgl. zur weit verbreiteten Kenntnis vom Holocaust in der erwachsenen Bevölkerung z. B. bei Bajohr: Entwicklung; Longerich: Deutschen, S. 201–263; Gellately: Hingeschaut.

schen Studie befragten Westdeutschen: „Der Nationalsozialismus war eine gute Idee, aber schlecht ausgeführt“.⁶⁰⁵

Im Bericht des REM-Sachbearbeiters Wilhelm Thies wird die ablehnende Haltung der ministeriellen Versuchsschulabteilung Petersen gegenüber deutlich, die aber gewünschte politische Indoktrination an der Universitätsschule lobend hervorheben konnte.⁶⁰⁶ Der oben genannte Bericht des Mindener Bezirksschulrats Karl Wentz verfolgte hingegen ganz andere Ziele. Er muss aus der für Wentz ab Ende 1933 immer deutlicher werdenden Interessenslage gelesen werden, den Jenaplan flächendeckend als Reformkonzept zunächst in dem der Mindener Bezirksregierung unterstehenden Kreis Lübbecke zu installieren.⁶⁰⁷ Deshalb war er bestrebt, ein durchgehend positives Bild sowohl von der Universitätsschule als auch von der theoretischen Fundierung der Jenaplan-Pädagogik und nicht zuletzt auch von Petersen selbst zu zeichnen. Seine Darstellung nimmt daher eine ganz andere Position ein als die des REM-Sachbearbeiters Thies. Denn jener hatte rund eineinviertel Jahre später vor allem das Ziel, die weitere Ausweitung genau dieses westfälischen Jenaplan-Landschulprojekts zu verhindern. Beide Berichte kommen so in verschiedenen, aber eben nicht allen Darstellungen zu ganz anderen Ergebnissen. Im Sinne seiner im Sommer 1934 vertretenen Interessen zeichnete Wentz, wenig verwunderlich, ein ganz anderes Bild von Petersen als Thies:

„Kollegium und Schule sind durchwaltet von Geist und Art des Leiters, auch wenn er nicht dazwischen ist. Prof. Petersen, der auch durch Vorlesungen und andere Verpflichtungen beansprucht war, bot in stets gleicher Frische und Liebenswürdigkeit alles Notwendige dar. Dadurch, daß sein gastliches Haus uns geöffnet war, bekam alles eine herzliche Note. Er ist äußerlich und innerlich von ausgeprägt nordischer Art, von umfassendem Wissen nicht nur im Sinne einer Pädagogik als Spezialwissenschaft. Da ich sein Gast war, hatte ich den Vorzug, ihn auch in intimeren Gesprächen, die auf alle Gebiete sich erstreckten, näher kennen zu lernen und kann nur danken für die mir gewordene Bereicherung, auch wo Verschiedenheit der Ansichten zu Tage trat. Tiefen Eindruck hat auf mich seine geschlossene religiöse und nationale Einstellung gemacht, aus der der nachhaltige Einfluss begreiflich wird, den er auf seine Umgebung ausübt. Man merkt ihm die Abstammung aus norddeutschem Bauerngeschlecht an; nüchterne Sachlichkeit vereint mit weit-schauendem Idealismus. So konnte er mit gleicher Sicherheit und Gründlichkeit Auskunft geben auf Fragen über kleinste praktische Einzelheiten der Schulausstattung wie über letzte philosophische und psychologische Begründungen, dabei alles

⁶⁰⁵ Anna J. Merrit/Richard L. Merrit: Public opinion in occupied Germany. The OMGUS surveys 1945–1949. Urbana 1970, S. 295.

⁶⁰⁶ Vgl. zu den Hintergründen bei Schwan: Petersen-Rezeption (2007), S. 114–125.

⁶⁰⁷ Vgl. Retter: Petersen, S. 41–46; Wilde: Landschulreform; Schwan: Petersen-Rezeption (2007), S. 62–72 und S. 91–114.

*dargeboten in vollendeter Form, alles tiefgründig gelehrt und zugleich ästhetisch wohltuend. [Absatz] Diese Art durchwaltet auch die ganze Schule, sie spricht sich aus in dem Auftreten der Lehrkräfte und der Kinder, im ganzen Zusammenleben, in der Ausstattung, in der Arbeitsweise. Den starken Eindruck bekommt man – es sind nicht Theorien, die diese Schule bestimmt haben, sondern es ist der Geist einer vorbildlichen Persönlichkeit, die mit allem wissenschaftlichen und erzieherischen Rüstzeug ausgestattet, Wege gefunden hat, um durch gleich eingestellte Erzieher, Kinder auch zu deutschen, mit Volk und Gott verbundenen Persönlichkeiten zu erziehen.*⁶⁰⁸

Das Zitat weist deutlich auf das auch von anderen Personen bezeugte Charisma Petersens hin – wenn auch eben nicht in den Überspitzungen, die Retter ein ums andere Mal zum Besten gibt. Es stellt zugleich eine Pädagogik dar, die 1934 von religiösen Momenten genauso gespeist gewesen sei wie von nationalen Vorstellungen. Dass sich sowohl Wentz als auch Petersen bejahend hinter die Realität der nationalsozialistische „Volksgemeinschaft“ stellten, verwundert dabei wenig. Denn alles andere wäre in einem offiziellen Bericht auch kaum zu erwarten gewesen. So führte Wentz beispielsweise in der Darstellung der von den an der „Pädagogischen Woche“ teilnehmenden rund 40 Personen – vor allem reforminteressierte Lehrer und Schulaufsichtsbeamte – geführten Diskussionen aus, eine nach 1933 immer wiederkehrende und diskutierte Frage anführend:⁶⁰⁹

*„Ein Teilnehmer, der seinen Unterricht nach dem Jena-Plan umstellen möchte, meinte, diese werde erschwert durch die übergrosse [recte: übergroße] Beanspruchung des Lehrers, besonders auf dem Dorfe, durch andere Ämter in der PO [Politischen Organisation; T.S.], SA, NSV usw. Erwidert wird ihm von Petersen, daß durch diese Beziehungen der Lehrer mitten ins Volksleben gestellt sei, so daß das innere Zusammengehen erleichtert werde; und von mir, daß durch intensive Reformarbeit an der Schule im Sinne des dritten Reiches der Lehrer vor den Parteilisten wieder das Recht gewinne, sich nicht durch zahllose Nebenarbeiten zersplittern zu lassen, die man ihm zumute, weil man annehme, daß er viel freie Zeit habe, sondern seiner natürlichen Pflicht nachzukommen, seine Kraft möglichst ungeschmälert der Schule zuzuwenden.*⁶¹⁰

Innerhalb des Kontextes findet sich auch ein weiteres Mal eine deutlich abwertende Auseinandersetzung Petersens mit den „Semiten“:

„Zum Religionsunterricht wird gefragt, warum das Alte Testament noch behandelt werde. Petersen erwidert erstmal: Im Mittelpunkt stehe das Neue Testament, so dann: im A.T. erkenne man, wie die Übertretung der Gottesordnung sich an einem Volk räche; das Volk Israel gäbe es nicht mehr, das Christentum sei den Juden ge-

⁶⁰⁸ Bericht Wentz, Bl. 195 f.

⁶⁰⁹ Ebd., Bl. 195.

⁶¹⁰ Ebd., Bl. 201.

*nommen und den Germanen anvertraut, offenbar sei es nicht für die Semiten geeignet, wohl aber für die Germanen. Es sei gut, daß jetzt über all dieses tiefer nachgedacht werde.*⁶¹¹

Spätestens der letzte Satz legitimierte ein weiteres Mal antisemitisches Denken. Nicht umsonst referierte Petersen in dem wiedergegebenen Statement weitgehend nur die Richtlinien, auf die sich die „Deutschen Christen“ Ende 1933 geeinigt hatten. Zu jener Zeit hatte man sich

*„auf die Übernahme der von Walter Grundmann entworfenen Thesen der sächsischen Volkskirche als Richtlinien für die Glaubensbewegung ‚Deutsche Christen‘ [verständigt]. In ihnen verdeutlicht sich die zwiespältige Haltung der Mehrheit der Deutschen Christen zum Alten Testament: Einerseits wurde die ‚Minderwertigkeit‘ des Alten gegenüber dem Neuen Testament unterstrichen, andererseits war man um der Erkenntnis für die Gegenwart willen nicht bereit, ganz auf den alttestamentlichen Teil des Kanons zu verzichten. Denn schließlich zeige das Alte Testament den Abfall und die Sünde des jüdischen Volkes, das ‚trotz Gottes Offenbarung sich immer wieder von ihm trennte‘. An seinem Schicksal werde deutlich, daß ‚die Stellung einer Nation zu Gott [...] entscheidend für ihr Schicksal in der Geschichte‘ sei“.*⁶¹²

Am Ende setzte sich Wentz in einer umfangreicheren Passage mit der nach 1933 immer wieder aufkommenden Frage auseinander, ob der Jenaplan ein angemessenes Reformkonzept für die nationalsozialistische Schule darstellen sollte oder nicht. Wentz' Darlegung verweist letztlich ein weiteres Mal auf die Komplexität der Thematik „Peter Petersen und die Jenaplan-Pädagogik während der NS-Zeit“. Genau wegen jener Komplexität können einseitige Ehrenrettungen auch kaum weiterführen. Mittels „Entdifferenzierung“ der Thematik kommt die Petersen-Forschung sicherlich nicht voran:

„Zum Schluss muss ich noch auf ein eigentümliches Mißverständnis kommen, das mir mehrfach begegnet ist, auch gerade bei in [recte: im] öffentlichen Leben stehenden Männern, auch Lehrern, als ob nämlich Petersen und sein Jena-Plan doch eben nicht nationalsozialistisch sei [recte: seien], sondern ‚liberalistisch‘, ‚idealistisch‘, [,]individualistisch‘. Zur Stützung dieser Aussage wird wohl darauf hingewiesen, daß die Schule aus der früheren Zeit stamme, daß in ihr die Selbsttätigkeit und Freiheit der Kinder gepflegt und ihre Individualität berücksichtigt werde, daß die Art Petersens zu ‚geistig‘, zu ‚ästhetisch‘ sei, daß es in der Jena-Schule nicht stramm militärisch zugehe mit straffem Kommando und wortlosem Parieren; auch auf Petersens ‚internationale Beziehung‘ wird mit bedenklichem Achselzucken

⁶¹¹ Ebd., Bl. 202 f.

⁶¹² Cornelia Weber: Altes Testament und völkische Frage. Der biblische Volksbegriff in der alttestamentlichen Wissenschaft der nationalsozialistischen Zeit, dargestellt am Beispiel von Johannes Hempel. Tübingen 2000, S. 65.

hingewiesen. Da mir solche Mißtrauischen [recte: mißtrauischen] Äusserungen [recte: Äußerungen] schon vorher zu Ohren gekommen waren, habe ich diesem Punkte besondere Aufmerksamkeit zugewendet. Ich kann nur sagen, daß es sich hierbei wirklich um ein, vielleicht auf Unkenntnis beruhendes Mißverständnis handeln kann. Daß die Jena-Schule schon 10 Jahre besteht, ist kein Vorwurf, sondern ein Vorzug, ihre Praxis ist erprobt. Wenn aber angedeutet werden soll, daß sie dem früheren System verhaftet oder geistesverwandt sei, so stimmt das einfach nicht. Ich habe mich, auch an Hand von Nachweisen, von den Schwierigkeiten überzeugt, die Herrn Petersen von dem früheren System bereitet worden sind. Seine Erziehungsidee steht ihrem Wesen nach im Widderspruch [recte: Widerspruch] zu volksfremder, materialistischer, egoistischer Einstellung, sie ist von Haus aus an die Wirklichkeit des Volkes gebunden. Daß Beachtung der Individuallage und Erziehung zur Selbständigkeit nötig ist, dürfte Gemeingut aller neueren Pädagogen sein, auch Hördt und Krieck, ebenso aber auch, daß das nicht Erziehung zum Individualismus zu bedeuten braucht und dies auch nicht darf, sondern zur Verantwortung in der Gemeinschaft und zur Ausbildung aller Kräfte des einzelnen für die Gemeinschaft. Und eben dies habe ich in Jena gefunden. Zum vollen Menschentum auch im Dritten Reich, ja gerade in diesem gehören auch geistige und ästhetische Werte, wie von massgebendsten [recte: maßgebendsten] Stellen oft genug gesagt worden ist. Hier scheinen auch Verwechselungen zwischen militärischen und pädagogischen Aufgaben vorzuliegen, die beide ihren Platz innerhalb der politischen Aufgabe haben müssen. (Ich verweise auf das früher über das Verhältnis von Güte und Härte in Schule und Staat Gesagte). Die internationalen Beziehungen bestehen und, wie ich glaube, nicht zum Nachteil Deutschlands. Petersen ist nicht der nach dem Auslande schielende, nicht der vom Ausland Geführte, sondern der mit umfassender Kenntnis der in- und ausländischen Pädagogik ausgerüstete Führende, der auch im Ausland weiterhin ernste Beachtung findet. Das ist mir eindrucklich klar geworden angesichts des in Jena ausgelegten Schrifttums und der von Petersen lernenden Ausländer. Vielleicht haben wir früher manchmal unsere Kulturmission für die Welt überschätzt, wir wollen sie auch nicht unterschätzen, vielmehr solches Kapital ehren und nutzen.“⁶¹³

Wentz' Ausführungen machen auf vier Thematiken aufmerksam, mit denen Petersen zum Teil bereits vor, zum Teil aber auch erst nach 1933 zu kämpfen hatte. Da war zunächst das Erbe seines in den 1920er Jahren bekundeten Eintretens für die Weimarer Demokratie im Sinne eines „vernunftrepublikanischen“ Standpunkts. Daran wollte Petersen spätestens nach 1933 nicht mehr erinnert werden und sich selbst auch nicht mehr erinnern. Berechtigt konnte er einwenden, dass er sich doch bereits vor 1933 zugunsten einer ständisch geordneten „Volksgemeinschaft“ ausgesprochen und sich zunehmend gegen die mehr und mehr als eine „Parteiendemokratie“ wahrgenommene Republik positioniert hatte. Andererseits wollten insbesondere machtvolle Konkurrenten im polykratischen NS-

⁶¹³ Bericht Wentz, Bl. 209 f.

Erziehungssystem sein vormalig demokratisch orientiertes Engagement während der 1920er Jahre und sein nicht selten nach 1933 als Konjunkturrittertum wahrgenommenes Pochen, doch immer schon mehr oder minder dazugehört zu haben, nicht vergessen. Hier lag für Petersen nach 1933 ein zentrales Problemfeld. Er konnte deshalb nicht selten nur aus einer defensiven Position heraus handeln.⁶¹⁴

Darüber hinaus waren auch nach 1933 die generellen Probleme einer auf stärkerer Schülerselbsttätigkeit basierenden Schulreform nicht aufgehoben, vielmehr verschärften sie sich häufig. Jene Schulreformer mussten sich insbesondere die immer wiederkehrende Frage gefallen lassen – so wie das ja auch Thies anklingen ließ –, ob die geringere Planbarkeit unterrichtlicher Prozesse durch die größeren Möglichkeiten eigenverantwortlichen Lernens aufgehoben werden würde, ob Wissensaneignung und Indoktrination so also effizienter und effektiver zu gestalten wären. Insbesondere die Schulbürokratie hatte diesbezüglich ihre Zweifel, was Petersen auch nach 1933 mehr als ein Mal zu spüren bekam.⁶¹⁵

Mit dieser grundsätzlichen Frage war die während der NS-Zeit für nicht wenige Akteure nicht minder grundsätzliche Problematik verbunden, inwieweit der reformpädagogische Anspruch aufrecht zu erhalten war bzw. von Fall zu Fall vielleicht auch gar nicht aufrechterhalten werden sollte, nämlich auf Kinder und Jugendliche keinen sie entwürdigenden Zwang auszuüben. Auch Petersen musste sich fragen lassen, ob er jenen Anspruch weiter aufrechterhalten wollte.⁶¹⁶ Und dementsprechend kreist heute vielleicht die entscheidende schulpraktische Frage der Debatte darum, ob und wenn ja wie weit ihm das gelungen ist. Damit ist die weitere Frage verbunden, ob ein eventuelles Aufrechterhalten des genannten Anspruchs für ihn nur – oder weitgehend nur – für die nach der barbarischen Logik des NS-Regimes in die „Volksgemeinschaft“ inkludierten Kinder der „Volksgenossen“ galt oder ob er Teile des humanen Anspruchs, der seine Pädagogik in den 1920er Jahren prägte, auch nach 1933 hatte aufrecht erhalten können. Die eben bezogen auf Sailers Geschichtsstunde gemachten Aussagen sollten dabei

⁶¹⁴ Vgl. z. B. Torsten Schwan: Dem Nationalsozialismus gefolgt und gescheitert? Zur Verortung der Jenaplan-Pädagogik im polykratischen NS-Erziehungssystem. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 9 (2003), S. 91–118.

⁶¹⁵ Vgl. nach wie vor grundlegend bei Wilfried Breyvogel: Eine Paradoxie: Reformpädagogik im Nationalsozialismus. Schulversuche in Kiel (nach Johannes Wittmann) und in Minden (nach Petersen), nebst einem Blick auf die Jena-Plan-Schule im Jahre 1935. In: Reiner Lehberger: Weimarer Versuchs- und Reformschulen am Übergang zur NS-Zeit. Hamburg 1994, S. 20–34.

⁶¹⁶ Vgl. z. B. Torsten Schwan: Jena-Plan und die faschistische Reformpädagogik in Italien – Das Beispiel Nazareno Padellaro. In: Ralf Koerrenz (Hrsg.): Jena-Plan im Netzwerk internationaler Schulreform. Jena 2007, S. 43–73.

nicht aus dem Blick verloren werden. „Unpolitisch“ war das, was nach 1933 in der Universitätsschule geschah, ganz sicher nicht – denn in der politisierten NS-„Volksgemeinschaft“ gab es zunehmend keinen öffentlichen Raum, der *nicht* politisiert war.

Und schließlich musste sich Petersen nach 1933 immer wieder mit den Folgen seiner auch nach 1933 – wenn auch unter anderen Bedingungen und mit entsprechend anderen Konsequenzen für seine Haltungen – aufrechterhaltenen Internationalität konfrontiert sehen.⁶¹⁷ Dieses Problemfeld wurde auch dadurch komplexer, dass er seine nationale Bekanntheit zu einem nicht geringen Maße der Initiierung seiner Jenaplan-Pädagogik im Ausland – der Konferenz von Locarno im Jahre 1927 – zu verdanken hatte.

Die Komplexität jedes der genannten Momente ist groß genug, um der Petersen-Forschung auch in absehbarer Zeit genügend Probleme zu bereiten. Insgesamt dürfte deutlich geworden sein, dass es, anders als das Retter in seinem neuem Buch zu oft praktiziert, dabei eben nicht „allein“ um „die heutigen Aussagen“ von Zeitzeugen gehen kann und sollte. Das auch deshalb, weil Retter letztlich in dem vor Beginn des Exkurses dargestellten Abschnitt über Cornelia Grebe erneut keine der angekündigten neuen Dokumente präsentieren kann – so wie eben auch keinen klaren Bericht, wie lange Cornelia Grebe überhaupt Schülerin der Universitätsschule gewesen ist.

Zwar wird noch einmal auf die „Beobachtungen der Lehrerin im Schuljahresbericht der Mittelgruppe 1936/37“ verwiesen, jedoch fehlt auch hier ein weiteres Mal ein Quellenbeleg, nicht einmal der Name der betreffenden Lehrerin wird genannt (S. 124). Im Anschluss referiert Retter aus der Autobiographie der ehemaligen Schülerin, in der Petersen augenscheinlich nur an einer Stelle mit einem Satz und ohne Nennung seines Namens vorkommt (ebd.). Danach wendet er sich einem nach der rassistischen Logik des NS-Regimes „volljüdischen“ Jungen zu, der jedoch gar nicht Schüler der Universitätsschule gewesen ist, von dieser Schule und Petersen auch nichts wusste, aber dem dennoch rund eine Seite Berichterstattung zuteil wird (ebd., S. 124 f.), womit auch das von Retter gesagt worden ist.

⁶¹⁷ Schwan: Petersen-Rezeption (2007), S. 94–100.

3.5 Rolf Schrade (S. 125 f.)

geboren: 1934

NS-Attribuierung: „Mischling ersten Grades“

Alter am Ende der Zeit an der Universitätsschule: 11 Jahre

Alter 1945: 11 Jahre

An Rolf Schades Beispiel zeigt sich eindrücklich, wie viel „Neues“ der Autor zu berichten hat, wenn er nicht in abschweifende allgemeine Darstellungen verfällt, sondern beim Thema bleibt: nämlich auf rund einer Seite praktisch ein weiteres Mal nichts. Zwar hatte der nach den Nürnberger Gesetzen als „Mischling ersten Grades“ erfasste Rolf Schrade „nach eigenen Angaben“ die Schule von 1940 bis 1945 besucht (S. 125). Aber sehr viel mehr als von einem Brief, den der Autor im Februar 2010 von Rolf Schade erhielt, weiß er nicht zu berichten, was bezogen auf die bislang genannten ehemaligen Schüler letztlich auch nicht anders war. Und um nicht missverstanden zu werden: Das wäre für sich genommen kein Problem, würden nicht auf diesen Grundlagen die gezeigten weit reichenden politischen, historischen und moralischen Ansichten vertreten werden, deren Problematiken dargestellt wurden; und würden diese wenigen neuen Dokumente nicht wie folgt angekündigt:

„Im zweiten Teil präsentiert Hein Retter die Ergebnisse seiner auf gründlicher Auswertung entsprechender Archivalien, Schriften und Erinnerungsberichte sowie der neueren Forschungsliteratur beruhenden Recherchen über Schulalltag, Schüler- und Elternschaft der von Petersen geleiteten Jenaer Universitätsschule in der NS-Zeit. [...] Dieser Teil des vorliegenden Buches stellt den mit Abstand wichtigsten empirischen Erkenntniszuwachs der Petersen-Forschung der letzten Jahre und der ‚Petersen-Debatte‘ 2009/10 dar.“⁶¹⁸

Abschweifungen, Überspitzungen, Instrumentalisierungen und eben auch: Revisionismus – von dem „mit Abstand wichtigsten empirischen Erkenntniszuwachs der Petersen-Forschung der letzten Jahre“ sollte man vielleicht doch etwas mehr erwarten.

⁶¹⁸ Jürgen John/Matias Mieth: Vorwort. In: Hein Retter: Die Universitätsschule Jena. Zufluchtort für bedrohte Kinder im Nationalsozialismus. Zugleich eine Kritik der Fragwürdigkeiten jüngster „Petersen-Forschung“. Stadtmuseum/Städtische Museen Jena/JenaKultur 2010 (Bausteine zur Jenaer Stadtgeschichte – Band 13, Herausgeber: Stadtmuseum Jena mit JenaKultur, Verein für Jenaer Stadt- und Universitätsgeschichte e. V., Jena. Gedruckt mit Unterstützung der Stadt Jena, OB-Bereich), S. 7–9, hier S. 8.

3.6 Holger Hansen (S. 126–128)

geboren: 1935

NS-Attribuierung: „Mischling ersten Grades“

Alter am Ende der Zeit an der Universitätsschule: ? Jahre

Alter 1945: 10 Jahre

Der gleiche geringe Erkenntniszuwachs zeigt sich auch in der Darstellung dieses Schülerschicksals – genauer: in dessen nicht vorhandener Darstellung. Sich umfangmäßig weiterhin etwa in der Mitte seines Kapitels über die „Kinder aus jüdischen Familien“ befindend, berichtet Retter zunächst auf über einer Seite von Erlebnissen der Eltern und Hansens (S. 126 f.). Mit Holger Hansen, der im Sinne der barbarischen Logik des „Blutschutzgesetzes“ „Mischling ersten Grades“ gewesen ist, scheint Retter ein Mal telefoniert zu haben (am 15. Mai 2010). Darüber hinaus scheint er noch eine E-Mail von ihm erhalten zu haben (am 27. Juni 2010). Auf Grundlage jener Erinnerungsberichte führt Retter aus, dass Holger Hansen „1942 in die Universitätsschule eingeschult“ worden sei, um im Anschluss eine längere Passage aus der genannten E-Mail Hansens zu zitieren (wobei hier wie auch bei den anderen Zitaten unklar bleibt, ob es sich um die Originalzitate oder um die zuvor angekündigten „Glättungen“ handelt). Holger Hansen, der 1942 sieben Jahre alt war, betont, „beste Erinnerungen an die Jahre dort“ zu haben, ohne dass diese „beste[n] Erinnerungen“ weiter ausgeführt, kontextualisiert, verglichen oder eingeordnet werden. Auch führt er aus, dass an der Universitätsschule nicht geprügelt worden sei. Letztere Anmerkung gibt einen wichtigen Einblick in die Universitätsschule, wobei andererseits der Sachverhalt, dass Petersen die Prügelstrafe ablehnte, doch schon länger bekannt ist.

3.7 Hans Michel und Geschwister (S. 128–132)

Hans Michel

geboren: 1936

NS-Attribuierung: „Mischling zweiten Grades“

Alter am Ende der Zeit an der Universitätsschule: 9 Jahre

Alter 1945: 9 Jahre

Ursula Michel

geboren: 1937

NS-Attribuierung: „Mischling zweiten Grades“

Alter am Ende der Zeit an der Universitätsschule: 8 Jahre

Alter 1945: 8 Jahre

Ruth Michel

geboren: 1939

NS-Attribuierung: „Mischling zweiten Grades“

Alter am Ende der Zeit an der Universitätsschule: 6 Jahre

Alter 1945: 6 Jahre

Nachdem der Autor die eben genannten Fälle nur recht kurz darstellte und damit zeigte, wie wenig Neues er zu berichten hat, wenn er nicht abschweift, werden am Ende des Kapitels die Ausführungen wieder länger, was in diesem Fall allerdings als womöglich zu kurz angesehen werden kann. Denn hier scheint Retter tatsächlich ein wichtiger Fund zur Verfügung gestellt worden zu sein, „[t]agebuchartige Aufzeichnungen der Mutter Hans Michels“ (S. 128).

Er und seine beiden jüngeren Geschwister waren nach der Logik des NS-Regimes „Mischlinge zweiten Grades“. Der Autor spricht von zwei Telefonaten, die er mit Hans Michel geführt habe (am 19. und 25. Mai 2010). Hans Michel selbst betont, dass er „an die Schulzeit in der Petersenschule, die er von 1943 bis 1945 besucht habe, kaum noch eine konkrete Erinnerung“ habe (S. 132). Umso interessanter könnten die „[t]agebuchartigen Aufzeichnungen“ der Mutter sein, von denen allerdings ebenfalls unklar bleibt, ob sie den weiter oben hervorgehobenen „Glättungen“ unterworfen worden sind oder nicht. Da der Autor das „Glätten“ in Anmerkung 223 nur auf die 1995 geführten Interviews bezog, ist davon auszugehen, dass er hier unveränderte Originalquellen zitiert. Andererseits machen Formulierungen wie: „In der Petersenschule ging es durchaus nicht nationalsozialistisch zu, und die Kinder wurden liebevoll erzogen“ (S. 129) nur bedingt den Eindruck, dass hier aus einer Originalquelle zitiert wird. Denn wieso sollte eine Tagebuchschreiberin Tempusformen verwenden, die die Darstellung als eine doch bereits etwas weiter entfernt liegende Vergangenheit erscheinen lassen? Gleiches gilt für die Darstellung des „Führerkindes“: Denn eine Aussage wie, „[s]päter, als Ursula in die Schule kam, war Hans ihr ‚Führerkind‘“ (S. 130), nimmt ebenfalls eine nachträgliche Erzählperspektive ein, die eher ungewöhnlich für Tagebuchaufzeichnungen ist. Da aber Informationen über die Situation der Geschwister fehlen, kann die innere Logik der Darstellung nicht überprüft werden.

Wenn es sich um Originalaussagen handelt, die also nicht von ihm „geglättet“ wurden, bleibt unklar, wieso Retter diese dann doch wichtige Quelle nicht umfassender analysiert. Falls er sie allerdings ohne Kennzeichnung „geglättet“ haben sollte, müssten zumindest die Originalquellen offen gelegt werden. Denn die von Retter angebrachten Zitate bilden ein weiteres Mal eine durchgehend heile Schulwelt ab. Ein nicht gekennzeichnetes „Glätten“ von Primärquellen wäre auf

jeden Fall eher ungewöhnlich und bedürfte generell – auch methodisch – einer ausführlicheren Begründung.

3.8 Judith Reitmeier, verheiratete Werlich (S. 132–136)

geboren: 1937

NS-Attribuierung: ?

Alter am Ende der Zeit an der Universitätsschule: ? Jahre

Alter 1945: 8 Jahre

Mit Judith Reitmeier (verheiratete Werlich) behandelt der Autor am Ende des Kapitels die Geschichte eines Mädchen, dessen Vater und Onkel, Franz und Rolf Reitmeier, „*unbestreitbar* zum Kern des aktiven antifaschistischen Widerstands in Jena“ zählten (S. 132; Hervorhebung durch T.S.). Unklar bleibt – da Retter hierauf explizit abhebt –, ob dieser Sachverhalt schon einmal von jemandem bestritten worden ist.

Weiter betont Retter, dass ihr Vater „nach Aussagen von Judith Werlich praktizierender gläubiger Jude, der seine beiden Töchter streng im jüdischen Glauben“ erzogen habe, gewesen sei (ebd.). Auch sei die Mutter – augenscheinlich ebenfalls nach dem Bericht von Judith Werlich, denn ein anderer Beleg findet sich erneut nicht – „vor der Eheschließung zum jüdischen Glauben übergetreten“ (S. 133). Auf Grundlage der späteren „Nürnberger Gesetze“ und deren Ausführungsbestimmungen hätte die Mutter – darauf geht der Autor jedoch nicht ein – folglich als „Volljüdin“ gelten müssen, Judith Reitmeier und ihre Schwester wären in der Logik des NS-Staates ebenfalls „Volljuden“ gewesen. Allerdings reißen sich im Anschluss verschiedene Unklarheiten in die Darstellung ein, ohne dass Retter diese reflektiert oder kontextualisierend zur Kenntnis nimmt.

So schreibt er – eine weiteres Mal ohne das Anführen eines entsprechenden Belegs: Franz Reitmeier habe „nach Auskunft des Standesamtes Jena sein Judentum weder in seiner Heiratsurkunde (1931) noch in der Geburtsurkunde seiner Kinder deutlich gemacht“ (S. 133). Weiter sei er von 1924 bis 1926 KPD-Mitglied gewesen (ebd.). Augenscheinlich handelte es sich bei ihm also um einen streng jüdisch gläubigen Kommunisten. 1926 bis 1933 sei Reitmeier SPD-Mitglied gewesen (ebd.). Auch sei er „mit Auflösung der Gewerkschaften [...] in ‚Schutzhaft‘ genommen“ worden, allerdings wohl doch recht schnell wieder freigekommen, da er „ab 1933 durch verschiedene öffentlich wirksame Aktionen aktiven Widerstand gegen den Nationalsozialismus“ geleistet habe (ebd.).

Diese Zeilen zeigen eine zumindest recht weit reichende Spannweite: „Volljude“ nach den späteren Gesetzen des NS-Regimes, ehemaliger Kommunist, dann So-

zialdemokrat, der mit Ausschaltung der Gewerkschaften Anfang Mai 1933 in „Schutzhaft“ genommen, dennoch aber augenscheinlich recht schnell wieder auf freien Fuß gesetzt wurde, so dass er im Anschluss bereits „öffentlich wirksame[n]“ und „aktiven Widerstand gegen den Nationalsozialismus“ leisten konnte.

Im Sinne der bisherigen Darstellung ist nicht verwunderlich, dass Franz Reitmeier – was Retter hervorhebt – „in einem Personalfragebogen nach dem Zweiten Weltkrieg angab, nicht Mitglied der NSDAP“ gewesen zu sein (S. 134). Zwar leistet der Autor auch hier ein weiteres Mal keinen Quellenbeleg, wo und wann er diesen „Personalfragebogen“ gefunden hat und in welchen Kontexten er ausgefüllt worden ist. Er weiß dann aber Erstaunliches zu berichten (was ihn aber nicht erstaunt; Retter geht auch darauf nicht ein), nämlich dass Franz Reitmeier in jenem Fragebogen ausführte, „von 1934–1945 Mitglied der Deutschen Arbeitsfront (DAF) und von 1943–44 Mitglied der NS-Volkswohlfahrt (NSV)“ gewesen zu sein (ebd.). Da sowohl die DAF als auch die NSV der NSDAP „angeschlossene Verbände“ waren, genügte zu ihrem Beitritt – anders als beim Beitritt zur NSDAP und ihren Gliederungen – der sogenannte „kleine Abstammungsnachweis“, der die „deutschblütige“ Abstammung bis einschließlich der Großeltern dokumentierte.⁶¹⁹ Das musste aber bedeuten – worauf Retter jedoch ebenfalls nicht eingeht –, dass Franz Reitmeier als „Volljude“ den entsprechenden „kleinen Abstammungsnachweis“ erbracht hatte. Für das NS-Regime und damit also auch für die Schulbehörden galt er augenscheinlich *nicht* als Jude.

Er musste also offenbar über so gute Verbindungen verfügt haben, dass es ihm nach 1933 gelang, die eigenen, aber auch die Geburts- und Taufurkunden seiner Eltern und vier Großeltern zu fälschen, was zugleich andererseits bedeuten müsste, dass Judith Reitmeier eben nicht als „Volljüdin“ im Sinne der späteren Nürnberger Gesetze galt. Zugleich hatte die Mutter, die nach Auskunft Judith Werles bis 1933 KPD-Mitglied gewesen war (ebd., S. 133), die Möglichkeit – aber auch darauf geht Retter nirgends ein –, den Status als „Volljüdin“ zu entgehen, indem sie als ursprünglich getaufte „Deutschblütige“ ihren angenommenen jüdischen Glauben ablegte. Denn ihr Ehemann galt den NS-Behörden ja augenscheinlich als „deutschblütig“ und nicht als „Volljude“.⁶²⁰ In diesem Sinne wäre Judith Reitmeier dann in der barbarischen Logik des NS-Systems ebenfalls „deutschblütig“ gewesen, so dass ihr Bericht in dem zu betrachtenden Kapitel eigentlich falsch aufgehoben sein müsste. Aber auch darauf geht Retter nicht ein.

⁶¹⁹ Antje Gerlach: Abstammungsnachweis. In: Wolfgang Benz/Hermann Graml/Hermann Weiß (Hrsg.): Enzyklopädie des Nationalsozialismus. München 1997, S. 346.

⁶²⁰ Vgl. zur allgemeinen Problematik bei Przyrembel: Rassenschande, S. 87.

Zu fragen ist, wie stark die gemachten Aussagen in ihrer doch recht breiten Spannweite mit spezifischen Familienmythen verbunden sind, und wieso Retter die Breite der Spannweite nirgends thematisiert. Wenn man Aussagen solcher Spannweite präsentiert, sollte an sich eine Überprüfung der Angaben anhand weiterer Quellen erfolgen. Stattdessen referiert Retter die Darstellung ohne den leisesten Anflug von Zweifeln oder Rückfragen. Danach leitet er zu Judith Reitmeiers Onkel, Rolf Reitmeier, über, der den genannten Quellen zufolge tatsächlich dokumentierte Widerstandshandlungen begangen hat (vgl. Anm. 249–251). Allerdings bleibt auch bei ihm gänzlich unklar, wie es ihm ebenfalls gelang, seine „volljüdische“ Herkunft zu tarnen. Denn als Bruder Franz Reitmeiers musste er ja auch „Volljude“ sein, worauf Retter aber ebenfalls nicht eingeht. Woher der Autor darüber hinaus weiß, dass davon auszugehen sei, „dass Franz Reitmeier entweder über seinen Bruder oder durch eigenes Abhören die Inhalte der ‚Feind-Sendungen‘ aus Moskau genau kannte“ (S. 134), bleibt ebenfalls unklar. Denn auch hier führt der Autor keinen Beleg an. Belegt ist hingegen, dass Franz Reitmeier Mitte Oktober 1944 wegen verächtlichen Sprechens verhaftet und wegen Wehrkraftzersetzung angeklagt worden sei (ebd.). Hierfür führt Retter einen Beleg an (Anm. 252; wobei unklar bleibt und ebenfalls nicht thematisiert wird, wieso die Anklageschrift der Staatsanwaltschaft im Archiv der Schott-Werke lagerte).

Die Passage zeigt zugleich, dass Franz Reitmeier von den NS-Stellen weiterhin nicht als „Volljude“ angesehen wurde. Denn ansonsten hätte man ihn nicht angeklagt, sondern sogleich deportiert. Nachdem Retter die Darstellung Judith Werlichs bis hierhin unkritisch referiert hat, die, 1937 geboren, womöglich auch spezifische Formen von Familienmythen wiedergab, führt er im Anschluss aus:

„Die politische Tätigkeit von Franz Reitmeier vor 1933, die die Staatsanwaltschaft ermittelte, enthüllt seine frühe Gegnerschaft zu Hitler. Nicht ins Blickfeld der Anklage gelangte offenbar die durch Aktionen der ISK-Gruppe geleistete Widerstandstätigkeit. Auch das Faktum, dass Franz Reitmeier Jude war, entging der NS-Justiz. Zur Last gelegt wurde ihm ‚eine auffällige Vorliebe für das Judentum‘. In seiner Wohnung wurden ‚hebräische Bibeln‘ gefunden.“ (S. 134 f.)

Auch an dieser Stelle bleibt erstaunlich, dass es trotz der von Retter konstatierten Verdachtsfälle augenscheinlich zu keinen weiteren Untersuchungen kam. Das wäre leicht möglich gewesen, denn als streng gläubiger Jude musste Reitmeier beschnitten gewesen sein. Dass trotz der genannten Verdachtsfälle die entsprechend leicht durchzuführende Prüfung nicht vorgenommen wurde, bleibt ebenfalls erstaunlich. Letztlich musste Franz Reitmeier während der NS-Herrschaft mehrmals ein „Schutzengel“ beiseite gestanden haben. Die vielfach

unbelegten Aussagen seiner Tochter, die im Jahr der Verhaftung ihres Vaters sieben Jahre alt wurde, erscheinen in ihrer Fülle nicht als sehr wahrscheinlich, was nicht heißen muss, dass sie unmöglich gewesen wären.

Hatte Judith Werle bislang über die Geschichte ihres Vaters ausführlich berichtet, fiel ihr das bezogen auf die eigenen Erfahrungen in der Jenaer Universitätschule, die sie nach eigenen Angaben nur recht kurz besuchte hat, sichtlich schwerer. Das musste mit dem eigenen Schulschicksal zusammenhängen, so jedenfalls Hein Retter: „Sie konnte mir im Rückblick auf diese schlimme Zeit, an die sie sich nur ungern erinnern lassen möchte, nicht sagen, aus welchem Grund“ sie zunächst ihre ursprüngliche Schule hatte verlassen müssen (S. 135). Dabei handelte es sich um die „Jenaer Südschule“, in der Judith Reitmeier zu „Ostern 1943“ eingeschult worden sei (ebd.). In Erfahrung konnte Retter aber bringen, dass Reitmeier „die Petersenschule nur im Zeitraum 1943–1944“ besucht habe (S. 132). Letztlich gelang es ihm, mit ihr doch über die Zeit ab 1943 zu sprechen, in der ja der Schulwechsel im Sinne der gemachten Aussagen hatte erfolgen müssen.

Das Ergebnis liest sich allerdings noch verblüffender als manches, was zuvor schon festgehalten worden war:

„Später wurde klar, dass die Verweisung von der Schule etwas zu tun haben musste mit ihrem Vater. Dass der Vater Jude war, hätte ausschlaggebend sein können. Aber ob das Faktum der Schulbehörde bekannt war und tatsächlich – ähnlich wie bei Felix König – eine Rolle spielte, oder ob den Behörden eine Denunziation gegen Judiths Vater vorlag, Gegner des Nationalsozialismus zu sein, war im Rahmen meiner ‚Spurensuche‘ nicht zu klären.“ (S. 135)

Denn beide Motive bleiben völlig abwegig: Wäre Franz Reitmeier 1943 in den begründeten Verdacht geraten, „Volljude“ zu sein, der sich seit zehn Jahren als „deutschblütig“ ausgab, hätte das zwangsläufig seine sofortige Verhaftung zur Folge gehabt, was nicht geschehen ist. Gleiches gilt für einen begründeten Verdacht, eventueller „Gegner des Nationalsozialismus“ gewesen zu sein; Ende 1943 hätte auch das seine Verhaftung zur Folge gehabt. Beides geschah nicht. Wenn sich der Autor dahingegen vorstellen kann, dass 1943 einer deutschen Schulbehörde das Faktum einer – in deren Wortlaut – „jüdischen Versippung“ hätte vorliegen können, ohne dass sie eingeschritten wäre, dann dürfte er von der Realität der nationalsozialistischen Gewaltherrschaft wenig Ahnung haben. Wenn er die von ihm genannten vielfachen Widersprüche nicht hinterfragt, sie augenscheinlich nicht einmal bemerkt, dann muss er sich die Frage stellen lassen, ob der Rahmen seiner „Spurensuche“ tatsächlich die Grundlage für eine „gründliche Auswertung entsprechender Archivalien, Schriften und Erinne-

rungsberichte“ (John) darstellt. Oder *möchte* Hein Retter all die von ihm dokumentierten Widersprüche gar nicht sehen, damit er wie folgt fortfahren kann – erneut völlig kritiklos den Darstellungen Judith Werlichs folgend:

„Nachdem Judith der öffentliche Schulbesuch verboten war, hatte die Mutter ein Gespräch mit Petersen. Er nahm sie in seine Schule auf. Hier in der Untergruppe freundete sie sich mit den beiden Trüper-Kindern, Barbara und Angela, an, die sie trotz des langen Weges zur Sophienhöhe [Anm.] öfter zum Spielen besuchte. In ihrer eigenen Nachbarschaft zu Hause fühlte sie sich damals schrecklich isoliert, obwohl es hier auch Kinder gab, die aber nicht mit ihr spielten. Einmal sagte ein Junge zu ihr: ‚Dein Vater ist ein Verbrecher!‘ Da war er schon in Haft.“ (ebd.)

Auch hier findet sich wieder Retters geschichts- und zeitloser Nationalsozialismus. Das postulierte Verbot, eine öffentliche Schule zu besuchen, hätte nur nach der Verhaftung von Franz Reitmeier ausgesprochen werden können. Denn eine andere Ursache wird nicht ersichtlich. Jene fand am 13. Oktober 1944 statt (S. 134). Ab Ostern 1943 habe Judith Reitmeier „die erste Klasse der nahegelegenen Jenaer Südschule“ besucht (S. 135). Nach etwa „einem halben Jahr musste sie die Schule verlassen“ (ebd.) – also rund ein Jahr vor der Verhaftung ihres Vaters. Wie sollte das nun zusammengehen? Wie konnte die Verhaftung des Vaters Ursache für ein Verbot des Schulbesuches sein, das bereits rund ein Jahr vor der Verhaftung ausgesprochen wurde? Und weiter: Wie sollten all die gemachten Postulate mit der vormaligen Darstellung übereinstimmen, dass Judith Reitmeier „die Petersen-Schule nur im Zeitraum 1943–1944“ besucht habe (S. 132)? Wie sollte sie die Universitätsschule 1943 besucht haben, wenn die Ursache des Besuchs – die Verhaftung des Vaters – erst im Herbst 1944 erfolgte? Andererseits: Wenn Judith Reitmeier also nach dem 13. Oktober 1944 in die Petersen-Schule gegangen sein sollte, müsste es Petersen gelungen sein, das Verbot eines offiziellen Schulbesuchs zu umgehen – dazu hätte er aber über beträchtlichen Einfluss verfügen müssen. Verwundert es da noch, dass Judith Werle einen „Grund dafür“, dass sie „die Petersenschule“ irgendwann auch nicht mehr besuchen durfte, „nicht nennen“ konnte (S. 135)?

Hein Retter folgt den Darstellungen Judith Werlichs kritik- und augenscheinlich auch gedankenlos, denn sonst müssten ihm die eklatanten Widersprüche in der Darstellung auffallen, auf deren Grundlage sein abschließendes Urteil beruht:

„Ihre Zeit in der Petersenschule bot Judith Schutz, Sicherheit und ein Netz persönlicher Beziehungen zu Mitschülerinnen. Ellen Körtge teilt mir mit, dass sie damals ihre ‚Patin‘ wurde (die ‚Patenschaft‘ gehörte zu den sozialen Urelementen der Jena-plan-Pädagogik) und Judith in der Untergruppe voll integriert war. Petersen werde als guter Mensch, der ihr und den Eltern damals geholfen habe, immer in ihrer Erinnerung bleiben, sagt Judith Werlich abschließend. Es falle ihr schwer,

sich über diese Zeit, unter die sie einen Schlussstrich des Vergessenwollens setzen möchte, gegenüber Dritten überhaupt zu äußern. Doch Petersen habe sie sehr viel zu verdanken.“ (S. 135 f., Hervorhebungen wie im Original)

4. Fazit

Letztlich finden sich bei Retter fünf zentrale, das heißt immer wiederkehrende, Erzählstrategien, mit denen er die Darstellung dramatisiert und vergrößert:

1. *Die Unterscheidung von Juden und „Judenmischlingen“ wird immer wieder aufgehoben.* Nicht umsonst wird das Kapitel auch „Kinder aus jüdischen Familien“ genannt. Diese Strategie setzt Retter erst seit geraumer Zeit gezielt ein. Denn noch im Februar 2010 – zu Beginn seiner Beschäftigung mit der Thematik – war er in seiner sprachlichen Gestaltung noch deutlich reflektierender, das heißt, in seiner heutigen Sprachwahl sind Veränderungen zu erkennen, die wiederum seine heute vorhandenen instrumentellen Interessen freilegen. In der seinerzeitigen Auseinandersetzung mit Benjamin Ort Meyers Habilitationsschrift,⁶²¹ in der Retter sich ebenfalls nicht selten bereits zu Einseitigkeiten hinreißen ließ, formulierte er bezogen auf auch im analysierten Kapitel behandelte Kinder wahrheitsnäher von Schülern mit „jüdischem Hintergrund“.⁶²² In diesem Sinne betonte er damals explizit: „In die Petersen-Schule gingen von Anfang an auch Kinder von Eltern, bei denen mindestens *ein* Elternpartner aus jüdischem Hause kam bzw. einen jüdischen Hintergrund besaß.“⁶²³

Problematisch war aber damals bereits, dass nirgends eine differenzierte Darstellung des übergreifenden historischen Kontextes während der NS-Zeit erarbeitet wurde. Auch deshalb geriet die Erarbeitung nicht selten ebenfalls unhistorisch. Sie hatte aber augenscheinlich noch nicht das explizite Ziel, die historischen Dimensionen rhetorisch zu verfälschen. In einem solchen verfälschenden Sinne heißt es heute beispielsweise: „In einem Interview, das 1995 mit Johanna Großkurth über ihre Schulzeit in der Universitätsschule geführt wurde, erwähnt die ehemalige Petersen-Schülerin auch das Faktum, das [recte: dass] Petersen jüdischen Kindern Schutz gewährte.“ (S. 118; vgl. Abschnitt 3.2). Diese Behauptungen belegt Retter nicht einmal für die Zeit vor 1938 an einem einzigen Beispiel, schon gar nicht für die Zeit nach dem Novemberpogrom.

⁶²¹ Ort Meyer: Mythos.

⁶²² Retter: Ort Meyer, S. 59, 63, 68, 76 f., 96, 114, 120 f.

⁶²³ Ebd., S. 59; Hervorhebung wie im Original. Vgl. ähnlich bei Derselbe: Kinder, S. 1, 3, 11.

Denn letztlich kann er – wie gezeigt – nicht *einen* „volljüdischen“ Schüler nennen, der nach 1933 die Universitätsschule besucht hätte. Es scheint diese Namen von Schülern also auch nicht auf der von Peter Hoffmann angefertigten Liste zu geben, die ja die Grundlage für Retters „Spurensuche“ gewesen ist. Hierin dürfte sich zeigen, wie wenig „Spuren“ die „volljüdischen“ Kinder in der Erinnerung ehemaliger Schüler der Universitätsschule hinterlassen haben. Denn trotz seiner Telefonate und Mails – nicht eine Erinnerung scheint erhalten geblieben zu sein: kein Name, keine Information, kein Bezug zu Petersen. Ohne dass der Autor auch nur einen einzigen Namen eines „volljüdischen“ Schülers nennen kann, wird sein permanentes Sprechen von „Kinder[n] aus jüdischen Familien“ zu einer rhetorischen Strategie – das umso mehr, wenn Retter behauptet – auch das eindeutig entgegen der zugrunde liegenden Quelle –, dass *alle* schulpflichtigen jüdischen Kinder Jenas Ende 1935 Schüler der Universitätsschule gewesen seien (vgl. Abschnitt 3.3). Denn auch damit geht es ihm letztlich nur um die Legitimierung eigener Interessen und Ziele unter Instrumentalisierung von Opfern der NS-Herrschaft; um deren tatsächliches Schicksal geht es ihm bestenfalls zweitrangig, denn ansonsten würde er ihre Geschichte eben nicht instrumentalisieren. So schamlos wie in diesem Buch – das wurde an verschiedenen Stellen gezeigt – ist Verdrängung und Instrumentalisierung in der Pädagogik seit Jahrzehnten nicht mehr praktiziert worden. Retters Weg führt in eine vorkritische Zeit zurück, in der Mythen und vertuschte Machtstrukturen die Selbstaufklärung verhindern sollten. Wie schwer der durch seine inakzeptablen Instrumentalisierungen angerichtete Schaden für die Jenaplan-Pädagogik, aber auch für die Stadt Jena ist, wird sich erst in der Zukunft zeigen.

2. Eine weitere von Retter filigran angewandte Erzählstrategie stellt die Methode dar, *immer wieder historisch spätere Ereignisse darzustellen, die nichts mit der Situation an der Universitätsschule zu tun haben, um so die vormalige Situation an der Universitätsschule zu dramatisieren*. Dabei muss zugleich festgehalten werden, dass Retter eingangs bezogen auf den ehemaligen Schüler Gerhard Voigt betont hatte, einem solchen Unterfangen mit aller gebotenen Gründlichkeit entgegen treten zu wollen. Nicht umsonst hatte er zunächst behauptet, dass er „Gefährdungen“ eines Schülers, die „nach seiner Schulzeit bei Petersen“ lagen, nicht benutzen wolle. Im konkreten Fall hieß das: „Deshalb wird er im Folgenden nicht zur Gruppe der gefährdeten Kinder gerechnet.“ (S. 114; Hervorhebung wie im Original)

Das tatsächliche Vorgehen sieht aber ganz anders aus. So berichtet Retter beispielsweise von der Deportation der Mutter Margot Reinhardts im Früh-

jahr 1943, die acht Jahre, nachdem Margot Reinhard die Universitätsschule verlassen hatte, geschah (vgl. Abschnitt 3.2). Diese Dramaturgie dient als Folie, um danach eine zuvor bereits aufgebaute, aber eben nirgends belegte Argumentationslinie weiter zu verfolgen, es habe eine geplante „*verschärfte* Ausschlusspraxis“ „jüdische[r] und jüdischstämmige[r] Kinder“ in Thüringen 1935 gegeben, der sich Petersen mit Rat und Tat entgegengestellt habe (S. 118 f.; Hervorhebung wie im Original). Auch in diesem Beispiel wird die übergeordnete geschichtliche Entwicklung gezielt verfälscht und in einen dramatisierten Kontext eingebettet, um so Petersen ein weiteres Mal zum Beschützer eines „Kindes aus jüdischer Familie“ machen zu können.

Genauso verfährt Retter mit Felix König, über den er nicht einmal in Erfahrung bringen konnte, wann er überhaupt Schüler der Universitätsschule gewesen ist (vgl. Abschnitt 3.3). Dennoch wird der Zeitraum von 1942 bis 1944 und werden darin „Deportation, Zwangsarbeit und ‚Zwangserziehung‘ unter härtesten Bedingungen“ ausführlich beschrieben – letztlich jedoch eine Zeitspanne, in der Felix König von einer höheren Schule verwiesen wurde, was also tatsächlich erneut nichts mit der Universitätsschule zu tun gehabt hatte (S. 121 f.). In den unmittelbaren Zeilen davor wird hingegen eine mögliche längere Schulzeit in der Universitätsschule postuliert, und zwar aus „Gründen des Schutzes“, obgleich Retter letztlich eingestehen muss, dass „keine Dokumente, die über die Schulzeit Felix Königs in der Petersenschule genauer informieren“, existieren würden (S. 121). Dramaturgie und aus der Luft gegriffene Behauptungen gehen folglich Hand in Hand. Auch hier wird der Leidensweg eines „Mischling ersten Grades“ instrumentalisiert, um die Universitätsschule zum „Zufluchtsort für jüdische Kinder“ während der NS-Zeit machen zu können. „Seinen jüdischen Kindern“ habe Gefahr gedroht (S. 120), doch es war darauf Verlass, „dass Petersen jüdische bzw. jüdischstämmige Schülerinnen und Schüler schützte“, obgleich man höheren Orts von diesen Widerstandshandlungen wusste (S. 121). Auch hier geht es also nicht um die wahrhaftige Darstellung eines von Leiden geprägten Schicksals, sondern um die nachträgliche Ausbeutung jenes Leides zur Legitimation eigener Zwecke.

3. Eine weitere Erzählstrategie ist *die Konstruktion von Zusammenhängen, die so nicht gegeben waren*. Extrembeispiel ist die eben schon angeklungene unbelegte Behauptung, Petersen habe 1942 „jüdische bzw. jüdischstämmige Schülerinnen und Schüler“ geschützt und davon habe man „im Volksbildungsministerium, im Amt des Reichsstatthalters Sauckel und in der NSDAP-Gauleitung“, nicht zuletzt auch „von Seiten des Jenaer Schulam-

tes“ gewusst; man habe aber in der Politischen Organisation der NSDAP genauso wie in Behörden gezögert, „mit Weisungen in den Machtbereich der Universität einzugreifen“ (S. 121). Bei dieser Art von Revisionismus muss man fragen, ob Retter überhaupt noch realisiert, was er in seinem Buch so alles zum Besten gibt. Fast noch schlimmer ist aber, dass ein ausgewiesener NS-Experte wie Jürgen John trotz solcher erschreckender Verharmlosungen das Buch als eine „gründliche Auswertung“ und „den mit Abstand wichtigsten empirischen Erkenntniszuwachs der Petersen-Forschung der letzten Jahre und der ‚Petersen-Debatte‘ 2009/10“ ansieht (S. 8). Denn damit zeigt auch er, dass er lieber bereit ist, Revisionismus zu akzeptieren und zu propagieren, als die Standards der heutigen Zeitgeschichtsforschung hochzuhalten. Das Vorwort zeigt also seine politischen Zielsetzungen: Retters Revisionismus soll mittels Legitimation gestärkt werden.

Die Konstruktion von nicht gegebenen Zusammenhängen zeigt sich als weiteres Beispiel genauso in der Begründung von Judith Reitmeiers postuliertem Verlassen der Jenaer Südschule, die den Ausgangspunkt für eine allenfalls postulierte Hilfe Petersens darstellt. Retter behauptet, dass einer Schulbehörde im Herbst 1943 bekannt gewesen sein könnte, dass Judith Reitmeiers „Vater Jude war“, ohne dass sie eingeschritten wäre (vgl. Abschnitt 3.8). Auch das verharmlost die Wirklichkeit der nationalsozialistischen Gesellschaft rund anderthalb Jahre vor Kriegsende in einem Maße, dass man auch auf einen solchen „empirischen Erkenntniszuwachs“ besser verzichten kann.

4. Von zentraler Bedeutung für das analysierte Kapitel ist darüber hinaus *das Anstellen von Spekulationen, für die es keine Belege gibt*. Das diesbezügliche Extrembeispiel ist die abschließende Darstellung der Kindheitsgeschichte Judith Reitmeiers (S. 132–136). Insbesondere der gänzlich spekulative Umgang mit Daten und Informationen, um am Ende Petersen als „gute[n] Menschen“ erscheinen lassen zu können, grenzt ans Groteske (vgl. Abschnitt 3.8). Aber auch der spekulative Konjunktiv des postulierten Schutzes Herta Langers (vgl. Abschnitt 3.1) oder die bezogen auf seine Zeit an der Universitätsschule durchgehend spekulative Darstellung Felix Königs bedienen sich dieser Methode (vgl. oben S. 232 f.). Ein Standardbeispiel ist ebenfalls die ablenkende Frage nach den Eltern der Universitätsschule im Unterkapitel zu Cornelia Grebe, die letztlich nur dem Ziel dient, das nächste revisionistische Postulat aufstellen zu können, nämlich dass „auch ‚systemtreue‘ Eltern [...] sich im Raum der Universitätsschule deren ungeschriebenen Gesetzen zu fügen“ gehabt hätten und das auch taten (S. 124).

Revisionistisch ist diese Passage, weil sie nicht nur einfache „systemtreue“ Eltern“, sondern in diesem Fall explizit den damaligen Rektor der Jenaer Universität, Wolf Meyer-Erlach, unter diese Aussage subsumiert. Es geht Retter diesbezüglich also auch und gerade um NS-Eliten. Letztlich dürften sich dann wohl auch – diese Beispiele wird Retter vielleicht demnächst auskramen – Hans F.K. Günther („Rasse-Günther“) und Lothar Stengel-von Rutkowski den „ungeschriebenen Gesetzen“ der Universitätsschule gefügt haben. Denn den Besuch der Universitätsschule durch Günthers Tochter zumindest im Jahre 1933 dokumentierte Retter einstmals selbst.⁶²⁴ Der Besuch Stengel-von Rutkowskis Sohn Witigo ist zumindest für den Zeitraum von 1941 bis 1943 für die Untergruppe der Universitätsschule belegt.⁶²⁵ Auch sie hatten „sich im Raum der Universitätsschule deren ungeschriebenen Gesetzen zu fügen“?

5. Und schließlich muss auch *das Vereinseitigen der Darstellung durch Weglassen von Informationen, die der eigenen Sichtweise entgegenlaufen könnten*, als eine typische Erzählstrategie hervorgehoben werden. Standardbeispiele sind die Informationen der dargelegten Berichte von Thies und Wentz (vgl. Abschnitt 3.4). Denn deren Informationen sind Retter natürlich bekannt, so wie er als weiteres Beispiel auch von dem gerade genannten und von ihm selbst in der Vergangenheit dokumentierten Schulbesuch der Tochter „Rasse-Günthers“ in Petersens Universitätsschule weiß. Er will diese der heilen Welt entgegenstehenden Informationen aber mittlerweile augenscheinlich nicht mehr zur Kenntnis nehmen. Denn das würde das Postulat von der „Kontinuität eines humanen reformpädagogischen Schullebens, mit der die Universitätsschule den Übergang in die antihumane Diktatur“ vollzogen habe (S. 111), zumindest differenzieren, vielleicht auch ad acta legen. Auch durch das Praktizieren dieser verschweigenden und verdrängenden Erzählstrategie wird die Komplexität der Thematik in erschreckender Art und Weise vereinfacht.

Als Ziel und angestrebte Folge dieser Strategien soll Petersen zum Beschützer von „Kinder[n] aus jüdischen Familien“ gemacht werden. Der Konstruktcharakter, dem die genannten Strategien zugrunde liegen, kommt durchgehend zum Vorschein. Er wird augenscheinlich noch dadurch verstärkt, dass Retter in einer Anmerkung hervorhebt, er würde Quellen „sprachlich geglättet“ präsentieren (Anm. 223), ohne dass wirklich deutlich wird, wo und wann und zu welchem

⁶²⁴ Retter: Petersen, S. 329, Anm. 340 bzw. Derselbe: Theologie, Pädagogik und Religionspädagogik bei Peter Petersen. Weinheim 1995, S. 98, Anm. 50.

⁶²⁵ Vgl. Döpp: Jenaplan-Pädagogik, S. 419.

Zweck das geschieht. Der Leser wüsste zugleich gerne, ob die „Glättungen“ auch in den „tagebuchartigen Aufzeichnungen“ der Mutter Hans Michels zu finden sind. Denn auf deren Grundlage wird erneut die scheinbar heile Welt in der Universitätsschule hervorgehoben (vgl. Abschnitt 3.7).

Der Konstruktcharakter der Erzählung, die weitgehend auf Beobachtungen beruht, die Kinder vor weit über 60 Jahren machten und an die sich Erwachsene heute und eben zumeist nach mehr als 60 Jahren erinnern, zeigt sich vielleicht am stärksten am Ende des Kapitels. Denn jene Erzählung gerät zu einem Extrembeispiel revisionistischer Ehrenrettung: Retter geht es um den „guten Menschen“ Petersen, der jedoch in keinem der davor geschilderten Beispiele auch nur ansatzweise ein Gesicht erhält. Zugleich geht es um eine Schule, deren pädagogische Welt in keinem Fall an Deutlichkeit gewinnt, die aber über einen so massiv ausstrahlenden Geist verfügt haben soll, dass dort augenscheinlich selbst radikale Nationalsozialisten ihr Haupt demütig im Sinne größter Mitmenschlichkeit senkten. Und schließlich spielen die dargestellten Geschichten in einer Zeit, in der ein augenscheinlich geschichtsloses Herrschaftssystem existierte, das all die geschilderten „Schicksale“ massiv bedrohte, aber augenscheinlich sogleich wegschaute, wenn es eines der Kinder während der Zeit an der Universitätsschule als potenzielles Opfer erkannte, in einer nationalsozialistischen Welt, in der der „Machtbereich“ einer Universität und die schützende Hand eines Petersens ganze Ministerial- und Schulbürokratien sowie die Gauleitung Thüringens auszuhebeln befähigt waren – von ganz anderen und nicht genannten NS-Behörden und -Ämtern wohl ganz zu schweigen.

Gleichzeitig – das zeigt das letzte Fallbeispiel eindrucksvoll – ist es wenig verantwortungsvoll, Aussagen, die augenscheinlich in einem nicht geringen Maß auf Familienmythen beruhen, die ein traumatisiertes Kind erzählt bekommen hat, zur Grundlage einer Studie zu machen, die eine weitgehende Neuausrichtung der Petersen-Forschung fordert. Wie kann man – so stellt sich die Frage – eine auf so vielen Widersprüchen basierende „Geschichte“ wie die Judith Reitmeiers unter Abdrucken des Namens öffentlich machen? Müsste man als Autor nicht – zum Schutz eines Menschen, der augenscheinlich mehrmals versucht hat, das Gespräch abubrechen – wenigstens das letzte Fallbeispiel als unglaublich einstufen und es deshalb auch nicht abdrucken? Gestattet die Ehrenrettung Petersens und der originären Jenaplan-Pädagogik ein solch massiv instrumentelles Vorgehen? Und kann also auf der beschriebenen Grundlage eine Forschung entstehen, die uns weiter bringt in der Auseinandersetzung mit der deutschen NS-Vergangenheit?

Ich denke, diese rhetorischen Fragen beantworten sich von alleine. Das, was in der neuen Studie Hein Retters präsentiert wird, ist der erschreckende Versuch, auf gänzlich ungenügender und die geschilderten Schicksale ehemaliger Schüler instrumentalisierender Grundlage ein neues Forschungsparadigma zu installieren, das tatsächlich methodisch, inhaltlich und von den Formen her tief in die Zeit vor 1984 zurück fällt, in eine Zeit, bevor sich eine *Petersen-Forschung* entwickelte, die diesen Namen auch verdiente und an deren Fortschreiten Hein Retter seit Mitte der 1990er Jahre Anteil gehabt hatte.⁶²⁶

Wenn ein renommierter Historiker wie Jürgen John das, was hier präsentiert wird, als „gründliche Auswertung entsprechender Archivalien, Schriften und Erinnerungsberichte“ bezeichnet, dann hat er dieses Buch nicht gelesen oder während des Lesens seine Profession vergessen. Wenn die Tagungsleitung des vergangenen Workshops auf solchen Ergebnissen ihre Vorstellungen baute, dann war sie blind oder blind geleitet oder wollte sich blind leiten lassen. Wenn Oberbürgermeister Dr. Schröter das, was Hein Retter hier präsentiert, „als ‚erstaunlich positive‘ Erkenntnis“ bewertet,⁶²⁷ dann muss er sich fragen lassen, ob ihm eigentlich so ganz klar ist, auf welchen Grundlagen jene wohl eher erstaunlichen und weniger „erstaunlich positive Erkenntnisse“ beruhen.

Die politisch-wissenschaftliche „Linie“ Oberbürgermeister Schröters, des Kulturausschussvorsitzenden Vogel und Bürgermeister Schenkers und der Jenaer Universitätsprofessoren Fauser und John sowie des Jenaer Stadthistorikers Stutz führt in die Irre. Ihr Beharren auf eine empirisch nicht belegte Sichtweise und die Methoden, die sie zur öffentlichen Durchsetzung dieser Sichtweise verwenden, beschädigen die politische Diskussion und fallen mit der Legitimierung von Hein Retters instrumentellen Revisionismus in eine vorwissenschaftliche Zeit der Petersen-Rezeption zurück.

Daraus folgt zugleich: Das Buch sei „mit Unterstützung der Stadt Jena, OB-Bereich“ gedruckt worden. Was heißt das eigentlich konkret? Dürfen städtische Mittel für ein Buch zur Verfügung gestellt werden, das in so eklatanter Art und Weise eine revisionistische Ehrenrettung nicht nur Petersens, sondern auch Fritz Sauckels und der thüringischen NS-Gauleitung, der Bürokratien des Weimarer Volksbildungsministeriums, des Jenaer Schulamts und nicht zuletzt auch der Jenaer Universität als eine während der NS-Zeit unbesehen anständig gebliebene

⁶²⁶ Zur Zeit vor 1984 vgl. Torsten Schwan: *Petersen-Rezeption* (2007).

⁶²⁷ So in dem oben genannten Bericht Petersen-Workshop: *Humanistische Pädagogik im KZ*. In: OTZ vom 6.11.2010.

Institution vornimmt und das darüber hinaus in dem analysierten Kapitel weitgehend alles ausblendet, was den eigenen Intentionen widerspricht?

Insofern bleibt abschließend zu fragen: Ist es eigentlich mit der Würde des Oberbürgermeisteramts vereinbar, dass ein solches Machwerk ideell und materiell unterstützt wird, das letztlich so schamlos instrumentalisiert, so unstatthaft vereinfacht und das dabei nicht die Spur eines kritischen Anspruchs erkennen lässt – das darüber hinaus augenscheinlich eine wichtige Legitimationsbasis für die politisch-wissenschaftliche „Linie“ des Oberbürgermeisters der Stadt Jena und weiterer ihrer Honoratioren darstellte, nämlich die Beibehaltung des „Petersen-Platzes“ zu gewährleisten? Wer trägt und wer übernimmt eigentlich die Verantwortung für dieses wissenschaftliche und politische Totaldesaster?

Literaturverzeichnis

- Anno dazumal: Kurzbiographie Peter Petersen (<http://www.jenaplan.de/index1.htm>; letzter Zugriff: 11.3.2011).
- Apel, Hans Jürgen/Klöcker, Michael (Hrsg.): Die Volksschule im NS-Staat. Köln/Weimar/Wien 2000.
- Arnhardt, Gerhard: 1942 – Peter Petersen über Friedrich Wilhelm August Fröbel. In: Wissenschaftliche Zeitschrift der Friedrich-Schiller-Universität Jena (Gesellschafts- und Sprachwissenschaftliche Reihe) 32 (1983), S. 501–504.
- Arnhardt, Gerhard.: Zur Synthese theoriegeschichtlicher Quellen im erziehungswissenschaftlichen Engagement Peter Petersens (26.6.1884–21.3.1952). In: Wissenschaftliche Zeitschrift der Pädagogischen Hochschule „K. F. W. Wander“ Dresden 20 (1986), S. 41–52.
- Arnhardt, Gerhard: Theorie und Praxis bei der Demokratisierung der Schule: Zur Polarität von Selbst- und Fremdbestimmung im pädagogischen Denken. In: Pädagogik und Schulalltag 46 (1991), S. 569–572.
- Ash, Mitchell G.: Krise der Moderne oder Modernität als Krise? In: Wolfram Fischer (Hrsg.): Die Preußische Akademie der Wissenschaften zu Berlin 1914–1945. Berlin 2000, S. 121–142.
- Astel, Karl: Rede, gehalten zur Eröffnung des ersten rassehygienischen Ärzteschulungskurses des Thüring. Landesamtes für Rassewesen in der Thüring. Staatsschule für Führertum und Politik zu Egendorf/Thür. am 11. August 1933. In: Derselbe (Hrsg.): Rassekurs in Egendorf. Ein rassehygienischer Lehrgang des Thüringischen Landesamts für Rassewesen. München 1935, S. 9–10.
- Astel, Karl: Rassendämmerung und ihre Meisterung durch Geist und Tat als Schicksalsfrage der weißen Völker. München o. J. [1935].
- Astel, Karl: Erbbiologische Familienkunde. In: Hans Harmsen/Franz Lohse (Hrsg.): Bevölkerungsfragen. Bericht des Internationalen Kongresses für Bevölkerungswissenschaft. Berlin, 26. August–1. September 1935. München 1936, S. 307–313.
- Astel, Karl: Friedrich-Schiller-Universität Jena. Ein Brennpunkt deutschen Geistesleben in der Tradition Goethe – Abbe – Haeckel. In: Brüsseler Zeitung vom 13.3.1941, S. 9.
- Bajohr, Frank: Über die Entwicklung eines schlechten Gewissens. Die deutsche Bevölkerung und die Deportationen 1941–1945. In: Birthe Kundrus/Beate Meyer (Hrsg.): Die Deportation der Juden aus Deutschland. Pläne – Praxis – Reaktionen 1938–1945. Göttingen 2004, S. 180–195.

- Bajohr, Frank/Wildt, Michael (Hrsg.): Volksgemeinschaft. Neue Forschungen zur Gesellschaft des Nationalsozialismus. Frankfurt a. M.: Fischer 2009.
- Benner, Dietrich/ Kemper, Herwart: Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 2: Die Pädagogische Bewegung von der Jahrhundertwende bis zum Ende der Weimarer Republik. Weinheim/Basel 2003.
- Bialas, Wolfgang: Die moralische Ordnung des Nationalsozialismus. Zum Zusammenhang von Philosophie, Ideologie und Moral. In: Werner Konitzer/Raphael Gross (Hrsg.): Moralität des Bösen. Ethik und nationalsozialistische Verbrechen. Frankfurt a. M./New York 2009, S. 30–60.
- Blaschke, Olaf: Die Elimination wissenschaftlicher Unterscheidungsfähigkeit. Goldhagens Begriff des „eliminatorischen Antisemitismus“ – eine Überprüfung. In: Johannes Heil/Rainer Erb (Hrsg.): Geschichtswissenschaft und Öffentlichkeit. Der Streit um Daniel J. Goldhagen. Frankfurt a. M. 1998, S. 63–90.
- Böhler, Jochen: Auftakt zum Vernichtungskrieg. Die Wehrmacht in Polen 1939. Frankfurt a. M. 2006.
- Both, Kees/Vreugdenhil, Kees: Die Charta der Grundschule – Prinzipien des Jenaplan. In: Ernst Schmutzer (Hrsg.): Reformpädagogik in Jena. Peter Petersens Werk und andere reformpädagogische Bestrebungen damals und heute. Jena 1991, S. 163–182.
- Breyvogel, Wilfried: Eine Paradoxie: Reformpädagogik im Nationalsozialismus. Schulversuche in Kiel (nach Johannes Wittmann) und in Minden (nach Petersen), nebst einem Blick auf die Jena-Plan-Schule im Jahre 1935. In: Reiner Lehberger (Hrsg.): Weimarer Versuchs- und Reformschulen am Übergang zur NS-Zeit. Hamburg 1994, S. 20–34.
- Broszat, Martin: Zur Struktur der NS-Massenbewegung. In: Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte 31 (1983), S. 52–76.
- Bruendel, Steffen: Volksgemeinschaft oder Volksstaat. Die „Ideen von 1914“ und die Neuordnung Deutschlands im Ersten Weltkrieg. Berlin 2003.
- Burkhardt, Axel: „Das Bild von der ‚braunen Universität‘ greift zu kurz.“ Interview mit den Herausgebern des Studienbands. In: Uwe Hoßfeld/Jürgen John/Oliver Lemuth/Rüdiger Stutz (Hrsg.): „Kämpferische Wissenschaft“. Studien zur Universität Jena im Nationalsozialismus. Köln/Weimar/Wien 2003, S. 9–19.
- Cotton, Cornelia: Schaufenster. Ansichten eines Lebens. Jena 2008.
- Decker, Udo: Zu Peter Petersens Wirken als Hochschullehrer. In: Ernst Schmutzer (Hrsg.): Reformpädagogik in Jena. Peter Petersens Werk und andere reformpädagogische Bestrebungen damals und heute. Jena 1991, S. 25–29.
- Dietrich, Theo: Zeitgebundene und fortwirkende Intentionen der Jenaplan-Pädagogik. In: Ernst Schmutzer (Hrsg.): Reformpädagogik in Jena. Peter

- Petersens Werk und andere reformpädagogische Bestrebungen damals und heute. Jena 1991, S. 44–67.
- Döbert, Frank: „Gravierende Kollateralschäden“. Petersen-Debatte im Kulturausschuss. In: Ostthüringische Zeitung vom 14.1.2010 (<http://www.otz.de/startseite/detail/-/specific/Gravierende-Kollateralschaeden-Petersen-Debatte-im-Kulturausschuss-1851031059>; letzter Zugriff: 11.3.2011).
- Döbert, Frank: Eklat vor dem Petersen-Workshop. Dr. Schwan und Dr. Ortmeier sagen ab. In: Ostthüringische Zeitung vom 3.11.2010 (<http://streitumpetersen.files.wordpress.com/2010/11/eklat-vor-dem-petersen-workshop-otz-4-11-10.pdf>; letzter Zugriff: 11.3.2011).
- Döbert, Frank: Drei Optionen stehen zur Wahl. Petersen-Platz-Umbenennung: Ausschuss will nicht noch Jahre warten. In: Ostthüringische Zeitung vom 25.11.2010 (<http://streitumpetersen.files.wordpress.com/2010/12/otz-25-11-10-artikel-drei-optionendoc.pdf>; letzter Zugriff: 11.3.2011).
- Döbert, Frank: In die nächste Runde. Kulturausschuss: Keine Mehrheit für Umbenennung, weitere Verfahrensweise noch offen. In: Ostthüringische Zeitung vom 16.12.2010 (<http://streitumpetersen.files.wordpress.com/2010/12/otz-16-12-10-in-die-naechste-runde.pdf>; letzter Zugriff: 11.3.2011).
- Döbert, Frank: Von Fehlern und verhinderter Wahrheit. „Der Fall Günther(s)‘ 1930 ein Vorgang und seine Umdeutung“ – eine notwendige Erwiderung. In: Thüringische Landeszeitung vom 7.2.2011 (vgl. <http://streitumpetersen.files.wordpress.com/2011/02/antwort-dc3b6berttlz50211.pdf>; letzter Zugriff: 11.3.2011).
- Döbert, Frank: „Schwelle des Vertretbaren weit überschritten“. Stadtrat entscheidet heute zum Petersenplatz – Stellungnahmen von jüdischer Landesgemeinde und Ortschaftsrat. In: Ostthüringische Zeitung vom 16.2.2011 (vgl. <http://streitumpetersen.files.wordpress.com/2011/02/pp-otz-21611.pdf>; letzter Zugriff: 11.3.2011).
- Döbert, Frank: Die Dreieinhalb-Stunden-Auseinandersetzung. Vor der klaren Entschließung zur Umbenennung des Petersenplatzes wurde im Stadtrat heftig diskutiert. In: Ostthüringische Zeitung vom 18.2.2011 (vgl. <http://streitumpetersen.files.wordpress.com/2011/02/ppotz180211.pdf>; letzter Zugriff: 11.3.2011).
- Döpp, Robert: Jenaplan-Pädagogik im Nationalsozialismus. Ein Beitrag zum Ende der Eindeutigkeit. Münster/Hamburg/London 2003.
- Döpp-Vorwald, Heinrich: Zehn Jahre Erziehungswissenschaftliche Anstalt. 14. Mai 1924 bis 14. Mai 1934. In: Peter Petersen (Hrsg.): Mitteilungen aus der „Erziehungswissenschaftlichen Universitäts-Anstalt“ zu Jena. Heft 6. Weimar 1934, S. 21–27.

- Döpp-Vorwald, Heinrich: Pädagogischer Realismus als Gegenwartsaufgabe. Weimar 1935.
- Döpp-Vorwald, Heinrich: Erziehungswissenschaft und Philosophie der Erziehung. Berlin 1941.
- Draeger, Hartmut: Der Ritt auf dem Tiger. Petersens Selbstbehauptungsversuche zwischen Anpassung und Widerstand im realen Nationalsozialismus. In: Kinderleben. Zeitschrift für Jenaplan-Pädagogik 15 (2008), H. 27, S. 5–39.
- Draeger, Hartmut: Zum humanen Ausnahme-Charakter der „Petersen-Schule“ mitten im Nationalsozialismus. In: Kinderleben. Zeitschrift für Jenaplan-Pädagogik 17 (2010), H. 31, S. 5–16.
- Drewelow, Horst: Gedanken zu einem neuen Erziehungskonzept. In: Pädagogik. Berlin (DDR) 44 (1989), S. 967–970.
- Dudek, Peter: Grenzen der Erziehung im 20. Jahrhundert. Allmacht und Ohnmacht der Erziehung im pädagogischen Diskurs. Bad Heilbrunn 1999.
- Ebermann, Brigitte et al.: Maria Montessori – Bausteine für eine selbsttätige, kindzentrierte Pädagogik in Kindergarten und Grundschule. In: Pädagogik und Schulalltag 45 (1990), S. 900–905.
- Essner, Cornelia: Die Alchemie des Rassenbegriffs und die „Nürnberger Gesetze“. In: Jahrbuch für Antisemitismusforschung 4 (1995), S. 201–225.
- Fauser, Peter: Jenaplan. Zwei Konzepte moderner Schule. In: Gisela John/Helmut Frommer/Peter Fauser (Hrsg.): Ein neuer Jenaplan. Befreiung zum Lernen. Die Jenaplan-Schule 1991–2007. Seelze-Velber 2008, S. 8–23.
- Fauser, Peter/John, Jürgen/Stutz, Rüdiger: Argumentation zum „Fall Petersen“. Diskussionsgrundlage für den Kulturausschuss (30. November 2009), Anlage 2: Die NS-Zeit von Petersens Wirken (vgl. http://www.volksbad-jena.de/fm/41/Argumentation_FauserJohnStutz_neu.pdf; letzter Zugriff: 11.3.2011).
- Fauser, Peter/John, Jürgen/Stutz, Rüdiger: Eindeutige Befunde, offene Fragen und erinnerungspolitische Aspekte der Workshop-Ergebnisse. 23.11.2010 (http://www.jena.de/fm/41/Workshop_Zusammenfassung.pdf; letzter Zugriff: 11.3.2011).
- Fauser, Peter/John, Jürgen/Stutz, Rüdiger: Ergebnisbilanz des Workshops „Peter Petersen und die Jenaplanpädagogik. Historische Befunde und Aktualität“, 23. November 2010 (http://www.ksj.jena.de/fm/41/Bilanz_Workshop.pdf; letzter Zugriff: 11.3.2011).
- Fleischhauer, Markus: Der NS-Gau Thüringen 1929–1945. Köln/Weimar/Wien 2010.
- Frei, Norbert: Abschied von der Zeitgenossenschaft. Der Nationalsozialismus und seine Erforschung auf dem Weg in die Geschichte. In: Derselbe: 1945

- und wir. Das Dritte Reich im Bewußtsein der Deutschen. München 2005, S. 41–62.
- Frei, Norbert: „Volksgemeinschaft“. Erfahrungsgeschichte und Lebenswirklichkeit der Hitler-Zeit. In: Derselbe: 1945 und wir. Das Dritte Reich im Bewusstsein der Deutschen. München 2005, S. 107–128.
- Friedländer, Saul: Das Dritte Reich und die Juden. Band 1: Die Jahre der Verfolgung 1933–1939. München 2006.
- Gefion-Verlag (Hrsg.): Illustrierte Weltgeschichte. Unter Redaktion von Universitäts-Professor Dr. Edv. Lehmann und Universitäts-Professor Dr. Peter Petersen. Sechs Bände. Berlin/Kopenhagen/Malmö/Amsterdam o. J. [1928–1931].
- Gellately, Robert: Hingeschaut und weggesehen. Hitler und sein Volk. Stuttgart/München 2002.
- Gerlach, Antje: Abstammungsnachweis. In: Wolfgang Benz/Hermann Graml/Hermann Weiß (Hrsg.): Enzyklopädie des Nationalsozialismus. München 1997, S. 346.
- Gesellschaft für Jenaplan-Pädagogik in Deutschland: Mitteilungen Nr. 24, 7. Jahrgang, Juni 1990. In: Reinhard Stach (Hrsg.): Vorläufer der neuen Erziehung. Lesehefte zur Jenaplanpädagogik. Herausgegeben von der Gesellschaft für Jenaplanpädagogik in Deutschland. Heft 14. Heinsberg 1990, zwischen S. 14 und 15.
- Gesellschaft für Jenaplan-Pädagogik in Deutschland: Mitteilungen Nr. 25, 7. Jahrgang, Oktober 1990. In: Peter Meyer (Hrsg.): Freies Arbeiten in Sekundarschulen. Praxisberichte, Impulse, Reflexionen. Lesehefte zur Jenaplanpädagogik. Herausgegeben von der Gesellschaft für Jenaplanpädagogik in Deutschland. Heft 15. Heinsberg 1991, zwischen S. 18 und 19.
- GEW Thüringen (Hrsg.): Dokumente der Auseinandersetzung zur Umbenennung des Petersen-Platzes in Jena. November–Dezember 2010. Jena 2011.
- Gosewinkel, Dieter: Einbürgern und Ausschließen. Die Nationalisierung der Staatsangehörigkeit vom Deutschen Bund bis zur Bundesrepublik Deutschland. Göttingen ²2003.
- Gotto, Bernhard: Dem Gauleiter entgegen arbeiten? Überlegungen zur Reichweite eines Deutungsmusters. In: Jürgen John/Horst Möller/Thomas Schaarschmidt (Hrsg.): Die NS-Gaue, Regionale Mittelinstanzen im zentralistischen „Führerstaat“. München 2007, S. 80–99.
- Groß, Engelbert: Vorwort. In: Forum Jenaplan 1 (1991), S. 4–5 (vgl. <http://www.jenaplan-archiv.de/forum-jenaplan/forum-jenaplan-01-04.pdf>; letzter Zugriff: 11.3.2011).
- Groß, Engelbert: Jena – Zwischen Schiller-Universität und Tal-Schule. Ein Stimmungsbericht über den 12. Oktober 1991. In: Forum Jenaplan 2 (1992),

S. 9–16 (vgl. <http://www.jenaplan-archiv.de/forum-jenaplan/forum-jenaplan-02-09.pdf>; letzter Zugriff: 11.3.2011).

- Groß, Michael: OB: Name Petersenplatz nicht zu halten. Jenaplanschule mit Distanz zu Petersen. In: Ostthüringische Zeitung vom 11.8.2009.
- Gruner, Wolf: Von der Kollektivausweisung zur Deportation der Juden aus Deutschland (1938–1945). Neue Perspektiven und Dokumente. In: Birthe Kundrus/Beate Meyer (Hrsg.): Die Deportation der Juden aus Deutschland. Pläne – Praxis – Reaktionen 1938–1945. Göttingen 2004, S. 21–62.
- Hansen, Georg (Hrsg.): Schulpolitik als Volkstumspolitik. Quellen zur Schulpolitik der Besatzer in Polen 1939–1945. Münster/New York 1994.
- Harten, Hans-Christian/Neirich, Uwe/Schwerendt, Matthias: Rassenhygiene als Erziehungsideologie des Dritten Reichs. Bio-bibliographisches Handbuch. Berlin 2006.
- Heidegger, Martin: Sein und Zeit. Tübingen 1927.
- Heim, Susanne: Die Verfolgung und Ermordung der europäischen Juden durch das nationalsozialistische Deutschland 1933–1945. Band 2. München 2009.
- Heinemann, Isabel: „Rasse, Siedlung, deutsches Blut“. Das Rasse- und Siedlungshauptamt der SS und die rassenpolitische Neuordnung Europas. Göttingen 2003.
- Herbert, Ulrich: Vernichtungspolitik. Neue Antworten und Fragen zur Geschichte des „Holocausts“. In: Derselbe (Hrsg.): Nationalsozialistische Vernichtungspolitik 1939–1945. Neue Forschungen und Kontroversen. Frankfurt a. M. 1998, S. 9–66.
- Herbert, Ulrich: Best. Biographische Studien über Radikalismus, Weltanschauung und Vernunft 1903–1989. Bonn 2001.
- Herrmann, Ulrich: „Wir wurden zu Soldaten ‚verarbeitet‘“ – oder: Wie man Soldaten für Hitlers Krieg machte. In: Derselbe/Rolf-Dieter Müller (Hrsg.): Junge Soldaten im Zweiten Weltkrieg. Weinheim/München 2010, S. 41–62.
- Hertfelder, Thomas: „Meteor aus einer anderen Welt“. Die Weimarer Republik in der Diskussion des Hilfe-Kreises. In: Andreas Wirsching/Jürgen Eder (Hrsg.): Vernunftrepublikanismus in der Weimarer Republik. Stuttgart 2008, S. 29–55.
- Hesse, Alexander: Die Professoren und Dozenten der preußischen Akademien (1926–1933) und Hochschulen für Lehrerbildung. Weinheim 1995.
- Hoch, Gerhard: Volksschullehrer des Dritten Reiches. Die Lehrerbildungsanstalt in Lunden/Dithmarschen. In: Informationen zur Schleswig-Holsteinischen Zeitgeschichte 24 (1996), H. 29, S. 34–50 (vgl. <http://www.akens.org/akens/texte/info/29/index.html>; letzter Zugriff: 11.3.2011).

- Holzhey, Helmut/Röd, Wolfgang: Die Philosophie des ausgehenden 19. und des 20. Jahrhunderts. Teil 2: Neukantianismus, Idealismus, Realismus, Phänomenologie. München 2004.
- Horn, Gisela: Anmerkungen zu Jürgen Johns Kritik an dem Text „Für einen Platz der Erinnerung“, 14. Dezember 2010 (vgl. <http://streitumpetersen.files.wordpress.com/2010/12/anmerkungen-zu-jc3bcrgen-johns-kritik-an-dem-text.pdf>; letzter Zugriff: 11.3.2011).
- Hoßfeld, Uwe: Gerhard Heberer (1901–1973). Sein Beitrag zur Biologie im 20. Jahrhundert. Berlin 1997.
- Hoßfeld, Uwe/John, Jürgen/Stutz, Rüdiger: „Kämpferische Wissenschaft“: Zum Profilverwandlung der Jenaer Universität im Nationalsozialismus. In: Dieselben/Oliver Lemuth: „Kämpferische Wissenschaft“. Studien zur Universität Jena im Nationalsozialismus. Köln/Weimar/Wien 2003, S. 23–121.
- Hoßfeld, Uwe: Von der Rassenkunde, Rassenhygiene und biologischen Erbstatistik zur Synthetischen Theorie der Evolution: Eine Skizze der Biowissenschaften. In: Derselbe/Jürgen John/Oliver Lemuth/Rüdiger Stutz (Hrsg.): „Kämpferische Wissenschaft“. Studien zur Universität Jena im Nationalsozialismus. Köln/Weimar/Wien 2003, S. 519–574.
- Hoßfeld, Uwe: Geschichte der biologischen Anthropologie in Deutschland. Von den Anfängen bis in die Nachkriegszeit. Stuttgart 2005.
- Hoßfeld, Uwe/John, Jürgen/Lemuth, Oliver/Stutz, Rüdiger: „Kämpferische Wissenschaft“: Zum Profilverwandlung der Jenaer Universität im Nationalsozialismus. In: Dieselben (Hrsg.): „Im Dienst an Volk und Vaterland“. Die Universität Jena in der NS-Zeit. Köln 2005, S. 1–126.
- Hoßfeld, Uwe/Šimůnek, Michal: Die Kooperation der Friedrich-Schiller-Universität Jena und Deutschen Karls-Universität Prag im Bereich der „Rassenlehre“ 1933–1945. Erfurt 2008.
- Huber, Ludwig/Weiß, Gisela: Erziehungswirksame Atmosphäre an unseren Schulen – mehr als ein Schlagwort. In: Pädagogik. Berlin (DDR) 44 (1989), S. 936–941.
- Hübner-Funk, Sibylle: Lebenslanges Überleben. Nationalsozialistische Kriegskindheiten in der Retrospektive. In: Hans-Heino Ewers/Jana Mikota/Jürgen Reulecke/Jürgen Zinnecker (Hrsg.): Erinnerungen an Kriegskindheiten. Erfahrungsräume, Erinnerungskultur und Geschichtsdidaktik unter sozial- und kulturwissenschaftlicher Perspektive. Weinheim/München 2006, S. 281–296.
- Jensen, Brigitte: Karl Astel – „Ein Kämpfer für die deutsche Volksgesundheit“. In: Barbara Danckwortt/Thorsten Querg/Claudia Schöningh (Hrsg.): Historische Rassismusforschung. Ideologie – Täter – Opfer. Berlin 1995, S. 152–178.

- John, Gisela/Müller, Britta/Bindel, Wolfram: Verwirklichte Jenaplan-Pädagogik seit November 1989. In: Andreas Pehnke (Hrsg.): Einblicke in die reformorientierte Schulpraxis der neuen Bundesländer. Anregungen einer Tagung. Frankfurt a. M. 1996, S. 103–121.
- John, Jürgen: Die Gae im NS-System. In: Derselbe/Horst Möller/Thomas Schaarschmidt (Hrsg.): Die NS-Gae. Regionale Mittelinstanzen im zentralistischen „Führerstaat“. München 2007, S. 22–55.
- John, Jürgen/Stutz, Rüdiger: Die Jenaer Universität 1918–1945. In: Senatskommission zur Aufarbeitung der Jenaer Universitätsgeschichte im 20. Jahrhundert (Hrsg.): Traditionen – Brüche – Wandlungen. Die Universität Jena 1850–1995. Köln 2009, S. 270–587.
- John, Jürgen/Mieth, Matias: Vorwort. In: Hein Retter: Die Universitätsschule Jena. Zufluchtsort für bedrohte Kinder im Nationalsozialismus. Zugleich eine Kritik der Fragwürdigkeiten jüngster „Petersen-Forschung“. Stadtmuseum/Städtische Museen Jena/JenaKultur 2010 (Bausteine zur Jenaer Stadtgeschichte – Band 13, Herausgeber: Stadtmuseum Jena mit JenaKultur, Verein für Jenaer Stadt- und Universitätsgeschichte e. V., Jena. Gedruckt mit Unterstützung der Stadt Jena, OB-Bereich), S. 7–9.
- John, Jürgen: Antwort auf offene Briefe, 10.12.2010 (vgl. http://www.aktionsnetzwerk.de/cms/index.php?option=com_content&view=article&id=346%3Azu-zwei-texten-von-dr-gisela-horn-fuer-einen-platz-der-erinnerung-und-wolfgang-rug-zurpetersen-diskussion&catid=59%3Apetersenplatz&Itemid=71; letzter Zugriff: 11.3.2011).
- John, Jürgen: Antwort auf Anmerkungen von Dr. Gisela Horn, 17.12.2010, (vgl. http://www.aktionsnetzwerk.de/cms/index.php?option=com_content&view=article&id=353%3Aantwort-auf-anmerkungen-von-dr-gisela-horn&catid=59%3Apetersenplatz&Itemid=71; letzter Zugriff: 11.3.2011).
- Jureit, Ulrike: Motive – Mentalitäten – Handlungsspielräume. Theoretische Anmerkungen zu Handlungsoptionen von Soldaten. In: Christian Hartmann/Johannes Hürter/Ulrike Jureit (Hrsg.): Verbrechen der Wehrmacht. Bilanz einer Debatte. München 2005, S. 163–170.
- Kandel, Isaac Leon: The making of Nazis. New York 1935.
- Karstedt, Susanne: Genozid (Völkermord). In: Hans Joachim Schneider (Hrsg.): Handbuch der Kriminologie. Band 2: Besondere Probleme der Kriminologie. Berlin 2009, S. 41–72.
- 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 (1990), S. 928–936.

- Kenkmann, Alfons: Zwischen Nonkonformität und Widerstand. Abweichendes Verhalten unter nationalsozialistischer Herrschaft. In: Dietmar Süß/Winfried Süß (Hrsg.): Das „Dritte Reich“. Eine Einführung. München 2008, S. 143–162.
- Kershaw, Ian: Soziale Motivation und Führerbindung im Staate Hitlers. In: Norbert Frei (Hrsg.): Martin Broszat, der „Staat Hitlers“ und die Historisierung des Nationalsozialismus. Göttingen 2007, S. 76–84.
- Klaßen, Theodor Friedrich: Das Beispiel Jenaplanschule Ulmbach. In: Pädagogische Forschung. Berlin (DDR) 31 (1990), H. 3, S. 60–65.
- Klaßen, Theodor Friedrich: Peter Petersen und sein Schulkonzept „Jenaplan“. In: Pädagogik. Berlin (DDR) 45 (1990), S. 618–622.
- Klaßen, Theodor Friedrich: Stichwort: Jenaplan. In: Ernst Schmutzer (Hrsg.): Reformpädagogik in Jena. Peter Petersens Werk und andere reformpädagogische Bestrebungen damals und heute. Jena 1991, S. 68–98.
- Klaßen, Theodor Friedrich: Die Jenaplan-Renaissance in der Bundesrepublik Deutschland – Anmerkungen zur Problematik der inneren Schulreform. In: Ernst Schmutzer (Hrsg.): Reformpädagogik in Jena. Peter Petersens Werk und andere reformpädagogische Bestrebungen damals und heute. Jena 1991, S. 99–103.
- Kluge, Barbara: Peter Petersen. Lebenslauf und Lebensgeschichte. Auf dem Weg zu einer Biographie. Heinsberg 1992.
- Köhnke, Klaus Christian (Hrsg.): Ernst Cassirer: Nachgelassene Manuskripte und Texte. Band 9: Zu Philosophie und Politik. Hamburg 2008.
- König, Hans-Jörg/Leutert, Hans: Arbeit mit Lehrplänen – Verantwortung und Schöpfertum des Lehrers. In: Pädagogik. Berlin (DDR) 44 (1989), S. 913–921.
- König, Helmut: „Eine Anfrage an Herrn Professor Peter Petersen in Jena“. Persönliche Erinnerungen und Gedanken zu einem Brief von Paul Oestreich. Anlässlich des 100. Geburtstages Paul Oestreichs. In: Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte 18 (1978), S. 135–138.
- Konitzer, Werner/Gross, Raphael: Einleitung. In: Dieselben (Hrsg.): Moralität des Bösen. Ethik und nationalsozialistische Verbrechen. Frankfurt a. M./New York 2009, S. 7–9.
- Konrád, Ota: „Denn die Uneignung der slawischen Völkergruppe bedarf keines Beweises mehr“. Die „sudetendeutsche Wissenschaft“ und ihre Einbindung in die zeitgenössischen Diskurse 1918–1945. In: Judith Schachtmann/Michael Strobel/Thomas Widera (Hrsg.): Politik und Wissenschaft in der prähistorischen Archäologie. Göttingen 2009, S. 69–97.
- Körtner, Ulrich H. J.: Theologie des Wortes Gottes. Positionen – Probleme – Perspektiven. Göttingen 2001.

- Krick, Wilhelm: Grundlegung und Praxis einer humanen Schulwirklichkeit. In: Ernst Schmutzer (Hrsg.): Reformpädagogik in Jena. Peter Petersens Werk und andere reformpädagogische Bestrebungen damals und heute. Jena 1991, S. 131–139.
- Krieck, Ernst: Philosophie der Erziehung. Jena 1922.
- Krieck, Ernst: Nationalpolitische Erziehung. Leipzig 1932.
- Krieck, Ernst: Völkisch-politische Anthropologie. Teil 1–3. Leipzig 1936–1938.
- Lehmann, Anna: Platz wird umbenannt. Stadt Jena lässt Petersen fallen. In: TAZ vom 9.2.2011 (vgl. <http://streitumpetersen.files.wordpress.com/2011/02/platz-wird-umbenannt-taz-9.pdf>; letzter Zugriff: 11.3.2011).
- Longerich, Peter: „Davon haben wir nichts gewusst!“ Die Deutschen und die Judenverfolgung 1933–1945. München 2006.
- Longerich, Peter: Heinrich Himmler. Biographie. München 2008.
- Lost, Christine: Annäherung an das Schulkonzept „Jenaplan“. In: Pädagogische Forschung. Berlin (DDR) 31 (1990), H. 3, S. 60.
- Lost, Christine: Vorbemerkungen zu Theodor F. Kläßens Beitrag „Peter Petersen und sein Schulkonzept ‚Jenaplan‘“. In: Pädagogik. Berlin (DDR) 45 (1990), S. 617.
- Lost, Christine: Peter Petersen und die deutsche Schulreform. Acht Überlegungen zur ostdeutschen Schulentwicklung in den vergangenen Jahren. In: Pädagogik und Schulalltag 47 (1992), S. 188–192.
- Luhmann, Niklas: Soziologische Aufklärung. Aufsätze zur Theorie sozialer Systeme. Band 1. Opladen⁴1974.
- Lüttger, Will/Kleinespel, Karin: Petersen-Pädagogik: Feiern an der Grundschule „Mühlheimer Freiheit“. Ein andauerndes Projekt, das das Schulleben verändert. In: Ernst Schmutzer (Hrsg.): Reformpädagogik in Jena. Peter Petersens Werk und andere reformpädagogische Bestrebungen damals und heute. Jena 1991, S. 121–130.
- Matropoulos, Michael: Krise und Kontingenz. Zwei Kategorien im Modernisierungsdiskurs der Klassischen Moderne. In: Moritz Föllmer/Rüdiger Graf (Hrsg.): Die „Krise“ der Weimarer Republik. Zur Kritik eines Deutungsmusters. Frankfurt a. M. 2005, S. 45–76.
- Maurer, Trude: Vom Alltag zum Ausnahmezustand: Juden in der Weimarer Republik und im Nationalsozialismus 1918–1945. In: Marion Kaplan (Hrsg.): Geschichte des jüdischen Alltags in Deutschland. Vom 17. Jahrhundert bis 1945. München 2003, S. 347–470.
- Mayer, Michael: Staaten als Täter. Ministerialbürokratie und „Judenpolitik“ in NS-Deutschland und Vichy-Frankreich. München 2010.

- Melzer, Karl-Heinrich: Der Geistliche Vertrauensrat. Geistliche Leitung für die Deutsche Evangelische Kirche im Zweiten Weltkrieg? Göttingen 1991.
- Mergel, Thomas: Das parlamentarische System von Weimar und die Folgelasten des Ersten Weltkrieges. In: Andreas Wirsching (Hrsg.): Herausforderungen der parlamentarischen Demokratie. Die Weimarer Republik im europäischen Vergleich. München 2007, S. 37–60.
- Mergner, Barbara: Eine Schulgründung in Thüringen – oder – Auf dem Weg zu einem Schulleben, inspiriert von Peter Petersens Jenaplan. In: Forum Jenaplan 1 (1991), S. 14–20 (vgl. <http://www.jenaplan-archiv.de/forum-jenaplan/forum-jenaplan-01-14.pdf>; letzter Zugriff: 11.3.2011).
- Mergner, Barbara: Eine Schulgründung in Thüringen. In: Ernst Schmutzer (Hrsg.): Reformpädagogik in Jena. Peter Petersens Werk und andere reformpädagogische Bestrebungen damals und heute. Jena 1991, S. 247–250.
- Merrit, Anna J./Merrit, Richard L.: Public opinion in occupied Germany. The OMGUS surveys 1945–1949. Urbana 1970.
- Meyer, Beate: Erfüllte und erdachte „Volksgemeinschaft“. Erfahrungen „jüdischer Mischlinge“ zwischen Integration und Ausgrenzung. In: Frank Bajohr/Michael Wildt (Hrsg.): Volksgemeinschaft. Neue Forschungen zur Gesellschaft des Nationalsozialismus. Frankfurt a. M.: Fischer 2009 S. 144–164.
- Meyer, Michael A. (Hrsg.): Deutsch-jüdische Geschichte in der Neuzeit. Band IV: Aufbruch und Zerstörung 1918–1945. Von Avraham Barkai und Paul Mendes-Flohr. München 2000.
- Mieskes, Hans: Die volkseigene Schule – Grundfragen einer neuen volksdeutschen Erziehungswissenschaft und Pädagogik (für Siebenbürgen dargestellt). Dissertation 1941.
- Mieskes, Hans (Hrsg.): Jenaplan. Anruf und Antwort. Oberursel/Taunus 1965.
- Mieskes, Hans: Peter Petersen und unsere Zeit. In: Derselbe (Hrsg.): Jenaplan. Anruf und Antwort. Oberursel/Taunus 1965, S. 24–36.
- Mieskes, Hans: Und nun der Jenaplan? Fragen und Überlegungen zum hundertsten Geburtstag von Peter Petersen. Gießen 1985.
- Mitzenheim, Paul: Kurzer Abriß der Lehrerausbildung an der Universität Jena (1945–1965). In: Günther Drefahl (Hrsg.): Universität Jena und neue Lehrerbildung. Jena 1967, S. 60–80.
- Mitzenheim, Paul: Zur politischen und pädagogischen Funktion der ideologisch-theoretischen Konzeption von Peter Petersen bei der Verwirklichung des Gesetzes zur Demokratisierung der deutschen Schule vom 12.6.1946. In: Wissenschaftliche Zeitschrift der Friedrich-Schiller-Universität Jena (Gesellschafts- und Sprachwissenschaftliche Reihe) 26 (1977), S. 259–268.

- Mitzenheim, Paul: Zur Geschichte der Pädagogischen Fakultät (1945–1955). Im Ringen um eine fortschrittliche Erziehungswissenschaft. In: Siegfried Schmidt (Hrsg.): Wissenschaft und Sozialismus. Beiträge zur Geschichte der Friedrich-Schiller-Universität Jena von 1945 bis 1981. Jena 1983, S. 102–121.
- Mitzenheim, Paul: Der Jena-Plan von Peter Petersen. In: Alma Mater Jenensis 1 (1990), H. 4, S. 4–5.
- Mitzenheim, Paul: Peter Petersen (1884–1952). Skizze seines Lebensweges und Wirkens. In: Ernst Schmutzer (Hrsg.): Reformpädagogik in Jena. Peter Petersens Werk und andere reformpädagogische Bestrebungen damals und heute. Jena 1991, S. 6–24.
- Mommsen, Hans: Der Nationalsozialismus. Kumulative Radikalisierung und Selbstzerstörung des Regimes. In: Meyers Enzyklopädisches Lexikon. Band 16. Mannheim 1976, S. 785–790.
- Mommsen, Hans: Forschungskontroversen zum Nationalsozialismus. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 14–15/2007, S. 14–21.
- Müller-Petersen, Else: Der Jenaplan in der Welt. Historische Entwicklung und heutiger Stand. In: Schule und Leben 12 (1960/61), S. 481–487.
- Neuner, Gerhard: DDR-Pädagogik in der Wendezeit (1989–1990). In: Dietrich Hoffmann/Karl Neumann (Hrsg.): Erziehung und Erziehungswissenschaft in der BRD und der DDR. Weinheim 1996, S. 95–126.
- Nolzen, Armin: Inklusion und Exklusion im „Dritten Reich“. Das Beispiel der NSDAP. In: Frank Bajohr/Michael Wildt (Hrsg.): Volksgemeinschaft. Neue Forschungen zur Gesellschaft des Nationalsozialismus. Frankfurt a. M. 2009, S. 60–77.
- Ohne Autor: Nationalpolitische Bildung. In: Heimat und Arbeit. Monatshefte für pädagogische Politik 14 (1941), S. 9–11.
- Ohne Autor: OB für Umbenennung des Petersen-Platzes. In: Ostturingische Zeitung vom 5.8.2009.
- Ohne Autor: Peter Petersen und kein Ende: Hein Retter meldet sich zu Wort. In: Jenapolis (<http://www.jenapolis.de/107389/peter-petersen-und-kein-ende-hein-retter-meldetsich-zu-wort>; letzter Zugriff: 11.3.2011).
- Ortmeyer, Benjamin: Peter Petersens Schriften und Artikel in der NS-Zeit. Dokumente 1933–1945 (Dokumentation ad fontes IV). Frankfurt a. M. 2008.
- Ortmeyer, Benjamin: Mythos und Pathos statt Logos und Ethos. Zu den Publikationen führender Erziehungswissenschaftler in der NS-Zeit: Eduard Spranger, Herman Nohl, Erich Weniger und Peter Petersen. Weinheim/Basel 2009.
- Ortmeyer, Benjamin (Hrsg.): Pressespiegel (27. Juni 2009 bis 2. November 2010), Frankfurt am Main 2011.

- Ortmeyer, Benjamin: Die NS-Zeit an der Universitätsschule Jena und den anderen Schulen in Jena wirklich erforschen. Material und Hilfestellung (<http://streitumpetersen.wordpress.com>; letzter Zugriff: 11.3.2011).
- Paetz, Andreas: Auf der Suche nach alternativer Pädagogik. In: Deutsche Lehrerzeitung (1991), H. 11, S. 10.
- Pape, Kornelia: Wer zu spät kommt mit der Wahrheit... Politische Lügen in der CDU-Spendenaffäre. In: Armin Burkhardt/Dieselbe (Hrsg.): Politik, Sprache und Glaubwürdigkeit. Linguistik des politischen Skandals. Wiesbaden 2003, S. 120–140.
- Pehnke, Andreas: Anmerkungen zur Renaissance der Reformpädagogik. In: Pädagogik und Schulalltag 45 (1990), S. 769–777.
- Pehnke, Andreas: Vorüberlegungen zu einer Bestandsaufnahme der Reformpädagogik-Forschung in der DDR. In: Pädagogische Rundschau 47 (1993), S. 535–560.
- Pehnke, Andreas et al.: Anmerkungen zur IV. Internationalen Jenaplan-Konferenz vom 14. bis 20. Juli 1996 in Athen. In: Pädagogik und Schulalltag 51 (1996), S. 496–499.
- Petersen, Peter: Neuprotestantischer Religionsunterricht und künstlerische Bibelausgabe. In: Der Säemann 4 (1913), S. 367–369.
- Petersen, Peter: Johann Gottlieb Fichte († 29. Januar 1814). In: Der Säemann 5 (1914), S. 25–27.
- Petersen, Peter: Zum Gedächtnis des deutschesten Philosophen. Zu Fichtes 100. Todestage, 22. Januar. In: Hamburger Nachrichten. 18.1.1914, Nr. 3, S. 1–2.
- Petersen, Peter: Zurück zu Leibniz! – Zurück zum deutschen Idealismus. In: Hamburger Nachrichten, Nr. 46 (12.11.1916), S. 1.
- Petersen, Peter: Persönlichkeit und Wirtschaft. In: Hamburgische Schulzeitung 24 (1916) Nr. 8 (19.11.1916), S. 33–35.
- Petersen, Peter: Radikal. In: Die Literarische Gesellschaft 4 (1918), S. 383–385.
- Petersen, Peter: Gemeinschaft und freies Menschentum. Die Zielforderungen der neuen Schule. Eine Kritik der Begabenschulen. Gotha 1919.
- Petersen, Peter: Die Stellung der Philosophie Wilhelm Wundts im 19. Jahrhundert. In: Beiträge zur Philosophie des deutschen Idealismus 2 (1922), H. 3/4, S. 44–55.
- Petersen, Peter: Schulreform (1913). In: Derselbe: Innere Schulreform und Neue Erziehung. Gesammelte Reden und Aufsätze. Weimar 1925, S. 1–5.
- Petersen, Peter: Neugestaltung des Religionsunterrichts in den höheren Schulen (1919). In: Derselbe: Innere Schulreform und Neue Erziehung. Gesammelte Reden und Aufsätze. Weimar 1925, S. 114–128.

- Petersen, Peter: Die Hamburger Gemeinschaftsschulen (1922). In: Derselbe: Innere Schulreform und neue Erziehung. Gesammelte Reden und Aufsätze. Weimar 1925, S. 151–158.
- Petersen, Peter: Die neueste deutsche Schulgesetzgebung und die Hamburger „Gemeinschaftsschule“ (1923). In: Derselbe: Innere Schulreform und neue Erziehung. Gesammelte Reden und Aufsätze. Weimar 1925, S. 159–164.
- Petersen, Peter: Antrittsrede bei der Übernahme der Schulleitung Ostern 1920. In: Derselbe: Innere Schulreform und neue Erziehung. Gesammelte Reden und Aufsätze. Weimar 1925, S. 165–172.
- Petersen, Peter: Bericht über die Entwicklung der Realschule in Winterhude zur ‚Lichtwark-Schule‘ im Schuljahr 1921“. In: Derselbe: Innere Schulreform und neue Erziehung. Gesammelte Reden und Aufsätze. Weimar 1925, S. 172–184.
- Petersen, Peter: Schulengemeinschaft Winterhude (1920). In: Derselbe: Innere Schulreform und neue Erziehung. Gesammelte Reden und Aufsätze. Weimar 1925, S. 185–188.
- Petersen, Peter: Bildet Schulengemeinschaften! (1922). In: Derselbe: Innere Schulreform und neue Erziehung. Gesammelte Reden und Aufsätze. Weimar 1925, S. 189–190.
- Petersen, Peter: Die Junglehrernot, eine kulturelle Not des deutschen Volkes (1924). In: Derselbe: Innere Schulreform und neue Erziehung. Gesammelte Reden und Aufsätze. Weimar 1925, S. 293–312.
- Petersen, Peter: Wilhelm Wundt und seine Zeit. Stuttgart 1925.
- Petersen, Peter: Die Neueuropäische Erziehungsbewegung. Weimar 1926.
- Petersen, Peter: Die Gegenwartsaufgabe der Volksschule und die neue Lehrerbildung. Ein Programm. In: Die Volksschule 22 (1926), S. 679–688 und S. 767–772.
- Petersen, Peter: Der Jena-Plan einer freien allgemeinen Volksschule. Langensalza 1927.
- Petersen, Peter: Grundfragen einer Pädagogischen Charakterologie. Erfurt 1928.
- Petersen, Peter: Disziplin und Autonomie in der sittlichen Erziehung. In: Pädagogisches Zentralblatt 10 (1930), S. 679–690.
- Petersen, Peter: Vergeistigung als Sinn der Erziehung. In: Pädagogische Warte 38 (1931), S. 734–741.
- Petersen, Peter: Der Ursprung der Pädagogik. Berlin/Leipzig 1931.
- Petersen, Peter: Pädagogik. Berlin 1932.
- Petersen, Peter: Familie und Schule; Schulgemeinden nach dem Jenaplan. In: Der Vormarsch. Evangelische Monatshefte für Politik und Kultur 3 (1933), H. 4, S. 121–126.

- Petersen, Peter: [Rezension] Karl Beyer, Jüdischer Intellekt und deutscher Glaube. 1933. Armanen-Verlag. Leipzig. 51 S. In: Blut und Boden. Monatschrift für wurzelstarkes Bauerntum, deutsche Wesensart und nationale Freiheit 5 (1933), S. 285–286.
- Petersen, Peter: [Rezension] Ludwig Roselius, Briefe und Schriften zu Deutschlands Erneuerung. 2. Auflage 1933. Verlag Gerhard Stalling. Oldenburg. In: Blut und Boden. Monatschrift für wurzelstarkes Bauerntum, deutsche Wesensart und nationale Freiheit 5 (1933), S. 334–335.
- Petersen, Peter: Nachwort. In: Werner Pohl: Die Bündische Erziehung. Weimar 1933, S. 83–86.
- Petersen, Peter: Wofür man Geld hat! In: Die neue Lehrerbildung 2 (1933/34), H. 3, S. 40–42.
- Petersen, Peter: Bedeutung und Wert des Politisch-Soldatischen für den deutschen Lehrer und unsere Schule. In: Deutsches Bildungswesen 2 (1934), S. 1–17.
- Petersen, Peter: Psychologische Bedeutung der politischen Symbole. In: Zeitschrift für Jugendkunde 4 (1934), S. 10–14.
- Petersen, Peter: Dienst an der der religiösen Erziehung in der Schule. Einordnung der religiösen Wirklichkeit in die Arbeitswelt der Schüler. In: Derselbe (Hrsg.): Eine freie allgemeine Volksschule nach den Grundsätzen Neuer Erziehung. Band 3. Weimar 1934, S. 144–151.
- Petersen, Peter: Der Jenaplan, eine Ausgangsform für die neue deutsche Schule. In: Die Erziehung 10 (1934/35), S. 1–8.
- Petersen, Peter: Nationalpolitische Bildung der menschlichen Sittlichkeit. In: Die Erziehung 10 (1935), S. 208–218.
- Petersen, Peter: Auf dem Wege zu neuen Formen religiöser Unterweisung in der Schule. In: Die Deutsche Schule 39 (1935), S. 9–14.
- Petersen, Peter: Die erziehungswissenschaftlichen Grundlagen des Jenaplanes im Lichte des Nationalsozialismus. In: Die Schule im nationalsozialistischen Staat 11 (1935), S. 1–5.
- Petersen, Peter: Gemeinschaftspädagogik rings um die öffentliche Schule! – Warum nun nicht auch in allen Schulen? In: Die Deutsche Schule 39 (1935), S. 431–436.
- Petersen, Peter: Die neue deutsche Erziehungswissenschaft und ihre Stellung zum Religionsunterricht. In: Nachrichten der Luther-Akademie in Sondershausen 12 (1936), S. 17–18.
- Petersen, Peter: Die religiöse Unterweisung im Lichte der neuen deutschen Erziehungswissenschaft und Schulpraxis. In: Deutsche Evangelische Erziehung. Zeitschrift für den evangelischen Religionsunterricht 47 (1936), S. 95–108.

- Petersen, Peter: Der zeitgeschichtliche Hintergrund des Religionsunterrichts und die Verantwortung der deutschen Schule. In: Die Deutsche Schule 40 (1936), S. 169–173.
- Petersen, Peter: Die Lehrerbildung an der Universität Jena. Ein schulpolitischer Beitrag. In: Deutsches Bildungswesen 4 (1936), S. 20–31.
- Petersen, Peter: Führungslehre des Unterrichts. Berlin/Leipzig 1937.
- Petersen, Peter: [Rezension] Ferdinand Rossner, Der Weg zum ewigen Leben der Natur. Verlag Julius Beltz, Langensalza. 1938. 111 S., RM. 2,50. In: Heimat und Arbeit. Monatshefte für pädagogische Politik 11 (1938), S. 691.
- Petersen, Peter: [Rezension] Europaeus, Der Wiederaufstieg des Abendlandes aus der Dämonie der Technik. Verlag Braune Bücher, Berlin, Carl Rentsch, 1937. 218 S., RM 6,-. In: Heimat und Arbeit. Monatshefte für pädagogische Politik 12 (1939), S. 614.
- Petersen, Peter: Rassische Geschichtsbetrachtung. In: Heimat und Arbeit. Monatshefte für pädagogische Politik 13 (1940), S. 218–221.
- Petersen, Peter: Es gibt rassische Hochwertigkeit. Sie verpflichtet! In: Heimat und Arbeit. Monatshefte für pädagogische Politik 14 (1941), S. 38–41.
- Petersen, Peter: [Rezension] C. G. Jung, Psychologie und Religion. Die Terry Lectures 1937, gehalten an der Yale University. Rascher Verlag, Zürich und Leipzig 1940. 190 S. In: Die Tatwelt 17 (1941), H. 4, S. 171.
- Petersen, Peter: [Rezension] Hermann Schwarz, Ewigkeit. Ein deutsches Bekenntnis. 1941. Junker und Dünnhaupt Verlag, Berlin. 127 S., RM. 3,40 kart. In: Heimat und Arbeit. Monatshefte für pädagogische Politik 15 (1942), S. 193.
- Petersen, Peter: [Rezension] A. Reithinger, Das Weltreich und die Achse. Großbritanniens Kraft und Schwäche. Schein und Wirklichkeit seiner Wirtschaftsmacht. Deutsche Verlags-Anstalt. Stuttgart 1941. 80 S., 1,20 RM. In: Heimat und Arbeit. Monatshefte für pädagogische Politik 16 (1943), S. 78.
- Petersen, Peter: Jugenderziehung und Jugendseelsorge. Erziehungswissenschaftliche Grundfragen. Bremen 1949.
- Petersen, Uwe-Karsten: Der Jena-Plan. Die integrative Schulwirklichkeit im Bilde von Briefen und Dokumenten aus dem Nachlaß Peter Petersens. Frankfurt a. M. 1991.
- Piper, Ernst: Alfred Rosenberg. Hitlers Chefideologe. München 2005.
- Prondczynsky, Andreas von: Universitatspadagogik und lokale padagogische Kultur in Jena zwischen 1885 und 1933. In: Alfred Langewand/Derselbe (Hrsg.): Lokale Wissenschaftskulturen in der Erziehungswissenschaft. Weinheim 1999, S. 75–187.

- Przyrembel, Alexandra: „Rassenschande“. Reinheitsmythos und Vernichtungslegitimation im Nationalsozialismus. Göttingen 2003.
- Rabenau, Konrad von: Als Student bei Gerhard von Rad in Jena 1943–1945. In: Manfred Oeming/Konrad Schmid/Michael Welker (Hrsg.): Das Alte Testament und die Kultur der Moderne. Münster 2004, S. 7–12.
- Raphael, Lutz: Experten im Sozialstaat. In: Hans Günther Hockerts (Hrsg.): Drei Wege deutscher Sozialstaatlichkeit. NS-Diktatur, Bundesrepublik und DDR im Vergleich. München 1998, S. 231–258.
- Raphael, Lutz: Radikales Ordnungsdenken und die Organisation totalitärer Herrschaft: Weltanschauungseliten und Humanwissenschaftler im NS-Regime. In: Geschichte und Gesellschaft 27 (2001), S. 5–40.
- Redaktion der Zeitschrift für Pädagogik: Erklärung. In: Zeitschrift für Pädagogik. Berlin (DDR), S. 833.
- Reidegeld, Eckart: Staatliche Sozialpolitik in Deutschland. Band II: Sozialpolitik in Demokratie und Diktatur 1919–1945. Wiesbaden 2006.
- Retter, Hein: Theologie, Pädagogik und Religionspädagogik bei Peter Petersen. Weinheim 1995.
- Retter, Hein (Hrsg.): Peter Petersen und der Jenaplan. Von der Weimarer Republik bis zur Nachkriegszeit. Weinheim 1996.
- Retter, Hein (Hrsg.): Reformpädagogik zwischen Rekonstruktion, Kritik und Verständigung. Beiträge zur Pädagogik Peter Petersens. Weinheim 1996.
- Retter, Hein: Peter Petersens Identitätsbalancen vor und nach 1933. In: Tobias Rülcker/Jürgen Oelkers (Hrsg.): Politische Reformpädagogik. Frankfurt a. M. 1998, S. 563–589.
- Retter, Hein: Reformpädagogik und Protestantismus im Übergang zur Demokratie. Studien zur Pädagogik Peter Petersens. Frankfurt a. M. 2007.
- Retter, Hein: Warum ich Benjamin Ortmeier widerspreche. Neue Befunde zu Peter Petersen. (<http://www.jena.de/fm/41/SkriptHeinRetter.pdf>; letzter Zugriff: 11.3.2011).
- Retter, Hein: Bedrohte Kinder aus jüdischen und sozialdemokratischen Familien in der Universitätsschule Jena 1933–45. Vortrag an der Volkshochschule Jena, am 23. Februar 2010 (<http://www.jena.de/fm/41/VortragRetter23022010.pdf>; letzter Zugriff: 11.3.2011).
- Retter, Hein: Die Universitätsschule Jena. Zufluchtsort für bedrohte Kinder im Nationalsozialismus. Zugleich eine Kritik der Fragwürdigkeiten jüngster „Petersen-Forschung“. Stadtmuseum/Städtische Museen Jena/JenaKultur 2010 (Bausteine zur Jenaer Stadtgeschichte – Band 13, Herausgeber: Stadtmuseum Jena mit JenaKultur, Verein für Jenaer Stadt- und Universitätsgeschichte e. V., Jena. Gedruckt mit Unterstützung der Stadt Jena, OB-Bereich).

- Retter, Hein: Dokumentation der Schande Jenas im Streit um den Reformpädagogen Peter Petersen, den Jena-Plan und die Universitätsschule Jena. In: Jenapolis (<http://www.jenapolis.de/107389/peter-petersen-und-kein-ende-hein-retter-meldetsich-zu-wort>; letzter Zugriff: 11.3.2011).
- Ruck, Michael: Zentralismus und Regionalgewalten im Herrschaftsgefüge des NS-Staates. In: Horst Möller/Andreas Wirsching/Walter Ziegler (Hrsg.): Nationalsozialismus in der Region. Beiträge zur regionalen und lokalen Forschung und zum internationalen Vergleich. München 1996, S. 99–122.
- Rülcker, Tobias: Zur erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Peter Petersen und seinem Werk. In: Inge Hansen-Schaberg/Bruno Schonig (Hrsg.): Jenaplan-Pädagogik. Hohengehren 2002, S. 131–165.
- Schilling, Willy: NS-Dozentenschaft und Nationalsozialistischer Deutscher Dozentenbund an der Universität Jena. In: Uwe Hoßfeld/Jürgen John/Oliver Lemuth/Rüdiger Stutz (Hrsg.): „Kämpferische Wissenschaft“. Studien zur Universität Jena im Nationalsozialismus. Köln/Weimar/Wien 2003, S. 180–201.
- Schmitt, Carl: Der Begriff des Politischen. In: Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik 58 (1927), S. 1–33.
- Schmutzer, Ernst (Hrsg.): Reformpädagogik in Jena. Peter Petersens Werk und andere reformpädagogische Bestrebungen damals und heute. Jena 1991.
- Schöttler, Peter (Hrsg.): Geschichtsschreibung als Legitimationswissenschaft 1918–1945. Frankfurt a. M. 1997.
- Schramm, Reinhard: Der Reformpädagoge Prof. Peter Petersen in der Jenaer Erinnerungspolitik, 12.1.2011 (vgl. http://streitumpetersen.files.wordpress.com/2011/03/110112petersen_platz.pdf; letzter Zugriff: 11.3.2011).
- Schreiber, Birgit: Versteckt. Jüdische Kinder im nationalsozialistischen Deutschland und ihr Leben danach. Frankfurt a. M. 2005.
- Schrul, Marco/Thomas, Jens: Kollektiver Gedächtnisverlust. Die Ibrahim-Debatte 1999/2000. In: Uwe Hoßfeld/Jürgen John/Oliver Lemuth/Rüdiger Stutz (Hrsg.): „Kämpferische Wissenschaft“. Studien zur Universität Jena im Nationalsozialismus. Köln/Weimar/Wien 2003, S. 1065–1098.
- Schulz, Eberhart: Verfolgung und Vernichtung. Rassenwahn und Antisemitismus in Jena 1933 bis 1945. Jena 2007.
- Schwan, Torsten: Die Petersen-Rezeption in der Bundesrepublik Deutschland 1948 bis 1960. Die Darstellung und Resonanz Peter Petersens und des Jenaplans im Spannungsfeld von Pädagogik und Schulreform. Braunschweig 2000.
- Schwan, Torsten: Die „Kernzeit“ der Petersen-Debatte in der bundesdeutschen Pädagogik 1989 bis 1992. Prolegomena zu einer historischen Verortung. In: Pädagogische Rundschau 54 (2000), S. 285–303.

- Schwan, Torsten: Dem Nationalsozialismus gefolgt und gescheitert? Zur Verortung der Jenaplan-Pädagogik im polykratischen NS-Erziehungssystem. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 9 (2003), S. 91–118.
- Schwan, Torsten: Ein politisch naiver, opportunistischer Theoretiker? Peter Petersen und der Nationalsozialismus: Stand und Probleme der Forschung. In: Uwe Hoßfeld/Jürgen John/Oliver Lemuth/Rüdiger Stutz (Hrsg.): „Kämpferische Wissenschaft“. Studien zur Universität Jena im Nationalsozialismus. Köln/Weimar/Wien 2003, S. 822–849.
- Schwan, Torsten: Zum Scheitern Peter Petersens und des Jenaplan im NS- und sich formierenden SED-Staat. In: Hein Retter (Hrsg.): Reformpädagogik. Neue Zugänge – Befunde – Kontroversen. Bad Heilbrunn 2005, S. 168–185.
- Schwan, Torsten: „Denn entscheide nicht ich, so wird über mich entschieden“. Peter Petersen als politischer Reformpädagoge – eine programmatische Neubewertung. In: Zeitschrift für Pädagogik 53 (2007), S. 843–860.
- Schwan, Torsten: Jena-Plan und die faschistische Reformpädagogik in Italien – Das Beispiel Nazareno Padellaro. In: Ralf Koerrenz (Hrsg.): Jena-Plan im Netzwerk internationaler Schulreform. Jena 2007, S. 43–73.
- Schwan, Torsten: Die Petersen-Rezeption in der Bundesrepublik Deutschland 1960 bis 1984. Die Jenaplan-Pädagogik zwischen „defensiver Rezeption“ und einsetzender „Petersen-Kritik“. Frankfurt a. M. 2007.
- Schwan, Torsten: [Rezension] Retter, Hein: Reformpädagogik und Protestantismus im Übergang zur Demokratie. Studien zur Pädagogik Peter Petersens. In: Pädagogische Rundschau 63 (2009), S. 633–640.
- Schwan, Torsten: Eingangsstatement zur Podiumsdiskussion am 5.9.2009: Abriss des politischen Petersen 1918/1919–1945 (vgl. <http://www.jena.de/fm/41/StatementDrSchwan.pdf>; letzter Zugriff: 11.3.2011).
- Schwan, Torsten: „Ich werde rücksichtslos gegen den Liberalismus, Demokratie und das Judentum schreiben und reden“. Zum Rassismus und Antisemitismus in der Jenaplan-Pädagogik nach 1933. Dietrich Benner zur Emeritierung am 31. März 2009 gewidmet. In: Zeitschrift für Pädagogik 56 (2010), S. 414–436.
- Seefried, Elke: Vernunftpragmatismus und Gemeinschaftsideologie: „Vernunftrepublikanismus“ in der deutschen Zentrumspartei. In: Andreas Wirsching/Jürgen Eder (Hrsg.): Vernunftrepublikanismus in der Weimarer Republik. Stuttgart 2008, S. 57–86.
- Seyfarth-Stubenrauch, Michael: Das Dilemma der Petersen-Pädagogik. In: Demokratische Erziehung 13 (1987), H. 11, S. 16–19.
- Seyfarth-Stubenrauch, Michael: Hinweise auf die „Eierdanz-Kontroverse“ in der Zeitschrift „Demokratische Erziehung“. In: Arbeitskreis Petersen: Mitteilungen Nr. 15, 5. Jahrgang, März 1988. In: Hans-Günther Rolff et al.

- (Hrsg.): Schule auf dem Weg zur Lebensgemeinschaft. Lesehefte zur Jena-Planpädagogik. Herausgegeben vom Arbeitskreis Peter Petersen. Heft 5. Heinsberg 1988, zwischen S. 14 und 15.
- Seyfarth-Stubenrauch, Michael: Die bildungstheoretische Bedeutung der Jena-Plan-Pädagogik für die aktuelle Schuldiskussion im Lichte neuerer Ansätze zu einer kritischen Petersen-Rezeption. In: Klaus Hofmann (Hrsg.): Peter Petersen und die Reformpädagogik. Beiträge einer Fachkonferenz vom 20.–23. November 1989. Hagen 1991, S. 171–181.
- Skiera, Ehrenhard: Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart. Eine kritische Einführung. München 2010.
- Stengel, Katharina (Hrsg.): Vor der Vernichtung. Die staatliche Enteignung der Juden im Nationalsozialismus. Frankfurt a. M. 2007.
- Stengel-von Rutkowski, Lothar: Der Weg zur lebensgesetzlichen Schule. In: Volk und Rasse 10 (1935), H. 6, S. 163–169.
- Stengel-von Rutkowski, Lothar: Das Reich dieser Welt. Lieder und Verse eines Heiden. Erfurt 1937.
- Stevenson, David: 1914–1918. Der Erste Weltkrieg. Düsseldorf 2006.
- Stutz, Rüdiger/Hoßfeld, Uwe: Jenaer Profilwandel: von der philosophischen zur rassistisch und naturwissenschaftlich „ausgerichteten“ Universität in der NS-Zeit. In: Werner Buchholz (Hrsg.): Die Universität Greifswald und die deutsche Hochschullandschaft im 19. und 20. Jahrhundert. Stuttgart 2004, S. 217–269.
- Tagungsbericht: German Society in the Nazi Era. „Volksgemeinschaft“ between Ideological Projection and Social Practice. 25.3.2010–27.3.2010, London. In: H-Soz-u-Kult, 28.5.2010 (<http://hsozkult.geschichte.hu-berlin.de/tagungsberichte/id=3121>; letzter Zugriff: 11.3.2011).
- Tilitzki, Christian: Die deutsche Universitätsphilosophie in der Weimarer Republik und im Dritten Reich. Teil 1. Berlin 2002.
- Uhlig, Christa/Lost, Christine/Wiegmann, Ulrich: Lehren aus der Geschichte annehmen – eine Voraussetzung für die Erneuerung unserer Schule. In: Pädagogik. Berlin (DDR) 44 (1989), S. 962–966.
- Uhlig, Christa: Maria Montessori: Kinder sind anders. In: Pädagogik. Berlin (DDR) 45 (1990), S. 434–439.
- Uhlig, Christa: Zur Rezeption der Reformpädagogik in der DDR in den 70er und 80er Jahren vor dem Hintergrund der Diskussion um Erbe und Tradition. In: Ernst Cloer/Rolf Wernstedt (Hrsg.): Pädagogik in der DDR. Eröffnung einer notwendigen Bilanzierung. Weinheim 1994, S. 134–151.
- Ulbricht, Justus H.: „Die Heimat als Quelle der Bildung“. Konzeptionen und Geschichte regional und völkisch orientierter Erwachsenenbildung in Thürin-

- gen in den Jahren 1933 bis 1945. In: 1919 bis 1994. 75 Jahre Volkshochschule Jena. Rudolstadt 1994, S. 183–217.
- Ulbricht, Justus H.: „Goethe-Schiller-Universität Jena-Weimar“? Die Salana im politisch-intellektuellen Netzwerk der Doppelstadt – Eine Skizze. In: Uwe Hoßfeld/Jürgen John/Oliver Lemuth/Rüdiger Stutz (Hrsg.): „Kämpferische Wissenschaft“. Studien zur Universität Jena im Nationalsozialismus. Köln/Weimar/Wien 2003, S. 321–360.
- Verhey, Jeffrey: Der „Geist von 1914“ und die Erfindung der Volksgemeinschaft. Hamburg 2000.
- Vossen, Johannes: Gesundheitsämter im Nationalsozialismus. Rassenhygiene und offene Gesundheitsfürsorge in Westfalen 1900–1950. Essen 2001.
- Weber, Cornelia: Altes Testament und völkische Frage. Der biblische Volksbegriff in der alttestamentlichen Wissenschaft der nationalsozialistischen Zeit, dargestellt am Beispiel von Johannes Hempel. Tübingen 2000.
- Weber, Max: Wirtschaft und Gesellschaft. Tübingen ⁵1976.
- Wegweiser durch das höhere Schulwesen des Deutschen Reiches. Schuljahr 1935. Im Auftrag des Reichs- und Preußischen Ministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung, bearbeitet von der Reichsstelle für Schulwesen. Berlin 1936.
- Wehler, Hans-Ulrich: Deutsche Gesellschaftsgeschichte. Vierter Band. München 2003.
- Wehler, Hans-Ulrich: Intentionalisten, Strukturalisten und das Theoriedefizit der Zeitgeschichte. In: Norbert Frei (Hrsg.): Martin Broszat, der „Staat Hitlers“ und die Historisierung des Nationalsozialismus. Weimar 2007, S. 71–75.
- Weindling, Paul: „Mustergau“ Thüringen. Rassenhygiene zwischen Ideologie und Machtpolitik. In: Norbert Frei (Hrsg.): Medizin und Gesundheitspolitik in der NS-Zeit. München 1991, S. 81–98.
- Weindling, Paul: „Mustergau“ Thüringen: Rassenhygiene zwischen Ideologie und Machtpolitik. In: Uwe Hoßfeld/Jürgen John/Oliver Lemuth/Rüdiger Stutz (Hrsg.): „Kämpferische Wissenschaft“. Studien zur Universität Jena im Nationalsozialismus. Köln/Weimar/Wien 2003, S. 1013–1026.
- Welzer, Harald: Mass murder and moral code. Some thoughts on an easily misunderstood subject. In: History of the Human Sciences 17 (2004), Nr. 2–3, S. 15–32.
- Wennrich, Walter: Pädagogische Tatsachenforschung in Jena. In: Ernst Schmutzer (Hrsg.): Reformpädagogik in Jena. Peter Petersens Werk und andere reformpädagogische Bestrebungen damals und heute. Jena 1991, S. 30–43.
- Wilde, Hanna: Die Landschulreform 1933–1936 im Kreis Lübbecke. In: Mitteilungen des Mindener Geschichtsvereins 72 (2000), S. 39–87.

- Wildt, Michael: Die Ungleichheit des Volkes. „Volksgemeinschaft“ in der politischen Kommunikation der Weimarer Republik. In: Frank Bajohr/Michael Wildt (Hrsg.): Volksgemeinschaft. Neue Forschungen zur Gesellschaft des Nationalsozialismus. Frankfurt a. M. 2009, S. 24–40.
- Wirsching, Andreas: „Vernunftrepublikanismus“ in der Weimarer Republik. Neue Analysen und offene Fragen. In: Derselbe/Jürgen Eder (Hrsg.): Vernunftrepublikanismus in der Weimarer Republik. Stuttgart 2008, S. 9–26.
- Wolfes, Matthias: Vernunftrepublikanismus und Wissenschaftsverständnis in der protestantischen Theologie der Weimarer Republik. In: Andreas Wirsching/Jürgen Eder (Hrsg.): Vernunftrepublikanismus in der Weimarer Republik. Stuttgart 2008, S. 219–230.
- Zimmermann, Rolf: Philosophie nach Auschwitz. Eine Neubestimmung von Moral in Politik und Gesellschaft. Reinbek 2005.
- Zimmermann, Rolf: Holocaust und Holodomor. Was lehrt historische Erfahrung über Moral? In: Werner Konitzer/Raphael Gross (Hrsg.): Moralität des Bösen. Ethik und nationalsozialistische Verbrechen. Frankfurt a. M./New York 2009, S. 13–29.

Der folgende Aufsatz ist ursprünglich erschienen in: Zeitschrift für Pädagogik, 56. Jg. (2010), Heft 3, S. 415–435.

Der Abdruck erfolgt mit freundlicher Genehmigung der Redaktion der Zeitschrift für Pädagogik und des Beltz Verlags.

Torsten Schwan

„Ich werde rücksichtslos gegen den Liberalismus, Demokratie und das Judentum schreiben und reden“

Zum Rassismus und Antisemitismus in der Jenaplan-Pädagogik nach 1933

Dietrich Benner zur Emeritierung am 31. März 2009 gewidmet

Zu Beginn der Debatte um Peter Petersen und die Jenaplan-Pädagogik hatte Wolfgang Keim (1989a, S. 24 Anm. 12) zu Recht auf antisemitische Äußerungen Petersens aufmerksam gemacht. Er verwies auf den Südafrika-Bericht aus dem Jahre 1937, den Petersen für das „Reichserziehungsministerium“ verfasst hatte. Keim zitierte: „,Von jüdischer Seite aus war in der Presse gegen mich Stimmung gemacht worden ...‘, 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 ... vereitelt ...“ (Keim 1989b, S. 141; Auslassungen wie im Original; der gesamte Bericht ist mittlerweile von Ortmeier o.J., S. 684ff. abgedruckt worden).

Bis in jüngster Zeit sind kaum weitere antisemitische Äußerungen gefunden worden – und so wurde Petersen in den 1990er Jahren im kritischen Spektrum der bundesdeutschen Erziehungswissenschaft zwar zunehmend als antidemokratisch und völkisch-konservativ beschrieben (Schwan 2000a, b, S. 13ff.; 2004b, S. 198ff.). Die wenigen bekannten antijüdischen bis antisemitischen Äußerungen wurden jedoch allenfalls als Attitüde bewertet. Deshalb ging beispielsweise auch Tobias Rülcker, einer der dezidierten Kritiker Petersens, auf antisemitische Passagen gar nicht ein. Für ihn spielten bei Petersen „wesentliche Bestandteile der politischen und pädagogischen Ideologie des Nationalsozialismus wie die Rassenideologie, der Reichsgedanke mit seinem impliziten Imperialismus, die totale Mobilisierung der Gesellschaft im Dienst der Politik, die Funktionalisierung der Erziehung unter dem Primat der Politik keine Rolle“ (Rülcker 1992, S. 238; vgl. auch ders. 1997; 2002).

Ganz ähnlich beurteilte jüngst auch noch Robert Döpp (2003) in seiner Studie zur Jena-Plan-Pädagogik in der NS-Zeit die Bedeutung antisemitischer Argumente bei Petersen. Zwar ließen sich bei Petersen auch – vereinzelt – antisemitische Äußerungen nachweisen“ (ebd., S. 280). Antisemitisches Denken zeige sich aber vor allem bei einzelnen akademischen Schülern Petersens wie beispielsweise bei Christoph Carstensen (ebd., S. 225f). Das konnte allerdings bei einem SS-Mann auch kaum verwundern (vgl. Retter 2007, S. 336). Zwar seien „in Petersens direktem Umfeld auch radikalste antisemitische Ideologeme vertreten“ worden (Döpp 2003, S. 373; ähnlich auch S. 381). Sein Fazit war 2003 jedoch folgerichtig und stand in Kontinuität des damaligen Forschungsstands: „Zwar fanden sich auch biologistisch-rassistische und (vereinzelt) antisemitische Ausfälle im Umfeld des ‚Jena-Plans‘, diese erreichten jedoch kaum fundamentale Bedeutung“ (ebd., S. 695).

In diesem Sinne fasste auch Dietrich Benner, der Anfang der 1970er Jahre als einer der ersten eine historisierende Auseinandersetzung mit Petersens Werk einleitete und damit etwa zeitgleich mit Karl Christoph Lingelbach wichtige Grundlagen für eine forschungsgemäße Auseinandersetzung mit Petersen und seinem Werk legte, 2003 den bisherigen Forschungsstand zusammen (Benner 1973, Lingelbach 1970; vgl. Schwan 2007a, S. 300 und 330ff.). Er betonte in der gemeinsam mit Herwart Kemper erarbeiteten Neubewertung der „Theorie und Geschichte der Reformpädagogik“ bezogen auf Petersen zu Recht dessen „nativistische Annahme“, dass „historisch-gesellschaftliche Sachverhalte zunächst in Naturkategorien beschrieben und dann lebenspraktisch und normativ als sogenannte natürliche Sachverhalte ausgegeben“ würden (Benner/Kemper 2003, S. 218). In diesen nativistischen Vorstellungen entpuppt sich auch Petersen als Kind seiner Zeit (ebd., S. 61ff.). Nach 1933 habe er dann eine „bruchlose Einheit“ seines Werkes „in der Absicht inszeniert, seiner Pädagogik die Anerkennung der neuen Machthaber zu sichern und auf diese Weise zu einem führenden Erziehungswissenschaftler und Pädagogen des neuen Systems aufzusteigen“ (ebd., S. 230). Die Grenzlinie zu einer nationalsozialistischen Pädagogik sei dabei gewesen, „dass Petersen zwar ein Anhänger des Führerprinzips war, völkisch-sozialdarwinistische, nicht aber antisemitische Auffassungen vertrat und auch nicht die rassenhygienischen Überzeugungen der nationalsozialistischen Ideologie und Diktatur teilte“ (ebd., S. 226; vgl. zur systematischen Einordnung Petersens in die „Pädagogische Bewegung“ ebd., S. 207ff.).

„Es gibt rassische Hochwertigkeit. Sie verpflichtet!“

Nach dem Fund neuer Quellen muss der gerade dargelegte Forschungsstand allerdings relativiert werden. So wiesen 2006 Harten/Neirich/Schwerendt in ihrer wegweisenden Studie zur „Rassenhygiene als Erziehungsideologie des Dritten Reichs“ auf zwei bislang unbekanntes Zeitschriftenartikel Petersens hin. Dabei betonten sie ganz in Kontinuität bisheriger Ansichten, dass „der Petersen-Kreis in Jena“ zwar „ebenfalls anfällig“ für „rassenhygienisches“ Denken gewesen sei. Doch sei „die Rezeption oberflächlich und metaphorisch“ geblieben (ebd., S. XII). Zwar sei Petersen der „einzige namhafte Vertre-

ter der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, der sich das Rassekonzept zu eigen“ gemacht habe (ebd., S. 174). Auch seien „seine völkisch-rassistischen Äußerungen [...] gleichwohl zu eindeutig, um sie nur als Entgleisungen oder als opportunistisch abzutun“ (ebd., S. 175). Dennoch bliebe „der Bezug zur Rassentheorie [...] oberflächlich“ und wenig systematisch. So habe er „zum rassen- und erbpsychologisch orientierten Ansatz Pfahlers [...] keine systematische Verbindung“ hergestellt, obwohl Petersen dessen Schriften bekannt gewesen seien (ebd., S. 176). Auch bei seinen akademischen Schülern sei der „Bezug zu rassentheoretischen Konzepten [...] oberflächlich“ geblieben (ebd.).

Nun ist eine geringe Systematik bei der Integration von Versatzstücken anderer Theorien in eigene Vorstellungen recht typisch für Petersens Denk- und Arbeitsweise gewesen. Ein solches Vorgehen wäre also nicht auf seine jeweiligen „rassentheoretischen“ Ansichten beschränkt geblieben. An anderer Stelle habe ich deshalb den Begriff des „philosophischen Synkretismus“ als für Petersens Theorieentwicklung kennzeichnend verwendet (Schwan 2007a, S. 51). Andererseits wird zu zeigen sein, dass Petersens rassistischen Äußerungen eine größere Systematik zugrunde lag, als die Autoren vermuteten – nur eben nicht bezogen auf Pfahlers Vorstellungen. Und schließlich muss die große Zahl an akademischen Schülern Petersens erschrecken, die – bei aller Allgemeingehaltenheit und Unsystematik – rassistisches Denken adaptierten und in eigene Vorstellungen integrierten.

So wurden beispielsweise Herbert Ruppert, Christoph Carstensen, Karl Knoop oder Werner Pohl SS-Mitglieder und verpflichteten sich damit deren ordensmäßigen Rassismus (vgl. zur Explikation jenes Rassismus bei Longerich 2008, insbesondere S. 263ff.). Pohl brachte es später bis zum „Sturmbannführer“ und „Polizeischulungsleiter“ (Retter 2007, S. 336). Heinrich Döpp-Vorwald setzte sich hingegen nach 1933 mit seinem zunächst als Habilitationsschrift geplanten Werk zum „Pädagogischen Realismus als Gegenwartsaufgabe“ (1935) das Ziel, die NS-Pädagogik in seinem Sinne zu fundieren und damit eine Synthese von Jenaplan- und NS-Pädagogik vorzunehmen (Schwan 2003, S. 94ff.; 2007a, S. 100ff.). Auch erschienen ab Mitte der 1930er Jahre weitere explizit nationalsozialistische Dissertationen wie die Schriften Hans Dünings (1936) zum „SA-Studenten im Kampf um die Hochschule“ oder Kurt Saberschinskys (1937) zu den „Anfängen der Schulungsarbeit in der nationalsozialistischen Bewegung bis September 1935“ oder des indischstämmigen Amerikaners Prashila Devi, dessen Dissertation zu den „Wandlungen in der Schulhygiene seit 1900“ (1937) sich auch der Schul- und „Rassenhygiene“ widmete (Harten/Neirich/Schwerendt 2006, S. 176), oder Hans-Joachim Beneckes (1938) Dissertation zum „Dietwesen des Reichsbundes für Leibesübungen“ oder die Doktorarbeit Hans Peißkers (1943) zum „Jenaplan in der Berufsschule“, dessen Ziel die Schaffung eines individuellenunabhängigen Kräftepotenzials zur „Leistungssteigerung“ und zum Sieg im NS-Vernichtungskrieg gewesen ist (Schwan 2000b, S. 110ff.). Bislang sind erst wenige der 67 während der NS-Zeit von Petersen betreuten Dissertationen ausgewertet worden (Retter 1996, S. 388ff.). Auffällig ist, dass die Zahl der Dissertationen im Verlauf der NS-Zeit statistisch anstieg. Das dürfte dafür sprechen, dass die Attraktivität der Jenaer Erziehungswissenschaftlichen Anstalt während der NS-Zeit für junge Akademiker eher zunahm.

Jahr	1924	1925	1926	1927	1928	1929	1930	1931	1932	1933	1934	1935	1936
Dissertationen	3	3	4	2	9	4	0	1	3	3	4	6	6

Jahr	1937	1938	1939	1940	1941	1942	1943	1944	1945	1946	1947	1948	1949
Dissertationen	2	5	4	8	10	8	5	3	3	5	3	3	1

Tab. 1: Zahl der von Petersen von 1924 bis 1949 betreuten Dissertationen (ausgezählt nach Retter 1996, S. 385–397)

Darüber hinaus lassen sich zunächst anthropometrische und dann zunehmend rassistische Praktiken nachweisen, wie sie sich in den Schriften Arno Förtschs zur „Rassenpflege im Geschichtsunterricht der Volksschule“ (1934) oder Karl Gumprichts (1936) zu „rassischen Messungen an Schülern“ oder Robert Reigberts (1937) zum „nordischen Raum als Völkerwiege“ oder auch in Gerhard Steiners (1934a; 1934b; 1934c; ²1935; ³1937) „familienkundlichen“ Schriften finden, der nach 1933 als „Rassewart“ am „Thüringischen Landesamt für Rassewesen“ tätig war. Auf eine entsprechende – wenn auch zu dieser Zeit noch nicht nationalsozialistische und rassistische – Kontinuität wurde vereinzelt schon in den 1920er Jahren hingewiesen. So schrieb der Petersen-Schüler Gerhart Sieveking im November 1925 an Döpp-Vorwald über die an der „Erziehungswissenschaftlichen Anstalt“ durchgeführten „schülerkundlichen Untersuchungen“: „Da treiben wir jetzt unter Reigberts Leitung anthropometrische Messungen, Schädelrasterei und Physiognomik, dass der alte Lavater sein Freude daran haben würde!“ (Brief vom 22.11.1925; Bundesarchiv Koblenz (BAK) N 1454 Döpp/X.B.II.63). Nach einer von Döpp (2003, S. 315) zitierten Aussage betonte Petersen 1939, dass man an der Jenaer Universitätsschule seit 1935 „Ahnentafeln [...] und möglichst auch Sippschaftstafeln“ hatte anlegen lassen, wie sie insbesondere von Karl Astel im Zuge seiner rassistischen Arbeit entwickelt worden waren. Zu Recht betont Döpp: „Zwar bleibt unklar, in welchem Maße an der Universitätsschule eine solche rassistisch motivierte Persönlichkeits- erfassung betrieben wurde. [...] Tatsächlich war die zunächst scheinbar unverfängliche ‚Ahnen- und Sippenforschung‘ in eine ‚züchterische Familienkunde‘ umdeutbar und damit Verbindungslinie zu ‚Rassenkunde und Erblehre‘ mit all ihren katastrophalen Konsequenzen für die durch sie Stigmatisierten“ (ebd. S. 317).

Der in den letztgenannten Schriften offen zutage tretende Rassismus findet sich nun auch in extremer Form in zwei von Harten/Neirich/Schwerendt präsentierten Artikeln Petersens. Jene sind in der von Theodor Scheffer herausgegebenen Zeitschrift „Heimat und Arbeit“ erschienen. Bei Scheffer handelte es sich schon lange vor 1933 um einen der umtriebigen Protagonisten einer völkisch orientierten Erwachsenenbildung in Thüringen (vgl. zur Biographie und zum Wirken bei Ulbricht 1994). 1922 gründete er in Bad Berka, bei Weimar gelegen, die „Deutsche Heimatschule“. In den Jahren danach wurde Scheffer zu einem wichtigen Faktor in den völkischen Netzwerken Thüringens und bildete hochrangige Kontakte im völkischen Spektrum weit über Thüringen hinaus. Seit 1927 gab er seine Zeitschrift im Selbstverlag heraus, zunächst mit dem Untertitel: „Blätter aus der Deutschen Heimatschule. Mitteilungsblatt der Thüringer Heimatschu-

len“. Sie stellte zunächst für das regionale völkische Spektrum und nach 1933 für die Selbstvergewisserung und Propaganda einflussreicher NS-Netzwerke ein wichtiges Forum dar. Nach der Machtbeteiligung der Nationalsozialisten an der Thüringer Landesregierung 1930 und mit ihrer Alleinregierung ab 1932 konnte Scheffer weitere Aufgabengebiete für sich erschließen.

Etwa im gleichen Zeitraum wurde auch die Zusammenarbeit zwischen ihm und Petersen intensiver, ohne dass ihre Beziehung vor 1933 bislang über weitere Ansätze hinausgehend aufgearbeitet wäre (vgl. in weiteren Ansätzen bei Döpp 2003, S. 281ff.). Die Zusammenarbeit dürfte insbesondere auf die ab den endenden 1920er Jahren immer größer werdende Empfänglichkeit Petersens für völkisches und biologistisches Denken zurückzuführen sein (vgl. Schwan 2007a, S. 50ff.; 2007b, S. 854ff.). Nach 1933 radikalisierte nicht nur Scheffer seine völkischen Ambitionen beträchtlich. In diesen Kontext ist auch die Umbenennung des Untertitels seiner Zeitschrift in „Monatshefte für pädagogische Politik“ einzuordnen. Die Zusammenarbeit mit Petersen gestaltete sich schon bald so eng, dass jener Mitte der 1930er Jahre gemeinsam mit einem der zentralen Jenaer „Rasseforscher“, Hans F. K. Günther, Bemühungen startete, Scheffer einen Lehrauftrag für eben jene „politische Pädagogik“ an der Universität Jena zu sichern (vgl. zur Geschichte jenes Antrags bei Döpp 2003, S. 285f.). Günther, der Universität 1930 vom thüringischen Innen- und Volksbildungsminister Wilhelm Frick aufgezwungen, bildete schon bald mit dem Zoomorphologen Victor Franz, dem Zoologen und Anthropologen Gerhard Heberer und dem Rassenhygieniker Karl Astel die „Jenaer Rassen-Quadriga“ (Hoßfeld): „Alle vier gehörten zu den Hauptprotagonisten einer ‚Deutschen Wissenschaft‘ bzw. ‚Deutschen Biologie‘. Diese durch weitere Berufungen zu einer fakultätsübergreifenden ‚rassischen Querfront‘ ausgebaute Häufung rassenkundlicher Lehrstühle und -aufträge führte nach 1945 in Ost und West zu dem bis in die Gegenwart anhaltenden Eindruck und Verdikt, die Salana sei eine ‚Zitadelle des nationalsozialistischen Rassenschwachsinn‘, ja der Prototyp einer ‚politischen‘ oder sogar ‚braunen Universität‘ gewesen“ (Hoßfeld/John/Stutz 2003, S. 24).

Innerhalb dieser Strukturen verwundert es wenig, dass Petersen, Günther und Scheffer sogleich Karl Astel, ab 1933 Präsident des „Thüringischen Landesamts für Rassewesen“ und ab 1939 Rektor der Universität, als Unterstützer gewannen. Als weiterer Fürsprecher tat sich schließlich auch Reichsführer-SS Himmler hervor: „Ich bin für Dr. Scheffer eingetreten, da ich ihn als einen in seiner Art kompromißlosen völkischen Kämpfer ansehe. Scheffer stand immer gegen die Roten, war immer antisemitisch, immer großdeutsch und setzte sich sehr für die Artamenenbewegung ein“ (zitiert nach Ulbricht 1994, S. 204). Im November 1937 wurde Scheffer schließlich – nach verschiedenen Verzögerungen – mit dem entsprechenden Lehrauftrag versehen. Hier wirkte er im Sinne seines extremistischen NS-Verständnisses bis zu seinem Tod, den er unmittelbar nach der Befreiung Thüringens durch die US-Armee fand (vgl. auch Ulbricht 2003, S. 344ff. bzw. Döpp 2003, S. 286ff.).

Rund fünf Jahre zuvor, im August 1940, veröffentlichte Petersen nun in dessen Zeitschrift einen Artikel mit dem Titel „rassische Geschichtsbetrachtung“ (Petersen 1940a). Vom ganzen Duktus, von der Art der Argumentation und den vertretenen Auffassungen her dürfte der Artikel ein weiteres Indiz dafür sein, dass Petersen ab den endenden

1930er Jahren eine strategische Allianz mit dem einflussreichen SS-Kreis um Karl Astel einging (Schwan 2003b, S. 836ff.). Nicht umsonst sollte jener im März 1941 auch Petersen in einem programmatischen Zeitungsartikel zu den engeren NS-Kadern der Universität hinzuzählen:

„Auch in der Philosophisch-historischen Fakultät, geführt von dem Archäologen Hahland, fügt sich harmonisch und produktiv alte Tradition und neuer Wille zu fruchtbarer Zusammenarbeit. Neben dem Namen des bekannten Philosophen Bruno Bauch, des Anglisten Flasdieck, des Sanskritforschers Porzig und dem Pädagogen Peter Petersen stehen die schon genannten von Leers (rassische Geschichtsbetrachtung), Kummer (Nordistik) und Neumann (Vorgeschichte), denen noch die Namen Krückmann (arabische Sprache und Kultur) und zur Nedden (Musik- und Theaterwissenschaft), Chefdramaturg am Deutschen Nationaltheater Weimar[,] hinzuzufügen wären.“ (Astel 1941).

Es verwundert deshalb nun schon wenig, dass Petersen nur einen Monat zuvor, im Februar 1941, bei Scheffer einen weiteren rassistischen Artikel veröffentlichte. Sein Titel war Programm: „Es gibt rassische Hochwertigkeit. Sie verpflichtet!“ (Petersen 1941).

In seinem Artikel zur „rassischen Geschichtsbetrachtung“ – interessanterweise verwendete Petersen den gleichen Titel wie Astel im eben genannten Artikel für den Lehrstuhl Johann von Leers‘ (der korrekte Lehrstuhltitle lautete hingegen: „Deutsche Rechts-, Wirtschafts- und politische Geschichte auf rassischer Grundlage“, vgl. Hamann 2003, S. 210); auf dessen NS-Machwerk gleichen Titels ging er nachfolgend jedoch nicht ein (Leers 1934 u.ö.) – gibt sich Petersen zu Beginn als Anhänger einer nationalsozialistischen „Volksgeschichte“, also einer Art NS-Sozialgeschichte, zu erkennen, wie sie nach 1933 von verschiedenen Seiten entwickelt worden war (vgl. zur Problematik Haar 2000, vor allem S. 208ff. und 249ff.). In dieser Stoßrichtung gegen den vorherrschenden deutschen Historismus dürfte er sich auch als Schüler Karl Lamprechts zu erkennen geben haben:

„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?“ (Petersen 1940a, S. 218).

Geschichte verstand Petersen nun – ganz im Sinne der „Volksgeschichte“ – ausschließlich als „Rassengeschichte“: Wir

„müssen zuvor in allen Völkern strengste wissenschaftliche Voruntersuchungen über die rassischen Zusammensetzungen, den politischen wie kulturellen Anteil jeder einzelnen Rasse, sowie rassenseelische Analysen dieser Volksgruppen haben, bevor dann versucht werden kann, selbst so scheinbar einfach liegende ‚Geschichten‘, wie die von Schweden oder Dänemark zu schreiben, gar nicht zu reden von England oder Italien“ (ebd., S. 219).

So verstanden müsse auch die deutsche Geschichte weitgehend neu geschrieben werden:

„Darum mußte die deutsche Geschichte unter dem Einfluß der französischen Ideen von 1789 vielfach schief gesehen werden. Allein auch hier ist das Für und Wider noch nicht genügend abgewogen, weil uns bislang nur Bruchteile der letzten 150 Jahre erhellt sind“ (ebd.).

Der alles überwölbende Fokus seien die „Grundsätze einer rassistischen Geschichtsschreibung“ (ebd.). Jene Grundsätze beinhalteten zentrale Momente des nationalsozialistischen Sozialdarwinismus, nämlich erstens die Ansicht der unterschiedlichen Werthaf-
tigkeit von Individuen und „Rassen“:

„Rassistische Geschichtsschreibung nötigt danach zu folgenden grundsätzlichen Betrachtungsweisen. An die Stelle jenes Wunschbildes einer Gleichheit über alle Völker und Zeiten hinweg tritt die biologische Erkenntnis von der unaufhebbaren Unterschiedlichkeit der einzelnen Menschen wie der Rassen. Und die Verschiedenheit geht zurück auf erbliche Anlagen, die in der uns zugänglichen geschichtlichen Zeit unverändert geblieben sind“ (ebd., S. 220).

In einem solchen nationalsozialistischen Verständnis durfte weiter der Grundsatz des „Kampfes um das Dasein“ nicht fehlen: „Kultur und Geschichte sind die Zeugnisse für diesen Kampf der Rassen mit der unbelebten und der lebendigen Umwelt, mit Klima, Boden, Pflanze, Tier und Mensch“ (ebd.). In diesem Sinne liest sich der gesamte Artikel wie eine gefühlscalte – Petersen hätte wohl gesagt: „realistische“ – Rechtfertigung des NS-Vernichtungskriegs, wie er seit September 1939 in Polen exekutiert wurde:

„Diese neue Geschichtsschreibung berücksichtigt auch viel stärker die ‚Auswirkung der Geschichte auf die rassistische Substanz des Volkes selbst‘. Es kommt zum Kampf der Rassen gegeneinander wie der Völker gegeneinander. Deren Folgen können sein: Rassenmischung, Rassenschichtung oder brutale Vernichtung der Unterliegenden oder Verdrängung in sog. ‚Rückzugsgebiete‘. [...] So wird neu beachtet die ‚biologische Auswirkung geschichtlicher Ereignisse‘, die Folgen der Auslese wie der Ausmerze, wie sie hervorgerufen wurde durch Kriege, Hungersnöte, Glaubensverfolgungen, Kastenwesen, wirtschaftliche Verhältnisse, soziale Ordnungen. [...] Im Mittelpunkt unserer geschichtlichen Auseinandersetzungen steht damit als einziges Ziel: der deutsche Gedanke der völkischen Eigenart; aus ihm heraus sind Volk der Gegenwart und das Reich zu bauen“ (ebd., S. 220f.; Hervorhebungen wie im Original).

Ganz in diesem Sinne hatte er wenige Monate zuvor an seine frühere Doktorandin Frieda Stoppenbrink-Buchholz geschrieben:

„Jeder, der tiefer und weiter sieht und denkt, weiß ja, es geht [in dem Krieg; T.S.] 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. Allein, wie stehen dann die Sieger da?“ (Brief vom 04.02.1940; zitiert nach Petersen 1991, S. 139).

Um diesen Gedanken der „Stellung der weißen Rasse in der Welt“ schienen Petersens Vorstellungen in jener Zeit grundlegend zu kreisen. Deshalb eröffnete er auch seinen Artikel aus dem Frühjahr 1941 mit der Ansicht,

„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“ (Petersen 1941, S. 38).

Auch hier propagierte er den NS-Sozialdarwinismus als Triebfeder menschlichen Seins:

„Es gibt, ganz objektiv, wissenschaftlich streng nachweisbar, Völker und damit Volkskulturen und Volkstümer verschiedenen Wertes, nachweisbar und ganz unwiderlegbar für jeden Menschen mit gesundem Menschenverstand, vor allem bei etwas klarem Verstand und gutem Willen, die Wirklichkeit der Menschen und der Völker zu sehen, wie sie ist und immer gewesen ist“ (ebd.).

In diesem Sinne zitierte er den NS-Rassenbiologen Friedrich Keiter: „Auf die Rasse kommt es an!“ (ebd., S. 39). In der Folge deklinierte Petersen seinen Rassismus an verschiedenen Beispielen durch. Das Ergebnis verwundert kaum: Die

„Nordeuropäer sind dann die Urväter der höheren Mechanik, wie sie heute ihre gewaltigsten Vollender sind [...]. Diese Leistungen müssen um so höher bewertet werden, als seit der jüngsten Steinzeit (rd. 3000 v. Chr.) das europäische Rassengebiet von außen nicht nennenswert beeinflusst worden ist“ (ebd., S. 40).

Auch hier lässt sich die Stoßrichtung kaum von der Petersen bekannten NS-Politik gegen Juden, Slawen sowie Sinti und Roma trennen. Vielmehr handelte es sich um deren Rechtfertigung aus berufenem Munde:

„Kein Forscher, der ernst genommen werden will, kann heute leugnen und leugnet heute, daß es Rassenunterschiede der Begabung gibt! Das Gesamtbild erscheint nunmehr so: kleine Teile der Menschheit sind hervorragend schöpferisch, auf sie gehen die Erfindungen und die Anstöße zum Neuen, zum Fortschreiten vorwiegend zurück. Diesem kleineren Teil steht der größere unschöpferische Teil gegenüber, aber er ist fähig, die Erfindungen, Verbesserungen und Anregungen aufzunehmen und wiederum (dem Begabungsgrade der betreffenden Rasse entsprechend sehr verschieden) fortzuführen oder doch auf seine Bedürfnisse abzuwandeln; darüber hinaus liegt ein zweiter kleiner Teil, der ständig zurückbleibt, ja minderwertig ist und bleibt“ (ebd., S. 41).

Diese Passage schloss einerseits an Vorstellungen an, die Petersen bereits im ersten Band der „Allgemeinen Erziehungswissenschaft“ erarbeitet hatte. Dort hatte er zwischen einem niederen „Eingeweide“-Typus, der in einem Volk den zahlenmäßig größten Anteil bilden sollte, dem Typus der „wiederum numerisch starke[n] [...] ‚Relativ-Passiven‘“ und den „Schichten der ‚Tätigen‘ und der ‚Schöpferischen‘“ unterschieden, die „sicher nur wenige Prozent“ und den „ganz kleine[n] Kreis der ‚Führer‘ im engeren Sinne des Wortes“ bilden würden (Petersen 1924, S. 261ff.). Bei aller Problematik dieser Sichtweise dokumentieren andererseits aber die ganz unterschiedlichen zahlenmäßigen Anteile und der Sachverhalt, dass es Petersen 1924 um *Individuen* ging, während er 1941 eine nationalsozialistische *Rassenideologie* vertrat, eine Diskontinuität gegenüber früheren Theorievorstellungen.

Nicht umsonst wurde hier nun – kaum verdeckt – insbesondere die NS-Kriegspolitik gerechtfertigt und zu einer Art „rasseerhaltenen Pflicht“ umgedeutet:

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

Damit liegt dieser Artikel auf gleicher nationalsozialistischer Stufe wie jener zur „rassischen Geschichtsbetrachtung“ – jedoch wurde Petersen hier am Ende in den für ihn nötigen Folgen noch deutlicher und konkreter:

„Das Gesetz der Rasse ist ungeheuer streng und rächt sich an jedem, der es mißachtet. Um so höher die Pflicht hochwertiger Völker und Rassen, [desto höher] ihr Erbgut und seine Kräfte heilig, und das ist dann, rein zu halten! Es ist mehr als nur Sünde wider das Blut; es ist ein Vergehen gegen die Pflichten, die sie der Welt gegenüber haben. Das lehrt die Kulturbiologie unserer Tage eindringlich den Politiker; sie weist damit aller pädagogisch ausgerichteter Politik klare und deutliche Bahn“ (ebd.).

Eine „völlige Ablehnung ‚jüdischen‘ Wesens“

Die „klare und deutliche Bahn“ einer „pädagogisch ausgerichteten Politik“ skizzierte im gleichen Zeitraum Petersens Schüler Heinrich Döpp-Vorwald – seit 1939 Dozent in Münster – wie folgt:

„Damit sei dieser Gang durch die Entwicklung der liberalist. Schulpädagogik abgeschlossen. Es bleibt noch übrig, abschliessend noch auf das Neuerwachen des nationalpädagog. Wollens einzugehen, das um die Jhdtwende einsetzt u. in unserer Gegenwart zum Siege gekommen ist. Allgemein-geistesgeschichtlich gesehen fliessen hier mancherlei Quellen u. Motivreihen zusammen, die diese Wendung in der Pädagogik herbeigeführt haben. Vor allem wäre – um kurz das Wichtigste wenigstens zu nennen – hinzuweisen einmal auf die Bewegung der sog. Kulturkritik[,] die sich mit den Namen Nietzsche[,] Paul de Lagarde[,] Julius Langbehn verbindet [...] Sodann haben wir in dieser Zeit die erste Wendung zum Rasseproblem[,] zum Germanentum u. zur Judenfrage[.] Um ein paar wichtigste Daten zu nennen: 1853 Gobineaus ‚Versuch über die Ungleichheit der Menschenrassen‘, der zum 1. Mal ausspricht: ‚Ohne die germanischen Bestandteile heute keine Zivilisation‘[.] 1865 erscheint Gregor Mendels ‚Versuche über Pflanzenhybriden‘[.] 1899 H. St. Chamberlain ‚Die Grundlagen des 19. Jhdts‘[.] 1869 Richard Wagner ‚Das Judentum in der Musik‘[.] 1881 Eugen Dühring ‚Die Judenfrage‘[.] 1878 Adolf Stöcker gründet antisemit. Christl. soz. Partei[.] 1903 Wilh. Schallmeyer ‚Vererbung u. Auslese im Leben der Völker‘[.] erstes Lehrbuch der Rassenhygiene[.] 1905 Gesellschaft für Rassenhygiene[.] 1905 Ludwig Woltmann ‚Die Germanen in Frankreich‘[.] 1909 Gustav Kossinna gründet Gesellschaft für deutsche Vorgeschichte[.] 1911 ‚Vorgeschichte von Deutschland, eine hervorragend nationale Wissenschaft‘[.] [gemeint: Gustav Kossinna: Die deutsche Vorgeschichte, eine hervorragend nationale Wissenschaft (1912); T.S.] Mit alledem sind die Keime bereitet, die nun als Sauerteig zu wirken beginnen u. langsam den nationalen Gedanken ausgestalten, ihn von idealistischen humanistischen Restbeständen säubern[,] ihn umbilden im Sinne des rassistisch-völkischen polit. Gedankens, so wie wir ihn heute verstehen.“ (Heinrich Döpp-Vorwald: Vorlesung: Unterrichtslehre seit Herbart (Die Schule im 19. Jhd.). Sommersemester 1941, Veranstaltung XV, S. 14ff.; BAK N 1454 Döpp/I.E.14.4)¹

Ganz in diesem Sinne hatte Petersen wenige Monate zuvor „die unserem Jahrhundert gewiesene Aufgabe“ bestimmt. Es gehe darum, „von innen her einen gleichen Neubau des deutschen Geistes zu vollziehen, wie es der Führer für den Volkskörper tat und tut“ (Petersen 1940b, 330). Jene Rezension aus dem Jahr 1940 ist Teil eines bedeutenden Funds, den Benjamin Ortmeier unlängst machte. Im Zuge seines umfangreichen „Forschungsprojekts ad fontes“ ging es ihm u.a. darum, „die in der NS-Zeit publizierten und verstreut gelagerten Dokumente von Peter Petersen aus verschiedenen Bibliotheken“ zusammenzustellen und zu analysieren (Ortmeier o.J., S. 8). Dieses Projekt ist mittlerweile abgeschlossen, die Dokumente sind publiziert. Damit liegen erstmals alle heute bekannten Schriften Petersens aus der NS-Zeit gesammelt vor. Während des Projekts entdeckte Ortmeier eine Reihe bislang unbekannter Arbeiten, vor allem Rezensionen,

¹ Döpp-Vorwald verzichtete in seinen Vorlesungsmanuskripten häufiger auf Satzzeichen am Ende von syntaktischen Einheiten. Sie werden hier in eckigen Klammern beigegefügt. Im Original sind die Autoren- und Buchangaben eingerückt, worauf hier aus Platzgründen und der Lesbarkeit halber verzichtet wird.

die Petersen nach 1933 in den Zeitschriften „Blut und Boden“ und „Heimat und Arbeit“ veröffentlichte (insgesamt 27 Rezensionen in der „Heimat und Arbeit“ und sechs Rezensionen in „Blut und Boden“). Inhaltlich sind sie gerade auch deswegen von Interesse, weil beide Herausgeber, Theodor Scheffer wie auch August Georg Kenstler, mit ihrer Nähe zum Artamanenbund einer besonders extremistischen Abart völkischen Denkens anhängen. Der Fund zeigt weiter, dass trotz der gewissenhaften bibliographischen Forschung insbesondere Walter Stallmeisters (1999) der Fundus der von Petersen verfassten Veröffentlichungen noch nicht abgeschlossen ist. Darüber hinaus wirft er ein weiteres bezeichnendes Licht auf die umfassende Vertuschungs- und Verdrängungstätigkeit des Petersen-Kreises nach 1945, als deren Folge unsere Kenntnisse über die Stellung Petersens und seiner Pädagogik im NS-Erziehungssystem noch immer unzureichend sind. Benjamin Ortmeyer hat mit seiner hartnäckigen Suche nach unbekanntem und dem Aufspüren der im Folgenden benutzten Quellen der Petersen-Forschung einen großen Dienst erwiesen. Denn die Quellen verorten Petersen viel stärker in wichtige thüringische NS-Netzwerke als bislang bekannt und schattieren damit unser Wissen weiter. Sie dürften die für die Petersen-Forschung wichtigsten Quellenfunde der letzten Jahre sein.

In den Veröffentlichungen zeigt sich eine deutliche Radikalisierung Petersens etwa mit Beginn des Zweiten Weltkriegs. Jener Prozess dürfte, wie oben schon betont, ein Indiz für die Annäherung an SS-Positionen sein, wie sie insbesondere im Umfeld Karl Astels und seines Adlatus‘ Lothar Stengel von Rutkowski vertreten wurden: so wenn es Petersen nun – wie eben bereits gezeigt – insbesondere um die Vormacht der „Weißen“ geht (Petersen 1943), wenn er von der „religiöse[n] Tiefe des nationalsozialistischen Erlebens“ (1942b) oder „den Kämpfen nordisch bestimmter Deutscher gegen römische Machtansprüche“ (1942a) schwadroniert, Großdeutschland als „unsere[n] völkischen Lebens- und Kampfraum“ begreift (1940c) und wiederholt den „Ernst der Lage der weißen Rasse und ihre Verpflichtung dem sonst im Chaos versinkenden Erdball gegenüber“ betont, dabei den „Glauben an die Sendung des weißen Mannes“ nicht verliert und schließlich auch auf die „jetzt sich anbahnende Neuordnung Europas“ setzt (Petersen 1939b). Denn mit der ab 1939 stereotyp einsetzenden Betonung der „weißen Rasse“ schloss Petersen implizit u. a. an Astels programmatische Antrittsvorlesung aus dem Jahre 1935 an, in der es jenem um „Rassendämmerung und ihre Meisterung durch Geist und Tat als Schicksalsfrage der weißen Völker“ ging (Astel 1935).

Astel wiederum rekurrierte in seiner Antrittsvorlesung auf *den* ideologischen Kernbestand der SS, wie ihn Himmler beispielsweise im Januar 1937 im Zuge eines Vortrags während eines nationalpolitischen Lehrgangs der Wehrmacht wie folgt ausführte: Die nächsten Jahrzehnte bedeuteten einen

„Vernichtungskampf der genannten untermenschlichen Gegner in der gesamten Welt gegen Deutschland als das Kernvolk der nordischen Rasse, gegen Deutschland als das Kernvolk des Germanischen Volkes, gegen Deutschland als Kulturträger der Menschheit, sie bedeuten das Sein oder Nichtsein des weißen Menschen, dessen führendes Volk wir sind“ (zitiert nach Longerich 2008, S. 841 Anm. 40).

In diesem Sinne betont Longerich (2008, S. 271) in seiner neuen Himmler-Studie, es scheine „für Himmlers ideologische Vorstellungswelt die Idee fundamental gewesen zu sein, dass es eine höhergestellte, nordische oder germanische Rasse gebe, die sich, als führendes Volk der ‚weißen Rasse‘ und damit auch stellvertretend für die gesamte Menschheit, in einem Jahrtausende währenden Kampf mit rassistisch minderwertigen Gegnern befinde“.

Die Chiffre der „weißen Rasse“ dürfte Petersen also kaum zufällig gewählt haben. Sie zeigt insofern eine tatsächlich viel größere Systematik, als beispielsweise unlängst Harten/Neirich/Schwerendt vermuteten (s.o.). Petersens Ziel war dabei nicht, darin haben die Autoren recht, innerhalb der polykratischen Auseinandersetzungen eine *konkrete* ideologische Position einzunehmen und diese anderen NS-Positionen gegenüber zu vertreten, sich also insbesondere auch angreifbar zu machen. In diesem Kontext ist zugleich zu bedenken, dass es der SS ebenfalls nicht darum ging, einen „Professorenationalsozialismus“ zu erarbeiten. Nicht umsonst hatte das „Schwarze Korps“ der SS 1941 in aller von ihm für geboten gehaltenen Deutlichkeit betont: „Was der Staat ist, wissen wir vom Führer, was andere darüber schreiben, betrifft uns nicht. Der Führer braucht keine Professoren, um das auszuführen, was er vorbedacht hat. Wir brauchen keine Theorien“ (zitiert nach Grüttner 1997, S. 143). In diesem Sinne scheint es Petersen also während des Zweiten Weltkriegs insbesondere auch darum gegangen zu sein, mit der Verwendung zentraler SS-Chiffren wie „Auslese“, „Ausmerze“, „hochwertige Rasse“, „brutale Vernichtung der Unterliegenden“, „Minderwertigkeit“, „Vormachtstellung“, „große Ordnungsmächte“, „Gestalter des Erdballs“ u.ä. *systematisch* deren Themenfelder mitzubesetzen und damit auch öffentlich seine Annäherung an SS-Positionen zu dokumentieren. Ein damit zentral verfolgtes Ziel, das ist bei Petersen grundsätzlich immer zu vermuten, dürfte darin zu suchen sein, Unterstützung für die umgreifende Verbreitung und Praktizierung seiner Pädagogik zu finden bzw. mögliche Widerstände gegen sie abzublocken. Der Gesamtkomplex offenbart einen langfristigen Wandlungs- und Verrohungsprozess, der Ende der 1920er Jahre mit der sich vollziehenden „realistischen Wende“ einsetzte und zu einem verstörenden „Verlust der Werte“ führte. Jene komplexen Prozesse habe ich an anderer Stelle beschrieben (Schwan 2007a, S. 72ff., 124ff.; b, S. 854ff.).

Dabei entwickelte Petersen auch schon vor dem Zweiten Weltkrieg seine Vorstellungen einer „pädagogischen Politik“, die die Schlussforderung seines Artikels zur „rassistischen Hochwertigkeit“ gewesen ist. Sie sei „eine Pädagogik, die sich der Volksgemeinschaft in jedem Schritte verhaftet fühlt und nach ihr sich bewußt“ ausrichte (Petersen 1939a, S. 59f.). Damit ging die Verstärkung der schon in den beginnenden 1930er Jahren in Teilen des Petersen-Kreises vollzogenen Biologisierung der Wissenschaften einher: „Die Lebenskunde (Biologie) wird als völkische Grundwissenschaft entwickelt“. Zugleich wurden der „Wandel, die Bedeutung und die völkischen Wirkmöglichkeiten der neuen Lebenskunde“ betont (Petersen 1938b; vgl. zum beginnenden Biologismus bei Schwan 2007a, S. 50ff.). Auch blieb die für die 1930er Jahre typische Stoßrichtung gegen die „geisteswissenschaftliche“ Pädagogik bestehen, die weiterhin als ein einflussreicher Gegner im polykratischen NS-Erziehungssystem angesehen wurde. Nicht um-

sonst hieß es in einer Rezension zu einem Buch über Friedrich Ludwig Jahn: „Leider vermag die ‚bildungspädagogische‘, zu sehr akademische Behandlung des Stoffes nicht, gerade der ‚völkisch-politischen‘ Leistung Jahns gerecht zu werden“ (Petersen 1938a).

Interessant ist bezogen auf die Rezensionen insgesamt, dass Petersen nach 1933 bis etwa zum Sommer 1934 weitgehend kontinuierlich veröffentlichte. Danach entstand bis zum Februar 1937 eine Pause. In jener Zeit veröffentlichte Petersen nicht eine Rezension. Das könnte natürlich auch damit zusammenhängen, dass die Zeitschrift „Blut und Boden“ im Verlauf des Jahres 1934 eingestellt wurde (Petersen veröffentlichte noch im letzten erschienenen Heft eine Rezension, Petersen 1934a). Allerdings endete nun auch erst einmal die Rezensententätigkeit für die „Heimat und Arbeit“, in der Petersen 1934 noch insgesamt drei Rezensionen veröffentlicht hatte. Jene Pause dürfte folglich vielmehr auf das vielfache Engagement im Aufbau des westfälischen „Jenaplan-Landschulprojekts“ zurückzuführen sein, welches Petersen ab Anfang 1934 intensivierte (vgl. Wilde 2000; Schwan 2004a, S. 171ff.; 2007a, S. 62ff.). Erst nach dem Scheitern des Projekts 1935/36 und innerhalb des Prozesses der Annäherung an regionale NS-Machteliten nahm Petersen ab Anfang 1937 seine Rezensententätigkeit wieder auf (vgl. zur These der Ausrichtung an regionale Machteliten, insbesondere dem Kreis um Astel und Stengel von Rutkowski, bei Schwan 2007a, S. 121ff.). Die verstärkte spezifische Biologisierung seines Denkens, die insbesondere für die Annäherung an den Astel-Kreis sprechen dürfte, begann ab Ende 1938 mit der Propagierung einer biologistischen „Lebenskunde“ (Petersen 1938b). Zuvor beinhalteten die Rezensionen weitgehend noch keine Biologisierung im oben gezeigten Sinne.

Wenn auch im Zeitraum 1933/34 biologistische Argumentationen mit einer Ausnahme *nicht* im Vordergrund standen, so war doch die Stoßrichtung ab Mai 1933 – der ersten Rezension nach der Machtübertragung an die Nationalsozialisten – zumindest stramm national, nämlich insbesondere mit Stoßrichtung gegen England und die Sowjetunion. So hieß es bezogen auf England: „Alle Versuche, der englischen Welteroberung Einhalt zu tun, sind gescheitert. Deutschlands Versuch war einstweilen der letzte“ (Petersen 1933a, S. 148) oder dass „kulturloser Weltimperialismus die drei Weltmächte England, Amerika, Japan in die Krisis stürzen“ werde (Petersen 1933b). Interessant ist das Erscheinungsjahr der besprochenen Bücher. Das erste stammte aus dem Jahr 1919, das zweite von 1920. Neuere Auflagen hat es nicht gegeben; zugleich nannte Petersen – anders als in allen anderen Rezensionen – die Erscheinungsdaten nicht. Es scheint, als habe er im Frühjahr 1933 ganz bewusst nationalistische (und noch nicht nationalsozialistische) Literatur gesucht, deren Titel zur „neuen Zeit“ passten. Nicht umsonst sprach er auch in der nächsten Rezension (aus dem Juni 1933) vom „kämpfende[n] Nationalismus“ (Petersen 1933c). Zugleich findet sich der für Petersen typische antikapitalistische Zug, den er nun mit einer antisemitischen Stoßrichtung verband. So sei im Ersten Weltkrieg der Versuch gestartet worden, „Deutschland in die Fesseln des internationalen Weltkapitals zu bringen“, um „Deutschland zum Sklaven zu machen“. Ähnlich sei zuvor mit Japan verfahren worden, was „die aus Japan gemeldeten Judenverfolgungen auf einmal verständlich“ mache (Petersen 1933e, S. 335).

Zwar findet sich nachfolgend keine typische NS-Verbindung von „Bolschewismus“ und „Judentum“. Allerdings wird in zwei weiteren Rezensionen ein sowjetischer „Vernichtungsfeldzug“ gegen die Russlanddeutschen postuliert. Dagegen müssten „wir im Reich aufflammen und brennen, um zu helfen – gegen den Osten, gegen Asien! Die deutsche Heimat muß in Rußland verteidigt werden!“ (Petersen 1934b). Es gehe also um den „Kampf gegen die Bolschewiken“ (1934c). Dieser zur Schau getragene extreme Antibolschewismus blieb von antisemitischen Verbindungen frei. Dennoch erarbeitete Petersen im Sommer 1933 eine antisemitisch-biologistische Rezension, die mit zum perfidesten gehört, was er je geschrieben hat. Sie soll deshalb vollständig zitiert werden:

„Die Schrift Beyers ist ein ungewöhnlich flüssig geschriebener, klar aufgebauter, den erprobten Pädagogen verratender Versuch, das Phänomen des ‚Juden‘, wie er im deutschen Antisemitismus erscheint, zu deuten. Aber dieses Unternehmen wird zugleich zu einer Besinnung auf das Wesen ‚des‘ deutschen Menschen. Das konnte in einem wirklich bis in die Tiefen vordringenden Werk nicht anders sein. Denn da es unleugbar in Deutschland ganz besonders ausgeprägt und viel viel 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 [sie!] ohne Gewissen und Treue und Ehre, so wie Deutsche Ehre, Treue, Gewissen erleben und vor allem leben müssen, um nicht zerspalten, zerbrochen, unselig dahinzuleben. Weil es dem Juden unmöglich wird, unsere 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 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 Unterernährung des Intellektuellen, des Abstrakten und Gefühlleeren. 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. 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“ (Petersen 1933d).

Dieser Artikel, rund zwei Monate nach dem nationalsozialistischen „Judenboykott“ vom 01.04.1933 erschienen, mischte ein Gebräu übelster antisemitischer Parolen und

verpackte sie dabei in eine gelehrte Sprache, die den Inhalt nur noch unerträglicher macht! Insbesondere die geistige Vorwegnahme der Aberkennung ihrer deutschen Reichsbürgerschaft und später ihrer Staatsangehörigkeit sowie die unverhohlene Forderung der Trennung „deutschen“ und „jüdischen“ Lebens durch eine unbestimmt gelassene „freiwillige“ Abwanderung jüdischer Deutscher machen Petersen zu einem geistigen Mitwegbereiter und Legitimator des im Entstehen begriffenen antisemitischen „Maßnahmenstaates“. Jener Artikel aus dem Sommer 1933 war Petersens Entree in die „Internationale der Rassisten“ (Kühl). Ein Zurück in unschuldigere Zeiten vor 1933 war danach nicht mehr möglich – und wohl auch kaum Petersens Ziel, wie die weiter oben genannten Artikel und Rezensionen eindringlich zeigen dürften.

Dass nach 1933 extrem antisemitisches Denken im Petersen-Kreis artikuliert wurde, wirft ein Licht auf eine nationalsozialistische „Normalität“, die so bisher kaum bekannt gewesen ist – vielleicht auch als Folge der bislang recht geringen Zahl sozialgeschichtlich auswertbarer Quellen, wie insbesondere Briefe, innerhalb der Verkehrswege des Petersen-Kreises.

„Weil sie ihre Seele dem teuflischen Juda verkauft haben“

Im Juli 1934 hatte der Rumäne Nicolae Balca mit einer betont konfessionell gehaltenen Dissertation über Friedrich Gogarten bei Petersen promoviert (Balca 1934; Retter 1996, S. 369, Nr. 36). Für seine Dissertation war er spätestens 1931 nach Jena gekommen (Brief an den Henn-Verlag vom 02.12.1970; BAK N 1454 Döpp/X.B.I.62). Während seiner Promotionszeit hatte er enge Kontakte im Petersen-Kreis geknüpft, wie sein Briefverkehr mit Döpp-Vorwald zeigt. Seine Dissertation hielt er von nationalsozialistischen Passagen frei. Nach Abschluss der Dissertation kehrte er ins heimatliche Bukarest zurück – und jetzt wird aus den Briefen an Döpp-Vorwald ersichtlich, dass Balca sowohl ein glühender Anhänger der NS-Bewegung als auch ein extremer Antisemit gewesen ist.

So schrieb er in dem ersten Brief nach seiner Rückkehr:

„Jedenfalls bis dahin werde ich tapfer ringen[,] Träger u. Herd des neuen Geistes zu sein, um das Gute und Schöne, die meine Seele in Ihrer so schönen Heimat befruchtet haben, hier einzupflanzen. Ich werde gar kein Ausruhen haben, solange ich leben werde, bis ich nicht meinen letzten Geistesfunken in dem Kampf gegen die Herren der Dunkelheit, die hier auf allen Gebieten des Lebens her[r]scht, erschöpfe. [Absatz] Es ist sehr interessant, was man hier über Deutschland erzählt. Die krassesten u. größten Lügen u. Phantasien füllen die Zeitschriften u. Zeitungen aus. Jeder Rumäne nen[n]t das dritte Reich u. den Nationalsozialismus am furchtbarsten. Sie sollen aber nicht die Rumänen beschuldigen, sondern die jüdische Presse, die eine furchtbare Hasspropaganda gegen den Nationalsozialismus führt. Man liest in diesen Zeitungen die Lügen, die man schreibt, u. der einfache Mann nimmt sie auch als wahr an. Gestern las ich, dass die Nationalsozialisten 3000 Gegner umgebracht

haben und ähnliche Lügen. Man hat hier überhaupt gar keine Ahnung, was Nationalsozialismus bedeutet und über die weltanschaulichen Grundlagen des neuen Wirklichkeitsgeistes. Ich versuche überall[!], wo ich die Gelegenheit habe, diese Lügen Judas zu entlarven und für den neuen Geist, der in meinem Wesen solch eine Revolution verursacht hat, zu kämpfen. Ich werde rücksichtslos gegen den Liberalismus, Demokratie u. das Judentum schreiben u. reden“ (Brief vom 22.03.1934; BAK N 1454 Döpp/X.B.I.62).

Leider sind die Antworten Döpp-Vorwalds aus der NS-Zeit nicht erhalten. Aus dem Kontext der Balca-Briefe geht allerdings hervor, dass es diese Antworten gegeben hat. In den 1930er Jahren schrieb Döpp-Vorwald private Briefe gemeinhin handschriftlich. Deshalb existieren – anders als später – keine Durchschläge. Der nächste Brief verdeutlichte, dass Balca auch noch zu anderen Mitgliedern des Petersen-Kreises – zumindest aber zu Petersen selbst – Kontakt hielt. Auch in diesem Brief kehrte Balca seine nationalsozialistische und antisemitische Gesinnung hervor:

„Ich werde mich bemühen[,] tüchtige Lehrer in dem neuen Geiste zu erzi[e]hen. Besonders werde ich die Betonung auf das Völkische legen. Ich werde mit allen meinen Kräfte[n] den Liberalismus bekämpfen, und meine Schüler in die Weltanschauung des Nationalsozialismus einführen. Es steht für mich jetzt vor meinen Augen klar, dass die grossartige Lehre Ihres grossen Führers der einzige Ausweg sei [um] aus der [recte: dem] furchtbaren Chaos, in der [recte: dem] sich mein liebes Volk befindet, herauszukommen. Bei uns feiert [recte: feiern] der Liberalismus u. die Demokratie Orgien der Verderbnis. Die Politiker, die fast alle die Rückbindung mit [recte: zu] den ewigen Quellen des Volkes verloren haben, weil sie ihre Seele dem teuflischen Juda verkauft haben, halten das Volk wie eine Räuberbande in Fesseln. Juda hat diese Politiker an Händen u. Füßen mit tausend Banden seiner Geldmacht geknebelt, so dass sie Sklaven der jüdischen Interessen sind. So wird aber einmal die Stunde der Abrechnung schlagen. Das Rumänentum, trotz der Unterdrückung mit dem aufgepflanzten Baionett [Bajonett; T.S.], fängt es an zur Besinnung zu kommen. [Absatz] Nun[,] lieber Herr Doktor, Sie können sich ja da im Reiche kaum denken, was für Lügen u. Verleumdungen, Beschimpfungen u. Gemeinheiten verbreitet die jüdische Presse in unserer Öffentlichkeit über das deutsche Volk u. über den Nationalsozialismus. Die demokratische Presse hielt den jüdischen Lügen-Fetzen die Begleitung. Sie haben unsere öffentliche Meinung in die Irre geleitet. Man erzählt mir, wenn ich mich mit jemandem über den Nat.sozialismus unterhalte, sinnlose Geschichten, die in dem Bukarester Ghetto fabriziert worden sind. Deshalb möchte ich gerne eine Abhandlung über den Nat.sozialismus schreiben“ (Brief vom 19.09.1934; BAK N 1454 Döpp/X.B.I.62).

Jenes Schreibprojekt hatte Balca im Verlauf des nächsten Jahres vorangetrieben. Ziel war, seine Landsleute im NS-Sinne „aufzuklären“:

„Sie wissen ja[,] dass sogar viele Ihrer Volksgenossen und viele deutsche Gelehrte immer noch nicht verstehen die große Wende, die mit der nationalsozialistischen Revolution im deutschen Geiste geschah. Dann können Sie sich wohl denken, was man bei uns darüber denkt. Man schreibt über den Nationalsozialismus des Dritten Reiches die toll[.]sten Geschichten und die grössten Dummheiten. Besonders die jüdische Presse sorgt dafür, dass man bei uns schlecht über das Dritte Reich denkt. Sie verpasst gar keine Gelegenheit, um das deutsche Volk zu verleumden. Und da diese verbrecherische Presse bei uns allmächtig ist, können Sie [sich] wohl denken[,] wie gross ist der Einfluss Judas über [recte: auf] unsere Öffentlichkeit“ (Brief vom 28.08.1935; BAK N 1454 Döpp/II.c.18).

Deshalb bat er Döpp-Vorwald um das Zusenden entsprechender deutscher Literatur. Auch hatte er weitere Unterstützer gewonnen, sodass er nun einen von verschiedenen Seiten geförderten Aufenthalt in Deutschland planen konnte:

„Und da ich hier keine Literatur darüber zur Verfügung habe, so habe ich mich an Frau Eucken gewandt mit der Bitte, mir die benötigte Literatur zur Verfügung zu stellen. Frau Eucken hat sich über meine Absicht sehr gefreut, und lud mich nach Jena ein, um dort meine Absicht verwirklichen zu können. Sie schrieb mir, dass sie sich die Mühe gibt[,] einen ein- oder zweimonatigen Aufenthalt in Jena für mich durchzusetzen. Vielleicht wird mir in dieser Angelegenheit auch Herr Professor Petersen zur Seite stehen“ (ebd.).

Interessant ist die augenscheinliche Vernetzung Balcas mit dem lebensphilosophisch-aktivistischen „Eucken-Bund“, in dem Irene Eucken eine maßgebliche Rolle spielte (vgl. zu Irene Eucken neuerdings Neuland 2001). Auch diese Vernetzung dürfte seine Rückkehr nach Deutschland ermöglicht haben. Während seiner Zeit in Deutschland traf er sich auch mit Döpp-Vorwald. Nicht umsonst betonte Balca viel später, beider Ehefrauen hätten sich „wohl auch im Jahre 1936 bei Professor Petersen kennen gelernt“ (Brief Balcas vom 16.01.1971; BAK N 1454 Döpp/X.B.I.62). Ihre Verbundenheit zeigte sich auch in Balcas Rezension von Döpp-Vorwalds (1935) NS-Erziehungsideologie. 1938 kam es zu einer eingehenden Besprechung in einer rumänischen Philosophiezeitschrift (vgl. ein entsprechendes Rezensionsexemplar aus dem Jahre 1938; BAK N 1454 Döpp/II.c.18). Ihr Kontakt dürfte dann nach 1938 abgebrochen sein. Denn Döpp-Vorwald verwies 1971 darauf, dass er noch ein rumänischsprachiges Werk Balcas „aus dem Jahre 1938“ besitze (Brief Döpp-Vorwalds vom 02.01.1971; BAK N 1454 Döpp/X.B.I.62). Aus dem späteren Briefwechsel wird auch ersichtlich, dass Balca weiterhin den Kontakt zu den völkischen Netzwerken an der Universität Jena aufrecht erhielt. So verwies er beispielsweise auf einen Briefwechsel mit Bruno Bauch – Korreferent seiner Dissertation – bis zu dessen Tod 1942 (Brief Balcas vom 16.01.1971; BAK N 1454 Döpp/X.B.I.62). Die alte Verbundenheit zwischen Döpp-Vorwald und Balca zeigte sich schließlich auch darin, dass der Ende der 1930er Jahre abgebrochene Kontakt Anfang der 1970er Jahre – ausgelöst durch einen Zufall – von beiden Seiten mit viel Elan wie-

der aufgenommen wurde. Dies führte nach einigen längeren Briefen auch zu einem gemeinsamen Treffen im Mai 1971 im Hause Döpp-Vorwald und zu einem loseren brieflichen Kontakt in den nächsten Jahren (vgl. die insgesamt rund 20 Briefe und Karten ab dem Jahre 1971; BAK N 1454 Döpp/X.B.I.62).

Fazit

Nun dürften Döpp-Vorwald und Petersen den Kontakt zu Balca nach 1934 nicht primär wegen dessen Antisemitismus aufrecht erhalten haben (wichtiger dürften beispielsweise die Übereinstimmungen in ihrem extremistischen Antiliberalismus oder der unbedingte Glaube an die Sendung der Jenaer Erziehungswissenschaft gewesen sein). Andererseits war er aber auch kein Hinderungsgrund – wies er doch insbesondere Überschneidungen mit dem von Petersen im Sommer 1933 vertretenen Antisemitismus auf.

Antisemitismus war in Jena augenscheinlich alltäglicher, als das bisher angenommen worden ist. Gemeinsam mit dem ab Ende der 1930er Jahre immer extremistischeren Rassismus Petersens wirft das einen sehr viel dunkleren Schatten auf ihn und seine Jenaplan-Pädagogik. Insbesondere die immer reichhaltiger werdenden Indizien für seine Annäherung an den thüringischen SS-Kreis um Astel und Stengel von Rutkowski geben zur Vermutung Anlass, dass in Zukunft noch weitere schwere NS-Belastungen auftauchen könnten. Gerade auch aus den in diesem Beitrag genannten Funden ergeben sich sowohl für die heutige Petersen-Forschung als auch für die zeitgenössische Jenaplan-Pädagogik einschneidende Konsequenzen. Die Forschung sollte ihren Fokus noch deutlich stärker auf die völkischen und nationalsozialistischen thüringischen Netzwerke legen, um Petersens Stellung in ihnen weiter aufzuarbeiten.

Die heutige Jenaplan-Pädagogik muss sich fragen lassen, ob eine einmalige Distanzierung ausreicht, wie sie der Bundesvorstand der „Deutschen Gesellschaft für Jenaplan-Pädagogik“ Anfang 2008 nach langen Jahren des Schweigens beschlossen hat (Bundesvorstand 2008). Oder setzte eine offene, verantwortungsvolle und geschichtsbewusste Traditionspflege nicht eher eine ganz andere Verpflichtung voraus? Das seit langer Zeit vorhandene „schwarze Loch“ auf der Homepage der „Jenaplan-Initiative Bayern“ zu Petersens Lebenslauf zwischen 1930 und 1950 ist – leider muss das in dieser Schärfe so formuliert werden – in Anbetracht der Forschungsergebnisse der letzten Jahre nur noch ein Skandal (vgl. Anno dazumal o.J.). Wie lange wird die deutsche Jenaplan-Pädagogik noch brauchen, um sich endlich ehrlich und konsequent ihrem historischen Erbe und den daraus resultierenden Verpflichtungen zu stellen? Die Herzlosigkeit, mit der die Vergangenheit und damit die eigene Verantwortung ihr gegenüber nach wie vor verdrängt werden, und ein zweifellos kindgerechtes Handeln in den vielen heutigen Jenaplan-Schulen passen kaum zusammen. Die Verantwortung für die eigene Vergangenheit kann einem niemand abnehmen. Um ihr gerecht zu werden, muss man sie allerdings auch empfinden.

Quellen und Literatur

Ungedruckte Quellen

Nachlass Heinrich Döpp-Vorwald: Bundesarchiv Koblenz (BAK) N 1454 Döpp:

- I. Frühe Vorlesungsmanuskripte/Mitschriften: (E) Päd. Vorlesungen (4) Unterrichtslehre seit Herbart (Die Schule im 19. Jhdt.) (SS 41) (N 1454 Döpp/I.E.14.4).
- II. Unterlagen über Veröffentlichungen: (c) „Pädagogischer Realismus als Gegenwartsaufgabe“ (1935) (N 1454 Döpp/II.c.18).
- X. Allgemeine Korrespondenz: (B) Korrespondenz mit Freunden und Verwandten I Aktenordner F (= Freunde), A–L (N 1454 Döpp/X.B.I.62).
- X. Allgemeine Korrespondenz: (B) Korrespondenz mit Freunden und Verwandten II Aktenordner F (= Freunde), M–Z (N 1454 Döpp/X.B.II.63).

Gedruckte Quellen (bis 1945)

- Astel, K. (1935): Rassendämmerung und ihre Meisterung durch Geist und Tat als Schicksalsfrage der weißen Völker. München: Eher.
- Astel, K. (1941): Friedrich Schiller-Universität Jena. Ein Brennpunkt deutschen Geistesleben in der Tradition Goethe-Abbe-Haeckel. In: Brüsseler Zeitung 2, 13.03.1941.
- Balca, N. (1934): Die Bedeutung Gogartens und seines Kreises für die Pädagogik der Gegenwart. Weimar: Böhlau.
- Benecke, H.-J. (1938): Das Dietwesen des Reichsbundes für Leibesübungen. Aufbau, Stellung und Sinngehalt der Leibesübungen innerhalb der deutschen Volkskultur des neuen Deutschlands. Düsseldorf: Nolte.
- Devi, P. (1937): Wandlungen in der Schulhygiene seit 1900. Wege zur pädagogischen Lösung der hygienischen Handlungen. (Dissertation; Teildruck) Jena.
- Döpp-Vorwald, H. (1935): Pädagogischer Realismus als Gegenwartsaufgabe. Weimar: Böhlau.
- Düning, H. (1936): Der SA-Student im Kampf um die Hochschule (1925–1935). Ein Beitrag zur Geschichte der deutschen Universität im 20. Jahrhundert. Weimar: Böhlau.
- Förtsch, A. (1934): Rassenpflege im Geschichtsunterricht der Volksschule. In: Der Thüringer Erzieher 2, S. 328–333.
- Gumprecht, K. (1936): Rassistische Messungen an Schülern. Ein Stück aus der Arbeit des pädagogischen Seminars zu Jena. In: Der Thüringer Erzieher 4, H. 2, S. 55f.
- Leers, J. von (1934): Rassistische Geschichtsbetrachtung. Was muß der Lehrer davon wissen? Langensalza: Beltz ²1936, ³1940, ⁴1941.
- Peißker, H. (1943): Jena-Plan und Berufsschule. Leistungssteigerung in der Berufsschule auf der Grundlage des Jena-Plans, dargestellt am Beispiel der Lehrlinge in der Luftfahrtindustrie. Jena.
- Petersen, P. (1924): Allgemeine Erziehungswissenschaft. Berlin u.a.: de Gruyter.
- Petersen, P. (1933a): Rezension: Dr. Hermann Dreyhaus, Die englische Weltherrschaft. Berlin Friedenau, Richard Bouquet. In: Heimat und Arbeit. Monatshefte für pädagogische Politik 6, H. 5, S. 147f.
- Petersen, P. (1933b): Rezension: Dr. Rud. Velten, Hat Deutschland eine Zukunft? München: Deutsche Eiche. In: Heimat und Arbeit. Monatshefte für pädagogische Politik 6, H. 5, S. 148.
- Petersen, P. (1933c): Rezension: Hans Geisow, Die Seele des Dritten Reiches. 1933. Leipzig: Armanen, 54 S. In: Blut und Boden. Monatsschrift für wurzelstarkes Bauerntum, deutsche Wesensart und nationale Freiheit 5, S. 285.
- Petersen, P. (1933d): Rezension: Karl Beyer, Jüdischer Intellekt und deutscher Glaube. 1933. Leipzig: Armanen, 51 S. In: Blut und Boden. Monatsschrift für wurzelstarkes Bauerntum, deutsche Wesensart und nationale Freiheit 5, S. 285f.

- Petersen, P. (1933e): Rezension: Ludwig Roselius, Briefe und Schriften zu Deutschlands Erneuerung. 21933. Oldenburg: Gerhard Stalling. In: Blut und Boden. Monatsschrift für wurzelstarkes Bauerntum, deutsche Wesensart und nationale Freiheit 5, S. 334f.
- Petersen, P. (1934a): Rezension: Eugen Hadamovsky: Propaganda und nationale Macht. Oldenburg: Gerhard Stalling, i.O. 1933. In: Blut und Boden. Monatsschrift für wurzelstarkes Bauerntum, deutsche Wesensart und nationale Freiheit 6, H. 2, S. 64.
- Petersen, P. (1934b): Rezension: Auslandsdeutschtum. In: Heimat und Arbeit. Monatshefte für pädagogische Politik 7, S. 126.
- Petersen, P. (1934c): Rezension: Ringende Jugend. Lebensbild eines jungen Deutschen. Briefe, Tagebücher und Gedichte von Helmut Noack. Berlin: Staatspolit. Verlag 1921. – RM. 8,50. In: Heimat und Arbeit. Monatshefte für pädagogische Politik 7, S. 219f.
- Petersen, P. (1938a): Rezension: Karl Matthias Bungardt, Friedrich Ludwig Jahn als Begründer einer völkisch-politischen Erziehung (Idee und Gestaltung). 78 Seiten. Würzburg: Konrad Tritsch. RM. 2,50. In: Heimat und Arbeit. Monatshefte für pädagogische Politik 11, S. 626.
- Petersen, P. (1938b): Rezension: Ferdinand Rossner, Der Weg zum ewigen Leben der Natur. Langensalza: Julius Beltz. 1938. 111 S. RM. 2,50. In: Heimat und Arbeit. Monatshefte für pädagogische Politik 11, S. 691.
- Petersen, P. (1939a): Rezension: Handbuch für den Deutschunterricht. Herausgegeben von Rudolf Murtfeld. Zwei Bände. 716 S. 1938. Julius Beltz. RM. 32,-. In: Heimat und Arbeit. Monatshefte für pädagogische Politik 12, S. 59f.
- Petersen, P. (1939b): Rezension: Europaeus, Der Wiederaufstieg des Abendlandes aus der Dämonie der Technik. Berlin: Braune Bücher, Carl Rentsch, 1937. 218 S. RM. 6,-. In: Heimat und Arbeit. Monatshefte für pädagogische Politik 12, S. 614.
- Petersen, P. (1940a): Rassische Geschichtsbetrachtung. In: Heimat und Arbeit. Monatshefte für pädagogische Politik 13, S. 218–221.
- Petersen, P. (1940b): Rezension: Werner Sombart, Vom Menschen. Versuch einer geisteswissenschaftlichen Anthropologie. Berlin-Charlottenburg: Buchholz & Weißwange, 1938. 463 S. Geb. 12,- RM. In: Heimat und Arbeit. Monatshefte für pädagogische Politik 13, S. 330f.
- Petersen, P. (1940c): Rezension: Gustav Paul, Rassen- und Raumgeschichte des deutschen Volkes. Kurzausgabe 1940. 314 S., S. J. F. Lehmanns. Brosch. RM. 6,80, geb. RM. 8,- In: Heimat und Arbeit. Monatshefte für pädagogische Politik 13, S. 364.
- Petersen, P. (1941): Es gibt rassische Hochwertigkeit. Sie verpflichtet! In: Heimat und Arbeit. Monatshefte für pädagogische Politik 14, S. 38–41.
- Petersen, P. (1942a): Rezension: Hermann Hirsch, Auf steht das Reich gegen Rom. Stuttgart u.a.: Georg Truckenmüller, 1938. 270 S. Geb. RM. 4,80. In: Heimat und Arbeit. Monatshefte für pädagogische Politik 15, S. 266.
- Petersen, P. (1942b): Rezension: Hermann Schwarz, Ewigkeit. Ein deutsches Bekenntnis 1941. Berlin: Junker und Dünnhaupt, 127 S. RM. 3,40 kart. In: Heimat und Arbeit. Monatshefte für pädagogische Politik 15, S. 193.
- Petersen, P. (1943): Rezension: A. Reithinger, Das Weltreich und die Achse. Großbritanniens Kraft und Schwäche. Schein und Wirklichkeit seiner Wirtschaftsmacht. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt 1941. 80 S. RM. 1,20. In: Heimat und Arbeit. Monatshefte für pädagogische Politik 16, H. 3, S. 78.
- Reigert, R. (1937): Der nordische Raum als Völkerwiege. Germanische und deutsche Ausstrahlung in aller Welt. Auswanderungsverluste des deutschen Volkes. In: Blätter für Schulpraxis und Erziehungswissenschaft 48, S. 311–331.
- Saberschinsky, K. (1937): Die Anfänge der Schulungsarbeit in der nationalsozialistischen Bewegung bis September 1935 (unveröffentlichte Dissertation).
- Steiner, G. (1934a): Familienkundliche Arbeitsmappe zum Schlaw und Lo. Mit familienkundlichem Linienblatt und ausführlich bebildeter Anleitung zur unterrichtlichen Erarbeitung aller Arten familien- und erbkundlichen Darstellungen. Nürnberg: Eisenschink.

- Steiner, G. (1934b): Familienkunde im heimatkundlichen Unterricht. In: Thüringer Erzieher 2, S. 438–640.
- Steiner, G. (1934c): Lebendige Familienforschung und Familiengeschichte in der Schule. Osterwieck: Zickfeld.
- Steiner, G. (1935): Lebendige Familienforschung und Familiengeschichte in der Schule: nach dem Erlaß über „Vererbungslehre und Rassenkunde im Unterricht“ bearbeitet. Osterwieck: Zickfeld.
- Steiner, G. (1937): Lebendige Familienforschung und Familiengeschichte in der Schule: nach dem Erlaß über „Vererbungslehre und Rassenkunde im Unterricht“ bearbeitet. Osterwieck: Zickfeld.

Literatur (seit 1945)

- Anno dazumal (o.J.): Anno dazumal! Kurzbiographie Peter Petersens. In: <http://www.jenaplan.de/index1.htm> [14.02.2010].
- Benner, D. (1973): Unterrichtstheoretische Pädagogik bei P. Petersen. In: Ders.: Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. München: List, S. 159–177.
- Benner, D./Kemper, H. (2003): Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 2: Die Pädagogische Bewegung von der Jahrhundertwende bis zum Ende der Weimarer Republik. Weinheim u.a.: Beltz.
- Bundesvorstand der Gesellschaft für Jenaplan-Pädagogik (2008): Erklärung des Vorstands der GJP zu Peter Petersen und seiner Rolle im Dritten Reich. In: Kinderleben. Zeitschrift für Jenaplan-Pädagogik 16, H. 27, S. 39.
- Döpp, R. (2003): Jenaplan-Pädagogik im Nationalsozialismus. Ein Beitrag zum Ende der Eindeutigkeit. Münster: Lit.
- Grüttner, M. (1997): Wissenschaft. In: Benz, W./Graml, H./Weiß, H. (Hrsg.): Enzyklopädie des Nationalsozialismus. München: dtv, S. 135–153.
- Haar, I. (2000): Historiker im Nationalsozialismus. Deutsche Geschichtswissenschaft und der „Volkstumskampf“ im Osten. Göttingen: Vandenhoeck.
- Hamann, A. (2003): „Männer der kämpfenden Wissenschaft“: Die 1945 geschlossenen NS-Institute der Universität Jena. In: Hoßfeld, U./John, J./Lemuth, O./Stutz, R. (Hrsg.): „Kämpferische Wissenschaft“. Studien zur Universität Jena im Nationalsozialismus. Köln: Böhlau, S. 202–234.
- Harten, H.-C./Neirich, U./Schwerendt, M. (2006): Rassenhygiene als Erziehungsideologie des Dritten Reichs. Bio-bibliographisches Handbuch. Berlin: Akademie.
- Hoßfeld, U./John, J./Stutz, R. (2003): „Kämpferische Wissenschaft“: Zum Profilwandel der Jenauer Universität im Nationalsozialismus. In: Hoßfeld, U./John, J./Lemuth, O./Stutz, R. (Hrsg.): „Kämpferische Wissenschaft“. Studien zur Universität Jena im Nationalsozialismus. Köln: Böhlau, S. 23–121.
- Keim, W. (1989a): Reformpädagogik und Faschismus. Anmerkungen zu einem doppelten Verdrängungsprozess. In: Pädagogik 41, H. 5, S. 23–28.
- Keim, W. (1989b): Peter Petersens Rolle im Nationalsozialismus und die bundesdeutsche Erziehungswissenschaft. Kritische Anmerkungen zu Peter Kaßners Beitrag in diesem Heft. In: Die Deutsche Schule 81, S. 133–145.
- Lingelbach, K.C. (1970): Erziehung und Erziehungstheorie im nationalsozialistischen Deutschland. Weinheim: Beltz.
- Longerich, P. (2008): Heinrich Himmler. Biographie. München: Siedler.
- Neuland, B. (2001): Irene Eucken. Vom Salon zum Eucken-Haus. In: Horn, G. (Hrsg.): Entwurf und Wirklichkeit. Frauen in Jena 1900 bis 1933. Rudolstadt: Hain.
- Ortmeyer, B. (o.J.): Peter Petersens Schriften und Artikel in der NS-Zeit. Dokumente 1933–1945. Frankfurt a. M.: Goethe Universität.

- Petersen, U.-K. (1991): Der Jena-Plan. Die integrative Schulwirklichkeit im Bilde von Briefen und Dokumenten aus dem Nachlaß Peter Petersens. Frankfurt a. M.: Lang.
- Retter, H. (1996): Peter Petersen und der Jenaplan: Von der Weimarer Republik bis zur Nachkriegszeit. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Retter, H. (2007): Reformpädagogik und Protestantismus im Übergang zur Demokratie. Studien zur Pädagogik Peter Petersens. Frankfurt a. M.: Lang.
- Rülcker, T. (1992): Erziehung für die Volksgemeinschaft. Die Funktion von Petersens völkisch-realistischer Erziehungswissenschaft in der NS-Zeit. In: Ders./Kaßner, P. (Hrsg.): Peter Petersen: Antimoderne als Fortschritt. Frankfurt a. M.: Lang, S. 193–246.
- Rülcker, T. (1997): Politische Reformpädagogik – eine verdrängte Dimension. In: Pädagogik und Schulalltag 52, S. 157–165.
- Rülcker, T. (2002): Zur erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Peter Petersen und seinem Werk. In: Hansen-Schaberg, I./Schonig, B. (Hrsg.): Jenaplan-Pädagogik (Basiswissen Pädagogik. Reformpädagogische Schulkonzepte Bd. 3). Baltmannsweiler: Schneider, S. 131–165.
- Schwan, T. (2000a): Die „Kernzeit“ der Petersen-Debatte in der bundesdeutschen Pädagogik 1989 bis 1992. Prolegomena zu einer historischen Verortung. In: Pädagogische Rundschau 54, S. 285–303.
- Schwan, T. (2000b): Die Petersen-Rezeption in der Bundesrepublik Deutschland 1948 bis 1960. Die Darstellung und Resonanz Peter Petersens und des Jenaplans im Spannungsfeld von Pädagogik und Schulreform. Braunschweig: Beyrich.
- Schwan, T. (2003a): Dem Nationalsozialismus gefolgt und gescheitert? Zur Verortung der Jenaplan-Pädagogik im polykratischen NS-Erziehungssystem. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 9, S. 91–118.
- Schwan, T. (2003b): Ein politisch naiver, opportunistischer Theoretiker? Peter Petersen und der Nationalsozialismus: Stand und Probleme der Forschung. In: Hoßfeld, U./John, J./Lemuth, O./Stutz, R. (Hrsg.): „Kämpferische Wissenschaft“. Studien zur Universität Jena im Nationalsozialismus. Köln: Böhlau, S. 822–849.
- Schwan, T. (2004a): Zum Scheitern Peter Petersens und des Jenaplans im NS- und sich formierenden SED-Staat. In: Retter, H. (Hrsg.): Reformpädagogik. Neue Zugänge – Befunde – Kontroversen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 168–185.
- Schwan, T. (2004b): Petersens Entpolitisierung durch seine Schüler und Anhänger in der deutschen Nachkriegspädagogik. In: Retter, H. (Hrsg.): Reformpädagogik. Neue Zugänge – Befunde – Kontroversen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 186–208.
- Schwan, T. (2007a): Die Petersen-Rezeption in der Bundesrepublik Deutschland 1960 bis 1984. Die Jenaplan-Pädagogik zwischen „defensiver Rezeption“ und einsetzender „Petersen-Kritik“. Frankfurt a. M.: Lang.
- Schwan, T. (2007b): „Denn entscheide nicht ich, so wird über mich entschieden“. Peter Petersen als politischer Reformpädagoge – eine programmatische Neubewertung. In: Zeitschrift für Pädagogik 53, S. 843–860.
- Stallmeister, W. (1999): Literaturdokumentation Peter Petersen. Jenaplan. Erziehungswissenschaft in Jena 1923–1952. Hagen: Fernuniversität.
- Ulbricht, J.H. (1994): „Die Heimat als Quelle der Bildung“. Konzeption und Geschichte regional und völkisch orientierter Erwachsenenbildung in Thüringen in den Jahren 1933 bis 1945. In: Volkshochschule Jena (Hrsg.): 1919 bis 1994. 75 Jahre Volkshochschule Jena. Rudolstadt: Hain, S. 183–217.
- Ulbricht, J.H. (2003): „Goethe-Schiller-Universität Jena-Weimar“? Die Salana im politisch-intellektuellen Netzwerk der Doppelstadt – eine Skizze. In: John, J./Hoßfeld, U./John, J./Lemuth, O./Stutz, R. (Hrsg.): „Kämpferische Wissenschaft“. Studien zur Universität Jena im Nationalsozialismus. Köln: Böhlau, S. 321–360.
- Wilde, H. (2000): Die Landschulreform 1933–1936 im Kreis Lübbecke. In: Mitteilungen des Mindener Geschichtsvereins 72, S. 39–87.

Benjamin Ortmeyer

MYTHOS und PATHOS statt LOGOS und ETHOS

Zu den Publikationen führender

Erziehungswissenschaftler in der NS-Zeit:

Eduard Spranger, Herman Nohl,

Erich Weniger und Peter Petersen

BELTZ

Die umfassende Studie von Benjamin Ortmeyer bietet eine Fülle bislang nicht veröffentlichter Dokumente über das Wirken der modernen „Gründungsväter“ der deutschsprachigen Erziehungswissenschaften: Eduard Spranger, Herman Nohl, Erich Weniger und Peter Petersen. Systematisch appellierten sie in ihren Werken auch schon vor der NS-Zeit an das Irrationale, befürworteten einen völkisch geprägten Nationalismus, eine militaristische Haltung; sie zeigten eine beinahe ungebrochene Zustimmung zu einem eugenisch begründeten Rassismus und äußerten sich zum Teil antisemitisch.

Weinheim: Beltz Verlag 2009, 68 € , ISBN 978-3-407-85798-9

Peter Petersen und sein Werk polarisieren. Eine zentrale Ursache dafür ist, dass er sich nach demokratischen Anfängen bis spätestens Ende 1931 von der Weimarer Demokratie verabschiedete und sich nach 1933 sowohl ideologisch als auch pädagogisch-realpolitisch vielfach aktivistisch selbst mobilisierte. Seine spätestens seit 1929/30 zunehmend problematischer werdende Erziehungstheorie und sein vielfach grenzüberschreitendes Handeln nach 1933 taugen nicht als Vorbild. Dieses mittlerweile umfassend nachgewiesene Faktum wird von Teilen der heutigen Jenaplan-Pädagogik weiterhin verdrängt und im Sinne einer „defensiven Rezeption“ vertuscht, verdreht, ins Gegenteil verkehrt. Die Jenaplan-Pädagogik wird durch jene gezielt verbreiteten Unwahrheiten nach wie vor aus eigenen Reihen in eine Schmutzlecke gerückt. Statt sich endlich von dieser Rezeptionsauffassung selbst zu befreien, wird eine immer wiederkehrende Melange aus Un- und Halbwahrheiten, aus Diskreditierungen und Fantasieprodukten, letztlich aus Mythen und Mythologisierungen angerührt. Durch sie sollen nicht nur die heutige Jenaplan-Anhängerschaft „auf Linie“ gehalten, sondern auch die bundesdeutsche Öffentlichkeit gezielt getäuscht werden.

Das in dieser Studie analysierte Buch des Braunschweiger Erziehungswissenschaftlers Hein Retter sowie die lange Zeit währende Unterstützung seiner Darlegung durch den Jenaer Oberbürgermeister Albrecht Schröter und seine wissenschaftlichen Berater Peter Fauser, Jürgen John und Rüdiger Stutz stellen den bislang letzten Versuch dar, das Werk und die Person des Jenaer Reformpädagogen in nicht tolerierbarer Weise für eigene Interessen zu retten. Die Studie verdeutlicht die Problematiken der von ihnen im Verlauf der Debatte vertretenen Auffassungen und zeigt zugleich erstmals umfassend, wie stark sich Petersen ab 1938/39 in ideologische und realpolitische Nähe zur SS begab. Spätestens diese SS-Nähe und die aus ihr folgenden Konsequenzen lassen ein ehrendes Gedenken nicht mehr zu.