

Die Veröffentlichungen in der Beilage „Aus Politik und Zeitgeschichte“ stellen keine Meinungsäußerung der herausgebenden Stelle dar. Sie dienen lediglich der Unterrichtung und Urteilsbildung.

WILHELM FLITNER

Die zwei Systeme politischer Erziehung in Deutschland

(1806-1914, nach 1919 und seit 1945)

Das Problem politischer Erziehung und Bildung ist im kontinentalen Europa durch die französische Revolution und ihre Folgen entstanden. Sie setzte das Programm der bürgerlichen Gleichheit, des souveränen Volkes und der nationalen Solidarität in Frankreich durch und erzeugte in allen Staaten des europäischen Festlandes eine Partei, die zu Einfluß gelangte und auf die man Rücksicht nahm, auch wo andere politische Ideen noch fortlebten.

Für die Erziehung war die wichtigste Folgerung das Prinzip der allgemeinen Mündigkeit und Mitverantwortung für den Staat und das öffentliche Leben. Jeder Mann, so ist die Losung, soll ein mitverantwortliches, mittragendes Glied seiner Nation sowohl im politischen wie im gesamt-kulturellen Sinne sein, und da er es weder von Geburt noch durch seine familiäre und berufliche Erziehung werden wird, so muß er durch staatlich geleitete öffentliche Erziehung dazu erzogen werden. Es liegt in der Gleichheitsidee der französischen Revolution, daß die Frau in der selben Situation und Aufgabe gesehen werden muß. Wo das Frauenstimmrecht und die Wählbarkeit der Frau in das Parlament eingeführt sind, wird die politische Erziehung und Bildung sich auch auf das weibliche Geschlecht erstrecken, wobei aber die Frage entsteht, ob es sich um eine gleichartige oder nur gleichwertige, auf eine eigene politische Funktion der Frauen gerichtete Erziehung und Bildung handeln soll.

Die Idee einer Nation mündiger und gleichberechtigter Bürger und Bürgerinnen gibt jedermann Mitverantwortung und muß deshalb auch besorgt sein, ihm diejenige Erziehung und Bildung zu ermöglichen, die ihn erst in stand setzt, Glied der Nation in diesem Sinne zu werden.

Daß nicht jedermann faktisch verantwortlich, gemeinnützig und einsichtig genug ist, wird in dieser Staatskonzeption nicht geleugnet; dennoch machten Verfassung und Regierungstätigkeit demokratischer Staaten diese Voraussetzung. Jedermann wird zugemutet, daß er sich zur *volonté générale* erhebe. Rousseau meinte sogar, daß der Wille und das Interesse der größten Zahl dank einer „prästabilierten Harmonie“ gleichbedeutend sei mit dem allen gemeinsamen verantwortlichen Staatswillen. Offensichtlich ist diese Kongruenz von faktischen Einzelinteressen und wahrem Staatsinteresse nicht gesichert. In günstigen Fällen mag sie sich ergeben, es kann sich aber auch der krasseste Widerspruch beider auftun. In diese mögliche Lücke tritt die öffentliche Erziehung ein. Ihre Sorge soll sein, daß der künftige Bürger den Gemeinsinn über das partikulare Interesse setze und sich wie ein wahrer Staatsmann verhalten lerne.

Freilich tritt damit eine neue Problematik auf. Denn auch die öffentliche Erziehung ist Gegenstand der politischen Sorge; sie wird mit öffentlichen Mitteln versehen und staatlich kontrolliert. So besteht keine Garantie, daß sie nicht selbst vom Standort partikularer Interessen organisiert wird und gegen den wahren Gemeinsinn arbeitet.

In der französischen Revolution suchte Mirabeau dieser Schwierigkeit dadurch zu begegnen, daß man die Erziehung und Bildung von einer autonomen Körperschaft der Gelehrten aus sich selbst verwalten lassen wollte. Die politische Autonomie des öffentlichen Erziehungswesens sollte eine ähnliche Unabhängigkeit wie die Rechtsprechung erhalten. In der Tat haben sowohl England wie Frankreich eine bedeutende Selbst-

INHALT DIESER BEILAGE:

Wilhelm Flitner:

„Die zwei Systeme politischer Erziehung
in Deutschland“

Hans Rothfels:

„Zehn Jahre danach“ (S. 488)

ständigkeit ihres Bildungswesens wahren können; in Deutschland haben die Universitäten ein höchstes Maß von Autonomie durch die Humboldt'sche Reform und die Verwaltungspraxis vor allem des preußischen Staates im 19. Jahrhundert behalten. Aber das betrifft nur einen zwar wichtigen Teil des Bildungswesens, nicht das gesamte System der öffentlichen Erziehung. Dieses hat immerhin da eine gewisse Selbständigkeit, wo es ein pädagogisches Gewissen der Lehrerschaft gibt. Seit Pestalozzi's Tagen wird es wach gehalten, durch die Wissenschaft der Pädagogik begründet und in der Lehrerbildung geltend gemacht.

Soweit das Programm und der Auftrag — wie sieht die Verwirklichung aus? Zwei Zeitabschnitte sind zu unterscheiden, in denen das öffentliche Erziehungswesen von der nationalen und demokratischen Idee politischer Erziehung und Bildung berührt worden ist: die monarchistische Epoche von 1806 bis 1918 und die republikanische seit 1919. Beide haben das

Problem einer politischen Bildung von jedermann anerkannt — ein Problem, das es zuvor schon darum nicht geben konnte, weil es regierende Stände gab. Das gilt für die ganze Feudalzeit und noch für die Epoche des werdenden Verwaltungsstaates.

Wo es regierende Stände gibt, ist deren gesamte Erziehung durch sich selbst schon politisch. Die Bildung der geistlichen und weltlichen Herren des Mittelalters, mochte sie auch in eine gelehrte und eine höfisch-ritterliche differenziert sein, war von selbst auf die regierenden Funktionen bezogen und übermittelte auch die Regentengesinnung. Diese Bildung blieb auch wirksam in der Epoche des Verwaltungsstaates und der absoluten Monarchie, denn der Adel stellte das Offizierskorps und besetzte die leitenden staatsmännischen, besonders die diplomatischen Posten, und die Gelehrten, nunmehr philologisch, juristisch und kameralistisch ausgebildet, versahen den höheren Beamtenkörper. Sogar die geistlichen Herren bildeten eine Art Beamtenstand und wirkten im politisch-erzieherischen Sinne durch die Seelsorge- und Predigtstätigkeit auf das regierte Volk ein. Als die französische Revolution die regierenden Stände beseitigte und seit das bisher obrigkeitstaatlich regierte Volk entweder für souverän erklärt oder zur Mitträgerschaft aufgeboten wurde, entstand erst die doppelte Aufgabe einer allgemeinen politischen Volkserziehung für jedermann und der Bildung von Organen der Politik unter den neuen Regierenden, die, wenn sie auch nicht allenthalben eine Schicht, geschweige einen Stand bildeten, doch als soziologisch bestimmbare Gruppen auftraten.

Der große Wandel in der staatsbürgerlichen Erziehung

Es ist heute üblich, die Frage der politischen Erziehung und Bildung im 19. Jahrhundert vom Standpunkt der republikanischen Demokratie der Gegenwart aus zu betrachten. Man macht sich dann die Auffassung der liberal-demokratischen Opposition zu eigen, und ex eventu betrachtet ist das auch richtig. Aber der geschichtlichen Methode folgt man damit nicht, und man beraubt sich des Vorteils, den die echte historische Sicht auch dem bietet, dessen Sympathien eindeutig bei der oppositionellen und nicht bei der konservativen Richtung des 19. Jahrhunderts wohnen.

Gehen wir von der heutigen Situation aus, so kann die Geschichte der politischen Bildung des 19. Jahrhunderts, was Deutschland angeht, nur mit einem pessimistischen Unterton erzählt werden. Wir stehen vor den Ideen und Plänen des Freiherrn vom Stein mit Bewunderung. Daß er scheiterte, muß als das eigentliche Unglück in der politischen Erziehung der Deutschen gesehen werden. Die Karlsbader Beschlüsse, das Scheitern der Paulskirche, die Stiehlschen Regulative, die Sozialistengesetze sind dann eine einzige Kette des Unheils, die mit den politischen Niederlagen und Verirrungen des deutschen Volkes, mit den Katastrophen von 1918, 1933 und 1945 in unmittelbarem Zusammenhang stehen. Nicht die deutsche Politik scheint dann versagt zu haben, sondern die politische Erziehung des deutschen Volkes. Derselbe Schulmeister, der Königgrätz angeblich gewonnen haben soll, trägt dann auch die Schuld am Zusammenbruch. So hat man das Versagen der Pädagogik in den zwanziger Jahren nochmals für das Unglück von 1933 verantwortlich machen wollen.

Es geht nun nicht darum, die Pädagogen von ihrer Mitschuld reinzuwaschen, wohl aber gilt es, Illusionen zu verhindern, die in solchen Ansichten enthalten sind. Es geht um die Frage, was die Pädagogik leisten kann und auf welchem Felde ihre Wirkung erwartet werden darf, an welche Voraussetzungen ihre Mittel und ihr Ethos gebunden sind. Es ist notwendig, das faktisch wirksame System politischer Erziehung im 19. Jahrhundert zu studieren und danach zu untersuchen, warum sich nach 1919 ein neues System noch nicht durchgebildet hatte, als die Katastrophe von 1933 hereinbrach.

Sehen wir historisch, so fällt auf, wie die Politisierung der Bevölkerung seit den Freiheitskriegen in Gang gekommen und ein durchaus wirksames System politischer Erziehung verwirklicht worden ist. Es gehört dazu auch das Entstehen einer Opposition, die eine Politisierung großer Volkskreise in einem keineswegs negativen Sinne bedeutet. Der Aufbau der sozialdemokratischen Partei, der Gewerkschaftsbewegung, der Arbeiterbildungsvereine und der liberalen Bewegung im Bürgertum

und unter den Gelehrten, der katholischen Oppositionsbewegung seit Windhorst, ist durchaus als ein Erfolg politischer Erziehung anzusehen, die sich auf genossenschaftlicher Basis und durch Selbsthilfe großer Bevölkerungskreise ergab. Aber auch der politisch nicht oppositionelle, mit der Regierung übereinstimmende Volksteil hat sich politisiert und Gesinnungen wie Lebensorientierungen ausgebildet, die im 18. Jahrhundert unbekannt waren.

Lösen wir uns also, um richtiger zu sehen, von der Sichtweise der Opposition, dann ist ein großer Wandel in der staatsbürgerlichen Bildung vom 18. zum 19. Jahrhundert festzustellen. Bis 1806 sah man in Deutschland, soweit nicht noch altreichsstädtische oder landsgemeindliche Überlieferungen herrschten, das regierte Volk im wesentlichen als Untertanenmasse des Obrigkeitsstaates an, als Objekt kirchlicher wie landesherrlicher Fürsorge. Die napoleonische Zeit hat daraus das Volk der patriotischen Staatsbürger werden lassen — nicht überall und nicht sogleich dauerhaft, sondern in einem stetigen Prozeß, welcher in der Bismarckschen Reichsgründung gipfelte.

Zeichnen wir mit wenigen Strichen das idealisierte Bild dieses patriotischen deutschen Staatsbürgers der Epoche von 1807 bis 1918. Seine politische Rolle sah er im willigen Mittragen dessen, was die Staatsleitung für gut befand. Sein Gehorsam wurzelte in dem Vertrauen zur Lauterkeit der Staatsorgane und in der persönlich aufgefaßten Treue zu den regierenden Familien der Fürsten. Er vermochte das Interesse des einzelnen dem nationalen Gesamtinteresse unbedingt unterzuordnen; auch das Interesse von Gruppen mußte im Notfall zurücktreten, wenn dies auch schon schwerer gelang. Das Reich war eine Republik von Fürstenstaaten mit streng rechtstaatlichem Charakter, demokratischer Mitwirkung der Regierten, die als Wähler im Gesamtinteresse angesprochen wurden, mit stark föderalistischen Sicherungen auch der Lokalinteressen und mit einem liberalen Zug in der Kulturpolitik. Es sprach den einzelnen als Patrioten an. Was der Staat im einzelnen von seinen Bürgern erwartete, stellte sich im Stil des Bildungswesens deutlich dar. Hier galt ein bestimmtes Vorbild: das Ideal eines fleißigen, arbeitstüchtigen, aufstrebenden ordentlichen Mannes, der zugleich nationalgesinnter Patriot ist. Als solcher muß er sich im Krieg bewähren und dabei einen harten Militärdienst auch im Frieden bejahen, auf dessen Stil schon das Schulturnen eingerichtet war.

Popularität des Militärdienstes

Der Militärdienst wurde in der bürgerlichen Oberschicht während der Freiheitskriege volkstümlich; über die Studentenschaft und die Landwehr ging diese Popularität in immer breitere Volksschichten über und wurde durch die Ereignisse von 1870 bestätigt. Die allgemeine Wehrpflicht wurde seit Scharnhorst ethisch positiv gesehen; der „gediente Mann“ genoß zeitlebens besonderes Ansehen und man wies allenthalben darauf hin, wie aus einem Tunichtgut oder einem Träumer durch den Soldatendienst ein aufmerksamer und gesammelter, verantwortlicher und aktiver Mensch geworden sei. Selbst Bauern und Handwerker, die aus mittelalterlicher Zeit als zähe Individualisten galten, haben den Militärdienst bejaht und sich dafür sogar begeistert. In Zwiespalt mit sich selbst gerieten die neuen industriellen Arbeiterschichten. Aus den in manchen Landesteilen schlimmen Erfahrungen der frühkapitalistischen Zustände wurden sie zu Anhängern der sozialistischen oder kommunistischen Theorien, zu Kriegsgegnern und Genossen des internationalen Arbeiter-solidarismus; als deutsche Staatsbürger aber wurden sie von dem Ethos des Patrioten nicht unberührt gelassen. Der unausgetragene Konflikt in der Seele dieser Arbeiterschicht wurde 1914 in den ersten Kriegstagen offenbar. In den Augustwochen erlangte das patriotische Ethos das Übergewicht über den internationalen Sozialismus; bei den Soldaten dieser Schicht erhielt sich diese Entscheidung bis zum Kriegsende. Man versteht diese Vorgänge, wenn man sich verdeutlicht, daß in dem monarchistischen konstitutionellen Staat des 19. Jahrhunderts eine Fülle sozialer und liberaler Prinzipien aus den Tagen Scharnhorst und Steins lebendig geblieben waren und sich noch verdeutlicht hatten. Dazu gehörte die noch in allen Kreisen feststehende Überzeugung von der Geistesfreiheit etwa der Universitäten und der Forschung, von der Pressefreiheit, vom Rechtsstaat, von der Sauberkeit des Beamtentums und

andere Motive, welche durch die französische Revolution populär gemacht worden waren. Es war in diesen allgemeinen Auffassungen auch eine Bereitschaft für den sozialen Gedanken enthalten, wie er in der verwaltungsstaatlichen Sozialpolitik sich bewährt hatte. Auf alle diese Gesinnungen hatte sich Bismarck mit gestützt, als er die dynastisch gebundenen Patrioten zu einem Nationalstaat vereinigte.

Im Bildungswesen machte sich dieses politische Ideal wirksam geltend. Es herrschte der preußisch-spartanische Geist obrigkeitlicher Autorität und militärischer Disziplin auch im Raum der Schule, deren Gebäude schon Ähnlichkeit mit Kasernen hatten. In einem strengen Rahmen von Ordnung und Pflicht, Aufgabearbeiten, Kontrolle der Leistung sowohl wie jenen Tugenden, die an der Spitze der Zensurbücher als Fleiß, Betragen und Aufmerksamkeit bezeichnet wurden, ist der patriotische, nationalgesinnte obrigkeitliche Bürgerstaat pädagogisiert worden. Die Strenge seiner Anforderungen wurde gemildert durch einen väterlichen Geist des guten Lehrers, der dem humanen Geist des Staates und der Landesherren selber entsprach und im kleinen dieselbe Wirkung hatte wie das Landesvaterturn im großen, nämlich ein unbedingtes Vertrauen auf die Sauberkeit, Redlichkeit und Zielsicherheit des Staates zu erwecken. In dieser nüchtern-arbeitsamen, durch väterlichen Geist und nicht zum wenigsten auch durch Humor gemilderten Atmosphäre blieb aber Raum für die patriotische Erhebung der Herzen.

Dem Tageskampf der Politik enthoben

Der gleiche Geist wurde auch dem Lehrinhalt der Schulen abgewonnen. In den traditionellen Fächern war von Anfang an politisch-sozial-ethischer Stoff verteilt, der ein wirksames Ganze bildete. Das gilt für die Fächer des Gymnasiums, die einen politisch-sozial-ethischen Zug von den Anfängen der humanistischen Bewegung her besitzen. Es gilt aber auch für die Lehrpläne der Volksschule, die im 18. Jahrhundert entfaltet und im 19. Jahrhundert politisiert worden sind. Sie verdanken ihre Politisierung einer Gruppe von Pädagogen der pestalozzischen Richtung. Als Leiter von Lehrerseminaren, als Verfasser von Schulbüchern und durch ihr Lehrerbeispiel haben diese Männer von Wilhelm Harnisch, Glaser, Stephani bis zu Diesterweg, Dittes, Dörpfeld und Wilhelm Rein hin eine Form gefunden, welche die liberalen und konservativen Momente der politischen Welt in die kindliche Gemüts- und Denkform übersetzte und ihre Differenzen ausglich. Es ergab sich dadurch eine pädagogische Tradition, welche dem Tageskampf der Politik enthoben war und doch das politische Leitbild mit pädagogischen Mitteln zur Geltung kommen ließ.

Unter den Lehrgegenständen der Volksschule haben zwei ohne weiteres einen politischen Gehalt: die Erdkunde und die Geschichte — Harnisch sprach von der „Weltkunde“. Das politische Tun und Leiden der Menschen wird aber auch in anderen Lehrgegenständen berührt, die vom geschichtlichen Leben handeln: in der Heimatkunde, im muttersprachlichen Unterricht mit seinem Lesebuch, im Religionsunterricht, der sich auf biblische Geschichten stützt. Selbst Musik und Turnen hatten einen vaterländischen Bezug.

Politisches Weltbild auf kindlicher Stufe

Die Hauptwirkung des Volksschulunterrichts ergibt sich aus vertiefter Erschließung methodischer Stoffe, aus episodischen Berichten und lebendig-anschaulich entworfenen Einzelbildern, emphatisch ergriffenen Tatbeständen, von welchen die Kinder Kunde erhalten. Systematische und zusammenbauende Lehrgefüge sind meist nicht möglich und nur im letzten Schuljahr an einzelnen Stellen, wie im Geschichtsunterricht, anzustreben. Aber durch die episodischen Stoffe kann das Kind tief angesprochen werden. Das magisch-mythische Denken der Frühphase des Kindes und das sachlich-logische der Zeit nach dem 12. Lebensjahr sind durch eine Übergangsphase verbunden, in der beide Denkstile sich mischen; für diese wie für die frühe Zeit ist das Einzelbild und die belebte Episode das Gemäße.

Für die Jugend der Zeit vor dem ersten Weltkrieg war diese episodische Kunde von der fernen und vergangenen Welt, mit der die Schuljahre der späteren Kindheit es zu tun haben, mit Bildern der christlichen wie

der vaterländischen Geschichte angefüllt, die sich im Gemüt tief einwurzelten. Das ganze Volksleben und das Elternhaus hatten den Boden für diese tiefe Wirkung zubereitet.

In erster Reihe stand für das Bewußtsein der Alten wie der Schuljugend die Reichsgründung. Es wurde wachgehalten durch die nationalen Feiertage mit ihren Schulfestern am Geburtstag des Kaisers und des Landesherren, am Sedantag. Auch unpolitische Schulfestern ließen das nationale Thema anklingen. Lesebuch, Schullieder, Knaben- und Mädchenbücher stellten lebendige Gestalten vor das Auge der Jugend: Kaiser Wilhelm und der eiserne Kanzler, der Schweiger Moltke, der Marschall Vorwärts, die Königin Luise und ihr Gegner Napoleon, der alte Fritz, Martin Luther und Barbarossa. Ebenso prägten sich bestimmte Momente der vaterländischen Geschichte dem kindlichen Geist ein: wie dem Schweizerkind Tells Tat und Morgarten, so war der reichsdeutschen Schuljugend der Trompeter von Vionville bekannt, der Übergang an der Katzbach, Lützows wilde Jagd; sie sang die Wacht am Rhein und das Lied vom Kameraden, deklamierte das Gedicht über den Choral von Leuthen oder vom alten Barbarossa im Kyffhäuser. Diese emotional aufgenommenen Bilder und Stimmungen formten mit ihrem Enthusiasmus so etwas wie ein politisches Weltbild auf kindlicher Stufe: die Reichsgründung von 1870 wurde in ihrem inneren Bezug zu 1813, zu Friedrich dem Großen, zu den Hohenstaufenkaisern und dem Karolingerreich gesehen, so wie es auch in der großen Geschichtsschreibung von Giesebrecht und Treitschke geschah. Heimatkunde, Erdkunde, Geschichts- und Deutschunterricht wirkten zusammen, und so ergab sich aus ihren episodischen Bildern und Berichten der Zusammenhang wie von selbst, in der Volksschule so gut wie in den unteren Klassen der höheren Schulen.

In den Landschaften traten noch lokale Traditionen in diesen übergreifenden vaterländischen Zusammenhang ein. Für die protestantischen Kernländer spielte die Gestalt Martin Luthers und der „Gang nach Canossa“ eine besondere Rolle; bayerische, schwäbische Stammesgeschichte verdichtete sich ebenfalls als Gedicht und Gesang oder Prosa-anekdote und Sage, die das vaterländische Bewußtsein ergänzten und ihm ebenfalls eine politische Richtung rein emotional mitgaben. Es gab damals viele Volksschullehrer, die methodisch eine hervorragende Meisterschaft besaßen, das Gemüt der Kinder warm ansprechen und die Gegenstände anschaulich verdeutlichen konnten; besonders hing ihr Herz selbst an den heimatlichen und landschaftlichen Überlieferungen, die als eine zweite Schicht von Bericht und Kunde neben den vaterländisch-universalen Stoffen sich geltend machten.

Als eine dritte Schicht wird man dann die Berichte, Geschichten und Bilder zusammensehen müssen, in denen grundlegende ethisch-politische Modelle und Prinzipien zur Darstellung kommen.

So gehörte es zum festen Bestand der Lesebücher, daß die Lehre von den drei platonischen Ständen, dem Nähr-, Wehr- und Lehrstand vorgetragen wurde. Die Gymnasiasten bekamen die Fabel des Menenius Agrippa erzählt. Die Ballade vom Riesenspielzeug verdeutlichte die Bedeutung des Bauernstandes. Die Problematik des Verhältnisses von Staatsmacht und Recht wurde illustriert durch die Geschichte des Müllers von Sanssouci. In die Tiefe des politischen Problems geben eine Reihe von biblischen Geschichten einen fundamentalen Einblick: die von Saul und David, Nabobs Weinberg, der Uriasbrief, das Gleichnis vom Zinsgroschen, Propheten sind in dieser Welt von Berichten und Geschichten imstande, Königen ins Gewissen zu reden und sie mit göttlicher Zustimmung abzusetzen; grausige Völkerkämpfe und Märtyrerakten klären uns über den Massenmenschen auf; die tiefste Illustration des Politischen enthalten der Prozeß Jesu mit Pilatus auf dem Richterstuhl und die Christenverfolgungen seit Stephanus. Wird dies alles in Muße anschaulich und lebendig, aber in seiner schlichten und dichten Form vorgetragen im selben Stil, in dem Johann Peter Hebel volkstümlich erzählt — werden die Geschichten besinnlich vertieft und in Beziehung zum gesamten Leben gebracht, wie es die Methodik Pestalozzis und in Herbarts Nachfolge verlangte, so entwickeln sie ein politisches Weltbild auf kindgemäße und zugleich volkstümliche Weise. Ihre Aussage bildete eine Grundschicht, und in den Vordergrund rückte

dann das nationale Ethos und das einfältige Vertrauen auf den bestehenden Rechts-, Verfassungs- und Wohlfahrtsstaat mit monarchischer Sicherung.

Ungelöste Probleme

Die Widersprüche, die sich in diesem politischen Ethos in der Erwachsenenwelt ergaben samt den ungelösten Fragen der Sozialethik der herrschenden Schichten, blieben freilich in dieser schulgemäßen Gemeinschaftskunde unberücksichtigt. Aber einerseits sind sie auch nicht für das Kind begreiflich und zum ändern kann man nicht erwarten, daß die Schule Probleme löst, die in der Öffentlichkeit und unter den Gelehrten noch nicht gelöst, vielleicht vorübergehend überhaupt nicht gesichtet worden sind. Man kann dem Lehrer nicht eine Weisheit abverlangen, welche die gesamte Nation noch nicht hervorgebracht hat. Der paulinische Ausspruch „jedermann sei untertan der Obrigkeit, die Gewalt über ihn hat, denn es ist keine Obrigkeit ohne von Gott“ — wie sollte ihn die Schule anders fassen, als die Luthersche Übersetzung ihn der protestantischen Welt darbot und als er damals in der Theologie und Jurisprudenz selbst ausgelegt wurde. Über den Widerspruch des nationalen Kriegsethos und der Bergpredigt konnten die Lehrer nicht anders hinwegführen, als die theologische und staatsphilosophische Doktrin es allgemein tat — er blieb im Grunde unaufgelöst in seiner Härte stehen, und er steht heute noch vor der Jugend, auch wenn sie statt des nationalen einen europäischen oder westlichen oder sozialen Patriotismus setzen würde. Die Erzieher überliefern nicht nur ein harmonisiertes Weltbild; sie müssen auch ihre ungelösten Probleme der nächsten Generation weitergeben.

Auch die sachkundlichen Fächer der Schulen von 1914 fügten sich dem politischen Weltbild und Ethos ein. Die Schüler lasen die Weltkarte mit dem imperialistischen Interesse, das allen Europäern der viktorianischen Zeit eigen war. Die Verteilung der Kolonien wurde studiert, und ein fataler, undurchdachter Neid auf England war allgemeine Stimmung auch in der Jugend, besonders seit dem Burenkrieg und der Flottenpropaganda. Sozialethisch wurde dabei als selbstverständlich vorausgesetzt, daß die Europäer den Exoten eine höhere Zivilisation bringen und sie darum zu ihrem Besten auch beherrschen dürften. Der Geschichtskurs des 8. Volksschuljahres und der in der höheren Schule vom 7. bis 10. Schuljahr stellte dann den epischen Zusammenhang zwischen allen Episoden her, die in den früheren Jahren anschaulich und bis in den Gemütsgrund hinein erlebt sich eingepreßt hatten.

Der Pfahl im Fleisch

Zwischen einem guten Volksschulunterricht und dem Lehrwerk der höheren Schule in der gleichen Altersstufe bestand kein wesentlicher Unterschied in der Entwicklung dieses politischen Ethos und Weltbildes. Nur die Oberstufe der höheren Schulen brachte etwas grundsätzlich Neues hinzu: den Einblick in das politische Gefüge der antiken Welt, durch die modernen Fremdsprachen auch eine gewisse Bekanntschaft mit der englischen und französischen Gesellschaftsstruktur, die Einführung in die Kategorien der politischen Philosophie bei Platon, bei Cicero. Das politische Getriebe im antiken Athen und Rom ist ein ebenso exemplarischer Stoff wie die Kirchengeschichte der ersten Jahrhunderte; beides wurde durch den Unterricht der Prima reich illustriert. Das System der politischen Bildung war demnach durchaus deutlich profiliert und doch nicht dogmatisch geschlossen. Es steckte dem interessengebundenen, imperialistischen Willen jener Tage doch die christliche Sozialethik als Pfahl im Fleisch, und auch wenn die Lehrer sie nicht intensiv vertraten, so war sie in jenen grundlegenden Geschichten und Gedankengängen gegenwärtig. Daß dieser Pfahl im Fleisch saß und auch Geschwüre bilden konnte, zeigte sich in der zunehmenden politischen Opposition, die seit 1890 nicht nur als sozialistische Arbeiterbewegung rege wurde, sondern auch aus der Mitte des gebildeten jüngeren Bürgertums hervorbrach. Diese kulturell und in der Lebensstimmung gegenüber dem viktorianisch-wilhelminischen Zeitalter kritische neue Gesinnung der „Lebensreform“, der neuromantischen Kunst des Jugendstils und Symbolismus, der neuen sozialen Praxis und der Jugendbewegung zielte auch auf einen neuen politischen Stil. Eine ihrer Tendenzen ging in der Richtung einer „Evo-

lution nach links“: bei den Katheder-Sozialisten, den Neumannianern, in der Frauenbewegung. Auf pädagogischem Gebiet schloß sich die reformpädagogische Richtung hier meist an. Es war aber auch schon eine „Revolution von rechts“ angesetzt, die sich mit der materialistischen und biologistischen Nietzscheschen Machttheorie verband, zum Nationalismus und zur Rassenlehre neigte: ebenso gab es eine radikal-revolutionäre marxistische Strömung auch unter den Intellektuellen. Die Verwirrung der Geister und die Spaltung in eine konservative und oppositionelle Richtung war somit ein Bildungsgehalt jener Tage vor 1914, und er fand, gegen die Schule sich durchsetzend, im freien Bildungsleben und in der Presse und Literatur seinen Ausdruck, wodurch das oppositionelle Denken bis in die Oberstufe der höheren Schulen vordrang.

Diese Entwicklung brach 1918 ab, nachdem im Weltkrieg sich die politische Bildung der Zeit, wenn man will, bewährt hatte und die Widersprüche, die in ihr lagen, in der Katastrophe von 1918 hervortraten. Das Ethos des gehorsamen und vertrauenden Patrioten hatte nun keinen Sinn mehr, der Staat mußte neu geschaffen werden, und er konnte nur von der Opposition her geschaffen werden. Die beiden revolutionären Strömungen von links und von rechts scheiterten, nach 1919 die radikal-sozialistische und 1945 die faschistische. Die evolutionäre Opposition der Jahrhundertwende sah sich vor die Aufgabe gestellt, den zerbrochenen Staat aufzubauen. Diese Situation bestand von 1919 bis 1932 und kehrte 1945 wieder. Die Opposition mußte sich dabei auf das Beamtentum stützen, dessen Traditionen noch aus dem absolutistischen Zeitalter stammten. Die Beamten hatten das 19. Jahrhundert überlebt, dessen liberale Tendenzen aufgenommen, waren geradezu Träger der Idee des Rechtsstaats und der Geistesfreiheit geworden. Mit Hilfe des traditionellen Verwaltungsstaates der Beamten ist die Opposition über die Zeit des ersten revolutionären Schwankens hinweggekommen. Ihre Verfassung baute sie im Anschluß an die Ideen von 1789 auf; Erfahrungen aus der Oppositionszeit des 19. Jahrhunderts konnten nur in geringem Umfange in das Verfassungswerk von 1919 eingefügt werden.

Die „Einheitsschule“

Nach 1919 ist dann auch der Wiederaufbau der Volksschule und der Lehrerbildung versucht worden, in zwei Wellen, erst in den Jahren 1924–32, dann seit 1945. Beide Wiederaufbauversuche waren sehr verschieden nach ihren pädagogischen Voraussetzungen und nach der pädagogischen Kraft, die zur Verfügung stand. In den zwanziger Jahren konnte sich die Lehrerbildung auf die reformpädagogische Bewegung stützen, welche auch ein politisches Moment in sich hatte; sie war im wesentlichen mit der Opposition Hand in Hand gegangen. In der Theorie setzte sie sich auch durch, in der Praxis nicht. Politisch ist aus jener Opposition heraus eine bestimmte Haltung zum öffentlichen Leben und ein genossenschaftlicher Stil des Zusammenlebens in der Gesellschaft in der Lehrerbildung wie in der Schulreform beabsichtigt gewesen. Er drückt sich aus in der Forderung einer „Einheitsschule“ und einem neuen inneren Aufbau der Schule. Zu diesem Plan des neuen Aufbaues gehören folgende Momente:

Erstens das Motiv der Lebensgemeinschaftsschule. Es ist bei Berthold Otto und Johannes Langermann entworfen worden. Wir finden es bei den Rudolf-Steiner Anhängern auf anthroposophischer Grundlage bis heute in den Waldorfschulen durchgeführt; Peter Petersen hat es im „Jenaplan“ entwickelt und der thüringischen Lehrerbildung zugrundegelegt. Das gesellige Zusammenleben der Kinder in der Schule mit dem Lehrer und den Eltern ist hier nicht mehr ein Nebenprodukt des Unterrichts, sondern wird in seinem Selbstwert erkannt und kultiviert.

Zweitens: Das Unterrichtsleben wird vom Schulleben her aufgebaut. Die Schuldisziplin gilt nicht mehr als ein Mittel, um den Unterricht zu ermöglichen, sondern als Ausdruck eines Stils guten gesellschaftlichen Verkehrs. Der Unterricht entwickelt sich aus dem Schulleben.

Drittens werden die Eltern zur Mitverantwortung und Mithilfe aufgefordert. Sie treten mit dem Lehrer und auch mit den fremden Kindern in einen Verkehr. Bei Petersen wurden einzelne Eltern aufgefordert, auch mit ihrem technischen Können und mit Berichten über ihre Erlebnisse sich in der Schule mit zu betätigen. In den Waldorfschulen ist eben-

falls ein stetiges Interesse der Elternschaft an dem Schulinhalt zu bemerken.

Viertens werden die Kinder von Anfang an dazu erzogen, füreinander da zu sein. Die Älteren nehmen sich der Jüngeren an, ein väterliches, ritterliches und mütterliches Verhalten und in allem der Stil genossenschaftlichen Zusammenlebens bestimmen den Schulton und bringen ein gesittetes, aber ungezwungenes Benehmen hervor.

Fünftens tritt die musische Seite des Unterrichts unmittelbar in den Dienst des Schulgemeindegelbens.

Auch im Sachunterricht wird durch Organisation gemeinsamen Arbeitens, wechselseitiger Hilfe die menschliche Beziehung positiv gesehen.

Die Disziplin in der Schule, die für die Aufrechterhaltung des Unterrichts notwendig ist, wird auf die freie Mitwirkung aller Kinder gestellt, und damit wird ein genossenschaftliches Moment, das Motiv der Selbstverwaltung, für die Kinder der Oberklassen lebendig. Fragt man nach dem politischen Sinn dieses Schulstils, so ist es deutlich, welche Motive hier ins Pädagogische übersetzt sind: Elementare Künste und Gesinnungen einer Gesellschaft, die nicht mehr ständisch aufgebaut und nicht mehr klassenmäßig gegliedert ist, und welche doch noch hierarchische Ordnung anerkennt; aber nicht solche, die auf Geburt, Besitz oder Geldverdienst beruhen, sondern auf gemeinsinniger Leistung und geistiger Verantwortung. Es wird davon ausgegangen, daß es eine öffentlich gültige gute Sitte gibt, die allen Bürgern zuzumuten ist. Der soziale Rangunterschied zwischen der Volksschule und der Höheren Schule wird grundsätzlich durch diesen neuen Schulstil aufgehoben. Es gibt eine Sitte, die alle gesellschaftlichen Schichten zusammenhalten kann, und sie muß geehrt werden und Ehre bei sich haben. Es gibt aber auch Regententugenden, die darauf beruhen, daß man mit größerem geistigen Überblick eine größere Verantwortung auf sich nimmt; und die Möglichkeit, sich in diesen Regententugenden zu bilden, soll jedermann offen stehen.

Der genossenschaftlich-freiheitliche Schulstil

Sollte dieses genossenschaftlich-politische Ethos im Schulleben von klein auf verwirklicht und eingeübt werden, so müßten Schulen geschaffen werden, die eine überschaubare Größe besitzen und so gebaut sind, daß sich in ihnen ein Schulleben entfalten kann, außerdem ein Werkleben in Garten, Werkstatt und Küche, und auch der Unterricht in seinen vielfältigen Formen. Die Schule braucht verschiedenartige Räume, bewegliches Gestühl, Material, auch Einrichtungen des Erwachsenenbildungswesens, der Volkshochschule und Volksbücherei wären in bauliche Verbindung mit einigen Schulen zu bringen.

In dieser Richtung bewegen sich alle Schulveränderungen der letzten Jahrzehnte in England, Skandinavien, Holland. Je mehr die demokratische Staatsform und die industrielle Gesellschaft zum Schicksal der Völker werden, umso deutlicher wird es, daß auch für das Bildungswesen nur zwei Wege möglich sind: der totalitäre oder der freiheitliche. Der genossenschaftlich-freiheitliche Schulstil gehört mit dem Versuch des freiheitlichen Rechtsstaats sich selbst verwaltender Bürger zusammen. Auch das akademische Leben in den Lehrerbildungsstätten und auf sämtlichen Hochschulen werden einen neuen Stil ihres gesellschaftlichen Lebens suchen, welcher dem genossenschaftlichen Geist von Staat und Gesellschaft gemäß ist.

Leider hat das pädagogisch reiche Leben der zwanziger Jahre in der kurzen Zeitspanne bis 1932 nicht dazu geführt, diesen neuen pädagogischen Stil klar durchzubilden und allgemein werden zu lassen.

Was die Stellung des Politischen im Lehrgefüge der Volksschulen betrifft, so gelang es in den zwanziger Jahren nicht, in die alten Schläuche der politisch relevanten Unterrichtsstoffe einen neuen Wein zu gießen. Worauf es ankommt, ist nichts bloß Stoffliches. Es wurde zwar auf der Reichsschulkonferenz von 1920 die Einführung der Staatsbürgerkunde beschlossen, und es hat auch Versuche mit solchem neuen Stoff gegeben. Wesentlicher war aber gewesen, anstelle des monarchistisch-nationalen Pathos und der ethischen Grundhaltung des gehorsamen Patrioten in den politisch relevanten Fächern ein einheitliches Ethos des neuen Staates zur Geltung zu bringen — im Gebiet der emotionalen wie der

rationalen Bildung. Aber der Öffentlichkeit und der Lehrerschaft fehlte die Grundlage. Staat, Gesellschaft und die menschliche Existenz in diesen Bedingungen der Mitwelt wurden nicht einheitlich verstanden. In den wesentlichen Fragen der Staatsethos gab es keine gemeinsame Meinung. Wie man die zerrissene Karte Europas nach dem Diktat von Versailles zu lesen hätte, darüber war man nicht einig; und auch wie man die deutsche Niederlage von 1918 und ihre Vorgeschichte beurteilen sollte, blieb ein Streitpunkt, und das zerriß die ganze Nation einschließlich der Eltern und Lehrer in zwei Hälften und viele Parteiungen auseinander.

So blieb die Gemeinschaftskunde ebenso wie der gesamte Lehrkanon nach seiner politischen Auslegung hin im Dunkeln, und wir stehen nach 1945 und nach dem Aufhören der Besatzungsperiode vor einer Aufgabe, für die keine Vorarbeit geleistet ist.

Zwei Themen müssen vorausbedacht werden, wenn die Aufgabe in ihrem ganzen Umfang begriffen werden soll:

1. Die Unterrichtsaufgabe kann nur gelöst werden, wenn auch im Schulleben und außerhalb der Schule im Volksleben selber die politische Gesinnung und Haltung zu sinnfälliger, anschaulicher und bis in den Gemütsgrund hinein wirksamer Weise zum Ausdruck kommt. Es kann sich aber ein Ethos nur überzeugend ausdrücken, wenn es real vorhanden ist.
2. Die Unterrichtsaufgabe kann nicht nur von einem Fach „Gemeinschaftskunde“ übernommen werden, sondern durchzieht den ganzen Lehrkanon überall da, wo der Mensch in seinem Verhältnis zur Gemeinschaft, und wo das Verhältnis der uns umgreifenden Gemeinschaft zu den andern, die uns nur von ferne umgreifen oder uns fremd sind, Gegenstand ist. Die Gemeinschaftskunde kann eine ergänzende und eine sammelnde Funktion haben; aber auch sie gliedert sich jenem Gesamtkanon ein. Wie aber das politische Ethos mehrschichtig ist und unverarbeitete Gegensätze in sich enthält, so läßt sich auch dieser Gesamtkanon nicht künstlich harmonisieren. Ungelöste Probleme der Öffentlichkeit gehen auch in die Erziehung ein. Aber die Schule und die Lehrer sorgen dafür, daß dem Kind nicht eine Last auferlegt wird, die es nicht tragen kann. Was der Schule zugemutet werden kann, bestimmt sich vom Eigengeist der kindlichen Altersstufe aus als das Fundamentale und Elementare. Die Aufnötigung eines Interesses, das über die Verstehensmöglichkeit des Kindesalters hinausreicht, ist nicht zu billigen. Kinder interessieren sich weder für die Soziologie der Parteien noch für den Geschäftsgang der Verwaltung oder der Parlamentswahlen oder der Gesetzgebungsmaschinerie. Man kann sie nicht über eine Region aufklären, die mit dem, was den Kern der Sache ausmacht, noch nicht in ihren Erlebnisbereich eintritt. Nur dem letzten Pflichtschuljahr kann eine Orientierung über die staatsbürgerliche Apparatur zugemutet werden. Die Bedeutung dieser Orientierung für das politische Ethos darf man nicht überschätzen.

Das Geschichtsbild der Schule

Wie aber gelangt der Unterricht in die Tiefe, wo sich Charakter und Gesinnung bilden?

Das Weltbild des Kindes baut sich allmählich aus verschiedenartigsten Erlebnissen, Erfahrungen und Gedanken zusammen. Im Elternhaus, in der Gesellschaft der Kinder mit den Eltern und Gleichaltrigen, durch Lektüre, durch die Schule werden ihm die Materialien zugeführt und Verstehensstrukturen angeboten. Die Schuldisziplinen mit ihrem geschlossenen sachlichen Aufbau ergänzen den Bildungserwerb des außerschulischen Lebens und geben ihm ein sachgerechtes Gefüge. In diesen Zusammenhang muß sich die politische Bildung einfügen.

In erster Linie ist das Geschichtsbild der Schule von politischer Bedeutung. Wir sind als Staat, als Volk, als europäischer Kulturkreis und als christliche Kirche in eine neue geschichtliche Situation eingetreten, die der Aufhellung durch eine Geschichtserzählung bedarf: das muß für die Neugestaltung des Geschichtsunterrichts der leitende Gedanke sein. Weder handelt es sich um einen Kursus in der Geschichtswissenschaft noch um eine tendenziöse „politische“ Darstellung der Ereignisse in einer Form, die etwa von der Wahrheit ab-

weichend einen bestimmten einseitigen und aktuellen Aspekt eröffnet. Im Fluß einer durchaus epischen, lakonischen, aber einprägsamen Erzählung sollen Taten und Leiden unserer Vorfahren an uns vorüberziehen und uns den Aufbau unserer Heimat, unserer Gesellschaft, Nation, Kirche, unseres Staates, unserer Zivilisation, unserer Rechtsicherheit und unserer politischen Freiheit inmitten der ewig drohenden Gefährdung aller dieser Güter vors Gemüt und vor den aufgeklärten Sinn anschaulich hinstellen. Diese Erzählung muß dem Sinn des Kindesalters gemäß profiliert sein. Sie muß von einer eindeutig bestimmten Sorge und einem guten und mutigen Wollen getragen sein, und so, daß beides durch sich selbst ohne tendenziöse Aufdringlichkeit aus der Sache selbst hervorleuchtet. In die überlieferte deutsche Geschichtserzählung für das Kindesalter muß ausgearbeitet werden, nicht als etwas Äußerliches, Hinzugefügtes, sondern als Fundamentales: daß es eine genossenschaftliche Leistung ist, daß wir als Nation zusammenleben in einer Gemeinschaft europäischer Nationen und in einer kommenden Symbiose mit den bisher für uns exotischen Kulturen, mit denen wir eine einzige globale Gesellschaft schon heute bilden und künftig noch mehr bilden werden.

Daß gute Ansätze in der Vorarbeit für einen solchen Geschichtsbericht vorhanden sind, die Hauptarbeit aber sowohl von den Historikern selbst wie von den Pädagogen noch zu leisten ist, kann nicht verwundern. Die Aufgabe ist zu neu und gegenüber unserer und fremder Tradition völlig umwälzend.

Weltkunde

Auch für die **Weltkunde** ist Entsprechendes zu leisten. An der Grundlegung des Ethos ist sie an zwei Stellen beteiligt: durch die Vertiefung in die heimatliche Welt, und da, wo die politische Geographie in die Sprache und Sichtweise kindlicher Lebensorientierung aufgenommen wird. Die Situation Deutschlands in Europa, des westlichen Europäertums gegenüber den Auswandererländern, den Kolonialvölkern und den freien exotischen Kulturen, der Weltverkehr und die Weltwirtschaft treten in den Gesichtskreis unserer Jugend.

Religions- und Deutschunterricht

Religions- und Deutschunterricht haben ihre große politische Bedeutung, weil der erste die Sozialethik in religiöser Grundlegung, der zweite die innere Lebensgeschichte des Menschen in poetischer oder literarischer Darstellung, und darin auch den politischen Bezug seiner Existenz zum Thema hat.

Der Religionsunterricht im protestantischen Bereich hat umzulernen, indem er die landesherrliche und patriarchalische Interpretation der christlichen Soziallehre aufgeben und durch eine soziologisch unabhängige, reine Auslegung ersetzen muß. Ihr alter Kern bleibt in Geltung, muß nur von den Bindungen an die politisch-gesellschaftliche Lage der Lutherzeit abgelöst werden. Eine analoge Auseinandersetzung ist auch in der katholischen Kirche im Gange und muß sich pädagogisch auswirken.

Der Deutschunterricht aber muß seinen literarischen Kanon überprüfen, vieles ausscheiden, neues klassisches und kindertümliches Gut aufzufinden suchen. Er muß wie das alte Lehrsystem es geleistet hat, die wichtigsten Ereignisse des Menschenlebens, die dem kindlichen Gemüt und Verstand sich erschließen lassen, hervorheben und von ihnen aus eine Orientierung im ethischen Leben vollziehen, in die auch unsere politische Situation und Aufgabe hineinzunehmen ist. Aus dem großen Schatz von Anekdoten, Geschichten, Liedern, Sagen, hoher Dichtung ist herauszuheben, was die Sozialethik unserer Welt im Gemüt festigen kann. Ein zwölfjähriger Junge ist eines Vorgefühls sittlicher Entschlüsse fähig. Er muß in Kontakt kommen mit ritterlichen und heroischen Gefühlen; er muß ihre Rolle im privaten wie im öffentlichen Leben vorempfinden. Ebenso hat das Mädchen dieser Altersstufe umfassende humane Gefühle, die auf ihre künftige Mütterlichkeit und Fraulichkeit hinzielen und sich in der heutigen Zeit auch nicht mehr nur auf das häusliche Dasein beziehen dürfen; auch von ihnen her gibt es einen Zug in die Öffentlichkeit und sogar ins eigentlich Politische. Diese Region der Seele aufzuwühlen und eine innere frühe Bereitschaft

für eine humane und tapfere Existenz zu begründen, ist ein Hauptziel der jugendlichen Beschäftigung mit Poesie, Gesang, Musik und literarischen Gebilden. Man wende nicht ein, daß der rein ästhetische Gehalt dabei vergewaltigt würde. Weder dem Psalmisten noch Homer, noch Tyrtäus und Horaz, noch einem Hebel und Mathias Claudius dürfte man einen solchen Einwand machen.

Vieles aus unserem älteren Schulkanon behält auch in unserer politischen Situation einen Sinn. Der Robinson und Onkel Toms Hütte wie der Parzival behalten ihre Geltung, ebenso ein bestimmter Schatz unserer Lesebücher, der Pietät, echte Mütterlichkeit, ritterlichen Sinn zu nähren imstande ist, der den Fürsorgewillen anspricht, der das Mitleid mit dem Mißhandelten und Schwachen, den Sinn für Fairneß, für gute Sitte, für Treue und Wahrhaftigkeit gegenüber den Spielregeln einschärft. Dieser ganze Schatz von Poesie, Lied und Geschichten darf dabei nicht moralisieren; seine ethisch nährenden Kraft liegt in dem poetisch geformten Gehalt selbst und wird nicht erst aufdringlich angefügt. Es wird auch nicht erwartet, daß die Kinder solche Gesinnungen in ihrer Gegenwart schon in reifer Form praktizieren. Die kindliche Moral bezieht sich auf Leistungen, die vom Kind her durchschaut und bewältigt werden können, wie die Moral seiner Spielregeln. Aber über diese im Moment anwendbare Moralität hinaus wird in der kindlichen Altersstufe bereits ein Grund für das Weiterwachsen der moralischen Kraft gelegt. Die Begeisterung für das Große, Abenteuerliche, Heroische und Asketische darf nicht als Bereitschaft zu augenblicklichen Taten mißdeutet werden: die Seele weitet sich erst durch Gemütsbewegungen und „Vorahnungen“ aus. Es bildet sich eine Bereitschaft für künftige Entschlüsse und Aufgaben, die in dieser Altersstufe noch nicht praktiziert werden können und doch vorbereitend unentbehrlich sind.

Diese ganze Region der emotional-ethischen Grundbildung muß auch unter dem politischen Gesichtspunkt gesehen werden: es handelt sich dann um die großen Gesinnungen, auf die das öffentliche Leben moralisch gegründet ist und aus denen auch überdurchschnittliche, verantwortliche Taten und Leistungen einzelner einmal hervorgehen können. Der genossenschaftliche Staat darf diese Seite nicht verkennen und die großen heroischen und asketischen Gefühle nicht den totalitären Systemen zum Raub überlassen. Sie sind allgemeinemenschlich, und das Auszeichnende großer historischer Personen und Taten, wie das Opfer der Geschwister Scholl und der Männer vom 20. Juli, darf nicht pädagogisch bagatellisiert werden.

Der gemeinschaftskundliche Kursus

Der **gemeinschaftskundliche Kursus** mit seiner spezifisch gegenwartskundlichen politischen Orientierung kann vielleicht im abschließenden Volksschuljahr im Anschluß an den Geschichtskursus auftreten, aber man tut gut, von ihm, der doch rein orientierend und rational sein muß, nicht allzu viel zu erwarten. Dagegen wird er in der Berufsschule ein leidenschaftliches Interesse wecken, sobald er methodisch richtig aufgebaut ist: als Gesprächskreis, der von den akuten beruflichen, gewerkschaftlichen, arbeitsrechtlichen und wirtschaftspolitischen Fragen ausgeht und in einer selbstgeschaffenen Disziplin, in der Art eines guten Volkshochschulkursus, von Frage zu Frage weitergeht, bis ein geschlossener Gedankenkreis entwickelt ist. Es geht, wenn die Gespräche richtig ausgewertet werden, von nüchternen Sachfragen der unmittelbar erlebten Konfliktzonen zu den sozialetischen Fundamenten unseres projektiven Staatsaufbaus vorwärts, und in die Tiefe hinunter, wo der einzelne persönlich angesprochen wird.

Dieser Berufsschulkursus, den auf ihre Art auch die höhere Schule ihrem Geschichtsunterricht angliedern kann, ist nicht abgeschlossen. Er ist viel eher ein einführender Kursus. Er nimmt den jungen Menschen bereits als einen Erwachsenen, der demnächst ins Wahl- und Militäralter eintritt. Diese Einführung bedarf der Fortsetzung und des Abschlusses im eigentlichen Erwachsenenstadium. Hier liegt die hohe Bedeutung der Volkshochschulen, die erst den Abschluß der volkstümlichen politischen Grundbildung bringen können. Es ist die empfindlichste Lücke in unserem Neuaufbau des Bildungswesens, daß die Volkshochschule ein Dasein im Winkel führt. Sie müßte neben den Universi-

täten in der Mitte des ganzen Gefüges stehen, das unserem Gemeinwesen eine politische Grundbildung verschaffen soll.

Diese Übersicht über die Punkte, an denen sowohl pädagogisch wie allgemein sozial-ethisch und einzelwissenschaftlich gearbeitet werden muß, bedarf noch einer Ergänzung.

Es bedarf einer höchsten Bildungsstätte

Für alle Schularten, Altersstufen und Schuldisziplinen wird es nötig, die dem ganzen Unterricht innewohnende Sozialkunde zu durchdenken und möglichst einen Konsens aller Erziehenden herzustellen. Die Sorge um die politische Bildung anderer mündet an dieser Stelle in die Sorge um Selbstbildung der Erziehenden. Es bedarf einer höchsten Bildungsstätte, die nicht in den Universitäten und bei den Forschern selber zu finden ist, sondern alle an dieser gedanklichen Vorarbeit produktiv Beteiligten umfassen und sie in einem forschenden Gesprächskreis vereinigen muß — also einer Art Akademie.

Es ist wenig bekannt, daß schon in den zwanziger Jahren sich die Notwendigkeit eines solchen Zentrums herausstellte. Die Hochschule für Politik in Berlin stand zwar einer solchen Thematik nahe, hatte aber ihr Augenmerk auf den Politiker selbst gerichtet und war in dieser Hinsicht eher eine Fachhochschule als eine Akademie. Diese müßte die sozialetisch-politisch-historische Thematik mit dem volkspädagogischen Gedankenkreis von vornherein verschmelzen. Die Errichtung einer solchen Akademie wurde im Kreis des Hohenrodter Bundes, einer freien Arbeitsgemeinschaft von Mitarbeitern am Werk der Erwachsenenbildung, gefordert. Eugen Rosenstock propagierte den Gedanken, der preußische Kultusminister Becker, Robert von Erdberg und Paul Kaestner, Leiter der Volkshochschulabteilung im Ministerium, erkannten seine Bedeutung und unterstützten ihn. Es kam zur Gründung der „Deutschen Schule für Volksforschung und Erwachsenenbildung“, die drei Jahre lang arbeiten konnte, bis sie 1933 aufgelöst werden mußte. Hier wurde meines Wissens an der einzigen Stelle das Gesamtproblem der Erziehung zum Gemeinwesen systematisch behandelt, sowohl theoretisch und unter Anteilnahme von Persönlichkeiten aus allen konfessionellen, beruflichen und sozialen

Gruppen, wie auch praktisch, indem die Pädagogen und Betriebsführer, Gewerkschafter und Politiker unmittelbar mit den Fragen ihrer Mitarbeit befaßt wurden. Indem das Verfahren auf das Gespräch gestellt war und praktische Vorschläge für Gesetzgebung und Lebensordnung aus dem erreichten Konsens unmittelbar hervorgehen sollten, war eine Form gefunden, welche die Distanz zwischen Theorie und Praxis zwar erkannte, sich aber nicht bei ihr beruhigte.

Es arbeitete demnach hier ein Kreis von Theologen aller Konfessionen, Soziologen, Pädagogen, Historikern, Nationalökonomern an der Soziallehre selber, um ihr eine Fassung zu geben, welche die weltanschaulichen Fronten so weit überwölbt, daß eine staatstragende praktische Tätigkeit darauf aufzubauen war.

Aber neben diesem Kreis arbeitete die Akademie mit verschiedenen zusammengesetzten Kreisen von Lehrern, Volksbildungsleuten, Unternehmern, Ärzten, Juristen, Ingenieuren die gleichen Fragen durch, aber unter dem Blickpunkt der praktischen Einwirkung auf das öffentliche Leben im Sinne einer allen gemeinsamen Sozialethik.

Nach 1945 haben die Evangelischen Akademien, ausgehend von der in Bad Boll, den zweiten Teil dieses Programms der „Deutschen Schule für Volksforschung und Erwachsenenbildung“ übernommen und in sehr fruchtbarer Weise in einem solchen Sinne gearbeitet. Die Begrenzung auf die evangelische Kirche ist keine Einschränkung der Arbeit, da es auch hier auf ein Gespräch zwischen den weltanschaulichen Gruppen und auf einen ethischen Konsensus in der Öffentlichkeit ankommt.

Indem einer der Mitbegründer der „Deutschen Schule“, Theodor Bäuerle, während der letzten Kriegsjahre den Plan für die Evangelischen Akademien entwarf und die Kirche in Württemberg ihn mit Verständnis aufgriff, ist die Kontinuität beider Bestrebungen offenkundig. Es wäre zu wünschen, daß auch von der katholischen Seite aus ähnliche Bemühungen, die es als „sozialistische Akademien“ gibt, erfolgreich würden, und auf einem neuen Weg auch die Koordinierung solcher Gespräche für die gesamtdeutsche Öffentlichkeit gelänge. Nur wenn die Erwachsenen in ihren führenden Köpfen sich finden und die Herzen selber sich verbinden, kann ein Gemeinsinn in der Nation wachsen, der eines Tages das gesamte Erziehungswesen durchseelen könnte.

POLITIK UND ZEITGESCHICHTE

AUS DEM INHALT UNSERER NÄCHSTEN BEILAGEN:

- | | |
|----------------------|--|
| Robert Bertram: | „Aktuelle Probleme der politischen Emigration“ |
| Eduard Crankshaw: | „Rußlands Kalamität“ |
| Johannes Gaitanides: | „Gesellschaftsordnung durch Teamwork“ |
| J. F. Hudson: | „Taifun-Küste“ |
| Roland Klaus: | „Nicht gestern, Freund, morgen!“ |
| Helmut Krausnick: | „Wehrmacht und Nationalsozialismus 1934—39“ |
| Harald Laeuen: | „Die soziale Differenzierung in der Sowjetunion“ |
| Wolfgang Leonhard: | „Mit Ulbricht von Moskau nach Berlin“ |
| Theodor Schieffer: | „Die Augsburger Jahrtausendfeier“ |
| ... | „Urkunden zur Judenpolitik des Dritten Reiches“ |

HANS ROTHFELS

Zehn Jahre danach

Abdruck einer Rede, die am 9. Mai 1955 im Festsaal der Tübinger Universität als Einleitung zu einer Vorlesungsreihe „1945—1955“ gehalten wurde. Der Vortrag ist enthalten in: „VIERTELJAHRSHEFTE FÜR ZEITGESCHICHTE“, 3. Heft, Juli 1955. Die Wiedergabe erfolgt mit Erlaubnis des Verlages wie des Verfassers.

Am 9. Mai 1945, eine Minute nach Tagesbeginn, trat die Gesamtkapitulation der deutschen Wehrmacht in Kraft. Es ist der Wunsch des „politischen Forums“ der Tübinger Studentenschaft gewesen, daß dieses Ereignisses und der tiefeinschneidenden Vorgänge, die in ihm sich zusammenfassen, d. h. aber auch derer, die zu ihm hinführen und von ihm ausgehen, in einer akademischen Rede gedacht werde. Eine Aufgabe ist damit gegeben, zu der niemand sich drängen wird und der doch nicht ausgewichen werden darf. Sie kann nicht mit dem Aufrühren irgendwelcher Sentiments oder Ressentiments gelöst werden. Sie stellt sich insbesondere sehr anders, fundamental anders, und sehr viel mehr in die Schicht des Grundsätzlichen dringend dar, als wenn man ein Jahrzehnt nach Versailles vom Katheder aus den Tag von Compiègne in seinen geschichtlichen Rahmen und seine Perspektiven einzuordnen versuchte. Die Unterschiede liegen nicht nur in unvergleichlichen Größenverhältnissen begründet, die schon den deutschen Ablauf schwer übersehbar machen, und dazu in einer gigantischen Ausweitung des Schauplatzes, von dem der deutsche nur mehr ein Ausschnitt ist. Sie haben ebenso und wesentlicher mit dem Charakter einer Epoche zu tun, in der die Reduktion des Menschlichen durch eine technische Zivilisation die damit vorgegebene Tendenz zum Totalitären voll zum Durchbruch gebracht hat, — einer Epoche, deren Kriegführung — eben als eine totale — die Grenzen von Front und Heimat, von Soldat und Zivilist längst verwischt hatte und mit einer, wie es sich aufdrängt, fatalen Logik in totaler Niederlage endete.

In der Tat entzogen sich ihre Ausmaße jedem Vergleich und jedem historischen Vorbild. Zum ersten Male in der neueren Geschichte wurden sämtliche Streitkräfte eines großen Staates, Offiziere, Unteroffiziere, Mannschaften im Prinzip, d. h. soweit sie der deutschen Kontrolle unterstanden, zu Kriegsgefangenen gemacht. Zum ersten Male wurde ein Gebiet, das wohl früher schon Teilerstörungen erfahren hatte, in der Pfalz etwa oder in Ostpreußen, das im 17. Jahrhundert und noch einmal in der napoleonischen Ära Durchzugs- und Operationsfeld fremder Heere gewesen war, in seinen Städten als Trümmerfeld übergeben und als Ganzes von feindlichen Truppen besetzt. Ich brauche die Etappen der Überwältigung nicht nachzuzeichnen: Das Erreichen der Reichsgrenze im Westen durch die Engländer und Amerikaner schon im September 1944, des Rheins Ende Februar, sein Überschreiten bei Remagen am 7. März 1945 und den Vormarsch der westlichen Alliierten auf breiter Front von Ende dieses Monats an. Dazu dann die Überflutung der deutschen Ostgebiete seit Mitte Januar und seit dem Neuantritt der Russen an der Oder am 16. April — mit allem Furchtbaren, was daraus folgte.

Die östliche Seite dieser Niederlage namentlich, d. h. die Austreibung und Abtrennung, Verlust einer tausendjährigen Geschichte und Verlust der deutschen Einheit, wird in den Erinnerungen des heutigen Tages mit Recht in vorderer Linie stehen. Auch für uns wird darauf zurückzukommen sein. Nicht weniger fehlen darf in dem Bild, das wir ins Gedächtnis rufen, das opferreiche Anringen, das in der Verteidigung des Heimatbodens oder dem Halten eines schützenden Gürtels im Südosten noch mit soldatischer Pflichterfüllung bis zuletzt geleistet wurde, um so ergreifender, je illusionsloser es geschah, ohne Hoffnung auf Wunderwaffen oder nicht mehr existierende Armeen. Auch Marineeinheiten boten noch einmal das Äußerste auf, um bedrohte Menschen zu retten, und die militärische Führung mühte sich nach Kräften, Flüchtlinge und ganze Truppenteile dem russischen Zugriff zu entziehen. Ebenso wer-

den wir des Mutes der Männer gedenken, die auf eigene Verantwortung und Gefahr das Unvermeidliche taten, um unverteidigte Ortschaften oder Lazarettbezirke vor der letzten Zerstörung zu bewahren. Aber man wird auch nicht vorbeigehen können an dem kläglichen Versagen so vieler Amtswalter der Partei, an dem betrügerischen Hinhalten der Bevölkerung bei feiger eigener Flucht, wie es so mannigfach für die Ostgebiete bezeugt ist, oder an den frevelhaften Worten jenes Berliner Appells: „Die Stunde vor Sonnenaufgang ist die dunkelste Stunde“: oder an Goebbels' letzter prahlerischer Verheißung von „einer Blütezeit des Deutschtums ohnegleichen“ oder an dem hohlen Pathos drohender Proklamationen, wie denen des Stuttgarter Gauleiters, der die Worte Schillers von der „nichtswürdigen Nation“ anzurufen nicht verschmähte. Und auch andere Erinnerungen wird man sich nicht ersparen dürfen: die an die Exekutionskommandos der SS hinter der kämpfenden Front oder an die standrechtlichen Erschießungen durch fanatisierte Kommandeure. Und schließlich gewiß nicht die an jene gespenstisch-makabren Szenen im Bunker unter der Reichskanzlei, die nach Bormanns irreführender Meldung an Großadmiral Dönitz mit einer abschließenden Lüge an das deutsche Volk endeten, wonach der Führer „bis zum letzten Atemzug gegen den Bolschewismus kämpfend gefallen“ sei, sowie mit einem politischen Testament, das die Wahnvorstellungen und die unüberbietbare Ichbezogenheit des Autors noch einmal mit grellem Lichtkegel beleuchtete.

Unterschiede und Zusammenhänge

Vor solchen Bildern verblaßt allerdings jeder Vergleich mit dem Ende des ersten Weltkrieges, und was an der Niederlage von 1918 einer älteren Generation als Tiefpunkt nationalen Daseins oder moralischer Demütigung erscheinen mochte, steht für den Zusammenbruch von 1945 im Zeichen sehr anderer und umfassenderer Kategorien. Ehe diese Bilanz aufzunehmen ist, wird es gut sein, den Unterschieden und den Zusammenhängen, die gleichwohl sich feststellen lassen, ein wenig nachzudenken. Sie liegen zunächst sehr sichtbar im äußeren Geschehen. Der erste Weltkrieg endete bekanntlich mit einem Waffenstillstand, ehe die kämpfenden Heere deutschen Boden betraten. Es gab damals eine militärische Leitung, die — was immer im ganzen oder im einzelnen zu ihrer Kritik zu sagen ist —, genug Verantwortungsbewußtsein sowohl wie die technische Möglichkeit besaß, auf die Beendigung eines aussichtslosen Kampfes zu dringen. Im nationalsozialistischen System kam das seiner Herrschaftsstruktur nach nicht in Frage, aber auch deshalb nicht, weil seine Vertreter aus vielen und nur zu begreiflichen Gründen keine glaubhaften außenpolitischen Partner waren. Nur der Sieg einer grundsätzlichen Opposition hätte hier vielleicht noch Wandel schaffen können. Diese Chance, wenn es je eine war, erlosch am 20. Juli. Was dann Himmler im letzten Moment noch versuchte, war kaum mehr als das Haschen nach dem Alibi und wurde von Hitler im Angesicht des Todes mit der leer gewordenen Geste der Ausstoßung quittiert. Insoweit und in dieser Teilansicht ist man berechtigt zu sagen, daß die Politik der bedingungslosen Kapitulation, wie sie in Casablanca verkündet und im deutschen Fall tatsächlich durchgeführt wurde — so wenig sie von der beanspruchten Weltverantwortung spüren ließ —, nur die genaueste Antwort auf eine Haltung war, die jede Verantwortung auch nur vor dem eigenen Volk längst hinter sich gelassen hatte. Es konnte eher geopfert werden als das System.

Aber man wird die Casablanca-Formel auch noch in anderer und direkter Weise mit dem Kontrastbild von 1918, da die Monarchie letzten Endes doch um der Nation willen abtrat, zu verknüpfen haben. Dem Waffenstillstand von Compiègne oder der bedingten Kapitulation von 1918 lag, wie bekannt, ein wenn nicht juristisches, so doch moralisches Vorabkommen zugrunde, das im wesentlichen Wilsons 14 Punkte zum Inhalt hatte. Auf dieser Basis konnte die deutsche Revisionspolitik nach Versailles mit guten Argumenten und erheblichem Erfolg operieren. Allein schon deshalb waren die westlichen Alliierten entschlossen, irgendwelche Bindungen durch festgelegte Maximen der Kriegs- oder Friedensziele nicht wieder einzugehen. Die atlantische Charta blieb daher ein kraftloser Schemen. Und es war weiter erklärte Politik der Gegner Deutschlands, daß die Kapitulation diesmal militärisch und nicht politisch sein müsse, als Abdankungsurkunde gleichsam für jene Kräfte, die man im deutschen Militarismus verkörpert wähnte und als dauernde Friedensgefährdung damals betrachtete. Es ist bekannt, daß die Oberste Heeresleitung 1918 die Konsequenz der eigenen Unterzeichnung zu vermeiden gewußt hat. Selbst Groener schreibt in seinen noch ungedruckten Memoiren aus Anlaß der Bildung der Waffenstillstandskommission¹⁾: „Mir konnte es nur lieb sein, wenn bei diesen unglückseligen Verhandlungen, von denen nichts Gutes zu erwarten war, das Heer und die Heeresleitung so unbelastet wie möglich blieben...“ Und weiter: „Die Heeresleitung stellte sich bewußt auf den Standpunkt, die Verantwortung für den Waffenstillstand und alle späteren Schritte von sich zu weisen. Sie tat dies, streng juristisch gesehen, nur mit bedingtem Recht, aber es kam mir und meinen Mitarbeitern darauf an, die Waffe blank und den Generalstab für die Zukunft unbelastet zu erhalten.“

Eine gefährliche Linie

Es wird hier ein Punkt berührt, der nur scheinbar vom Thema des heutigen Tages abführt. Indem man den Finger auf ihn legt, soll gewiß nicht Casablanca gerechtfertigt oder die schematische Vorstellung unterstützt werden von einem Generalstab, der, wenn er für Friedensschluß eintritt, sich für den nächsten Krieg aufzusparen wünscht, erst recht nicht das vorurteilsvolle Klischee des Militarismus, das Wheeler-Bennetts Buch über die „Nemesis der Macht“ durchzieht. Auf den deutschen Generalstab nach 1933 oder gar auf die Männer des militärischen Widerstands angewandt, wird es zur vollendeten Karikatur. Und auch Groener war gewiß alles andere als ein Revancheapostel. Man wird seinen und seiner Mitarbeiter Wunsch verstehen können, das Prestige einer Armee zu schonen, die nach vierjährigem Ringen und zur Schlacke ausgebrannt noch immer in der Abwehr Heldenhaftes leistete, den Wunsch auch, ihr eine angesehene Stellung in der Republik zu sichern. Und doch knüpft hier eine gefährliche Linie an. Sie führt zur Dolchstoßlegende mit ihrer vergiftenden Wirkung im Innern und zum Mythos des „Im Felde unbesiegt“. Nur wenige mochten ihn in so grotesker Form bekennen, wie jener braunschweigische Minister, der 1931 schrieb: Der Weltkrieg sei 1918 nicht mit einer Niederlage zu Ende gegangen, „vielmehr war es ein Sieg, dessen Früchte uns durch 12 Jahre vorenthalten wurden“²⁾. Aber man spürt hier doch, welch illusionäres Vorbeisehen an der einfachsten Wirklichkeit, welche Verfälschung der Sprache und des Denkens, welche geistige und moralische Pervertierung von überdeckten und verdrängten Tatsachen sich herleiten kann. Es scheint müßig, daran heute angesichts eines so völlig verschiedenartigen Ablaufs zu erinnern. Ist die Niederlage von 1945 nicht wahrlich heimgebracht worden, in Jahren des Hungers, der Besatzungswillkür und weitgehender Rechtlosigkeit bis fast zur Auslöschung staatlicher Existenz? Aber wenn man das Auftauchen einer neuen Dolchstoßlegende betrachtet, die Himmler zuerst nach dem 20. Juli mit jener zynischen Umkehrung eingeführt hat, nach der das deutsche Offizierskorps in seiner Klassenbefangenheit nicht nur der Sabotierung des nationalsozialistischen Krieges schuldig sei, sondern auch die Niederlage von 1918 verursacht habe, so mögen einem Zweifel kommen an dem Grad der Aneignung und inneren Verarbeitung selbst einer Katastrophe wie der

von 1945. Und auch sonst hat nicht selten in jüngster Zeit Anlaß bestanden — etwa bei der Saardebatte —, sich zu fragen, ob angesichts der so veränderten Lage „zehn Jahre danach“ nicht die elementare Tatsache einer Niederlage ohnegleichen und die Erinnerung an den Nullpunkt bereits im Bewußtsein vieler ebenso ausgeklammert sind wie das für manche von dem gilt, was dahin geführt hat. Wie dem auch sei, der heutige Tag sollte im Zeichen nicht des Herumwühlens in Schmerzlichen, wohl aber des unverhüllten Aussprechens dessen stehen, was geschehen ist und sich nicht umdeuten läßt.

Damit werden wir auf eine Ebene der Betrachtung jenseits des bloß äußeren Ablaufs geführt, in die Schicht der Motivierungen und Zurechnungen. Noch einmal mag uns dabei der Vergleich mit und die Beziehung zu 1918 als Eingang dienen. Es war ja das Eigentümlichste der Friedensordnung von Versailles, daß sie auf moralisierendes Urteil sich gründete und zugleich ihre eigene Moral verletzte. Nichts hat mehr den Widerstand gegen sie aufgerufen als das einseitige und machtmäßig diktierte Verdammungsurteil über ein Land und seine Regierung als verbrecherisch und allein verantwortlich am Krieg. Wie man weiß, ist diese These durch die historische Forschungsarbeit nicht nur in Deutschland, sondern in allen Ländern Stück um Stück abgebaut worden. Es ließe sich mit einigem Recht sagen, daß dabei die Abwehr den Blick wohl zu sehr in enge Bahnen fixiert hat, und doch braucht innerhalb dieser Grenzen von den Ergebnissen des Revisionsprozesses nichts Wesentliches widerrufen zu werden. Aber dann haben wir es erleben müssen, daß unter dem Eindruck der Ereignisse seit 1933 das, was abgelegt erschien, wieder aufgelebt und nun erneut nach rückwärts projiziert worden ist auf die preußische wie auf die deutsche Vergangenheit hin, auf Charakterzüge der Nation wie auf ihre hegemonialen Bestrebungen — unter welchem Regime auch immer. So sehr das tendenziöser Fehlgriff und propagandistische Vereinfachung war, so wenig wird man sich von der Überprüfung der Traditionen dispensieren können, die Hitler selbst in seiner Person zu erfüllen behauptet hat, und so absurd wäre der Fehlgriff, wollten wir die berechtigte Abwehr der Schuldthese von 1918 nun unsererseits nach vorwärts projizieren in eine fundamental veränderte Lage hinein. Es kann nicht im Ernst versucht werden, die Verantwortlichkeit des nationalsozialistischen Deutschland für den zweiten Weltkrieg zu bestreiten. Jeder Rückfall in eine Apologie oder eine angriffsweise Defensive wäre völlig fehl am Platz. Gleichwohl hat man in der Richtung manches schon in deutschen Veröffentlichungen der jüngsten Zeit lesen können, so über den englischen Wirtschaftsneid und die Einkreisung Deutschlands, über das Wunschbild Hitlers nach friedlicher Revision der Karte und einem unversehrten, durch deutsche Schutzherrschaft gesicherten Europa, dem nur eigensüchtige Mächte oder die Weltverschwörung finsterner Gewalten in den Weg getreten seien.

„Als ich noch nicht Reichskanzler war...“

Es ist hier nicht der Ort, und es fehlt die Zeit, sich damit gründlich auseinanderzusetzen. Wir haben genug der eindeutigen Zeugnisse — und nicht nur solche, die für Prozeßzwecke gesammelt oder zubereitet worden sind —, aus denen erhellt, wie Hitler die Möglichkeit, berechnete deutsche Revisionen auf diplomatischem Wege zu erreichen, bewußt in den Wind geschlagen hat, wie er planmäßig auf gewaltsame Lösung der sogenannten deutschen Raumfrage ausgegangen ist und welches Schicksal den mitlebenden Völkern in dem großgermanischen Reich zgedacht war. Übrigens hat er selbst nie behauptet — jedenfalls nicht, solange alles gut ging —, durch andere auf den Weg des Verhängnisses gedrängt worden zu sein. Es genügt, die Worte zu zitieren, die er bei einem Besuch der Ostfront gesprochen hat. Sie sind nicht ohne Interesse für die Richtigstellung des Klischees vom angriffsflüsternden deutschen Militarismus, vor allem aber belegen sie des Führers eigene Rolle unmißverständlich und in einem nur zu charakteristischen Bild. „Als ich noch nicht Reichskanzler war,“ so ließ sich Hitler vernehmen, „habe ich geglaubt, der Generalstab gleiche einem Fleischerhund, den man fest am Halsband halten müsse, weil er sonst jeden anderen Menschen anzufallen drohe. Nachdem ich Reichskanzler wurde, habe ich feststellen müssen, daß der deutsche Generalstab alles andere als ein Fleischerhund ist. Dieser Generalstab hat mich immer hindern wollen, das zu tun,

1) Das Zitat entstammt einem der Historischen Kommission der Bayrischen Akademie der Wissenschaften vorliegenden Gutachten. Die betreffende Stelle ist in der Biographie von Dorothea Groener-Geyer nicht verwertet.

2) Zitat bei S. A. Kaehler, Vorurteile und Tatsachen (Hameln 1949), S. 14.

was ich für nötig hielt. Der Generalstab hat der Aufrüstung, der Rheinlandbesetzung, dem Einmarsch in Österreich, der Besetzung der Tschechei und schließlich dem Krieg gegen Polen widersprochen. Der Generalstab hat mir abgeraten, gegen Frankreich offensiv vorzugehen und gegen Rußland Krieg zu führen.“ Das ist eine Selbstaussage von nicht zu übertreffender Drastik.

Aber man wird hier nicht innehalten dürfen. Es kann uns nicht nur darum gehen, die Veranlassungen und Motivierungen des äußeren Geschehens, das zur Katastrophe führte, unzweideutig festzustellen, soweit das innerhalb einer verschlungenen Kausalkette vieler Fatalitäten möglich ist, sondern es geht um die Fatalität selbst. Sie ist letzten Endes in einem System begründet, das ja nach innen ebenso wie nach außen auf Gewaltbarkeit angelegt war. So sind die grauenhaften Dinge, die in den besetzten Gebieten, vor allem des Ostens, sich ereignet haben, eine Verlängerung dessen, was in deutschen Konzentrationslagern an wirklichen oder vermeintlichen Gegnern geschah. So war der Anspruch, die Unversehrtheit Europas und das Eigenleben seiner Völker gegen die bolschewistische Drohung zu sichern, in der Wurzel vergiftet durch die Verwandtschaft zu einem System, das angebliche Klassengegner ebenso radikal liquidierte, wie es der Nationalsozialismus mit angeblichen Rassegegnern tat. Wenn hier ein Unterschied bestand, so eher zu Lasten einer Staatsgewalt, die nicht auf orientalischem, sondern auf abendländischem Untergrunde ruhte und die Austilgungen mit der kalten Rationalität technischer Machbarkeit betrieb. Vollends aber, wie hätte ein Regime als Befreier von einer kommunistischen Diktatur auftreten können, das nicht nur zeitweise mit ihr verbündet gewesen und ihr den Weg nach Westen durch den Ribbentrop-Molotow-Pakt zuerst geöffnet hat, sondern dessen Herrschaft im eigenen Volk auf Terror beruhte. Hier rühren wir an die tiefe Paradoxie des 9. Mai. Es waren deutsche Patrioten, die den Tag der Kapitulation herbeifließen mußten, so wenig sie sich über das danach Kommende Illusionen machen mochten. Er bedeutete immerhin das Ende unsäglichen Leidens und Blutvergießens über den Erdball hin, die Ersparnis unersetzlichen Lebens auf Schlachtfeldern und in Gefangenenlagern, in Bombenkellern und Gestapoverliesen, mehr noch, er öffnete mit dem Sturz einer verbrecherischen Herrschaft mindestens die Möglichkeit für die Wiedergewinnung menschlicher Freiheit und menschlicher Würde.

Nicht nur ein deutscher Zusammenbruch

Damit wird dann vollends deutlich, daß die Kategorien von nationaler Niederlage und demütigender Kapitulation das Ereignis von 1945 nicht mehr zu fassen vermögen. Man kann mit gutem Grunde sagen, und mancher aufrechte Deutsche empfand es so, daß die Ehre des geschlagenen Volkes tiefer und unheimlicher getroffen war durch das, was in seinem Namen zwölf Jahre lang geschehen war, als durch das Fazit, das man schließlich ziehen mußte, oder durch das, was die Sieger verhängen mochten. Und weiterhin: Es geschah ja nicht nur ein deutscher Zusammenbruch, er schloß den Europas in sich ein. Wenn es zur Bilanz des 9. Mai gehört, daß jeder Versuch deutscher Hegemonie endgültig der Vergangenheit angehört, so ist dieser Tag nicht weniger ein Symbol für den lange schon in Gang befindlichen, nun aber eklatant werdenden Schwund der Vormachtstellung Europas in der Welt. Es waren überseeische und transkontinentale Mächte, die das Geschick des alten Erdteils von nun an bestimmen würden, ja dahinter deutet das Abwandern weltweiter Entscheidungen zu den farbigen Völkern sich an. Und noch ein letztes dieser Bilanz wäre ins Auge zu fassen: Indem das Unmenschliche, das im Nationalsozialismus konzentrierten Ausdruck gefunden hatte, von außen bekämpft wurde und von außen den entscheidenden Stoß erhielt, breitete es sich als universale Erscheinung erst recht über die Erde aus und bedrohte das Menschentum überhaupt.

Die Fieberwelle der Vergeltung

Es versteht sich, daß das Gedenken des 9. Mai auch daran nicht vorbeigehen kann, und daß uns die billige Erklärung des „Auge um Auge“ und „Zahn um Zahn“ nicht zu genügen vermag, — um so weniger als die Anmaßung der Rache, in eine Massenbewegung hinein entfesselt, erst recht die Unschuldigen zu treffen geeignet ist. Wer möchte es

wagen, den Maßstab der Verursachung, oder gar eines zureichenden Grundes, geschweige denn mildernder Umstände anzulegen an jene furchtbaren Worte, in denen Ilja Ehrenburg die „vorwärtsstürmenden Rotarmisten“ zum Töten und Zerstampfen aufforderte, in denen er sie ermahnte, den „Rassenhochmut der deutschen Frauen“ mit Gewalt zu brechen und sie als rechtmäßige Beute zu nehmen³⁾. Wer möchte in solchem Appell nur das Echo der nationalsozialistischen Rassenpolitik sehen, — obwohl er gewiß auch das war. Aber ebensowenig handelt es sich hier um das bloße Losgelassensein primitiver Instinkte und barbarischer Wildheit. Man wird um die Erkenntnis nicht herumkommen können, daß der deutsche Angriff, nicht nur der äußere, sondern der auf die Grundlagen des Zusammenlebens von Völkern, eine Fieberwelle der Vergeltung entband, in deren Anbränden, wie im Nationalsozialismus selbst, alles Untergründige emporgespült wurde und das Tier aus dem Abgrund seine Stunde gekommen sah.

In solcher Sicht werden uns die Schreckensszenen des 9. Mai in Prag ebenso bestätigen wie die erschütternden Dokumente, in denen die Vertreibung der Deutschen aus den Gebieten östlich der Oder und Neiße mit bedrängender Anschaulichkeit für die Nachwelt überliefert ist⁴⁾. Wenn in der heutigen Erinnerungsstunde mit Recht am Eingang der blutigen Hekatomben gedacht wurde, die in allen Ländern und Völkern, über jeden Vergleichsmaßstab hinaus, direkt oder indirekt zur erschreckenden Bilanz des zweiten Weltkrieges zu rechnen sind, so gehören in ihre Zahl sowohl die Millionen hinein, die schon auf dem Wege zum Ausbruch von 1939 der Gewalt zum Opfer fielen, wie auch die nach Abschluß der Feindseligkeiten Ermordeten, desgleichen die vielen, die auf der Flucht ertranken oder im Schnee verkamen, die erfroren oder verhungerten, die Zwangsmärsche oder Zwangslager nicht überlebten. Es gehören gewiß auch die Frauen mit hinein, die nach tiefer Demütigung Hand an sich legten, oder die Männer, die sich der Schmach widersetzen. Allein aus den Reichsgebieten östlich von Oder und Neiße, also alle Volksdeutschen aus der Rechnung lassend, hat der Gesamtprozeß der Vertreibung den Tod von 1,6 Millionen Deutschen zur Folge gehabt. An die materiellen und vor allem die seelischen Verluste derer, die das bare Leben retteten — aus dem gleichen Raum erreichten 7 085 000 das Bundesgebiet oder die Sowjetzone —, braucht nur eben erinnert zu werden.

Aber diese Erinnerung sollte im Zeichen des in der Charta der Heimatvertriebenen selbst so denkwürdig ausgesprochenen Verzichts auf Rache und Vergeltung eines bewußten Abreißens der Kette des Bösen, stehen. Auch wer sich als Historiker mit der Klarlegung der Vorgänge im deutschen Osten befaßt, wird das nur tun können im Bewußtsein des Beitrags, den Deutsche zu der Massenauswurzelung und Verpflanzung von Menschen unseligerweise geleistet haben, und in der Hoffnung, wie es im Vorwort zu den genannten Dokumenten heißt, die Einsicht zu verstärken, daß „sich Ereignisse wie die Vertreibung nicht wiederholen dürfen, wenn Europa noch eine Zukunft haben soll“. Hier kann es nicht um Rechnung und Gegenrechnung gehen, sondern nur um die Wahrheit in ihrer erschreckenden Totalität. Wie man jedem Versuch widerstehen sollte, die Unmenschlichkeiten, die im deutschen Osten geschehen sind, zu überdecken mit dem Hinweis auf die sehr viel größeren Zahlen der in Vergasungslagern Ausgetilgten, so wird überhaupt und erst recht in der umgekehrten Richtung der ansteigenden Neigung des Kompensierens auf den Nullpunkt des Engagements, d. h. der nihilistischen These, die das Selbst-zu-Verantwortende, ja jede ethische Ansprechbarkeit im Hinblick auf das Unrecht anderer auslöschen möchte und in der zynischen Stimmung des „Quittseins“ endet, — es wird all dem am heutigen Tage, wenn anders wir ihn mit offenem Visier begehen, die entschiedenste Absage zu erteilen sein.

Das gilt ebenso gegenüber gewissen Erscheinungen und Vorgängen in der Welt der westlichen Sieger. Auch daran ist in dieser Besinnungs-

3) Der Aufruf ist in russischer Sprache überliefert (danach offenbar die falsche Übersetzung „germanische“ Frauen bei Görlitz, Der Zweite Weltkrieg 1939—1945, Stuttgart 1952, Bd. 2, S. 469). Siehe dazu auch die dokumentarischen Nachweise für erteilte Befehle zur Gewalttat in: Die Vertreibung der deutschen Bevölkerung aus den Gebieten östlich der Oder-Neiße. I, 1, S. 62 f., Anm. 2.

4) Siehe das in der vorigen Anm. genannte Werk. Zur Quellenfrage vgl. diese Zeitschrift 2 (1954), S. 202 ff. A. a. O. in der Einleitenden Darstellung (S. 158 E) die im folgenden genannten Zahlen.

stunde nicht vorbeizugehen. Aber auch hier handelt es sich nicht um Aufrechnungen, sondern um die Erkenntnis von Zusammenhängen, die als Drohung mindestens unserer Zeit eigentümlich sind und bleiben. Es war nicht nur private Rachsucht einzelner, deren Familien in Auschwitz vergast sein mochten, oder primitive Ausbeutung ungewohnter Macht über Menschen, nicht nur nationaler Egoismus oder das Abreagieren erlittener Niederlagen, was sich zu Lasten des besiegten Landes und seiner Bewohner entlud. Schon während der Schlachten hat eine amerikanische Korrespondentin (Dorothy Thompson) einmal scharfblickend und warnend darauf hingewiesen, daß man in Weltanschauungs-Kriegen und Kreuzzügen mit dem Gift sich zu infizieren in Gefahr sei, gegen das man kämpfe. Auch das ist eine Wahrheit des 9. Mai, die unverloren bleiben sollte. Die Infektion bestätigte sich u. a. in einer Übernahme kollektiven Denkens, also in jener Gleichsetzung von Deutschen und Nationalsozialisten, auf der die Kollektivschuldthese beruhte. Sie prägte sich ebenso in dem Urteil nach formalen Kategorien aus, das der Nationalsozialismus mit seinen biologischen Abstempelungsmethoden vorgebildet hatte, und in so mancher Verletzung der eigenen westlichen Prinzipien rechtsstaatlicher Natur. All das konnte um so einschneidender empfunden werden, je höher der Anspruch in das Amt des Weltenrichters griff. Man wird dazu rückblickend sagen können, daß gewiß die moralische Empörung in den westlichen Ländern nach 1939 sehr viel echter, sehr viel mehr in Tatsachen begründet war als nach 1914 und daß ohne diesen Sporn der Krieg der Demokratien nicht hätte geführt werden können. Aber jedes Ringen in apokalyptischer Perspektive steht in Gefahr blasphemischer Überhebung. So ist 1945 der Abfall von den eigenen Idealen sehr viel eingreifender erfolgt als 1919, — bis hin zu jenem zeitweiligen Extrem des Umschlags in kollektive Rachsucht, für das der Morgenthauplan als Zeugnis steht. Er ist, wie wir wissen, recht bald in seiner Unsittlichkeit wie seiner Unvernunft erkannt worden, aber hat doch seine Wirkung gehabt.

Niederlage abendländischer Gesittung

Von hier aus allein schon ließe sich sagen, daß die westlichen Sieger mitten im Triumph in die Niederlage von 1945 einbezogen worden sind, eine Niederlage der abendländischen Gesittung, die sie im Gefolge des totalen Krieges mit ergriff. Und diese Feststellung wird sich auf dem Boden konkreter Zusammenhänge bestätigen. In einer Ansprache schon des 13. Mai hat Churchill voll Sorge sich selbst gefragt: „Wofür hätten wir gekämpft, wenn nur an die Stelle der deutschen Invasionstruppen totalitäre oder Polizeiregierungen anderer Art treten würden?“ Es ist fast eine Binsenwahrheit heute, daß er wie Roosevelt dies Ergebnis seit der Moskauer Konferenz von Oktober 1944 bis nach Jalta hin entscheidend gefördert haben, zuerst durch die Preisgabe des eigenen Verbündeten Polen, aus der dessen kommunistische Beherrschung, seine Entschädigung bis zur Oder-Neiße-Linie hin, schließlich die sowjetische Machtstellung in Mitteldeutschland Zug um Zug gefolgt sind⁵⁾. Es war indessen nicht nur Schwäche oder Vertrauensseligkeit, die dahin geführt haben, auch nicht kalter Zynismus, wie er allerdings aus Äußerungen der beiden westlichen Staatsmänner auf der Konferenz von Jalta schrill in unsere Ohren klingt als Zeugnis eines erschreckenden Befallenseins vom Fieber dieser Jahre. Man wird über das Persönliche hinaus indessen auch hier noch anderes in Rechnung zu stellen haben, insbesondere die Verschlingung aller politischen Erwägungen durch das eine dominierende militärische Ziel. Schon die Casablancaformel hatte mit dem Sinn, ein russisches Abspringen zu verhüten. Und mit Betroffenheit liest man in Churchills Memoiren, daß in London im Sommer 1943 ein Stillhalten der Sowjetunion an den Reichsgrenzen befürchtet wurde. „Eine russische Zone in Deutschland“, so heißt es da, „blieb eine akademische Vorstellung, zu schön, um wahr zu sein.“

Man muß die letzten Worte dieses Satzes einsinken lassen, um ihre volle Bedeutung zu ermessen, selbst für immer noch mögliche Unterströmungen unserer Tage. Für die Jahre 1944/45 besagen sie, daß auch

Churchill, der den Bundesgenossen gewiß weniger zu idealisieren neigte, als Roosevelt es eine Zeitlang tat, unter der zwingenden Gewalt dessen stand, was militärisch notwendig war, um den Krieg überhaupt zu gewinnen. Ob eine andere Haltung es hätte verhindern können, daß die Sowjetmacht über die westslawischen Völker hin bis in die Mitte des europäischen Kontinents vordrang, wird schwer zu entscheiden sein. Die Vorstellung jedenfalls, daß die westlichen Sieger im letzten Augenblick sich gegen ihren Alliierten kehren würden, stammt zu sehr aus Hitlerschem oder Goebbelsschem Geist, um ernst genommen zu werden. Erst in dem kürzlich bekanntgewordenen Telegramm Churchills an Montgomery über die mögliche Wiederbewaffnung deutscher Kriegsgefangener — es fällt auch auf den 9. Mai — taucht ein solcher Gedanke auf. Bis zur Kapitulation hin aber wirkte die Dynamik des totalen Krieges, aus der es so unendlich schwer ist, sich zu befreien, als Verklammerung des unnatürlichen Bündnisses, das, wie man nicht vergessen sollte, erst Hitlers Angriff zusammengebracht hat und das der Eindruck immer noch erstaunlicher deutscher Leistungen mit der Ardennenoffensive, diesem nutzlosen Va-banque-Spiel dilettantischer Strategie, erst recht zu einer erpresserischen Waffe in der Hand Stalins machte. Das läßt sich für Jalta deutlich feststellen, und noch mehr drängt sich ein entsprechender Zusammenhang im Hinblick auf die Probleme des Fernen Ostens auf. Bekanntlich haben die amerikanischen Militärs den Widerstandswillen Japans so sehr überschätzt, daß man um den Eintritt der Sowjetunion als Bundesgenosse auch in diesen Krieg in Jalta glaubte werben zu müssen. Es läßt sich heute mit Sicherheit sagen, daß das unnötig war, daß die Zugeständnisse in der Mongolei und Mandschurei, auf Sachalin und den Kurilen, daß das Hinweggehen über China, ja mehr noch, daß Hiroshima hätte erspart werden können, ohne daß die Blutopfer einer Landungsoperation in Japan erforderlich gewesen wären. Für Deutschland lagen die Dinge doch wohl sehr anders, eben weil hier ein bis zum Äußersten, d. h. bis zur Opferung des eigenen Volks, entschlossenes System bestand. So wird man nicht umhin können, zu sagen, daß in Europa der Verlust des Friedens im Siege und die Niederlage eines Kontinents sich mit schicksalhafter Logik vollzogen.

Daß die Bedrohlichkeit dieses Ausgangs verhältnismäßig bald realisiert worden ist, daß die destruktivsten Pläne von Jalta nicht ausgeführt wurden, daß eine Umkehr der westlichen Sieger, der Vereinigten Staaten insbesondere, erfolgte, spätestens in der Stuttgarter Rede des Staatssekretär Byrnes verkündet, dann vom Marshall-Plan unterbaut, das alles brauche ich nicht auszuführen. Es wird von dem äußeren Weg nach oben, den die Jahreszeiten 1945 bis 1955 umschließen, in anderen Vorträgen dieser Reihe die Rede sein, ebenso von der schwersten Hinterlassenschaft der Niederlage, der Teilung Deutschlands, dessen Wiederausammenkommen nicht nur ein Kernproblem deutscher Politik, sondern jeder Friedensordnung ist, zudem ein Problem, das wie alles, das um 1945 kreist, nicht nur in die nationale, sondern in die menschliche Substanz tief hineinschneidet. Schon die Berührung dieses einen Punkts, zusammen mit vielen anderen, wird die heutige Erinnerungsstunde davor bewahren, von dem Hochgefühl, es so herrlich weit gebracht zu haben, durchfährt zu werden. Man darf daher dankbar dafür sein, daß das Gedenken an den 9. Mai 1945 nicht mit einem zu voll genommenen und das Vergangene überdeckenden Feiertag westdeutscher Souveränität sich verquickt hat.

Endpunkt und Ausgangspunkt zugleich

Sehr mit Absicht ist denn auch im Thema der „10 Jahre danach“ der Blick heute und hier auf den Tiefpunkt konzentriert worden, der Endpunkt und Ausgangspunkt zugleich ist. Das ergibt gewiß einen eindrucklichen Maßstab für das inzwischen so stattlich Aufgebaute, national wie international, aber es schließt auch das Wachhalten des Bewußtseins dafür ein, wie tief der Abgrund war, den menschlicher Aberwitz geöffnet hat, des Bewußtseins auch, daß die Kräfte der Bedrohung fortbestehen. Im Blick auf den Osten wird das kaum in Gefahr sein, vergessen zu werden, aber eben in dieser eindeutigen Front mag die Versuchung eines neuen Pharisäertums liegen, einer durch Wohlstand geförderten Selbstgefälligkeit oder der Illusion, „als ob“ wir schon im Besitze wären jener Solidarität des sozialen Handelns und der Unantastbarkeit menschlicher Würde, die mehr noch als wirtschaftliches Gedeihen und militärische Abwehrkraft den Bestand der westlichen Welt bedingen. Auch in der Besinnung darauf mag die Aneignung der Niederlage, die Erinnerung an das Un-

⁵⁾ Die Jalta-Dokumente lagen bei Drucklegung nur erst in der Ausgabe der „New York Times“ (17. März) vor. Vgl. dazu und zum Folgenden: H. G. v. Studnitz, Wie der Frieden verloren wurde, „Außenpolitik“, 6 (1955), S. 258 ff.

menschliche, das zu ihr geführt hat und in ihr ausbrach, für uns fruchtbar sein.

Aber nicht auf diesen Ton allein sollen die letzten Worte des Gedenkens gestimmt sein. Es wird mindestens eine der vorwärtsweisenden Linien noch berührt werden dürfen, die am wenigsten mit günstiger werdenden äußeren Umständen, mit einem Wechsel der weltpolitischen Konjunktur, etwa seit dem Staatsstreich in Prag oder seit der Berliner Blockade, die überhaupt nicht eigentlich mit Politik zu tun hat, sondern mit der Bewahrung des Menschentums gerade am tiefsten Punkt. Das liegt ja wohl auch dem so viel beredeten deutschen Wunder mindestens mit zugrunde: schlichte Tüchtigkeit, ein zähes Emporarbeiten und unverdrossenes Handanlegen, sowie irgend die Möglichkeit dazu sich bot. Und an noch Wunderbareres ist zu erinnern: Man wird immer wieder in Erzählungen aus jenen Jahren darauf stoßen, daß in allem Chaotischen und neben allen Verfallenserscheinungen wie sittlichen Gefährdungen, neben Hartherzigkeit und Ellbogenkraft, Güte und Hilfsbereitschaft sich in einem Maße offenbart haben wie selten zuvor, daß nie freudiger geteilt worden ist, als wenn so blutwenig zum Teilen da war. Es kommt fast ein Ton der Sehnsucht in diesen Erzählungen zum Klingen, jedenfalls des Bedauerns, daß so wenig von diesem Außerordentlichen in eine geordnetere Zeit hat hinübergenommen werden können. Aber zu den Erinnerungen, die man heute aufrufen möchte, wird auch das gehören dürfen.

„Sieger sind vielleicht Sie und ich . . .“

Und sie beschränken sich nicht auf eine, die geschlagene Nation. Wie der Ausbruch des Unmenschlichen über die Erde hinging, so sind auch die rettenden Kräfte vielerorts zutage getreten. Es ist früher hingewiesen worden auf die Dokumente der Vertreibung, von denen man Kenntnis nehmen muß, wenn man des Infernos der Völker im Osten gewahr werden will. Ihnen ist ein kleiner Band vorausgegangen, auf die gleichen Ereignisse bezogen, der den Titel trägt: „Dokumente der Menschlichkeit“⁶⁾. Er bezeugt in einer Fülle von originalen Berichten die Hilfe, die deutschen Flüchtlingen und Verschleppten von kriegsgefangenen Franzosen und Litauern, von Letten und Esten, von Polen und Tschechen — nicht zum wenigsten auch von Russen bis zur Verteidigung deutscher Frauen hin zuteil geworden ist. Die Worte eines Polen, der während der Hitlerzeit schwere Internierungsjahre in Deutschland verbracht hatte, mögen hier als Zeugnis stehen: „Sieger“, so sagte er zu einer Deutschen in der Tschechoslowakei, „sind nicht dort die wilden, rachedurstigen, beutegierigen Menschen, die im Vollbesitz ihrer Macht . . . an uns vorüberfahren. Sieger sind vielleicht Sie und ich, weil wir inmitten eines solchen Chaos Nächstenliebe üben und versuchen, auch in den einfachen Dingen des Lebens unsere Nationen und die Menschheit würdig zu vertreten.“ Auch das sollte in Erinnerung bleiben und gegen die Gefahr von Kollektivvorstellungen feien, die gerade hinsichtlich der Völker jenseits des Eisernen Vorhangs nur allzu leicht um sich greifen.

Es wird weniger nötig sein, davon zu sprechen, wie auch unter den dem Angriff wie der Besetzung unterworfen gewesenen nordischen Nationen und unter den westlichen Siegern die Stimme der Menschlichkeit sich Bahn brach. Ein Vorkämpfer des Hilfswerks, wie der Sohn Fridtjof Nansens, auch er lange Jahre in deutscher Haft gequält, und ein Wecker der

6) Herausgegeben vom Göttinger Arbeitskreis (1950) — Die im folgenden zitierten Sätze daselbst S. 111.

Gewissen wie der englische Jude Viktor Gollancz, sind bekannt genug geworden. Und zu viele haben von privater Seite, insbesondere aus den Vereinigten Staaten, und nicht nur von deutschstämmigen Bürgern oder Verwandten und Freunden, Pakete empfangen, die so mancher deutschen Familie das Leben gerettet haben, als daß man dabei zu verweilen brauchte. Aber eines wird gesagt werden dürfen: Der Umschwung trat nicht nur aus Gründen der politischen Vernunft ein, die es einfach nicht erlaubte, die Mitte des europäischen Festlands zu einem einzigen physischen und moralischen Infektionsherd werden zu lassen, auch nicht nur — so sehr das gewiß wirksam war —, weil der Zwang der Lage Westdeutschland eine unerwartete Bedeutung in der Abwehrfront kommunistischer Penetration schließlich gab, nachdem die Einheit der Sieger unheilbar zerbrochen war. Die Voraussetzungen des Wandels lagen tiefer und traten früher ein, auch bei Männern von öffentlichem Einfluß. Sie rühren an das Grundsätzliche, um das es uns in dieser Stunde geht. Ich habe begonnen mit der Erinnerung an das Ereignis, das den 9. Mai 1945 eingeleitet hat. Ich möchte schließen mit einer an den 8. Mai, den Tag, da in den Vereinigten Staaten die Feier der siegreichen Beendigung des Krieges in Europa, der „V-E-Day“, begangen wurde. An der Universität Chicago fand diese Feier vor 3 000 Hörern in der Universitätskirche statt. Der Besucher fand auf seinem Platz einen Kirchenzettel mit dem Text des Liedes „Ein' feste Burg ist unser Gott“ in deutscher Sprache. Mit ihm wurde nach dem Orgelvorspiel die Feier begonnen. Die Rede hielt der damalige Präsident der Universität, der wegen seines Eintretens für eine humanistische Umgestaltung des amerikanischen Erziehungswesens weit hin bekannte Dr. Robert M. Hutchins⁷⁾. Er begann mit den Worten: „Wir sagen Dank dafür, daß wir von der Bürde des blutigsten Krieges der Geschichte befreit sind, dank diesen tapferen Männern, den lebenden und den toten, die uns von ihr befreit haben. Wir bitten darum, es möge uns gegeben sein: Demut, Menschlichkeit, Vernunft und Milde zu beweisen in der Art, wie wir den Sieg nutzen, den sie für uns gewonnen haben.“ Und er fuhr fort: „Es tritt nun die wirkliche Probe der von uns öffentlich bekannten Ideale an uns heran, der Ideale, um deren willen wir behauptet haben, in den Krieg eingetreten zu sein. Wir taten es, sagten wir, nicht um unsere eigene Haut zu retten, sondern um eine friedliche, gerechte und menschliche Ordnung möglich zu machen, die alle Völker der Erde umfassen sollte. Wenn es das ist, was wir wollen, so müssen wir jetzt Opfer bringen, nicht an unserem Leben, sondern an unserem Besitz, um Millionen unserer Mitmenschen vor dem Hunger und dem moralischen und politischen Verfall zu bewahren, den Hunger mit sich bringt. Es gibt schon einige Anzeichen dafür, daß wir weniger willens sein werden, unseren Besitz zu opfern, als wir willens waren, unser Leben zu opfern oder doch zum mindesten das Leben unserer Soldaten und Seeleute.“ — Auch solche mahnenden und warnenden Worte mögen in das Gedenken des heutigen Tages aufgenommen sein, und nicht nur in das rückwärts gewandte. —

7) Veröffentlicht durch Human Events (Washington—Chicago 1945). — Eine deutsche Übersetzung mit einer Einführung durch A. Bergsträsser — nach beiden ist hier zitiert — in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* (Mai 1955).

Anmerkung

Prof. Dr. Wilhelm Flitner, geb. 20. 8. 89 in Berka/Ilm. Lehrgebiet: Pädagogik, Geistesgeschichte.

Rothfels, Hans, Professor der neueren europäischen Geschichte der Universitäten Chicago und Tübingen. Geb. in Kassel 12. 4. 1891. Korr. Mitglied der Akademie der Wissenschaften in Göttingen. Lehrgebiet: Deutsche Geschichte, Nationalitätenprobleme, Zeitgeschichte.