

EINLEITUNG

ANLIEGEN UND ZIELE

Der Workshop vom November 2010, auf den die Beiträge dieses Bandes zurückgehen, bot Gelegenheit, frühere Forschungsergebnisse zusammenzufassen und neue vorzustellen, sie im Kontext aktueller Diskussionen zu prüfen und in vergleichende Perspektiven zu rücken. Er schloss so an historisch-kritische Petersen- und Jenaplan-Forschungen an, die sich vor allem seit den 1980er/90er Jahren um ein wissenschaftlich fundiertes und differenziertes Bild dieses wichtigen Kapitels deutscher und internationaler Reformpädagogik-Geschichte bemühten und dabei auch die Forschungslücken kenntlich machten. Die in einer ausführlichen Bilanz¹ zusammengefassten Ergebnisse der Thesen, Referate und Diskussionen des Workshops haben größtenteils Eingang in die Beiträge dieses Bandes gefunden. Doch ist er kein reiner Tagungsband. Ein Workshop-Beitrag ist entfallen.² Andere Referate wurden erheblich verändert, thematisch erweitert und im Ergebnis umfangreicher Archivrecherchen inhaltlich ausgebaut. Die Arbeiten an den Beiträgen waren daher noch einmal mit einem beträchtlichen Forschungsaufwand verbunden.

Der Band konzentriert sich auf Petersens Jenaer Wirkungszeit von 1923/24 bis 1950/52, ohne damit eine engere lokalgeschichtliche Perspektive einzunehmen. Petersen wirkte weit über Jena hinaus in nationalen und transnationalen Zusammenhängen. Sein Denken und Wirken erschließt sich aus solchen Zusammenhängen wie aus den konkreten Handlungsfeldern vor Ort und den systembedingt verschiedenen Konstellationen der im Band untersuchten drei Wirkungsperioden Petersens. Die Zeit der Weimarer Republik (Teil I) stand im Zeichen des „pädagogischen Aufbruchs“ nach Weltkriegskatastrophe, Revolution und Republikgründung mit allen damit verbundenen Hoffnungen, Gestaltungsmöglichkeiten und Enttäuschungen. Diese Weimarer „Gründerzeit“ der Jenaplan-Pädagogik und des Gesamtwirkens Petersens nimmt mit vier Beiträgen den größten Raum des Bandes ein. Für die in drei Beiträgen behandelte NS-Zeit (Teil II) lässt sich eine ebenso ambivalente wie illusionäre Doppelstrategie systembezogener Selbstmobilisierung einer- und politikferner pädagogisch-praktischer Kontinuität andererseits feststellen. Dieses Verhalten bedeutete für Petersen eine „moralische Selbstbeschädigung“, obwohl sein Bestreben, am „nationalsozialistischen Erziehungsgeschehen“ aktiv mitzuwirken, scheiterte. Petersens Wirken nach 1945 kam einem „pädagogischen Neubeginn“ nach der Totalkatastrophe des NS-Systems und des Zweiten Weltkrieges gleich, der aber schon nach

- 1 Peter Fauser/Jürgen John/Rüdiger Stutz: Ergebnisbilanz des Workshops „Peter Petersen und die Jenaplanpädagogik. Historische Befunde und Aktualität“, MS. (23.11./13.12.2010).
- 2 Steffen Doerk: Die Buchenwald-Vorträge der 13 Jenaer Hochschullehrer vor inhaftierten norwegischen Studenten 1944; der Beitrag kam aus persönlichen Gründen nicht zustande; das Thema wird dankenswerter Weise von Hans-Christian Harten in dessen Beitrag mit behandelt.

wenigen Jahren an den Realitäten der Besatzungszeit und der SBZ/DDR scheiterte. Kurz vor seinem Tode setzten 1950/51 die Schließung der Universitätsschule und die Umwandlung der Erziehungswissenschaftlichen Anstalt Schlussspunkte unter Petersens Jenaer Wirken. Mit diesen Vorgängen, der bundesdeutschen Petersen-Rezeption und der Jenaplan-Renaissance nach dem Ende der DDR befassen sich die letzten drei Beiträge (Teil III).

Ohne Vollständigkeit anzustreben, ist der Band um einen möglichst komplexen Untersuchungsansatz bemüht, um Petersens Denken und Verhalten als Wissenschaftler, Publizist, Schulpädagoge und Lehrerbildner zu erfassen. Weniger das bereits häufig untersuchte erziehungstheoretische Wirken Petersens steht im Mittelpunkt des Interesses, als vielmehr von der bisherigen Forschung bislang kaum oder nur in Ansätzen Untersucht: *Erstens* die pädagogische Praxis des universitären Schulversuchs als konzept- und theoriebildende Grundlage des seit 1927 international bekannt werdenden „Jenaplan“-Modells, ihre zeitgenössische Wirkung und ihre Aktualität im Zusammenhang von Demokratiepädagogik, Deutschem Schulpreis und heutigen Reformschulen; *zweitens* Lehrerbildung, Erziehungswissenschaftliche Anstalt und Universitätsschule als bislang nicht systematisch untersuchte universitäre Handlungsfelder Petersens von 1923/24 bis 1950/51 in ihren Bezügen zu seinen schul-, hochschul- und lehrerbildungspolitischen Schriften; *drittens* Petersens Denkmuster, Verhaltensweisen und Netzwerke im Kontext unterschiedlicher politischer Konstellationen und geistig-politischer Profile der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Die mit dem „pädagogischen Auf- und Umbruch“ 1989/90 verbundene Jenaplan-Renaissance wird in diesem Band überhaupt zum ersten Mal quellengestützt am Jenaer Beispiel dargestellt. Mit seinen Untersuchungsergebnissen stellt der vorliegende Band einen wichtigen Beitrag zur historisch-kritischen Petersen-Forschung dar, von der in den kommenden Jahren weitere Aufschlüsse zu erwarten sind.

TEIL I: DIE WEIMARER ZEIT

Die Beiträge des ersten Teiles dieses Bandes behandeln Petersens Wirkungszeit von seiner Berufung an die Jenaer Universität 1923 bis zum Ende der Weimarer Republik mit folgenden inhaltlichen Schwerpunkten: der „Jena-Plan“ als innovatives reformpädagogisches Gestaltungsmodell; Lehrerbildung, Erziehungswissenschaftliche Anstalt und Universitätsschule als universitäre Handlungsfelder Petersens; die pädagogische Praxis der Universitätsschule in historischer und aktueller Perspektive; Volksbildungskonzepte und geistig-politische Universitätsprofile der Weimarer Zeit.

Das 1924 begründete, 1925 als „Grundschule nach den Grundsätzen der Arbeits- und Lebensgemeinschaftsschule“ beschriebene, 1927 als „Jena-Plan“ bezeichnete Schulmodell zählt zum Kernbestand reformpädagogischer Alternativschulkonzepte. Es setzt bis heute Maßstäbe für eine moderne, integrative, chancengleiche und kindgerechte Schule. Petersens vierzigseitige Schrift „Der Jena-Plan einer freien allgemeinen Volksschule“ (später „Kleiner Jena-Plan“ genannt) hat seit 1927 über 60 Auflagen erfahren. Wie die drei Bände des „Großen Jena-Planes“ (1930/34) gehört sie zu den Klassikern reformpädagogischer Literatur. Zwar wird der seit 1924 ent-

wickelte „Jena-Plan“ bis heute erziehungstheoretisch gedeutet.³ Doch wirkt er als modellhaft verdichtete Schulbeschreibung und als Spiegelbild pädagogischer Praxis, nicht durch allgemeine Erziehungstheorien. Denen widmete sich Petersen in anderen Werken. Er war nicht nur der einzige Schulreformer der Weimarer Zeit mit einer Universitätsprofessur, sondern auch der einzige namhafte Erziehungswissenschaftler, der selbst einen Schulversuch unternahm und ihn durch „pädagogische Tatsachenforschung“ empirisch überprüfen ließ. Nach dem Schulreformermotto „Ein Volk – eine Schule – ein Lehrerstand“ setzte er sich zudem für die volluniversitäre Lehrerbildung auch der Volksschullehrer ein. Gerade die Verbindung von Erziehungstheorie und empirischer Forschung, Schulversuch und Schulpraxis, Bildungs-, Schul- und Hochschulpolitik ließ Petersens international vernetztes Jenaer Wirken seit 1923/24 ins Zentrum der vom „pädagogischen Aufbruch“ nach 1918 geprägten Bestrebungen und Konflikte rücken. All das macht Petersens Erziehungswissenschaftliche Anstalt mit ihrer Universitätsschule so aufschlussreich für pädagogisch-historische Forschungen.

Der vor allem auf Schriftenanalyse beruhende Beitrag von *Franz-Michael Konrad* führt in diesen Gesamtkontext ein. Ausgehend vom Locarno-Kongress der 1921 als „Internationale der Reformpädagogik“ gegründeten „New Education“-Bewegung, betont Konrad den Internationalismus im Denken und Wirken Petersens. Es war von der internationalen Reformpädagogik inspiriert und wirkte auf sie zurück. Petersens Locarno-Vortrag 1927 und die Metapher „Locarno 1927“ stehen dafür ebenso als symbolischer Ausdruck wie sein Bekenntnis zu den Verfassungsgrundsätzen der Erziehung „im Geiste deutschen Volkstums und der Völkerversöhnung“. Petersen gehörte schon nach wenigen Jahren zu den international bekanntesten Professoren der Jenaer Universität. Daran anknüpfend behandelt Konrad die auf den „Jena-Plan“ einwirkenden pädagogischen Impulse. Er zeigt, wie stark Petersen in der nationalen und internationalen Schulreformbewegung seiner Zeit verankert war und ihre Prinzipien vertrat. Das gilt auch für den Gedanken einer „staatsfreien Gemeinschaftsschule“, die auf die erzieherische Wirkung der „Schulgemeinde“ setzte. Konrad argumentiert gegen die – namentlich auf Herman Nohl zurückgehende – Vorstellung, Petersen habe völlig mit dem in Jena stark ausgeprägten „Herbartianismus“ gebrochen. Den zählt Konrad vielmehr zur Vorgeschichte des „Jena-Planes“. Vor allem die Kontinuität der Schulpraxis habe Petersen mit seinem Vorgänger Rein verbunden und grundsätzlich von der „geisteswissenschaftlichen Pädagogik“ unterschieden, der es völlig fern lag, sich mit der Schulpraxis zu befassen. Wie die nachfolgenden Beiträge (John, Fauser) verdeutlicht Konrad aber auch den Bruch, den Petersen mit dem Übungscharakter der Vorgänger-Schule, ihren autoritären Methoden und der gesamten herbartianischen Ideenwelt vollzog.

In weiteren Abschnitten geht Konrad detailliert auf die innovativen Züge des „Jena-Planes“ und auf seine späteren – gemessen am Nimbus recht begrenzten – Wirkungen ein. In den letzten beiden Abschnitten greift er Fragen aktueller Petersen-Debatten auf. Konrad zeigt, wie Petersen nach 1933 seine liberalen Ideen und Prinzipien umdeutete, wendet sich aber gegen die keineswegs neue Behauptung eines gleichsam „gesetzmäßigen Weges“ Petersens in den Nationalsozialismus. In einem

3 Zuletzt Ralf Koerrenz: Schulmodell: Jena-Plan. Grundlagen eines reformpädagogischen Programms, Paderborn u.a. 2012.

abschließenden Exkurs verdeutlicht der Autor, dass Petersen mit „Führung“ die verantwortliche Rolle des Lehrers im Unterricht umschrieb – in klarer Absage an jegliche autoritäre Tendenzen. „Führung“ und „Freiheit“ gehörten für Petersen untrennbar zusammen. Mit pädagogischer „Überwältigung“ oder gar dem NS-„Führer“-Gedanken hatte das nichts zu tun. Das unterstreichen auch die beiden folgenden Beiträge zur Universitätsschule in Auseinandersetzung mit Interpretationen, die ihr und dem „Jena-Plan“ einen „totalitär-autoritären“ Grundzug zuschreiben.⁴

Jürgen Johns Beitrag geht von Petersens Berufung durch den sozialdemokratischen Volksbildungsminister Max Greil 1923 aus. Er zeigt, wie Greils Ministerium im Anschluss an die Schulgesetze 1922/23 die schulische und pädagogische Landschaft Thüringens mit dem Ziel neu gestalten wollte, das Universitätsstudium der Volksschullehrer durchzusetzen. Als Schulreformer kam Petersen diesen Absichten Greils sehr nahe. Als philosophiegeschichtlich arbeitender Wissenschaftler wurde er aber auch – im Gegensatz zu anderen von Greil neu Berufenen – universitätsseitig akzeptiert. Daran anschließend beschreibt der Beitrag Petersens universitäre Handlungsfelder und das zerklüftete pädagogische Milieu Jenas mit den bildungs-, schul- und landesgeschichtlichen Kontexten. Ihre Struktur-, Funktions- und Personalgeschichte wird damit erstmals systematisch und aktengestützt dargestellt. Vordem wurde sie nur mit Blick auf Petersens Schul- und Lehrerbildungskonzepte behandelt.⁵

Zunächst porträtiert John die von Greil Ende 1923 für Lehrerbildungszwecke als Vorstufe einer Pädagogischen Fakultät eingerichtete Erziehungswissenschaftliche Abteilung, die nach dem Regierungswechsel Anfang 1924 bereits wieder aufgelöst wurde. Darauf folgend behandelt er die von Petersen initiierte Erziehungswissenschaftliche Anstalt, der Ende 1924 die universitäre Lehrerbildung übertragen wurde. John skizziert den Lehr- und Forschungsbetrieb der Anstalt, ihren Personalbestand, ihre Tätigkeiten und ihre Schule, die seit 1926 den Namen „Universitätsschule“ trug und zur Geburtsstätte des „Jena-Planes“ wurde. Er zeigt, wie Petersen die von Rein übernommene universitäre „Übungsschule“ zunächst komplett auflösen wollte, dann aber umformte und an ihrer Stelle eine Reformschule mit zunächst einer, später drei Gruppen schuf. Deren Elternrat gründete 1926 einen „Freundeskreis“ vor allem mit dem Ziel, die Reformideen in das öffentliche Schulwesen zu tragen. Dieses Bestreben scheiterte ebenso wie die volluniversitäre Lehrerbildung. Mit der Gründung eines der Universität nur angegliederten Pädagogischen Institutes 1927/28 begann – mit Petersens Worten – die „Rückbildung“ beziehungsweise der „Abbau“ der Lehrerbildung, mit der seine Anstalt ihre lehrerbildenden Kompetenzen weitgehend einbüßte. Dies erreichte in der „Ära Frick“ 1930/31, als Petersen mit der Mehrheit der Universität in Konflikt zum NS-Volksbildungsminister geriet, einen Höhepunkt. In einem Zwischenexkurs vergleicht John die Ausgangssituation von 1923/24 mit der von 1945 (Beitrag Bartuschka im Teil III).

4 V.a. – in seinen auf Weimar bezogenen Teilen – Robert Döpp: Jenaplan-Pädagogik im Nationalsozialismus. Ein Beitrag zum Ende der Eindeutigkeit (= Pädagogik und Zeitgeschehen. Erziehungswissenschaftliche Beiträge 4), Münster/Hamburg/London 2003.

5 Hein Retter: Peter Petersens Konzeption von Schule und Lehrerbildung im Wechsel der politischen Systeme, in: ders. (Hg.): Reformpädagogik zwischen Rekonstruktion, Kritik und Verständigung. Beiträge zur Pädagogik Peter Petersens, Weinheim 1996, S. 105–160 sowie die im Forschungsrückblick der Einleitung erwähnten Texte von Helmut Möller und Andreas v. Prondczynsky.

Johns Beitrag zeigt die pädagogische Aufbruchsstimmung und die Dramatik der damaligen Vorgänge. Er bestätigt viele Aussagen Konrads und leitet zum folgenden Beitrag über, in dem *Peter Fauser* die pädagogische Praxis und die demokratische Qualität der 1924 umgeformten Universitätsschule im ersten Jahr ihres Bestehens anhand gegenwärtiger schul- und demokratiepädagogischer Maßstäbe untersucht. Dafür wählt Fauser ein originelles Gedankenexperiment mit zwei Ausgangsfragen: Was wäre, wenn sich Petersen mit seiner damaligen Universitätsschule heute um den „Deutschen Schulpreis“ bewerben würde? Und wie wäre aus heutiger Sicht die demokratiepädagogische Qualität seiner Reformschule zu beurteilen? Damit greift Fausers Beitrag auch zentrale Streitpunkte älterer und jüngster Petersen-Debatten auf. Während die einen antidemokratisch-totalitäre Grundzüge der Jenaplan-Pädagogik behaupten, sehen die anderen ihr Gemeinschaftsdenken demokratisch ausgerichtet – ähnlich den Hamburger und Bremer Reformschulen, zu denen Petersen in seiner Jenaer Zeit weiter enge Verbindung hielt. Fauser beschränkt sich nicht – wie es meist an anderer Stelle geschieht – auf die Analyse theoretischer und schulpolitischer Schriften Petersens. Vielmehr rückt er die von der bisherigen Forschung völlig vernachlässigte Schulpraxis ins Zentrum seiner Analyse und Darstellung. Dabei stützt er sich weniger auf Petersens „Jena-Plan“-Schrift von 1927 als modellhaft verdichtete Darstellung, sondern vor allem auf die von Petersen und seinem ersten Lehrer Hans Wolff als „Gründungsbericht“ der Universitätsschule 1925 veröffentlichte Schrift.⁶ Wolff, der Anfang 1924 ad hoc eingestellt wurde und zu diesem Zeitpunkt noch vor seinem Lehrerexamen stand, war ein Glücksfall für Petersen und die Schule. In seiner alltäglichen pädagogischen Arbeit entstand vieles von dem, was später unter Petersens Namen als „Jena-Plan“ weltbekannt wurde.

Darüber hinaus sind drei – mit den Befunden der Vorgängerbeiträge korrespondierende – Untersuchungsergebnisse Fausers hervorzuheben. Erstens: Die „Jenaplan“-Pädagogik war zwar vielfältig – theoretisch, schulpolitisch und reformpädagogisch – inspiriert. Sie erwuchs aber wesentlich aus der Praxis der 1924 eingerichteten Versuchsschule. So wurde die Praxis selbst konzeptions- und theoriebildend. Nicht das spätere Modell – die oft als konzeptionelles Grundmuster missverstandene „Jena-Plan“-Schrift von 1927 – steuerte die Praxis, sondern die Praxis prägte das Modell. Im Zusammenwirken mit reformbereiten Lehrer/innen wurden Lösungen für Schulalltagsprobleme entwickelt, die sich – praktisch wie wissenschaftlich – als pädagogisch fruchtbar, anregend und weiterführend erwiesen. Zweitens: Das schloss das entschiedene Engagement der Elternschaft (Elternrat, Freundeskreis), kritische Schulberichte und ein ganzes System der „Darstellung und Auswertung des Jenaer Schulversuchs“ ein. Dazu kam das Ende der 1920er/Anfang der 1930er Jahre methodisch ausgearbeitete Konzept der „pädagogischen Tatsachenforschung“. Drittens: Nach den heutigen Schulpreis- und Demokratiepädagogik-Kriterien wäre die historische Universitätsschule zu den besten und demokratiefähigen Schulen zu rechnen. Die Behauptung eines antidemokratisch-totalitären Grundzuges der Jenaplan-Pädagogik wird durch die Analyse der pädagogischen Praxis und des Schullebens der Universitätsschule in ihrer Gründungsphase widerlegt.

6 Peter Petersen/Hans Wolff (Hg.): Eine Grundschule nach den Grundsätzen der Arbeits- und Lebensgemeinschaftsschule (= FWE 3), Weimar 1925.

Der Beitrag von *Justus H. Ulbricht* behandelt die Volksbildungskonzepte der Weimarer Zeit in ihrer begrifflich-diskursiven Vielfalt und in ihren konzeptionellen Gegensätzen: Und er verortet Petersen in diesem Spektrum. Ulbricht zeigt am Beispiel der Begriffe „Volksbildung“ und „Volksgemeinschaft“, wie – hier zitiert er das „Volk“-Kapitel aus Petersens allgemeiner Erziehungslehre –⁷ „verworren“ die Begriffe „Volk“ und „Gemeinschaft“ damals waren und wer sie alles für sich reklamierte. Dieses Spektrum reichte von links bis rechts, von demokratischen und vernunftrepublikanischen bis zu antidemokratischen und antirepublikanischen Positionen. Dabei lagen geistige und politische Welten zwischen den Visionen einer republikanischen, den „Völkerversöhnungs-“ Gedanken einschließenden „neuen Volksgemeinschaft“ mit einer entsprechenden „Schule der Volks- und Kulturgemeinschaft“⁸ einerseits und der ausgrenzenden, auf Abneigung und Hass gegen innere und äußere „Volksfeinde“ beruhenden „Volks-“ und „Volksgemeinschafts-“ Rhetorik der „völkischen Bewegung“ andererseits. Ulbricht unterstreicht die Befunde Michael Wildts über die ebenso zentrale wie ambivalente Rolle des „Volksgemeinschafts-“ Denkens in der politischen Kommunikation der Weimarer Republik.⁹ Und er legt klar, wie verfehlt es ist, vom Gebrauch des Begriffes „Volksgemeinschaft“ auf „völkisches“ oder gar „nationalsozialistisches“ Denken zu schließen. Sein auf Petersen bezogenes Analyseergebnis ist eindeutig: Petersen, der selbst meist das Attribut „volklich“, nicht „völkisch“ verwendete, gehörte nicht zum „völkischen Lager“ der Volks- und Erwachsenenbildung oder zu denen, die in Wissenschaft und Publizistik „völkische“ Positionen bezogen. Es führt in die Irre, Petersen zum Kreis „völkischer“ Pädagogen und Erwachsenenbildner zu rechnen, auch wenn er Kontakte zu einzelnen ihrer Protagonisten wie Kriek und Scheffer unterhielt und nach 1933 versuchte, seine liberale „realistische Pädagogik“ im „völkischen Sinne“ umzudeuten.

Zu ähnlichen Befunden kommt *Jürgen John* im letzten Teil seines Beitrages über die universitären Handlungsfelder Petersens. John skizziert hier die geistig-politischen Profile deutscher Universitäten sowie der Jenaer Universität, um dann Petersens Standort in diesem Spektrum zu erkunden. Dabei wendet er vor allem drei Kriterien an: die Haltung zu Reformen, zur internationalen Wissenschaftskooperation und zur Weimarer Republik. Die Befunde fallen bei den ersten beiden Kriterien eindeutig, beim dritten Kriterium ambivalent aus. Petersen stand positiv zu Reformen und internationaler Wissenschaftskooperation und gehörte damit zur Minderheit universitärer Eliten, die sich vorbehaltlos auf den Boden der Nachkriegsordnung stellten. Gerade in seiner Reformpädagogik vertrat er liberale Positionen. Von den Zeitgenossen wurde Petersen überwiegend als ein von Greil berufener „linker Pädagoge“ wahrgenommen. Sein Verhältnis zum parlamentarischen politischen System blieb allerdings kritisch-distanziert und widersprüchlich. Neben der Kritik an dem – aus seiner Sicht – „zerklüftenden“ Parlamentarismus spielte dabei seine Vorstellung von

7 Peter Petersen: Allgemeine Erziehungswissenschaft, Berlin/Leipzig 1924, S. 230–276.

8 Der Geist der neuen Volksgemeinschaft. Eine Denkschrift für das deutsche Volk, Berlin (1919); Wilhelm Paulsen: Die Schule der Volks- und Kulturgemeinschaft, in: Heinrich Deiters (Hg.): Die Schule der Gemeinschaft, Leipzig (1925), S. 54–63.

9 Michael Wildt: Die Ungleichheit des Volkes. „Volksgemeinschaft“ in der politischen Kommunikation der Weimarer Republik, in: Frank Bajohr/Michael Wildt (Hg.): Volksgemeinschaft. Neue Forschungen zur Gesellschaft des Nationalsozialismus, Frankfurt a.M. 2009, S. 24–40.

einer möglichst „staatsfreien Schule“ eine Rolle. Petersen war – hier kommt John auf die Debatten um den „politischen Petersen“ zurück – zweifellos kein „homo politicus“. Aus der Tages- und Parteienpolitik hielt er sich meist heraus. Sein Engagement für den Christlich-Sozialen Volksdienst 1932/33 blieb Episode. Petersen gehörte keineswegs zum Typus eines dezidiert „politischen Professors“. Aber er war auch nicht – wie manche Legende meint – völlig „unpolitisch“. Schul- und lehrerbildungspolitisch vertrat er entschiedene Positionen. Schließlich blieb ihm als einem Protagonisten der Schulreform- und Reformpädagogik-Bewegung, die – wie Wilhelm Flitner schrieb – „echte politische Motive“ habe und nicht „entpolitisiert“ werden könne,¹⁰ gar nichts weiter übrig. In welchem Maße Petersen zur Zeit der Weimarer Staatskrise Anfang der 1930er Jahre bisherige Positionen veränderte oder preisgab, seine Netzwerke erweiterte und seine Kontakte pluralisierte, ist noch genauer zu erforschen und wird von John als Interpretations- und Forschungsproblem benannt.

Die Beiträge dieses ersten Teiles breiten – auch in vergleichender Perspektive – neue Forschungsergebnisse und Erkenntnisse aus. Sie können aber bei weitem nicht alle Forschungslücken schließen. Die „pädagogische Tatsachenforschung“¹¹ ist bislang ebenso wenig systematisch untersucht worden wie die im Petersen-Archiv Vechta und im Universitätsarchiv Jena umfangreich überlieferten Schulberichte und Schülerarbeiten oder die im Universitätsarchiv Jena lagernden Promotionsakten und schriftlichen Hausarbeiten. Der in Vechta überlieferte umfangreiche „Arbeitsapparat“ Petersens ist für wissenschaftshistorische Analysen des Arbeitsstiles und -alltages eines Erziehungswissenschaftlers, Hochschullehrers und Schulpraktikers der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts bestens geeignet. Notwendig wäre auch ein Kollektivporträt der an der Universitätsschule tätigen Lehrer/innen oder eine neu vermessende Analyse der theoretischen Schriften Petersens, um die Bezüge und Kontraste der pädagogischen Theorie und Praxis Petersens genauer untersuchen zu können. Dabei könnte die vergleichende Analyse deutscher Reform-, Versuchs- und Gemeinschaftsschulen der Weimarer Zeit¹² hilfreich sein – allerdings nicht erneut im ideengeschichtlichen Sinne kritischer Dogmengeschichte,¹³ sondern mit Blick auf die pädagogische Praxis dieser Schulen. Sie könnte dazu beitragen, die kaum auf einen Nenner zu bringende, in sich oft heillos zerstrittene „Reformpädagogik“-Bewegung

- 10 Wilhelm Flitner: Die Reformpädagogik und ihre internationalen Beziehungen (1931), in: ders.: Die Pädagogische Bewegung. Beiträge – Berichte – Rückblicke (= Wilhelm Flitner: Gesammelte Schriften 4), bearb. v. Ulrich Herrmann, Paderborn u.a. 1987, S. 290–307, hier S. 293.
- 11 Als Rückblick und Quellenbasis vgl. Peter Petersen/Else Petersen: Die Pädagogische Tatsachenforschung, bearb. v. Theodor Rutt, Paderborn 1965.
- 12 Franz Hilker (Hg.): Deutsche Schulversuche, Berlin 1924; Fritz Karsen (Hg.): Die neuen Schulen in Deutschland, Langensalza (1924); Deiters: Schule (wie Anm. 8); Peter Petersen: Zehn Jahre Lebensgemeinschaftsschule (1919–1929), in: Die Volksschule 25 (1929), S. 129–139, 177–189; Thomas Alexander/Beryl Parker: The New Education in den German Republic, New York 1929; als typologischer Analyseansatz mit einer Sammlung von Einzelporträts vgl. Ullrich Amlung/Dietmar Haubfleisch/Jörg-W. Link/Hanno Schmitt (Hg.): „Die alte Schule überwinden“. Reformpädagogische Versuchsschulen zwischen Kaiserreich und Nationalsozialismus (= Sozialhistorische Untersuchungen zur Reformpädagogik und Erwachsenenbildung 15), Frankfurt a.M. 1993.
- 13 Jürgen Oelkers: Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte, 4 Weinheim/München 2005 (zuerst 1989).

der Weimarer Zeit, die sich selbst als „kulturkritische Wiedererweckung klassischer Pädagogik“ verstand¹⁴ und von ihren Kritikern gern als vor- oder antimodern charakterisiert wird, differenziert und nachvollziehbar in den Kontext pädagogischer Modernisierungsprozesse einzuordnen.

TEIL II: DIE NS-ZEIT

Die Beiträge des zweiten Themenbereichs behandeln die seit Langem in der Bildungshistorie heftig umstrittene Frage nach dem Verhältnis Petersens und der Jenaplan-Pädagogik zum Nationalsozialismus.¹⁵ Während Hein Retter und Rüdiger Stutz in ihren Studien über die Universitätsschule und akademische Lehrerbildung herausarbeiten, dass in Petersens Schul- und Ausbildungspraxis die Kontinuität gegenüber den Jahren der Weimarer Republik überwog, weist Hans-Christian Harten anhand der Vernetzung eines ungewöhnlich großen Schüler- und Lehrerkreises von Petersen mit dem Schulungswesen der SS einen elementaren Bruch nach. Dadurch wird der fundamentale Widerspruch in Petersens Handlungsorientierungen während der NS-Zeit sichtbar, der ohne seine zeitlebens vertretenen und offenbar hoch stabilen beruflichen Ambitionen nicht zu verstehen ist. Petersen erlag der strategischen Selbsttäuschung, seine wissenschaftlichen und schulreformerischen Perspektivziele auch unter den dramatisch veränderten Machtverhältnissen des Nationalsozialismus weiter verfolgen zu können. Er begann eine pädagogische Kontinuität zur nationalsozialistischen Schul- und Bildungspolitik zu konstruieren,¹⁶ die vordem weder in seinem theoretischen Werk noch in seiner Schulpädagogik zu finden war. Vornehmlich Harten verdeutlicht, dass sich Petersen auf diese Weise in immer größere Widersprüche verstrickte. Er bediente sich in Publikationen beziehungsweise Vorträgen einer systemnahen Rhetorik und suggerierte der Öffentlichkeit, in seinen Grundauffassungen schon vor 1933 mit der NS-Erziehungslehre übereingestimmt zu haben. Seine Studenten und Promovenden, viele Hochschullehrer an und außerhalb der Universität Jena und vor allem aus Deutschland vertriebene Erziehungswissenschaftler beziehungsweise Schulpädagogen nahmen Petersen demzufolge als Nationalsozialisten oder willigen Repräsentanten des „Dritten Reiches“ im Ausland wahr. Alle drei Beiträger unterstreichen, dass Petersen nichts unternahm, um diesem Eindruck in der „scientific community“ oder unter Exilwissenschaftlern entgegenzuwirken. Nur im Einzelfall, gegenüber engen Vertrauten stellte Petersen seine NS-konforme Selbstinszenierung in Abrede,

14 Flitner: Reformpädagogik (wie Anm. 10), S. 291.

15 Peter Dudek: Die Pädagogik im Nationalsozialismus, in: Klaus Harney/Heinz-Hermann Krüger (Hg.): Einführung in die Geschichte von Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit, Opladen 1997, S. 93–109, hier S. 97.

16 Mitchell G. Ash: Wissenschaftswandlungen und politische Umbrüche im 20. Jahrhundert: Was hatten sie miteinander zu tun?, in: Rüdiger vom Bruch/Uta Gerhardt/Alexsandra Pawliczek (Hg.): Kontinuitäten und Diskontinuitäten in der Wissenschaftsgeschichte des 20. Jahrhunderts (= Wissenschaft, Politik und Gesellschaft 1), Stuttgart 2006, S. 19–37.

wie Stutz am Gegenstand des Ende 1941 entstandenen Lebenslauf-Dokuments¹⁷ und eines entsprechenden Briefwechsels zeigt.

Hans-Christian Harten leitet seinen Beitrag über SS-nahe akademische Netzwerke der Erziehungswissenschaft mit der Frage ein, ob Petersen ein Nationalsozialist gewesen sei und beantwortet sie mit einem „eindeutigen jein“. Es sei gerade diese Zwiespältigkeit, die es schwer mache, zu einem angemessenen Urteil zu gelangen. Einerseits gehörte Petersen nicht der NSDAP oder einer ihrer Gliederungen an. Ihm können auch keine Verbrechen gegen die Menschlichkeit angelastet werden. Andererseits, so Harten, galt Petersen selbst in einigen NS-Organisationen als Nationalsozialist. Denn es gab genug Äußerungen und Publikationen, die ihn zumindest als Sympathisanten des NS erscheinen ließen. Diese wogen umso schwerer, als Petersen ein hohes Ansehen an der Jenaer Universität und im Ausland genoss. Dass er nicht Mitglied der NSDAP geworden sei, habe ihn in den Augen seiner Studenten sogar noch glaubwürdiger gemacht.

Harten kann erstens zeigen, dass Petersens Schriften und politische Publizistik im Kanon des rassepolitischen Denkens der NS-Zeit und in den entsprechenden Ranglisten der Zitation von „Rasseforschern“ durch Erziehungswissenschaftler nur eine ganz untergeordnete Rolle spielten. Sie blieben für den Rasse-Diskurs im „Dritten Reich“ marginal. Dennoch wies Petersens Hochschullehrertätigkeit die Besonderheit eines ungewöhnlich großen Kreises von Schülern auf, die später im Schulungswesen der SS tätig waren. Harten lässt allerdings offen, inwieweit es sich dabei um eine unmittelbare Folge der universitären Lehrer-Schüler-Beziehung handelte. Zweitens steht der von Petersen gewollten und beförderten Außenwirkung, ein nationalsozialistischer Erziehungswissenschaftler geworden zu sein, die Tatsache gegenüber, dass sich die Jenaplan-Pädagogik und die mit ihr verbundene erziehungswissenschaftliche Forschung in der NS-Zeit nicht wesentlich veränderte. Harten zieht daraus den Schluss, nicht die Jenaplan-Pädagogik sei problematisch gewesen, sondern Petersens Rolle als Hochschullehrer im „Dritten Reich“. In diesem Zusammenhang stellt er auch die Hintergründe, Akteure und Themen der Vorträge von dreizehn Jenaer Hochschullehrern im Konzentrationslager Buchenwald dar – eine Vorlesungsreihe vor internierten Studenten aus Norwegen,¹⁸ die im März 1944 begann und an der sich Petersen mit drei Beiträgen beteiligte. Harten unterstreicht Petersens willentliche „Selbstverstrickung“ in das NS-System, indem er auf eine aktive Mitgestaltung im NS-Bildungssystem drängte. So wurde Petersen zu einem Pädagogen des Nationalsozialismus, auch wenn seine Pädagogik nicht mit den Zielen der NS-Erziehung vereinbar war und alle Jenaplan-Schulen außerhalb Jenas geschlossen wurden. Es habe für ihn kein zwingender Grund bestanden, sich antisemitisch zu exponieren, in Südafrika Propaganda für das NS-Regime zu betreiben oder Schulungsvorträge für

17 Diesen Lebensabriss publizierten vollständig oder in Auszügen: Barbara Kluge: Peter Petersen. Lebenslauf und Lebensgeschichte. Auf dem Weg zu einer Biographie, Heinsberg 1992, S. 14–23; Hein Retter (Hg.): Peter Petersen und der Jenaplan: Von der Weimarer Republik bis zur Nachkriegszeit. Berichte – Briefe – Dokumente, Weinheim 1996, S. 82–85; Benjamin Ortmeyer: Reader Seminar NS-Pädagogik. Dokumente. Peter Petersen in der NS-Zeit, Frankfurt a.M. o.J., S. 47–53.

18 Konzentrationslager Buchenwald 1937–1945. Begleitband zur ständigen Ausstellung, bearb. v. Harry Stein, ³Göttingen 2004, S. 175.

die SS zu halten. Dennoch hält Harten auch die Deutung für denkbar, es sei Petersen stets in erster Linie darum gegangen, Verbesserungen in der Lehrerbildung und in der Schulpraxis zu erreichen. Beide Lesarten seien möglich. Das mache gerade die Widersprüchlichkeit der Persönlichkeit Petersens aus.

Hein Retter setzt sich in seiner Studie „Zur Diskussion um die Universitätsschule im Nationalsozialismus“ mit den Argumentationsmustern und Handlungsmotiven der Protagonisten der Petersen-Kontroverse in den Jahren 2010/11 auseinander. Mit ihr rückt Petersens Wirkungsfeld als Pädagoge in den Mittelpunkt. Die Geschichte der von ihm geleiteten Universitätsschule ist noch nicht systematisch untersucht worden. Bei diesem ein Vierteljahrhundert umfassenden Arbeitsfeld Petersens zeichnet sich für die Jahre des NS-Regimes ein ganz anderer Befund ab als es seine erziehungswissenschaftliche und politische Publizistik erwarten ließ. Dem Beitrag von Retter zufolge blieb die Schule in Kontinuität zu den Jahren vor 1933 „eine eigene Welt“. In ihr suchten und fanden Kinder aus bedrohten deutsch-jüdischen, sozialdemokratischen und kommunistischen Familien einen relativ geschützten Raum. Die wichtigste Entdeckung des Autors liegt in der Tatsache, dass Kinder von Eltern des sozialistischen Widerstandes gegen die NS-Herrschaft aus dem Raum Jena ab 1933 die Universitätsschule besuchten. Retter gelingt mit seinem Ansatz ein Perspektivenwechsel in der Forschung.¹⁹ Deren Blick wird von den Täterbiografien auf die Opfer der NS-Zeit in Jena gelenkt. Ausführlich legt Retter sein methodisches Vorgehen offen und erläutert die Entstehung und den Erkenntnisfortschritt seiner Studie; ihre Fortführung ist geplant. Wünschenswert wären für den Autor Vergleiche mit anderen ehemaligen Reform- oder Versuchsschulen sowie eine Analyse des Einflusses der NS-Vorschriften auf den Jenaer Schulalltag. Retter geht ferner ausführlich auf die Verunglimpfungen durch andere Autoren ein, die frühere Befunde seiner Forschung zur Geschichte der Universitätsschule²⁰ als „Persilschein“ und „provokative Ehrenrettung für Petersen“ abtaten. In diesem Zusammenhang stellt Retter den Begriff „Zufluchtsort“ im Untertitel seines Beitrags selbst zur Disposition. Petersen verwandte ihn 1948, um sich gegen Vorwürfe zu verteidigen, er habe dem Nationalsozialismus nahegestanden. Retter fordert seine Kritiker aber auf, die Rahmenbedingungen und den von ihm definierten, eng begrenzten Anspruch seiner Studie angemessen zu berücksichtigen.

Rüdiger Stutz untersucht das Themenfeld „Universität und Lehrerbildung“ in der NS-Zeit im Blick auf vier thematische Schwerpunkte: die Handlungsorientierungen der von den NS-Machthabern und Ministerialbeamten als „liberalistisch“ verunglimpften alten Universitätsschule, die institutionelle Abtrennung der Hochschulen für Lehrerbildung von der Universität, den damit verbundenen Aufstieg eines jüngeren, nationalsozialistischen Dozententyps und die Interessengegensätze zwischen militärisch-industriellen Fach- und politischen Funktionselite in der NS-Lehrerbildung. Der Autor resümiert, dass sich Petersen vor allem in den ersten

19 Zu aktuellen Forschungsperspektiven in der historischen Bildungsforschung zum 19./20. Jahrhundert vgl. Karin Priem: Strukturen – Begriffe – Akteure? Tendenzen der Historischen Bildungsforschung, in: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung, Band 12, Bad Heilbrunn 2006, S. 351–370.

20 Hein Retter: Die Universitätsschule Jena. Zufluchtsort für bedrohte Kinder im Nationalsozialismus (= Bausteine zur Jenaer Stadtgeschichte 13), Jena 2010.

Jahren der NS-Herrschaft dafür einsetzte, neben dem Jenaplan auch das von ihm seit 1924 praktizierte „Thüringer Modell“ der universitären Lehrerbildung zu einer Grundform nationalsozialistischer Erziehungspolitik aufzuwerten. Um dieses Ziel vertreten zu können, pervertierte er die bis dahin als gültig erachteten Einordnungen seines liberalen, erziehungswissenschaftlichen und bildungspolitischen Gesamtwerks. Unbeeindruckt von allen Umdeutungen und Verdrehungen lehnten die für den Bereich der Lehrerbildung zuständigen NS-Bürokratien die Jenaplan-Pädagogik und das Leitbild der universitären Lehrerbildung strikt ab. In dem jahrelangen Konflikt um die Organisation und Struktur der Lehrerbildung im Deutschen Reich verfolgten sie frühzeitig das Ziel, das Pädagogische Institut Jena nach und nach von der Erziehungswissenschaftlichen Universitätsanstalt abzusondern. Zu Beginn des Jahres 1939 wurde Petersen endgültig zugunsten seines Konkurrenten Georg Weiß aus der gesamten Lehrerbildung in Thüringen ausgegrenzt. Mit dem Rückhalt des Reichsministeriums des Innern gelang es Petersen Anfang 1942, Ressourcen des Reiches von den Gauorganisationen des NS-Lehrerbundes und der NSV Thüringen auf die neu eingerichtete Abteilung „Das Kleinkind“ der Erziehungswissenschaftlichen Anstalt umzulenken.

Wie Harten fand auch Stutz keine Anhaltspunkte für die in der Literatur vertretene Auffassung,²¹ Peter Petersen habe bis 1941 zum SS-nahen Gesprächskreis des Jenaer Rassemédiziners Lothar Stengel- von Rutkowski gehört. Vielmehr sprechen eine ganze Reihe von Indizien dafür, dass der Professor für Landwirtschaftliche Betriebslehre an der Universität Jena, Asmus Petersen, in diesem informellen Netzwerk von Hochschullehrern mitwirkte. Dieser leitete seit 1937 die Anstalt für Landwirtschaftliche Betriebslehre und Landwirtschaftspolitik und während des Zweiten Weltkriegs das mehrjährige Forschungsprojekt „Die Umsiedlung aus dem Gau Thüringen“. Letzteres wurde von der Landesbauernschaft betreut und war vom Reichsnährstand unter Führung von Walter Darré in Auftrag gegeben worden.²² Bereits am 11. März 1938 zählte Astel in einem Schreiben an den Chef des Persönlichen Stabes des Reichsführers SS Asmus Petersen zum erweiterten Kreis der „weltanschaulichen Kampffront“, die sich an der Universität Jena für die Ziele der SS einsetzen würde.²³ In der Personalkartei des Reichserziehungsministeriums wurde der Agrarbetriebswirt Petersen seit dem 1. Januar 1942 als Anwärter der NSDAP geführt.²⁴ Im Frühjahr 1944 bearbeiteten der Reichsschatzmeister und der Leiter der Partei-Kanzlei der NSDAP einen Antrag des Thüringer Gauleiters, Fritz Sauckel, zehn Jenaer Hochschullehrer in die NSDAP aufzunehmen. Unter den ausgefertigten Aufnahmeanträgen befand sich

21 Uwe Hoßfeld: Gerhard Heberer (1901–1973). Sein Beitrag zur Biologie im 20. Jahrhundert, Berlin 1997, S. 82; Torsten Schwan: „... um die aus der Weimarer Zeit übernommene Substanz zu sichern“? Peter Petersen, der Nationalsozialismus und die defensiven Traditionen aktueller Rezeptionentwicklungen, Frankfurt a.M. 2011, S. 40–53.

22 Uwe Mai: „Rasse und Raum“. Agrarpolitik, Rasse- und Raumplanung im NS-Staat, Paderborn 2002, S. 146–150.

23 Zit. nach Jürgen John/Rüdiger Stutz: Die Jenaer Universität 1918–1945, in: Traditionen – Brüche – Wandlungen. Die Universität Jena 1850–1995, hg. v. Senatskommission zur Aufarbeitung der Jenaer Universitätsgeschichte im 20. Jahrhundert, Köln/Weimar/Wien 2009, S. 270–587, hier S. 535.

24 BArch, R 4901/13273, Bl. 7226v.

auch der von Asmus Petersen.²⁵ Zu diesem Zeitpunkt trat Peter Petersen vor internierten norwegischen Studenten im Konzentrationslager Buchenwald auf. Zugleich begann er, über die grundlegend gewandelten Anforderungen der Gesellschaft an die Sozialwissenschaften nach dem Ende des Krieges nachzudenken. In den letzten beiden Kriegsjahren liegen demzufolge die konzeptionellen Wurzeln des „sozialpädagogischen Neubeginns“ von 1945. Im Unterschied zu namhaften Vertretern der geisteswissenschaftlichen Pädagogik blieb Petersens Bereitschaft in den Nachkriegsjahren begrenzt, sich selbstkritisch der Vergangenheit zu stellen.²⁶ Er vermied es, sich grundsätzlich oder nachvollziehbar mit seiner zwiespältigen Rolle in der NS-Zeit auseinanderzusetzen.

In der bildungshistorischen, biografischen und universitätsgeschichtlichen Auseinandersetzung mit Petersen und der Jenaplan-Pädagogik in der NS-Zeit bestehen nach wie vor erhebliche Forschungslücken. Das gilt etwa für jene Agenten und Kontexte von Erziehungs- und Bildungsprozessen, die in dieser Phase an Bedeutung verloren, aber weiterhin die „Erziehungswirklichkeit“ jener Jahre beeinflussten. Vor diesem Hintergrund wurde in der historischen Bildungsforschung jüngst vermehrt die Rolle der christlichen Kirchen innerhalb der deutschen Gesellschaft beleuchtet.²⁷ In diesem Zusammenhang sei hier angemerkt, dass das Referat „Politische Kirchen“ vom Hauptbüro im Amt VII „Weltanschauliche Forschung und Auswertung“ des Reichssicherheitshauptamtes am 10. Oktober 1944 die Personalakte von Petersen anforderte,²⁸ während er zur gleichen Zeit wiederholt von Führungsakademien diverser NS-Organisationen zu Vorträgen eingeladen wurde. Offenbar beurteilten Institutionen der beruflichen Fortbildung und politisch-ideologischen Schulung und die zentrale Terror- und Überwachungsbehörde des Regimes Petersen in den letzten Kriegsjahren geradezu gegensätzlich. Ihre konträren Wahrnehmungsmuster bildeten einen Spiegel seiner widersprüchlichen Handlungsweisen in der NS-Zeit. Generell prägten in diesen zwölf Jahren ausgesprochen gegenläufige Tendenzen die Berufsbiografie von Petersen, die auch auf den zweiten Blick nicht miteinander in Einklang zu bringen sind: Als Hochschullehrer, Staatsbeamter oder auf Dienstreisen im Ausland agierte er als ein funktionaler Akteur des nationalsozialistischen Bildungs- und Wissenschaftssystems. Die Kerninstitutionen des NS-Erziehungswesens sahen in ihm aber niemals

- 25 Akten der Partei-Kanzlei der NSDAP. Rekonstruktion eines verlorengegangenen Bestandes. Sammlung der in anderen Provenienzen überlieferten Korrespondenzen. Teil I. Regesten, Microfishes Bd. 1, München u.a. 1983, Bild 30200016.
- 26 Heinz-Elmar Tenorth: Rezension Benjamin Ortmeier: Mythos und Pathos statt Logos und Ethos. Zu den Publikationen führender Erziehungswissenschaftler in der NS-Zeit: Eduard Spranger, Hermann Nohl, Erich Weniger und Peter Petersen, Weinheim/Basel 2009, in: ZfP 56 (2010), S. 632–638, hier S. 637.
- 27 Klaus-Peter Horn/Jörg-W. Link (Hg.): Erziehungsverhältnisse im Nationalsozialismus. Totaler Anspruch und Erziehungswirklichkeit, Bad Heilbrunn 2011, S. 26.
- 28 BAArch, R 58/5002, Bl. 26; Jörg Rudolph: „Sämtliche Sendungen sind zu richten an: ...“ Das RSHA-Amt VII „Weltanschauliche Forschung und Auswertung“ als Sammelstelle erbeuteter Archive und Bibliotheken, in: Michael Wildt (Hg.): Nachrichtendienst, politische Elite, Mordeinheit. Der Sicherheitsdienst des Reichsführers SS, Hamburg 2003, S. 204–240; Carsten Schreiber: Generalstab des Holocaust oder akademischer Elfenbeinturm? Die „Gegnerforschung“ des Sicherheitsdienstes der SS, in: Jahrbuch des Simon-Dubnow-Instituts, Bd. V (2006), Göttingen 2006, S. 337–352.

mehr als einen überkommenen Vertreter der liberalen Pädagogik der ihnen verhassten Weimarer Republik. Diese Widersprüche noch differenzierter und im wechselseitigen Zusammenhang herauszuarbeiten, muss weiteren Forschungen über Petersens theoretisches Werk und seine Schulpraxis in der NS-Zeit vorbehalten bleiben.

Ein zweites großes Forschungsdesiderat stellen vergleichende Projekte zur Geschichte der „neuen Pädagogik“ im Nationalsozialismus dar, die auch für die Petersen-Forschung von großem Nutzen wären. Das lässt die Untersuchung von Dennis Shirley erwarten, der die Geschichte der Odenwaldschule zwischen 1910 und 1945 aufgearbeitet hat.²⁹ Er vertritt die Auffassung, dass die Resultate solcher komparativen Studien komplexer und in ihren Einschätzungen differenzierter ausfallen würden. Solche Forschungen wären dazu angetan, verbreitete bildungshistorische Klischees von den „Progressiven“ und „Konservativen“ innerhalb der internationalen Reformpädagogik zumindest in Frage zu stellen. Bekanntlich konnte Peter Petersen im Gegensatz zu Paul Geheeb seine Versuchsschule an der Universität Jena in den Jahren des NS weiterführen und deren Leiter bleiben. Gestützt auf vergleichende Einordnungen fiel es leichter zu verstehen, wie es geschehen konnte, dass Petersen dabei so viele Elemente aus den Werken von Pazifisten (wie Geheeb), demokratischen Sozialisten (wie John Dewey und William Heard Kilpatrick) und Kommunisten (wie Célestin Freinet) einbauen konnte. Nach Shirley könnten besonders international vergleichende Analysen vor groben Vereinfachungen in der Bewertung der „neuen Pädagogik“ in Deutschland bewahren, das heißt vor ihrer bloßen Verdammung oder Verherrlichung.³⁰

TEIL III: 1945 BIS 1991

Die Beiträge des dritten Teiles behandeln sehr unterschiedliche Vorgänge in der Zeit von 1945 bis 1991. Zuerst geht es um die bisher noch nicht angemessen untersuchte letzte Phase von Petersens eigenem Wirken nach dem Ende des Krieges und des NS-Regimes. Sie begann vielversprechend mit der Würde des Dekans der neuen Sozialpädagogischen Fakultät der im Oktober 1945 besonders früh wiedereröffneten Jenaer Universität und schloss dann weitgreifende Pläne für die Universitäten Jena und Halle und für die Gründung einer „Internationalen Universität“ in Bremen ein. Petersen setzte große Hoffnungen in einen „pädagogischen Neubeginn“, der es ihm ermöglichen sollte, seine Vorstellungen von Schulreform, Lehrerbildung und Erziehungswissenschaft nun im Anschluss an die Zeit vor 1933 endlich zu verwirklichen. Sein eigenes Verhalten in der NS-Zeit blendete er allerdings aus. Am Ende scheiterte Petersen nicht nur in der SBZ/DDR. Auch im westlichen Deutschland konnte er nicht Fuß fassen. Nach seinem Tod (1952) galten Petersen und seine Pädagogik in der DDR als „reaktionär“. Sie wurden bis zum Ende der DDR fast vollständig beschwiegen. In der Bundesrepublik avancierte der „Kleine Jenaplan“ zwar zum auflagenstarken pädagogischen Klassiker. Ansonsten blieb die Petersen- und Jenaplan-Rezeption aber lange Zeit auf seinen Schüler-, Mitarbeiter- und Verehrerkreis beschränkt. Die

29 Dennis Shirley: Reformpädagogik im Nationalsozialismus. Die Odenwaldschule 1910 bis 1945, Weinheim/München 2010, S. 260.

30 Ebd., S. 261f.

Erziehungswissenschaft schnitt das Werk eines reformpädagogischen Praktikers, der die rein „geisteswissenschaftliche Pädagogik“ stets scharf kritisiert hatte. Das gegliederte Schulwesen der Bundesrepublik bot dem Jenaplan-Konzept keine Entfaltungsmöglichkeiten. Zudem geriet Petersen wegen seines Verhaltens in der NS-Zeit zunehmend ins Zwielficht und wurde zum Gegenstand massiver Kritik und polarisierter Debatten. Mit dem Umbruch in der DDR und der deutschen Wiedervereinigung 1989/90 änderte sich das in doppelter Weise. In Jena und den „neuen Bundesländern“ setzte eine „Jenaplan“-Renaissance ein. In den „alten Bundesländern“ begannen weit greifende und quellengestützte historisch-kritische Petersen-Forschungen. Aus dem Jenaer „pädagogischen Aufbruch“ von 1989/90 ging 1991 eine neue „Jenaplan-Schule“ hervor, die sich äußerst erfolgreich entwickelte und die Schullandschaft weit über Jena hinaus bereicherte.

Mit seinem Beitrag über die „Petersenpläne“ für Jena, Halle und Bremen rückt *Marc Bartuschka* eine Phase in Petersens Leben in den Blick, die bisher in ihrer ganz eigenen Dynamik und Dramatik nicht angemessen dargestellt worden ist. Der Forschungsstand wird zusammengefasst und durch umfangreiche Quellenarbeit – vor allem im Peter-Petersen-Archiv Vechta sowie in den Universitätsarchiven Jena und Halle – wesentlich erweitert. Bartuschkas Studie unterstreicht, wie verfehlt es ist, die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg und dem NS-Regime bis zu Petersens Tod 1952 gleichsam vom Ende her zu interpretieren – als von Anfang an zum Scheitern verurteilt oder so, als habe es Petersen richtungssicher von Anfang an darauf angelegt, sich an das System der späteren DDR und an ihre staatssozialistische Ideologie anzupassen. Demgegenüber zeigt Bartuschka, dass in der Ausgangssituation 1945/46 die spätere politisch-gesellschaftliche Entwicklung einschließlich der auf einen eigenen Staat ausgerichteten SED-Schul- und Bildungspolitik keineswegs absehbar war. Gleiches galt für den Weg Petersens, der in der Transformationsdynamik zwischen 1945 und 1948/49 über Jena und die SBZ hinaus mit großer Energie, weitreichenden Plänen und unermüdlichen Bemühungen für sich, sein Schulkonzept und „seine“ Erziehungswissenschaft wie für die Lehrerbildung einen neuen, sicheren Stand und breite Wirkung zu verschaffen suchte. Mit der sich allmählich anbahnenden und 1949 vollzogenen staatlichen Teilung Deutschlands und dem Beginn des offenen Kalten Krieges 1948 geriet Petersen nach beiden Seiten ins Abseits des politischen und weltanschaulichen Systemkonflikts. Wurde seine Jenaplan-Schule in der DDR als „reaktionäres, politisch gefährliches Überbleibsel aus der Weimarer Republik“ verurteilt – wie die Reformpädagogik insgesamt – so stieß er im Westen mit seinem Konzept einer integrierten und inklusiven Schule und aufgrund seiner SED-Mitgliedschaft auf Misstrauen und Ablehnung.

Der Neubeginn nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs trug eine andere Signatur. Petersen war nach Kriegsende als einer der wenigen formell unbelasteten Professoren der Jenaer Universität vielfältig gefragt und gefordert. Er wurde schon zum 1. Mai 1945 als Dekan der Philosophischen Fakultät ernannt und mit der frühen Wiedereröffnung der Jenaer Universität im Oktober 1945 Dekan der auf Grundlage seiner Denkschrift neugegründeten „Sozialpädagogischen Fakultät“, der ersten ihrer Art in Deutschland. „Sozialpädagogisch“ ist dabei nicht wie heute als Eigenname eines disziplinären und berufspraktischen Teilbereichs zu verstehen, sondern als Programm-

begriff für eine von Petersen schon in der Weimarer Zeit angestrebte pädagogische Wissenschaft und Praxis, die umfassend sozialwissenschaftlich und damit empirisch orientiert sein und sich in den Dienst sozialer und gesellschaftlicher Aufgaben stellen sollte. Eine solche Erziehungswissenschaft, die vollakademische Lehrerbildung und die wiedereröffnete Universitätsschule bildeten für Petersen die Kernelemente eines – seines – Neuanfangs. „Neuanfang“ bedeutete für Petersen, so Bartuschka, „die Durchsetzung dessen, womit er zuvor gescheitert war, nicht aber den Bruch mit der Vergangenheit.“ Das galt sowohl im Verhältnis zur Weimarer Zeit, an die Petersen nahtlos anzuschließen versuchte, als auch zur NS-Zeit. Auch wenn er lange vor Kriegsende die Katastrophe hatte kommen sehen und als „Gottesstrafe“ beklagte: Nun verhielt er sich so, als gäbe es „aus seiner Sicht nichts, was er falsch gemacht haben könnte.“ In öffentlicher Rede verurteilte Petersen Akteure und Mitläufer der NS-Zeit. Mit seinem eigenen Verhalten im Nationalsozialismus setzte er sich dagegen nicht auseinander. Es war indessen nicht sein Verhalten in der NS-Zeit, durch das er seine akademische Stellung als Dekan und schließlich seine Schule verlor. Vielmehr stand er – nach dem Philosophen Hans Leisegang – in vorderster Schusslinie der seit Anfang 1948 laufenden Kampagne gegen die „bürgerlichen Professoren“ an der Universität.

Insgesamt ging Petersens Scheitern eine Zeit angespanntester Aktivitäten und „unbegrenzter Hoffnungen“ voraus. Nicht nur in Jena setzte man auf ihn: Aufgrund der von ihm in kürzester Zeit entworfenen umfassenden Pläne nach Jenaer Muster berief ihn die Universität Halle Ende 1945 zum Gründungsdekan einer Pädagogischen Fakultät bei gleichzeitiger Ernennung zum Direktor der Franckeschen Stiftungen. Das scheiterte jedoch aus vielen, nicht zuletzt persönlichen Gründen und weil Petersen befürchtete, so sein Lebenswerk in Jena aufs Spiel zu setzen. Auch die Berufung an die von ihm 1947 konzipierte Internationale Universität Bremen scheiterte 1948 – diesmal vor allem wegen des Vorwurfs seiner SED-Mitgliedschaft und NS-Vergangenheit, aber wohl auch an den Realitäten des nun offen ausbrechenden Ost-West-Konfliktes. Seine Versuche, im Westen auch über Deutschland hinaus mit seinen Konzepten Gehör, Anerkennung und berufliche Chancen zu erlangen, führten nicht zum Erfolg. In der SBZ spitzte sich die Kampagne gegen ihn und sein Lebenswerk zu. Im Oktober 1948 verlor Petersen das Dekanat, 1950 wurde seine Schule geschlossen, 1951 seine Erziehungswissenschaftliche Anstalt in ein Institut für theoretische Pädagogik umgewandelt. „Als Petersen 1952 starb,“ – resümiert Bartuschka – „war er mit seinen hochfliegenden Plänen vollkommen gescheitert.“

Bartuschkas Beitrag zeigt, wie Petersen einmal mehr unter radikal veränderten gesellschaftlichen und politischen Verhältnissen in einer für ihn charakteristischen Verbindung von pädagogischem Genie und blindem Eifer, von dem Ziel besessen, seiner Pädagogik zum großen Durchbruch zu verhelfen, am Ende scheiterte. Seine Pädagogik und sein Schulkonzept passten weder im Osten noch im Westen in die Systemverhältnisse. Sie waren – systemrelativ gesehen – nicht zeitgemäß. Man könnte sagen: Ausgerechnet ihre (reform-) pädagogische Modernität erwies sich als ihr entscheidender Nachteil. Im Blick auf Petersen als Akteur war es, so Bartuschka, „gerade seine Anpassungsfähigkeit, die ihn suspekt erscheinen“ ließ – und zwar je nach Perspektive als moralisch ungläubwürdig, politisch inakzeptabel oder ideologisch zwielichtig.

Will Lütgert schließt mit seinem Beitrag zeitlich an Bartuschka an und unterscheidet bei der bundesdeutschen Petersen- und Jenaplan-Rezeption von 1952 bis 1990 drei Phasen und eine Vorphase. Lütgert geht schwerpunktmäßig auf die Rezeption der Theorie Petersens im erziehungswissenschaftlichen Diskurs ein. Ein Ausblick thematisiert vor allem das praktische Potential des Jenaplans. Deutlich wird, wie stark die jeweilige wissenschaftliche Wahrnehmung Petersens und seiner Pädagogik vom Wechselspiel politisch-gesellschaftlicher und wissenschaftsimmanenter Entwicklungen und dem jeweiligen Aufgabendruck gelenkt und begrenzt wurde – und dass sie noch immer an einem Mangel an historischer Quellenarbeit und praxisbezogener Empirie leidet. In der DDR war Petersen schon vor seinem Tod politisch-ideologisch verfemt und danach – wie der anschließende Beitrag von Jürgen John, Michael Retzar und Rüdiger Stutz zeigt – weitgehend beschwiegen worden. Aber auch in der Bundesrepublik „strafte“ führende Pädagogen und frühere Universitätskollegen – wie später deren akademische Schüler – Petersen durch weitgehende Nichtbeachtung – wohl auch deshalb, weil Petersen vor allem in den 1920er/30er Jahren die „geisteswissenschaftliche Pädagogik“ scharf kritisiert hatte. Für den weiteren Verlauf der erziehungswissenschaftlichen Petersen-Rezeption war dann – eigentlich bis heute – charakteristisch, dass Anhänger – vor allem aus dem Kreis seiner Schüler – und Kritiker Petersens sich mit mehr oder weniger unüberbrückbaren und generalisierenden Positionen gegenüber standen.

Lütgert lässt seine Analyse mit einer „Vorphase“ beginnen. Die macht er als von Petersen noch selbst vorgenommene Weichenstellung am 1954 posthum veröffentlichten dritten Band seiner Erziehungswissenschaft fest. Petersen wandte sich hier von seiner optimistischen Anthropologie ab zugunsten einer Dichotomie zwischen dem „homo religiosus“ und dem „homo satanicus“, den er in den nationalsozialistischen Machthabern verkörpert sah. Mit der Unterscheidung zwischen einem „gutmütigen“ und einem „satanischen“ Nationalsozialismus entwarf er ein Deutungsmuster, das ihm eine entschuldigende Selbstrezeption ermöglichte und es seinen Schülern erlaubte, sich auf Petersens pädagogisches Werk immanent zu konzentrieren und sein politisches Verhalten in der NS-Zeit sowie die damit verbundene Selbstbeschädigung Petersens auszublenden. Der akademischen Nichtbeachtung stand in der nun folgenden ersten Phase der Petersen-Rezeption eine „rege Auseinandersetzung“ mit Peter Petersen durch einen vor allem schulreformerisch interessierten „Petersen-Kreis“ gegenüber. Allerdings sank die Zahl der am Jenaplan orientierten Schulen bis Mitte der 1960er Jahre auch wegen der bildungspolitisch gewollten Auflösung kleiner Dorfschulen auf ein halbes Dutzend. Der 80. Geburtstag Petersens 1964 veranlasste neue publizistische Anstrengungen des Petersen-Kreises.

Als eine – zweite – Phase der Öffnung sieht Lütgert die Zeit von 1964 bis 1984. Erziehungswissenschaftlich begann eine Beschäftigung mit einzelnen Aspekten des Werkes Petersens – beispielsweise mit der „pädagogischen Tatsachenforschung“ und mit Petersens Erziehungstheorie wie mit deren Verhältnis zur nationalsozialistischen Ideologie. Zugleich entstand nach dem politischen Abbruch der großen Bildungsreformen und besonders der Gesamtschulpädagogik in den 1970er Jahren ein gesellschaftlicher Bedarf an Reformkonzepten unterhalb der großen System- und Strukturfragen. Das begünstigte eine Rückbesinnung auf die Reformpädagogik mit

der Vielfalt ihrer Ansätze und eine wachsende Aufmerksamkeit für „alternative“ Schulmodelle. In diesem Kontext entstanden die Gießener Jenaplan-Forschungsstelle und die Petersen-Nachlassgesellschaft in Vechta.

Als von Anfang an durch gegenläufige Impulse und Perspektiven geprägt sieht Lütgert die dritte Phase. Auf der einen Seite wurde – auch mit Verweis auf Petersens Internationalität – seine NS-Kooperation verharmlost und verleugnet. Auf der anderen Seite begann eine gerade darauf gerichtete Petersen-Kritik, die durch die nun forcierten Forschungen zur Erziehungswissenschaft im „Dritten Reich“ zusätzlichen Auftrieb erhielt. Mit der nun wachsenden sozialwissenschaftlichen Ausrichtung der Erziehungswissenschaft kamen auch die gesellschaftstheoretischen und -politischen Dimensionen der Theorie Petersens und ihre Wechselwirkungen mit der pädagogischen Praxis sowie die damit verbundene Frage, ob seine Pädagogik als „modern“ oder als „vor-“ beziehungsweise „antimodern“ zu beurteilen sei, in den Blick.

Lütgerts „Ausblick“ zur praktischen Rezeption des Jenaplans zeigt, wie stark in den 1960er/70er Jahren durch die sozialwissenschaftliche und sozialliberale Orientierung in Politik und Wissenschaft reformpädagogische Konzepte und Ansätze in den Hintergrund gedrängt wurden. Erst mit dem Ende strukturpolitischer Schwerpunkte und mit – nicht zuletzt migrationsbedingt – neuen gesellschaftlichen Problemfeldern erwachte in den 1980er Jahren wieder ein breiteres schulpädagogisches Interesse an der Reformpädagogik. Jetzt gewannen die Qualitäten des Jenaplan-Konzepts als Ressourcen einer zukunftsfähigen pädagogischen Modernisierung von Schule und Erziehung neue Aktualität.

Der Beitrag von *Jürgen John*, *Michael Retzar* und *Rüdiger Stutz* schließt mit seiner quellenbasierten, in dieser Art erstmaligen Darstellung der „Jenaplan-Renaissance“ in Jena von 1989 bis 1991/92 den vorliegenden Band ab. In sechs Kapiteln spannt er den Bogen von der „Vorgeschichte in der DDR“ bis zur „Neugründung der Jenaplan-Schule“ 1991. Detailreich wird ein pädagogischer „Aufbruch“ nachgezeichnet, bei dem die Wiederentdeckung reformpädagogischer Traditionen und Konzepte eingebettet war in die Impulse, Ziele und Gründungsaktivitäten demokratisch-bürgerschaftlicher Bewegungen der Auf- und Umbruchszeit 1989/90. Dabei spielte der Anschluss an das „pädagogische Jena“ und den Jenaplan vor dem Nationalsozialismus eine ebenso große Rolle wie der Bruch mit der DDR-Schule, -Pädagogik und -Erziehungswissenschaft. Das bei der Schließung der Universitätsschule 1950 manifest gewordene Verdikt, Petersens Pädagogik sei „reaktionär“ und „politisch gefährlich“, blieb in der DDR bestimmend für den Umgang mit dem Jenaplan und der Reformpädagogik. Daran änderte sich auch mit dem offeneren Erbe- und Geschichtsdenken in den 1980er Jahren und einem „Petersen-Kolloquium“ 1984 wenig. Denn Petersens Konzept – hieß es – stehe den „Grundauffassungen marxistisch-leninistischer Pädagogik diametral gegenüber“.

Der „pädagogische Aufbruch“ vom Herbst 1989 löste – wie der Beitrag zeigt – eine umfassende und grundlegende Auseinandersetzung mit dem pädagogischen Erbe der DDR und zahllose öffentliche Debatten in der Stadt, der Universität sowie unter Lehrerinnen und Lehrern aus. Dabei bildeten sich die Konturen einer demokratischen Schule mit „freier, lebendiger und schöpferischer Atmosphäre“ heraus. Zug um Zug übernahmen Vertreter der Basisbewegungen öffentliche Funktionen und verloren bis-

herige Amtsträger Einfluss und Stellung. Nach von den Basisgruppen durchgesetzten Vertrauensabstimmungen blieben nur 30 Prozent der Schuldirektoren im Amt. An der Universität gingen die Impulse zur „demokratischen Erneuerung“ zunächst vor allem von Studenten aus. Auch die Erziehungswissenschaftler wollten sich nun – freilich meist abgelehnt – in Basisgruppen und den „pädagogischen Umbruch“ einbringen. Ehemalige Schüler der Universitätsschule suchten Kontakte und boten Unterstützung an. Eine öffentliche Vortragsreihe zu „Alternativer Pädagogik“ mit Referenten aus der Bundesrepublik unterstützte das Bemühen um die Erneuerung der Schule vor allem durch die Darstellung reformpädagogischer Modelle und Positionen. In diesem Feld vielfältiger Initiativen, vitalen Erneuerungswillens, ständiger Kommunikation und der Neubildung institutioneller Strukturen entstand – neben anderen Gründungsansätzen – auch der Plan zur Gründung einer neuen Schule nach dem Muster des Jenaplans.

Erinnerungskulturell – heißt es im Beitrag von John/Retzar/Stutz – überlagerte das DDR-Unrecht an Petersen seine zwiespältige Rolle in der NS-Zeit. Ehemalige Schüler und Mitarbeiter setzen sich – unterstützt von der Familie Petersen – für eine Rehabilitierung Peter Petersens ein. Sie erfolgte im Rahmen eines Schultreffens und mit einem Festakt an der Universität. Auch hier suchten sich Angehörige der Sektion Erziehungswissenschaft aktiv zu beteiligen. Der damalige Prorektor erteilte ihnen und der „hektischen Flucht nach vorn, die jetzt allenthalben um sich greift, um den Schatten der Vergangenheit zu entkommen“, allerdings eine schneidende Abfuhr. Die Erziehungswissenschaftler dieser Sektion konnten weder mit dem Versuch, die alte Universitätsschule wieder zu begründen und die Sektion unter ihrer Regie in ein Institut umzuwandeln, noch durch ihr Bemühen, sich fachlich-publizistisch und öffentlich als Kooperationspartner für den Neubeginn zu empfehlen, der „Abwicklung“ entgehen. Die Sektion wurde zum 1. Januar 1991 aufgelöst. Seitdem entstand ein neu strukturiertes und besetztes Institut für Erziehungswissenschaften. Parallel zu diesen Vorgängen an der Universität befasste sich ein Sonderausschuss des Stadtparlamentes mit der „Rück-, Um- und Neubenennung“ von Straßen und Plätzen, deren Namen der Erinnerungs- und Gedenkkultur der DDR entstammten. Zu den insgesamt über 50 Vorschlägen gehörte auch die Umbenennung des „Karl-Marx-Platzes“ in „Petersenplatz“. Der Ausschuss folgte damit dem Vorschlag eines ehemaligen Petersen-Schülers, so den „in diesem Jahr besonders geehrten Pädagogen Peter Petersen“ zu würdigen. Zum 1. April 1991 traten die Änderungen in Kraft.

Fast zeitgleich stellte das Stadtparlament die Weichen zur Gründung einer „Jenaplan-Schule“ als staatlichem – von der Universität unabhängigem – Schulversuch, der vom Thüringer Kultusministerium zum 1. August 1991 genehmigt und mit einer Eröffnungsfeier in der Universitätsaula am 12. Oktober 1991 besiegelt wurde. Die Ende 1990 gefassten Beschlüsse des Bildungsausschusses und des Stadtparlamentes zeichneten eine über die Gründung dieser Schule weit hinaus reichende Schulreform-Perspektive mit dem Ziel einer – wie es in dem Beitrag heißt – „möglichst eigenständigen, pluralen, für reformpädagogische Impulse offenen kommunalen Schullandschaft“. Das erinnerte, ohne direkt darauf Bezug zu nehmen, an die Vorstellungen weitreichender Autonomie und Selbstverwaltung, die Petersen in seiner Hamburger und Jenaer Zeit vor 1933 vehement vertreten und begründet hatte. Die neu gegründete Jenaplan-Schule arbeitete als staatliche, wissenschaftlich begleitete

Versuchsschule in den folgenden beiden Jahrzehnten außerordentlich erfolgreich und wurde so zum weit über Jena hinaus viel ge- und besuchten Beispiel – für die Bedeutung des Jenaplans als Ressource pädagogischer Modernisierung, für die Verbindung klassisch reformpädagogischer Ansätze mit demokratiepädagogischen Formen und Normen, für den Geist bürgerschaftlicher Verantwortung und Initiative und für die schrittweise Erweiterung sowie produktive Anpassung der Schule an sich wandelnde Lebens- und Erziehungsverhältnisse. Zahlreiche Preise und Auszeichnungen zeugen davon – darunter die Theodor-Heuss-Medaille 2003 und der Deutsche Schulpreis 2006. – Die Entwicklung der Schullandschaft in Jena und den „neuen Bundesländern“ insgesamt seit den 1990er Jahren quellengestützt darzustellen, dürfte eine wichtige Aufgabe künftiger Forschungen sein.

HISTORISCH-KRITISCHE PETERSEN-FORSCHUNGEN

Die Grundlagen historisch-kritischer Petersen-Forschungen wurden in der Bundesrepublik gelegt. In der DDR kamen solche Forschungen nicht über geringe Ansätze hinaus. Reformpädagogische Ideen fanden kaum Eingang in die Pädagogik und das Bildungssystem der DDR.³¹ Verdikte und ideologische Vorurteile verstellten bis in die 1980er Jahre den Weg zu forschungsgestützter Kritik. Auch in der frühen Bundesrepublik gab es zunächst wenig gesellschaftliches Interesse. Petersen und der „Jenaplan“ galten über Insider-Kreise hinaus als „unzeitgemäße“ historische Phänomene. Die Petersen- und Jenaplan-Rezeption wurde maßgeblich vom Kreis ehemaliger Mitarbeiter und Schüler Petersens mit dem Ziel getragen, sein Andenken zu wahren und seinem Werk einen angemessenen Platz im wissenschaftlichen und schulpolitischen Diskurs zu sichern.³² Das beruhte auf einer „Immanent-Interpretation“ seines Werkes, schloss das Bemühen um ein schattenloses positives Petersenbild ein und blendete auf Widerspruch beruhende Prozesse weitgehend aus. Von dieser Rezeption gingen kaum Impulse für kritisch-historische Forschungen aus.³³

- 31 Andreas Pehnke: Reformpädagogik – ein Stiefkind der pädagogischen Historiographie in der DDR. Anmerkungen zum Umgang mit der Reformpädagogik vor der „Wende“, in: Jahrbuch für Pädagogik 1992, S. 233–246; vgl. auch den Beitrag von John/Retzar/Stutz in diesem Band.
- 32 Torsten Schwan: Die Petersen-Rezeption in der Bundesrepublik Deutschland 1948 bis 1960. Die Darstellung und Resonanz Peter Petersens und des Jenaplans im Spannungsfeld von Pädagogik und Schulreform (= Braunschweiger Arbeiten zur Schulpädagogik 17), Braunschweig 2000; ders.: Die Petersen-Rezeption in der Bundesrepublik Deutschland 1960 bis 1984. Die Jenaplan-Pädagogik zwischen „defensiver Rezeption“ und einsetzender „Petersen-Kritik“, Frankfurt a.M. u.a. 2007; vgl. auch den Beitrag von Lütgert in diesem Band.
- 33 Eher dokumentarischen Charakter tragen einige aus dem Petersen-Umfeld stammende Publikationen: Petersen/Petersen: Pädagogische Tatsachenforschung (wie Anm. 11); Hans Mieskes (Hg.): Jenaplan. Anruf und Antwort, Oberursel 1965, v.a. der im Anhang abgedr. Beitrag v. Helmut Möller: Zur Geschichte der Erziehungswissenschaftlichen Anstalt der Friedrich-Schiller-Universität Jena, S. 295–312; vgl. auch ders.: Aufbau einer vollakademischen Lehrerbildung in Thüringen zur Zeit der Weimarer Republik, in: Manfred Heinemann (Hg.): Sozialisation und Bildungswesen in der Weimarer Republik, Stuttgart 1976, S. 291–311. Beide Texte Möllers leben vom Insiderwissen, sind ohne Akten geschrieben und z.T. fehlerhaft.

In den 1970er Jahren zeichnete sich ein Wandel ab. Die Rezeptionsmuster der Petersen-Schüler wirkten zwar weiter. Gleichzeitig stieg aber das allgemeine Interesse an alternativen pädagogischen Modellen.³⁴ Die Gründung von Jenaplan-Schulen und die vielen Auflagen des „Kleinen Jena-Planes“ verbreiteten dieses Interesse. Über Petersens Schülerkreis hinaus interessierten sich nun zunehmend jüngere Wissenschaftler und Pädagogen für Teilaspekte seines Werkes, um sie für eigene Konzepte zu nutzen, ohne allerdings zu empirisch-kritischen Gesamtforschungen zu gelangen. Gegen diesen Trend begann eine Tradition kritisch-ideengeschichtlicher Analysen, die reformpädagogische Modelle als Versuche autoritärer Abschirmung der Kinder und als irrationale „Flucht aus der Moderne“ interpretierten und sie so zur Vorgeschichte der Erziehung und Erziehungstheorien im nationalsozialistischen Deutschland zählten.³⁵ In Petersens Fall konzentrierte sich das entsprechende Interesse auf den „politischen Petersen“ und seine vermeintlich „völkischen“ Erziehungstheorien. Das stand im Kontrast zum Petersenbild des Schülerkreises, der Petersen als „unpolitischen Pädagogen“ in Distanz zum NS-System sah. Die Frage nach dem „politischen Petersen“ wurde so zu einer Scheidelinie polarisierter Petersen-Interpretationen,³⁶ die sich aber in einem Punkte trafen. Beide gingen von ideologischen Vorannahmen aus, blieben ideen- und diskursgeschichtlichen Analysen der Theorien und Schriften Petersens verhaftet und zeigten wenig Bereitschaft, sich in differenzierter Weise auf die Widersprüche in Petersens Denken, Verhalten und Wirken einzulassen. Nach wie vor fanden die eigentlichen Handlungsfelder Petersens kaum Forschungsinteresse.

Dieses Dilemma wurde in den 1980er Jahren deutlich. In der DDR schien das nun flexiblere Geschichtsdenken zu einem offeneren Umgang mit reformpädagogischen Ideen zu führen,³⁷ ohne allerdings entsprechend forschungswirksam zu werden. In der Bundesrepublik zeigte das Petersen-Jubiläum 1984³⁸ das wachsende öffentliche Interesse, die divergierenden Tendenzen und den Forschungsbedarf. Im Vorfeld

- 34 Vgl. auch die entsprechenden Bestandsaufnahmen von Theodor Wilhelm: *Pädagogik der Gegenwart*, ⁵Stuttgart 1977; Hans Scheuerl (Hg.): *Klassiker der Pädagogik*, 2 Bände, München 1979.
- 35 Heinz-Joachim Heydorn: *Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft*, Frankfurt a.M. 1970; Karl Christoph Lingelbach: *Erziehung und Erziehungstheorien im nationalsozialistischen Deutschland. Ursprünge und Wandlungen der 1933–1945 in Deutschland vorherrschenden erziehungstheoretischen Strömungen, ihre politischen Funktionen und ihr Verhältnis zur außerschulischen Erziehungspraxis des „Dritten Reiches“* (= Marburger Forschungen zur Pädagogik 3), Weinheim/Berlin/Basel 1970.
- 36 Torsten Schwan: *Petersens Entpolitisierung durch seine Schüler und Anhänger in der deutschen Nachkriegspädagogik*, in: Hein Retter (Hg.): *Reformpädagogik. Neue Zugänge – Befunde – Kontroversen*, Bad Heilbrunn 2004, S. 186–208.
- 37 Christa Uhlig: *Gab es eine Chance? Reformpädagogik in der DDR*, in: Andreas Pehnke (Hg.): *Ein Plädoyer für unser reformpädagogisches Erbe. Protokollband der Internationalen Reformpädagogik-Konferenz am 24. September 1991 an der Pädagogischen Hochschule Halle-Köthen*, Neuwied/Berlin 1992, S. 139–151; dies.: *Zur Rezeption der Reformpädagogik in der DDR in den 70er und 80er Jahren vor dem Hintergrund der Diskussion um Erbe und Tradition*, in: Ernst Cloer/Rolf Wernstedt (Hg.): *Pädagogik in der DDR. Eröffnung einer notwendigen Bilanzierung*, Weinheim 1994, S. 134–151.
- 38 PPAV, Archivkasten: 100. Geburtstag Petersens 1984; Schwan: *Petersen-Rezeption* (wie Anm. 32), S. 355–438.

dieses Jubiläums entstanden die „Jenaplan-Forschungsstelle“ Gießen (1980)³⁹ und die „Peter Petersen Nachlaß-Gesellschaft“ Vechta (1981).⁴⁰ Die Publikationen zum „Petersenjahr“ 1984 schlugen sehr unterschiedliche Töne an. Der Kreis ehemaliger Petersen-Mitarbeiter bemühte sich in gewohnter Weise, Petersens Werk als zeitlos gültig darzustellen.⁴¹ Für eine quellenfundierte historisch-kritische Forschung gab er keine Impulse. Auch der informative Sammelband der „Jenaplan-Forschungsstelle“ Gießen neigte zu beschönigender Sicht.⁴² Hingegen forderten Peter Kaßner und Hans Scheuerl empirische Forschungen, um unkritische Rezeptionsmuster zu durchbrechen.⁴³ In diesem Sinne appellierten Ingeborg Maschmann und Jürgen Oelkers mit ihrem Sammelband an „jüngere und nicht dem Schulkreis Petersens zugehörige Pädagogen“, sich unvoreingenommener mit Petersens Denken, Werk und Wirken auseinanderzusetzen.⁴⁴ Nur „über eine historisch-kritische Rezeption“ könne „die Petersenforschung wieder Auftrieb erhalten“.⁴⁵ Die Familie und den Schülerkreis Petersens forderten sie auf, sich einem „breiter werdenden wissenschaftlichen Interesse“ an Petersen nicht zu verweigern und die eigene „unkritische Enge“ zu überwinden.⁴⁶

Solche Appelle wirkten zwar kritik-, aber zunächst kaum forschungsanregend. Stattdessen verhärteten sich die Fronten ideologisch motivierter und moralisch aufgeheizter Petersen-Debatten in der Bundesrepublik. Durch neue Bilanzen und Analysen der historischen Reformpädagogik stimuliert,⁴⁷ erreichten sie von 1989 bis 1992 ihren Höhepunkt⁴⁸ und zeigten zugleich die nach wie vor unzureichende empirische

- 39 Auf Initiative von Theodor F. Klaffen – Direktor des Instituts für Pädagogik des Primar- und Sekundarbereichs – an der Universität Gießen; sie wurde allerdings nur begrenzt forschungswirksam und nach dem Tode Klaffens und des Geschäftsführers Michael Seyfarth-Stubenrauch in den 1990er Jahren nicht weitergeführt.
- 40 GbR mit Elisabeth Remmert (Vechta) als Geschäftsführerin und dem Nachlass („Jenaplan-Zentralarchiv“) als Kern; Ende 1992 durch Gesellschafterbeschluss aufgehoben; nach gescheiterten Versuchen, den Nachlass universitär zu deponieren und dem Tode der Rechtsnachfolgerin Elisabeth Remmert (2005) als „Peter-Petersen-Archiv Vechta“ von ihrem Sohn Peter Remmert weitergeführt; die Gründung 1981 wurde von Hans Mieskes (Gießen) beraten. Vgl. dazu: PPAV, Archivkasten PPNG.
- 41 Hans Mieskes: Und nun der Jenaplan? Fragen und Überlegungen zum hundertsten Geburtstag von Peter Petersen, veröffentlicht von der Peter Petersen Nachlass-Gesellschaft (1984), v.a. S. 7; ähnlich auch Theo Dietrich (Bayreuth).
- 42 Theodor F. Klaffen/Ehrenhard Skiera (Hg.): Pädagogik der Mitmenschlichkeit. Beiträge zum Petersen-Jahr, Heinsberg 1984; vgl. als schmale Dokumentensammlung auch Theodor F. Klaffen (Hg.): Die erste Jenaplan-Schule. Texte zur Theorie und Praxis der Universitätsschule in Jena (= Lesehefte zur Jenaplanpädagogik 8), Heinsberg 1988.
- 43 Peter Kaßner/Hans Scheuerl: Rückblick auf Peter Petersen, sein pädagogisches Denken und Handeln, in: ZfP 30 (1984), S. 647–661.
- 44 Ingeborg Maschmann/Jürgen Oelkers (Hg.): Peter Petersen. Beiträge zur Schulpädagogik und Erziehungsphilosophie, Heinsberg 1985, S. 7.
- 45 Maschmann an Remmert vom 23.5.1986, in: UAJ, Best. V, Abt. XXX, Nr. 48.
- 46 Ebd.: Maschmann an Dietrich/Remmert vom 24.3.1989. Dietrich hatte seinen Beitrag für den Sammelband aus Protest gegen dessen kritische Aufsätze zurückgezogen und den Band in einer Rezension scharf abgelehnt.
- 47 Hans Christoph Berg: Bilanz und Perspektiven der Reformpädagogik, in: ZfP 36 (1990), S. 877–892; Oelkers: Reformpädagogik (wie Anm. 13); Hermann Röhrs: Die Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf unter internationalem Aspekt, Weinheim 1991.
- 48 Torsten Schwan: Die „Kernzeit“ der Petersen-Debatte in der bundesdeutschen Pädagogik 1989

Basis der Petersen-Kritik. Extrempositionen wie die des Paderborner Erziehungswissenschaftlers Wolfgang Keim⁴⁹ rückten die Petersen-Kritik zudem in ein fragwürdiges Licht. Zur gleichen Zeit führte der „pädagogische Aufbruch“ 1989/90 in der DDR zu einer Rückbesinnung auf reformpädagogische Traditionen⁵⁰ und im Falle Jenas zu einer Jenaplan-Renaissance,⁵¹ ohne zunächst entsprechend fundierte Forschungen auslösen zu können. Ein von den „Abwicklungs-“ bedrohten Jenaer DDR-Erziehungswissenschaftlern eilig zusammengestellter Sammelband⁵² blieb das wenig überzeugende Produkt „nachholender“ Beschäftigung mit diesem zuvor von ihnen aus ideologischen Gründen vernachlässigten Thema. Er kontrastierte deutlich mit der empirisch fundierten, wenn auch methodisch in vieler Hinsicht problematischen Petersen-Studie Barbara Kluges.⁵³

Der eigentliche Durchbruch zu einer empirisch fundierten, kritisch-historischen Petersen-Forschung erfolgte in den „alten Bundesländern“ während der 1990er Jahre. Als wegweisend erwies sich vor allem der Erziehungswissenschaftler und Kommunikationstheoretiker Hein Retter (Braunschweig), der durch Forschung zu einem quellengestützt abgewogenen Gesamtbild Petersens jenseits bisheriger Interpretationskämpfe kommen wollte.⁵⁴ Das reichte von zwei Tagungen zur Pädagogik Petersens 1992⁵⁵ bis zu seiner voluminösen Petersen-Biographie 2007⁵⁶ und schloss auch

bis 1992, in: Pädagogische Rundschau 54 (2000), S. 285–303; vgl. auch den Beitrag von Lütgert in diesem Band; vgl. als bilanzierenden Abschlussband Tobias Rülcker/Peter Kaßner (Hg.): Peter Petersen. Antimoderne als Fortschritt? Erziehungswissenschaftliche Theorie und pädagogische Praxis vor den Herausforderungen ihrer Zeit, Frankfurt a.M. 1992.

- 49 Keim ging es v.a. darum, Petersen als einen grundsätzlich „NS-affinen“ Pädagogen mit einer „vordemokratisch-ständischen“ Gemeinschaftsideologie und Pädagogik zu kennzeichnen; als Beispiele: Wolfgang Keim: Peter Petersens Rolle im Nationalsozialismus und die bundesdeutsche Erziehungswissenschaft. Kritische Anmerkungen zu Peter Kaßners Beitrag in diesem Heft, in: Die Deutsche Schule 81 (1989), Hf. 1, S. 133–145; ders.: Reformpädagogik und Faschismus. Anmerkungen zu einem doppelten Verdrängungsprozess, in: Pädagogik 41 (1989), Hf. 5, S. 23–28.
- 50 Pehnke: Plädoyer (wie Anm. 37); kritisch Wolfgang Keim: Verunsicherung versus Wendehalsigkeit. „Reformpädagogik“ als Thema ostdeutscher Erziehungswissenschaft im Vereinigungsprozeß, in: Jahrbuch für Pädagogik 1992, S. 247–264; Gerhard Neuner: DDR-Pädagogik in der Wendezeit (1989–1990), in: Dietrich Hoffmann/Karl Neumann (Hg.): Erziehung und Erziehungswissenschaft in der BRD und der DDR, Bd. 3, Weinheim 1996, S. 95–126, hier S. 107–119; Neuner war von 1970 bis 1989 Präsident der APW der DDR und ein strikter Gegner jeglicher Öffnung gegenüber reformpädagogischen Ideen gewesen und kritisierte nun aus dieser Perspektive die Reformpädagogik-Rezeption seit 1989/90.
- 51 Beitrag von John/Retzar/Stutz.
- 52 Reformpädagogik in Jena. Peter Petersens Werk und andere reformpädagogische Bestrebungen damals und heute, Jena 1991.
- 53 Kluge: Petersen (wie Anm. 17).
- 54 In diesem Sinne hatte Retter schon den Sammelband von Maschmann/Oelkers positiv rezensiert (wie Anm. 44), S. 15–18; vgl. auch den entsprechenden Briefwechsel in: UAJ, Best. V, Abt. XXX, Nr. 50.
- 55 Hein Retter (Hg.): Jenaplan-Pädagogik als Chance. Kindgerechte Schulpraxis im Zeichen europäischer Verständigung, Bad Heilbrunn 1993; ders.: Reformpädagogik (wie Anm. 5).
- 56 Hein Retter: Reformpädagogik und Protestantismus im Übergang zur Demokratie. Studien zur Pädagogik Peter Petersens (= Braunschweiger Beiträge zur Kulturgeschichte 1), Frankfurt a.M. 2007.

einen Dokumentenband⁵⁷ ein. In dieser Zeit entstanden zudem mehrere Studien zu Petersens SBZ-Wirken,⁵⁸ Dissertationen zur bundesdeutschen Petersen-Rezeption⁵⁹ und zum „Jenaplan im Nationalsozialismus“⁶⁰ und ein Handbuch zur Rezeption des Rassenkonzeptes in der Pädagogik des „Dritten Reiches“, das sich auch mit Petersen und seinem Schülerkreis befasste.⁶¹ Eine Literatur-Dokumentation⁶² wirkte forschungserleichternd. Der so deutlich angewachsene Forschungsstand sowie die zahl- und facettenreichen Publikationen zur historischen Reformpädagogik⁶³ schießen nun auch zu einem souveräneren Umgang mit der „Widersprüchlichkeit Peter Petersens und seiner Pädagogik“ führen zu können.⁶⁴

Jena hatte an den Forschungsprozessen der 1990er Jahre kaum Anteil. Hier wirkten noch die fehlenden Forschungstraditionen nach. Die 1991 gegründete Jenaplan-Schule entwickelte zwar ein eigenständiges – „Neuer Jenaplan“ genanntes – pädagogisches Konzept,⁶⁵ war aber nicht für historische Forschungen zuständig. An der Universität führten die „Abwicklungs-“ und Transformationsprozesse im Bereich der Erziehungswissenschaften zu völlig neuen Personal-, Lehr- und Forschungsprofilen.⁶⁶ Das Forschungsinteresse an der Wissenschaftskultur des „pädagogischen Jenas“⁶⁷ richtete sich zunächst vor allem auf Herbartianismus und Volkshochschulwe-

57 Retter: Petersen (wie Anm. 17).

58 Dagmar Sommerfeld: Peter Petersen und „Der Kleine Jena-Plan“ im Spannungsfeld der Schulreform in der SBZ/DDR 1945–1950, Frankfurt a.M u.a. 1995; Peter Dudek: Peter Petersen. Reformpädagogik in der SBZ und der DDR 1945–1950. Eine Fallstudie (= Bibliothek für Bildungsforschung 4), Weinheim 1996.

59 Schwan: Petersen-Rezeption (wie Anm. 32); betreut von Hein Retter.

60 Döpp: Jenaplan-Pädagogik (wie Anm. 4); betreut von Wolfgang Keim und weitgehend seinen Thesen folgend.

61 Hans-Christian Harten/Uwe Neirich/Matthias Schwerendt (Hg.): Rassenhygiene als Erziehungs-ideologie des Dritten Reichs. Bio-bibliographisches Handbuch (= edition bildung und wissenschaft 10), Berlin 2006, hier S. 174–177; vgl. auch den Beitrag Harten in diesem Band.

62 Peter Petersen. Jenaplan. Erziehungswissenschaft in Jena 1923–1952. Literatur Dokumentation (= Veröffentlichungen der Universitätsbibliothek Hagen 2), bearb. v. Walter Stallmeister, Hagen 1999.

63 Winfried Böhm/Jürgen Oelkers (Hg.): Reformpädagogik kontrovers (= Erziehung Schule Gesellschaft 3), Würzburg 1995; Jürgen Oelkers: Pädagogik in der Krise der Moderne, in: Klaus Harney/Heinz Hermann Krüger (Hg.): Einführung in die Geschichte der Erziehungswissenschaft und der Erziehungswirklichkeit, Opladen 1997, S. 39–92; Tobias Rülker/Jürgen Oelkers (Hg.): Politische Reformpädagogik, Bern u.a. 1998 (darin: Hein Retter: Peter Petersens Identitätsbalancen vor und nach 1933, S. 563–589); Jürgen Oelkers/Fritz Osterwalder (Hg.): Die Neue Erziehung. Beiträge zur Internationalität der Reformpädagogik, Bern u.a. 1999; Heike Neuhäuser/Tobias Rülker (Hg.): Demokratische Reformpädagogik (= Berliner Beiträge zur Pädagogik 2), Frankfurt a.M. 2000; später auch Retter: Reformpädagogik (wie Anm. 36); ders.: Klassische Reformpädagogik im aktuellen Diskurs, hg. v. Alexandra Schotte, Jena 2010; Jürgen Oelkers: Reformpädagogik. Entstehungsgeschichten einer internationalen Bewegung, Zug 2010.

64 Inge Hansen-Schaberg: Zum Umgang mit der Widersprüchlichkeit Peter Petersens und seiner Pädagogik, in: dies./Bruno Schonig (Hg.): Jenaplan-Pädagogik (= Basiswissen Pädagogik. Reformpädagogische Schulkonzepte 3), ²Baltmannsweiler 2007 (zuerst 2002), S. 1–10.

65 Gisela John/Helmut Frommer/Peter Fauser (Hg.): Ein neuer Jenaplan. Befreiung zum Lernen. Die Jenaplan-Schule 1991–2007, Seelze-Velber 2008.

66 Beitrag John/Retzar/Stutz.

67 Andreas v. Prondezyznsky: Universitätspädagogik und lokale pädagogische Kultur in Jena zwi-

sen⁶⁸ und erst zum 75jährigen Gründungsjubiläum der „Petersen-Schule“ 1999 auch auf die Jenaplan-Pädagogik.⁶⁹ Es blieb aber beim neuen Jenaer Fachvertreter der historischen Pädagogik vor allem ideengeschichtlich-systematisch ausgerichtet.⁷⁰ Die neuen Untersuchungen zur Jenaer Universitätsgeschichte des 19./20. Jahrhunderts⁷¹ eröffneten zwar neue Frageperspektiven. Der Erziehungswissenschaft kam aber im universitären Gesamtgefüge nur eine randständige Rolle zu. Die Forschungsbilanz konzentrierte sich in ihrem Falle auf die NS-Zeit. Dass sich mehrere Studien des 2003 erschienenen Studienbandes zur Jenaer Universität in der NS-Zeit mit ihr und Petersen befassten,⁷² war vor allem dem Rang und der Bekanntheit des Reformpädagogen geschuldet, nicht dem geringen Gewicht der Fachdisziplin. Die Forschungsdefizite bei der Analyse der pädagogischen Praxis und der universitären Handlungsfelder Petersens wurden damals nicht überwunden.

Die öffentliche Resonanz auf diese Studien war gering. Ganz anders sah es dann 2009 aus, als die medienwirksam zugespitzten Thesen Benjamin Ortmeyers mit ihrer Presseresonanz eine fast zweijährige öffentliche Petersen-Debatte auslösten. Ortmeyer bezog sich auf seine vierbändige Dokumentation der Schriften Nohls, Petersens, Sprangers und Wenigers in der NS-Zeit und seine darauf aufbauende Habilitationsschrift.⁷³ Die Dokumentation stellt eine sehr anerkennenswerte Leistung

schen 1885 und 1933, in: Alfred Langewand/Andreas v. Prondczynsky (Hg.): Lokale Wissenschaftskulturen in der Erziehungswissenschaft (= Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft 20), Weinheim 1999, S. 75–187; Andreas Flitner: Das pädagogische Jena, in: Jürgen John/Justus H. Ulbricht (Hg.): Jena. Ein nationaler Erinnerungsort?, Köln/Weimar/Wien 2007, S. 139–146.

- 68 Rotraud Coriand/Michael Winkler (Hg.): Der Herbartianismus – die vergessene Wissenschaftsgeschichte, Weinheim 1998; Martha Friedenthal-Haase/Elisabeth Meilhammer (Hg.): Blätter der Volkshochschule Thüringen (1919–1933), 2 Bände, Hildesheim/Zürich/New York 1999.
- 69 Ralf Koerrenz/Will Lütgert (Hg.): Jena-Plan – über die Schulpädagogik hinaus, Weinheim/Basel 2001 (= Texte einer 1999 gehaltenen Ringvorlesung).
- 70 Koerrenz: Schulmodell (wie Anm. 3); vgl. auch die von Koerrenz und dem ThILLM 2007 veranstaltete Jenaer Konferenz „Freiheit verpflichtet“. 80 Jahre Jena-Plan“.
- 71 Als Gesamtdarstellung mit mehreren Studienbänden zur NS- und zur SBZ/DDR-Zeit als Vorstufen vgl. Traditionen (wie Anm. 23).
- 72 Uwe Hoßfeld/Jürgen John/Oliver Lemuth/Rüdiger Stutz (Hg.): „Kämpferische Wissenschaft“. Studien zur Universität Jena im Nationalsozialismus, Köln/Weimar/Wien 2003; darin: Michael Koch/Matthias Schwarzkopf: Pädagogische Konzepte der Jenaer Erziehungswissenschaft in der NS-Zeit, S. 772–793; Robert Döpp: „... doch irgendwie mittendrin...“: „Jena-Plan“ im Nationalsozialismus. Ein Beitrag zur „Alltagsgeschichte“ der NS-Zeit, S. 794–821; Torsten Schwan: Ein politisch naiver, opportunistischer Theoretiker? Peter Petersen und der Nationalsozialismus: Stand und Probleme der Forschung, S. 822–849; zu den Buchenwald-Vorträgen von 13 Jenaer Hochschullehrern – darunter Petersen – vor internierten norwegischen Studenten vgl. die Studie von Ronald Hirte/Harry Stein: Die Beziehungen der Universität Jena zum Konzentrationslager Buchenwald, S. 361–398, hier S. 384f.; vgl. auch die auf diesen Studienband bezogene Edition Wege der Wissenschaft im Nationalsozialismus. Dokumente zur Universität Jena 1933–1945 (= Quellen und Beiträge zur Geschichte der Universität Jena 7), bearb. v. Joachim Hendel u.a., Jena 2007.
- 73 Benjamin Ortmeyer (Hg.): ad fontes. Dokumente 1933–1945: Herman Nohls, Peter Petersens, Eduard Sprangers, Erich Wenigers Schriften und Artikel in der NS-Zeit, 4 Bände, Frankfurt a.M. 2006/07; ders.: MYTHOS und PATHOS statt LOGOS und ETHOS. Zu den Publikationen führender Erziehungswissenschaftler in der NS-Zeit: Eduard Spranger, Herman Nohl, Erich

dar, obwohl im Falle Petersens die meisten der von Ortmeier zusammengestellten Schriften schon zuvor bekannt waren. Sie hat die wissenschaftliche Diskussion über Erziehungswissenschaftler im „Dritten Reich“ zweifellos belebt und bereichert. Die Habilitationsschrift hingegen bewegte sich auf ausgetretenen Bahnen. Sie griff auf längst überwundene Lesarten zurück und führte mit ihren methodischen und analytischen Schwächen auf interpretatorische Abwege.⁷⁴ Doch wirkte die von Ortmeiers Thesen ausgelöste Petersen-Debatte forschungsanregend. Hein Retters Studie über Kinder bedrohter Familien in der Jenaer Universitätsschule während der NS-Zeit legte mit ihrer Spurensuche und Methodenkritik eine Grundlage für weitere Forschungen.⁷⁵ Bei aller Vorläufigkeit ihrer Befunde stellte sie einen wichtigen Forschungsbeitrag im Vorfeld des ebenfalls von dieser Debatte angeregten Workshops als Ausgangspunkt des vorliegenden Bandes dar – im Gegensatz zu einer nach dem Workshop verfassten polemischen Tendenzschrift ohne eigene Forschungsbefunde.⁷⁶

Zusammenfassend lässt sich feststellen: Seit den 1990er Jahren entstanden im Kontext verschiedener Petersen-Debatten umfangreiche quellenbasierte Forschungsarbeiten, die das Petersenbild und das Verständnis der Jenaplan-Pädagogik auf zunehmend gesicherte wissenschaftliche Grundlagen stellten. In der Tradition dieser historisch-kritischen Petersen- und Jenaplan-Forschungen steht der vorliegende Band. Er stellt einen weiteren wichtigen Forschungs- und Erkenntnisschritt dar, obwohl noch viele Lücken bleiben und weitere Archivbestände auszuwerten sind. Zu den Desiderata gehört zweifellos die genaue Analyse der Wechselwirkungen von Theorie und Praxis in den verschiedenen Phasen des Wirkens Petersens. Möglicherweise könnte aus künftigen Forschungen eine Gesamtbiographie Petersens auf neuer Kenntnis- und Quellenbasis hervorgehen, die Aufschlüsse über die ebenso bemerkenswerten wie mitunter verstörenden Wege und Irrwege eines der wichtigsten Pädagogen des 20. Jahrhunderts gibt.

Weniger und Peter Petersen, Weinheim/Basel 2009.

74 Vgl. die Rezension von Tenorth (wie Anm. 26) sowie die Methodenkritik bei Hein Retter.

75 Retter: Universitätsschule (wie Anm. 20); ihre Methodenkritik bezieht sich auf Ortmeier u. Torsten Schwan: „Ich werde rücksichtslos gegen den Liberalismus, Demokratie und das Judentum schreiben und reden“. Zum Rassismus und Antisemitismus in der Jenaplan-Pädagogik nach 1933, in: ZfP 56 (2010), S. 414–436.

76 Schwan: Weimarer Zeit (wie Anm. 21).

DEBATTENKONTEXTE

Der vorliegende Band steht in mehrfacher Hinsicht im Kontext aktueller Auseinandersetzungen. Er ist aus der in Jena und darüber hinaus geführten Petersen-Debatte 2009 bis 2011⁷⁷ hervorgegangen, die sich auf den 1991 vergebenen Namen „Petersenplatz“ bezog, aber grundsätzlichen Charakter annahm. Diese wies die Muster früherer Debatten und zugleich einige Besonderheiten auf. Wie zuvor standen sich Kritiker und Bewunderer Petersens schroff gegenüber. Zwischen Zerrbild und Lichtgestalt blieb wenig Raum für differenzierende Urteile. Die Argumente waren nicht neu und die strittigen Befunde meist bekannt. Wie frühere konzentrierte sich diese Debatte auf das Verhalten Petersens in der NS-Zeit, vor allem auf seine in der Sprache des „Dritten Reiches“ verfassten Schriften. Die Weimarer Wirkungszeit Petersens und die SBZ-Jahre seines Wirkens kamen meist nur als Vor- oder Nachgeschichte der NS-Zeit ins Bild. In vieler Hinsicht verlief diese Debatte aber auch anders als frühere.

Sie fand vor allem in der kommunalen und medialen Öffentlichkeit statt. Ungewöhnlich waren die erinnerungspolitische Aggressivität und Skandalisierungsstrategie des Frankfurter Debatten-Initiators Benjamin Ortmeier. Er hatte zwar die Schriften von vier namhaften Pädagogen in der NS-Zeit untersucht. Sein öffentliches Auftreten bezog sich aber fast ausschließlich auf Petersen. Jedes Bemühen um ein genaues, differenziertes und angemessenes Petersen-Bild sah er schon als Apologie an. Bereits der erste Jenaer Presseartikel gab die von ihm gewählte Tonart an: „Petersen ein ‚Antisemit und übler Geselle‘“ – ein Ortmeier-Zitat.⁷⁸ Diese Tonart behielt er auch in der Folgezeit bei und verweigerte sich jeder sachlichen Auseinandersetzung. Dem entsprach auch die von ihm und Torsten Schwan medial inszenierte Absage, am Workshop 2010 teilzunehmen. Mit diesem erinnerungspolitischen Feldzug kontrastierten die eher nachdenklichen Positionen der Petersen-Schüler. Sie wehrten sich gegen Pauschalkritik und diffamierende Positionen, waren aber durchaus bereit, sich auf eine kritische Petersen-Debatte einzulassen, so schmerzhaft das für sie auch sein mochte. Auffällig waren zudem mitunter geradezu wissenschaftsfeindlich zugespitzte Positionen. Einige Lokalredakteure gingen dabei so weit, ausgerechnet der Jenaer Universität mit ihrer bundesweit beispielhaften universitätsgeschichtlichen Forschungsarbeit auch und gerade zur NS-Zeit erinnerungskulturelles Versagen vorzuwerfen. Die Pressepolitik der Jenaer Lokalredaktionen war äußerst einseitig und bot den Lesern keine Möglichkeit, sich ein sachgerechtes Bild über Streit- und Standpunkte zu machen. Emotional hoch aufgeladene „Offene Briefe“ erinnerungskultureller „Basisaktivisten“ polarisierten das Meinungsbild statt es zu versachlichen.

Auf ganz andere Weise bemerkenswert und stilbildend war der kommunale Lernprozess im Verlaufe dieser Debatte. Die Stadt Jena – vom Oberbürgermeister über das Stadtparlament bis zu seinem Kulturausschuss – verhielt sich ganz anders als zehn

77 Eine Dokumentation dieser Debatte ist geplant u. begonnen worden; eine über die GEW verbreitete Auswahl ist unprofessionell, tendenziös, lücken- u. fehlerhaft – vgl. Dokumente der Auseinandersetzung zur Umbenennung des Peter-Petersen-Platzes in Jena. November 2010–Dezember 2010, hg. von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Thüringen, GEW Studis Jena, GEW Kreisverband Jena-Saale-Holzland, Jena 2010.

78 Michael Groß: Petersen ein „Antisemit und übler Geselle“, in: OTZ vom 16.7.2009.

Jahre zuvor in der Debatte um den Pädiater Jussuf Ibrahim.⁷⁹ Damals waren namhafte Repräsentanten der Stadt – im Gegensatz zur Universität – bestrebt, eine kritische Auseinandersetzung zu vermeiden oder sogar zu unterbinden. Im Falle Petersens hingegen bemühten sich Stadtverwaltung und -parlament von Anfang an, eine solche öffentliche Debatte aktiv herbeizuführen, Jenaer und auswärtige Experten einzubeziehen, die wissenschaftliche Arbeit über Petersen und den Jenaplan zu fördern und einen ebenso sachlichen wie meinungsoffenen Diskurs zu ermöglichen. Gemeinsam mit der Universität betrieb die Stadt Jena einen außergewöhnlichen und anhaltend geduldigen Aufwand zur kommunalen Meinungs- und Willensbildung, um Entscheidungen auf sicherer empirischer Grundlage abwägen und fällen zu können. Auch unter den Stadträten und -politikern waren die Meinungen geteilt und die Positionen konträr. Doch beriet man in einem Klima gegenseitiger Achtung und des Bemühens um gut begründete Argumente. Dies führte schließlich zu der Mehrheitsentscheidung, den 1991 vergebenen strittigen Namen „Petersenplatz“ wieder abzulegen, weil das Verhalten des Namenspatrons in der NS-Zeit ein ehrendes Gedenken im öffentlichen Raum ausschließe. Zugleich bekannte sich die Stadt mit dem ebenfalls mehrheitlich entschiedenen neuen Namen „Jenaplan“ – er war bereits im Oktober 2009 vorgeschlagen worden – zum reformpädagogischen Werk und international bekannten „Markenzeichen“ Petersens, das heute mehr denn je lebendig und anregend ist. Mit dem Ende der Debatte 2009/11 ist die Diskussion um diesen widersprüchlichen Pädagogen von Rang und seinen Platz in der Jenaer Geschichts- und Erinnerungskultur nicht abgeschlossen. Die während der Kontroverse um Petersen erarbeiteten Maßstäbe könnten für den Umgang mit anderen – ähnlich gelagerten – Fällen in Jena und darüber hinaus hilfreich sein.

Damit verwies diese Debatte über ihren konkreten Gegenstand hinaus auf grundsätzliche Fragen der Gedächtnis- und Erinnerungskultur, des kollektiven – kommunikativen wie kulturellen – Gedächtnisses und entsprechender „Erinnerungsorte“ als Stätten und Chiffren auf der geistigen Landkarte.⁸⁰ Vor allem zeigte sie die Probleme des „öffentlichen Gedenkens“,⁸¹ des „negativen Gedächtnisses“⁸² und des Umgangs mit „schwierigen“ und „sperrigen“ Vergangenheiten⁸³ sowie mit widersprüchlichen Personen von Rang. Entsprechende Entscheidungen sind stets auch geschichtspo-

79 Marco Schrul/Jens Thomas: Kollektiver Gedächtnisverlust: Die Ibrahim-Debatte 1999/2000, in: Hoßfeld u.a.: „Wissenschaft“ (wie Anm. 72), S. 1065–1096.

80 Aleida Assmann: Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses, München 1999; Ulrich Borsdorf/Heinrich Theodor Grütter (Hg.): Orte der Erinnerung. Denkmal, Gedenkstätte, Museum, Frankfurt a. M./New York 1999; Etienne Francois/Hagen Schulze (Hg.): Deutsche Erinnerungsorte, 3 Bände, München 2001; für Jena vgl. John/Ulbricht: Jena (wie Anm. 67).

81 Insa Eschenbach: Öffentliches Gedenken. Deutsche Erinnerungskulturen seit der Weimarer Republik, Frankfurt a.M. 2005.

82 Reinhart Koselleck: Formen und Traditionen des negativen Gedächtnisses, in: Volkhard Knigge/Norbert Frei (Hg.): Verbrechen erinnern. Die Auseinandersetzung mit Holocaust und Völkermord, München 2002, S. 21–32.

83 Klaus Ahlheim/Bardo Heger: Die unbequeme Vergangenheit. NS-Vergangenheit, Holocaust und die Schwierigkeiten des Erinnerns, Schwalbach a.T. 2002; Ulrike Kaiser/Justus H. Ulbricht (Hg.): Sperrige Vergangenheiten. Aspekte regionaler Erinnerungskultur im 20. Jahrhundert, Leuchtenburg bei Kahla 2009.

litische Entscheidungen. Es gibt kaum eine deutsche Stadt, die sich in den letzten Jahren nicht mit solchen Problemen des Ehrens, Gedenkens und Auseinandersetzens im öffentlichen Raum zu beschäftigen hatte.⁸⁴ Neben Berlin (unter anderem Heinrich von Treitschke) sind auf diese Weise in letzter Zeit vor allem München (Hans Christian Meister) und Münster (unter anderem Paul von Hindenburg) in die Schlagzeilen geraten, in Österreich die Hauptstadt Wien (Karl Lueger). Dabei spielt die NS-Zeit mit ihren Verbrechensdimensionen stets die zentrale Rolle. Doch beschränken sich solche erinnerungskulturellen Debatten keineswegs auf diese. Sie beinhalten auch andere Epochen komplizierter und belasteter Geschichte – im Osten Deutschlands nicht zuletzt die DDR und ihre erinnerungskulturelle Hinterlassenschaft.⁸⁵ Und sie beziehen sich auch auf Personen der älteren Geschichte, die Bedeutendes geleistet und zugleich Verwerfliches gedacht oder getan haben; Personen, bei denen sich die Frage stellt, ob man ihrer (weiter) unbefangen gedenken könne, ob man ihre Widersprüche „historisieren“, sie im öffentlichen Erinnern zum Ausdruck bringen und ihnen zugleich gerecht werden könne oder ob man solche Personen der „damnatio memoriae“ und dem „Vergessen“ überantworten solle. Die in letzter Zeit aus verschiedenen Anlässen wieder verstärkten Diskussionen um den Antisemitismus Martin Luthers⁸⁶ und Richard Wagners sind da nur markante Beispiele.

Die Thematik dieses Bandes weist über die Petersen- und Erinnerungskultur-Debatten hinaus noch weitere aktuelle Debattenbezüge auf. Mit den PISA-Studien (seit 2000), dem „Deutschen Schulpreis“ (seit 2006), der Föderalismusreform (2006) und ihrem umstrittenen Verbot bildungspolitischer Kooperation zwischen Bund und Ländern haben die Diskussionen um „gute Schulen“, Schulprobleme und nötige Reformen an Vehemenz und Intensität gewonnen. Das hat das gesellschaftliche Interesse an historischer und gegenwärtiger Reformpädagogik wieder verstärkt und mit der Frage verbunden, was sie zur Lösung akuter Probleme beitragen könne.⁸⁷ Im Kontrast dazu entwickelte sich seit März 2010 eine gleichsam negative Reformpädagogik-Debatte – ausgelöst durch die Missbrauchs-Skandale in Internaten katholischer Einrichtungen und der Odenwald-Schule. Sie weist Tendenzen auf, jegliche „Pädagogik der Nähe zum Kind“ unter den Generalverdacht potenziellen Kindesmissbrauchs und einer abgeschirmten Schulwelt ohne öffentliche Kontrolle zu stellen.⁸⁸ Frühere kritische

84 Als Fallbeispiel: Marion Werner: Vom Adolf-Hitler-Platz zum Ebert-Platz. Eine Kulturgeschichte der Kölner Straßennamen seit 1933, Köln/Weimar/Wien 2008; vgl. auch die von Matthias Frese u. Katharina Stütz organisierte Tagung „Fragwürdige Ehrungen!? Straßennamen als Instrument von Geschichtspolitik und Erinnerungskultur“ am 12.7.2011 in Münster, Tagungsbericht in: <http://hsozkult.geschichte.hu-berlin.de/tagungsberichte/id=3818>; zuletzt abgerufen am 19.7.2012.

85 Johanna Sänger: Heldenkult und Heimatliebe. Straßen- und Ehrennamen im offiziellen Gedächtnis der DDR, Berlin 2006 (u.a. mit dem Fallbeispiel Jena).

86 Zuletzt Thomas Kaufmann: Luthers „Judenschriften“. Ein Beitrag zu ihrer historischen Kontextualisierung, Tübingen 2011.

87 Retter: Reformpädagogik (wie Anm. 63); Ulrich Herrmann/Steffen Schlüter (Hg.): Reformpädagogik – eine kritisch-konstruktive Vergegenwärtigung, Bad Heilbrunn 2012; interdisziplinäre Konferenz „Reformpädagogik – Pädagogik der Reformen“ 10.–12.11.2011 in Jena, deren Tagungsband 2013 im Friedrich Verlag Seelze erscheinen wird.

88 Jürgen Oelkers: Eros und Herrschaft. Die dunklen Seiten der Reformpädagogik, Weinheim/Basel 2011; vgl. zur Problematik dieser instrumentalisierten „Reformpädagogik-Kritik“ auch Tanjev Schultz: Schule ohne Angst. Wie eine Pädagogik mit Herz Wirklichkeit werden kann, Freiburg

Vorbehalte gegen Reformpädagogik sind so neu akzentuiert, verschärft und verallgemeinert worden. Sie weisen nicht nur solche „dunklen Seiten“ auf, sondern sind eigentlich überflüssig, weil Reformen vor allem im „normalen Schulwesen“ stattfanden.⁸⁹ Indirekte Bezüge weist die in diesem Band behandelte Thematik auch zur Problematik der „Sarrazin-Debatte“ 2010/11 auf. Die von Thilo Sarrazin⁹⁰ vertretenen eugenisch-biologistisch, sozialrassistisch und kulturhegemonial getönten Positionen stellen reformpädagogische und bildungspolitische Grundprinzipien der Vielfalt, Integration und Chancengleichheit in Frage. Das berührt einen Nerv der im ersten Teil dieses Bandes behandelten Weimarer Zeit und steht in fataler Nähe zu Ansichten, wie sie damals etwa der Dresdner Schulrat und spätere sächsische NS-Kultusminister Wilhelm Hartnacke⁹¹ vertrat. Für die im zweiten Teil des Bandes behandelte NS-Zeit sind die Debatten der letzten Jahre über das Verhalten der Wissenschafts-, Hochschul-, Wirtschafts- und Funktionseliten und über die entsprechenden Beurteilungskriterien, Verhaltens- und Verdrängungsmuster aufschlussreich.⁹²

2012 sowie Reform der Erziehung – Reform für Kinder. Eine Jenaer Erklärung (April 2010), abgedr. in: Wolfgang Beutel/Peter Fauser/Helmolt Rademacher (Hg.): Jahrbuch Demokratiepädagogik 2012, Schwalbach a.T. 2012, S. 306–313 (mit Liste der Unterzeichner).

- 89 Jürgen Oelkers: Nach der Reformpädagogik, in: FAZ, Nr. 62 vom 15.3.2010, S. 23.
- 90 Thilo Sarrazin: Deutschland schafft sich ab. Wie wir unser Land aufs Spiel setzen, München 2010.
- 91 Wilhelm Hartnacke: Bildungswahn – Volkstod! Vortrag, gehalten am 17. Februar 1932 im Auditorium Maximum der Universität München für die Deutsche Gesellschaft für Rassenhygiene, München 1932.
- 92 Grundsätzlich Ulrich Herbert: Wer waren die Nationalsozialisten? Typologien des politischen Verhaltens im NS-Staat, in: Gerhard Hirschfeld/Tobias Jersak (Hg.): Karrieren im Nationalsozialismus. Funktionseliten zwischen Mitwirkung und Distanz, Frankfurt a.M./New York 2004, S. 17–42; zuletzt v.a. die Debatte 2010/11 über den Kommissionsbericht von Eckart Conze/Norbert Frei/Peter Hayes/Moshe Zimmermann: Das Amt und die Vergangenheit. Deutsche Diplomaten im Dritten Reich und in der Bundesrepublik. Unter Mitarbeit von Annette Weinke u. Andrea Wiegeshoff, München 2010; vgl. dazu u. zur Debatte auch Johannes Hürter: Das Auswärtige Amt, die NS-Diktatur und der Holocaust. Kritische Bemerkungen zu einem Kommissionsbericht, in: VjZ 59 (2011), S. 167–192; Michael Mayer: Das Auswärtige Amt im Dritten Reich – Eine Binnendifferenzierung, ebd., S. 509–532.