

**ZWISCHEN KONVENTION
UND AVANTGARDE**

Doppelstadt Jena - Weimar

Herausgegeben von
Jürgen John und Volker Wahl



1995

BÖHLAU VERLAG WEIMAR KÖLN WIEN

e, bürgerliche Interieurs - zahlreiche
punkt einer neuen Sicht auf Kirch-

PETER FAUSER

Jena als Zentrum der Reformpädagogik Notizen zu einem pädagogischen Topos, seiner Rezeptionsdynamik und Aktualität¹

Vorbemerkung

Wer als Professor für Schulpädagogik an der Universität Jena arbeitet, muß und darf sich institutionell zweifellos als einen der Erben der Jenaer pädagogischen Tradition betrachten. Es gehört dann zu den selbstverständlichen Übungen professioneller Kultur, die eigene Arbeit und die eigene wissenschaftliche Identität nicht nur in synchroner Analyse zu den gegenwärtigen Topoi, Positionen und Diskursen der Zunft ins Verhältnis zu setzen, sondern auch diachron, im kritischen Rückgang und mit Blick auf die große Tradition zu bedenken, in welcher Richtung wir uns bewegen und auf welchem Niveau des pädagogischen Problembewußtseins wir argumentieren.

So selbstverständlich uns diese Übung erscheint, so wenig selbstverständlich sind doch ihre Resultate. Auch denjenigen, die, wie ich, weder Historiker sind, noch sich dem Kreis der Reformpädagogik-Spezialisten² zurechnen können, steht doch dies unübersehbar deutlich vor Augen: Wir befinden uns heute inmitten einer dramatischen Rekonstruktion des Erfahrungsraums und des Erwartungshorizonts³ der historischen Entwicklungsphase am Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts, die üblicherweise mit dem Begriff der „Reformpädagogik“ bezeichnet wird.

Wenn ich von einer dramatischen Rekonstruktion spreche, so aus verschiedenen Gründen. Erstens will ich damit sagen, daß die Beschäftigung mit der Reformpädagogik (wie ich mir im folgenden verkürzend zu sagen erlaube) über das engere historiographische Interesse hinaus im Problembewußtsein der pädagogischen Gegenwart gründet, der Vermutung ihrer geschichtlichen Wahlverwandtschaft mit einer Epoche des Übergangs in

¹ Der Vortragsstil ist weitgehend beibehalten, Anmerkungen und Literaturhinweise sind auf ein Minimum beschränkt.

² Mein Feld ist die systematische Analyse schultheoretischer Grundprobleme und ich interessiere mich vor allem für gegenwärtige Aspekte der Schulreform und der Bildungspolitik.

³ Zu den Begriffen „Erfahrungsraum“ und „Erwartungshorizont“ als historischen Bewegungsbegriffen vgl. Reinhart Koselleck, *Vergangene Zukunft*. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten, Frankfurt am Main, 1979, S. 349-375.

eine andere Moderne, oder fast muß man heute radikalierend sagen: in eine andere Postmoderne.⁴ Der dramatische Impetus der Auseinandersetzung entspringt also primär der Relevanz der Reformpädagogik für die Identität und die Handlungsprobleme der pädagogischen Gegenwart. Von diesem Gesichtspunkt lassen sich auch meine Überlegungen leiten. Zweitens: Die Auseinandersetzung mit der Reformpädagogik hat im Westen Mitte der achtziger Jahre ganz erheblich an Dynamik gewonnen.⁵ Ohne Zweifel wird dieser Vorgang durch die deutsche Vereinigung in außerordentlichem Maß gesteigert, nicht allein wegen des verbreiterten Quellenzugangs, sondern auf grundlegend kulturmächtige Art deshalb, weil die Reformpädagogik plötzlich auf ganz neue Weise gewissermaßen vom Ideenreservoir, vom Fundus und verstaubten Archiv, zur farbenprächtigen Kulisse und gut bestückten Werkstatt gegenwärtiger Schulentwicklung und Bildungspolitik werden kann. Belege für diese Einschätzung sind

⁴ Der Begriff der „Postmoderne“ kann - und in diesem Sinne wird er hier verwendet - als Ausdruck einer immanenten Radikalisierung des Konzepts der Moderne verstanden werden. Der Begriff hebt dann hervor, daß mit dem Übergang in die Moderne und mit der konsequenten Fortsetzung der Aufklärung als (selbst-) kritischem Gebrauch der Vernunft in Wissenschaft und Politik, eine Rückkehr aus der Pluralität der Lebens- und Erkenntnisverhältnisse zu Einheitlichkeit und Geschlossenheit als nicht mehr legitimierbar erscheint. Der Begriff „postmodern“ enthält dann eine kritische Spitze gegen beides, gegen die Vorstellung von einer geschlossenen Moderne (etwa als technisch-wissenschaftlich totalitär gewordener Kultur), als auch gegen einen Pluralismus, der die kritische innere Spannung der Pluralität auflöst, indem die Differenz von Positionen nicht als Herausforderung an die Vernunft, sondern als das letzte Wort verstanden - und folglich nicht kritisch-demokratische Pluralität, sondern Beliebigkeit von Überzeugungen propagiert wird. Vgl. Wolfgang Iser, *Weg, Wege aus der Moderne. Schlüsseltexte der Postmoderne - Diskussion*, Weinheim 1988; ders., *Unsere postmoderne Moderne*, Weinheim, 3. durchgeseh. Aufl. 1991; Jürgen Habermas, *Der philosophische Diskurs der Moderne. Zwölf Vorlesungen*, Frankfurt a. Main 1985; für die pädagogische Diskussion vgl. Jürgen Oelkers, *Die Wiederkehr der Postmoderne. Pädagogische Reflektionen zum neuen Fin de siècle*, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 33 (1987) 1, S. 21 - 40; Peter Fauser, *Ganzheitlichkeit als pädagogisches Problem. Eine Kritik*, in: *Evangelische Akademie Bad Boll*, Hrg., *Zur Frage der Ganzheitlichkeit in der beruflichen Bildung*, Bad Boll, Protokollidienst 2/1991, S. 3 - 20; ders., *Modernisierung und Praktisches Lernen. Perspektiven für Schule und Bildungspolitik nach der deutschen Vereinigung*, in: *Neue Sammlung* 33 (1993) 3, S. 385 - 403.

⁵ Eine solche Datierung ist problematisch, weil, vor allem bei den Spezialisten, die Rezeption und die Erforschung der Reformpädagogik nie abgebrochen sind. Aber Mitte der achtziger Jahre beginnt eine breite Wiederentdeckung dieser Epoche; sie ist, anders als in der Reformzeit der sechziger und siebziger Jahre, Teil des diskursiven Hauptstroms der Erziehungswissenschaft. Vgl. dazu besonders Heiner Ullrich, *Die Reformpädagogik. Modernisierung der Erziehung oder Weg aus der Moderne?*, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 36 (1990) 6, S. 893 - 918.

unüberschaubar, die Neugründung einer Jenaplanschule in Jena⁶, die Wiedergründung des Landerziehungsheims Haubinda⁷, die Versuche, auch das Landerziehungsheim Wickersdorf⁸ wiederaufleben zu lassen, sprechen für sich, ebenso wie das große Interesse, das reformpädagogische Themen in der Lehrerfortbildung finden. Und auch die Universität Jena hat schon 1990 einen ersten Versuch gemacht, Peter Petersen und die Jenaplanspädagogik zu rehabilitieren - eine Art auch für Institutionen notwendiger Erinnerungsarbeit.⁹ Hier stehen wir erst am Anfang. In den von Fritz Kühnlenz und Paul Esche geschriebenen *Jenaer Portraits* von 1969, um nur ein Beispiel zu erwähnen, sucht man die Namen Rein oder Nohl, Diederichs, Petersen oder Flitner vergeblich.¹⁰

„Reformpädagogik“

Als wissenschaftlicher Topos hat der Begriff „Reformpädagogik“ seit den zwanziger Jahren und seit Mitte der achtziger Jahre einen grundlegenden Bedeutungswandel durchgemacht. Zuerst als Epochenbezeichnung, dann als historisch-systematischer Begriff aufgefaßt, wird er heute zunehmend zum begrifflichen Platzhalter, zur Überschrift einer komplexen Diskussion, die von weitreichender Bedeutung ist für die Problemkonstitution und Konzeptentwicklung der gegenwärtigen pädagogischen Praxis und Wissenschaft. In der Auseinandersetzung mit den wissenschaftlichen Theorien und pädagogischen Konzepten der Reformpädagogik werden in der Pädagogik, besonders in der Schulpädagogik, wissenschaftliche Themen profiliert und praktische Konzepte generiert.

⁶ Vgl. zur Vorgeschichte: Barbara Mergner, *Eine Schulgründung in Thüringen*, in: Ernst Schmutzer, Hrg., *Reformpädagogik in Jena*, S. 247 - 250; zum heutigen Stand: Jenaplanschule Jena, *Konzeption zum Schulversuch*. Stand 1992, Jena: Eigendruck 1992; Ingeborg Maschmann, *50 Jahre Schulreform - Eine berufsbiographische Skizze*, in: Universität Lüneburg, *berichte informationen meinungen*, Heft 14, Januar 1994, S. 12 - 19.

⁷ Vgl. dazu Stiftung Deutsche Landerziehungsheime Hermann Lietz-Schule u. a., *Hrg., Leben und Arbeit. Zeitschrift der Deutschen Landerziehungsheime Hermann-Lietz-Schule*, bes. 1992 ff.

⁸ Vgl. Otto Seydel, Gerold Becker, Peter Fauser, *Neue Schule Wickersdorf. Idee und Konzept*, in: Peter Fauser, Henning Luther, Käte Meyer Drawe, Hrg., *Verantwortung. Jahreshft X des E. Friedrich-Verlags*, Seelze 1992.

⁹ Vgl. Ernst Schmutzer, Hrg., *Reformpädagogik in Jena. Peter Petersens Werk und andere reformpädagogische Bestrebungen damals und heute*, Jena 1991.

¹⁰ Fritz Kühnlenz, Paul G. Esche, *Jenaer Porträts. Die Saalestadt im Spiegel historischer Persönlichkeiten*, Rudolstadt 1969.

Als Epochenbezeichnung wird der Begriff für Europa, Nordamerika und Palästina für den Zeitraum von 1890 bis 1950, für Deutschland bis 1933 verwendet. „Reformpädagogisch“ nennt man heute, so eine Formulierung von Heiner Ullrich, die „von kultur- und gesellschaftskritischen Motiven inspirierten pädagogischen Programme und Reformversuche“ dieser Zeit.¹¹ Diese sehr allgemeine Bestimmung geht zeitlich und systematisch über das hinaus, was Wilhelm Flitner, Zeitzeuge und selbst einer der Protagonisten, 1926 als „pädagogische Bewegung“, 1928 als „reformpädagogische Bewegung“ und 1974 als „Reformpädagogik“ gefaßt hat.¹² Flitner hat drei Perioden unterschieden, die des Bewußtwerdens, der Pioniere, die er sich bis zum ersten Weltkrieg erstrecken sieht, die Periode der Synthesen nach dem ersten Weltkrieg und sodann die Periode der Reflexion ab 1925. Ohne auf diese Periodisierung im einzelnen eingehen zu können, sollen doch die Grundfiguren hervorgehoben werden, durch die Flitner die drei von ihm unterschiedenen Abschnitte charakterisiert. Die erste Epoche begründet, inspiriert von Kulturkritik, Kunst, Psychologie, pädagogisch nicht zuletzt im Impuls gegen die Pauk- und Stoffschule, eine neue Sicht des Kindes und des Jugendlichen, setzt Kindheit und Jugendzeit, damit auch die Lebensformen und Lebensäußerungen von Kindern und Jugendlichen in ihr eigenes Recht. Kreative Arbeit wird rezeptivem Pauken, Selbsttätigkeit schulischer Fremdbestimmung entgegenge setzt. Kindliches Gemeinschaftsleben und jugendliche Gesellungsformen werden in ihrer eigenen kulturellen, ja anthropologischen Bedeutung erkannt und in Jugendleben und Schule aufgenommen.

In der zweiten Phase nach dem ersten Weltkrieg sieht Flitners Deutung institutionelle Konzepte entstehen, die sich als Synthesen reformpädagogischen Denkens und reformpädagogischer Erfahrung verstehen lassen: die Freien Waldorfschulen, die Montessorischulen, die Hamburger und Berliner Gemeinschaftsschulen, die Jenaplanschule. Diese Konzepte haben verschiedene Impulse der ersten Epoche auf je eigene Weise zu institutio-

¹¹ Heiner Ullrich, *Die Reformpädagogik*, S. 895.

¹² Vgl. zum folgenden Wilhelm Flitner, *Die pädagogische Bewegung und die Schule*, in: Johannes Ilberg, Hrg., *Neue Jahrbücher für Wissenschaft und Jugendbildung* 2 (1926), S. 735 - 742. Wiederabgedruckt in: Wilhelm Flitner, *Die pädagogische Bewegung. Beiträge - Berichte - Rückblicke*, Gesammelte Schriften Bd. 4, Paderborn, München, Wien, Zürich 1987, S. 26 - 35; ders., *Die drei Phasen der Pädagogischen Reformbewegung und die gegenwärtige Lage*, in: Johannes Ilberg, Hrg., *Neue Jahrbücher für Wissenschaft und Jugendbildung* 4 (1928), S. 242 - 249. Wiederabgedruckt in: Wilhelm Flitner, *Die pädagogische Bewegung*, S. 232 - 242; ders., *Reformpädagogik*, in: Walter Rüegg, Hrg., *Kulturkritik und Jugendkult*, Frankfurt am Main 1974, S. 137 - 146. Wiederabgedruckt in: Wilhelm Flitner, *Die pädagogische Bewegung*, S. 494 - 502.

nellen Gestalten verbunden. Hinzu kommt eine Öffnung und Erweiterung des pädagogischen Horizonts und Bewußtseins in verschiedener Hinsicht. Die heilpädagogische Praxis nimmt psychiatrische, entwicklungspsychologische und tiefenpsychologische Einsichten auf und wirkt auf die allgemeine Schule zurück. Die Erwachsenenbildung mit den Volkshochschulen entsteht und schließt vor allem im Methodischen an die Jugendbewegung und die Reformpädagogik an. Sie fügt der pädagogischen Bewegung ein aus meiner Sicht fundamentales und qualitativ neues demokratisches emanzipatorisches Motiv hinzu. Bildung wird - vor dem Hintergrund des Krieges - von der Pädagogik vielleicht erstmals als Schicksalsfrage der modernen Gesellschaft als ganzer begriffen.

Die Versuche, reformpädagogische Impulse auch im staatlichen Schulwesen in der Breite wirksam werden zu lassen, führten auf Grenzen. Hier setzt das ein, was Flitner als Epoche der „Reflexion“ bezeichnet, verkürzend gesprochen, eine Art institutionell abgeklärter Ernüchterung über Wege und Grenzen der pädagogischen Reform, gleichzeitig jedoch ein wachsendes Bewußtsein von der Zweischnidigkeit der Aufklärung, den größeren historischen Zusammenhängen der gesellschaftlichen und kulturellen Modernisierung und dem irreversiblen Verlust traditionaler Geschlossenheit und Unmittelbarkeit des pädagogischen Lebens.

Reformpädagogik - Kritik des Begriffs

Die neuere erziehungswissenschaftliche Diskussion über die Reformpädagogik kann hier nicht rekapituliert werden. Gleichsam im Sprung setze ich über Verlauf und Einzelheiten weg und hebe drei mir für die Gegenwart wesentlich erscheinende Punkte heraus.

1. Bestritten und relativiert worden ist die These von der epochalen Geschlossenheit der Reformpädagogik als einem einheitlichen Typus sozialer Bewegung mit einer notwendigen immanenten Phasenfolge.¹³ Die Reformpädagogik genannte Epoche, so die vor allem von Jürgen Oelkers vortragene Kritik, sei theoretisch und praktisch inhomogen, greife in großem Umfang Gedanken und Konzepte früherer Epochen auf und verfehle in der Theorie ausgerechnet ihre sie bestimmende Eigenheit, nämlich die „Mythisierung des Kindes und der Gemeinschaft“.¹⁴

¹³ Vgl. Heiner Ullrich, *Die Reformpädagogik*, S. 895.

¹⁴ Jürgen Oelkers, *Pädagogischer Liberalismus und Nationale Gemeinschaft*. Zur politischen Ambivalenz der „Reformpädagogik“, in: *Pädagogik und Nationalsozialismus*, 22. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, 1988, S. 208.

Ich möchte nur einen Punkt aus diesem Zusammenhang herausheben: Es dürfte inzwischen unbestritten sein, daß sich die Reformpädagogik, ob man sie nun historisch als „Epoche“ rekonstruiert oder nicht, konzeptuell und ideengeschichtlich nicht scharf abgrenzen läßt und daß sie eine große Vielfalt von Erfindungen und Positionen hervorgebracht und ermöglicht hat. Um ein Jenaer Beispiel aufzugreifen: Es war der als „Herbartianer“ geltende Wilhelm Rein, der Hermann Lietz, den Begründer der nach ihm benannten Landerziehungsheime und Reformpädagogen, auf Cecil Reddies englische Reformschule Abbotsholme aufmerksam gemacht und ihm dort einen Aufenthalt ermöglicht hat, ohne den Lietzens eigene Schulgründungen wohl nicht hätten entstehen können. Und es war, schon vor diesem Besuch, die Reinsche Übungsschule, in der Lietz den entscheidenden Impuls zum Lehrerberuf erhalten und wo er Paul Geheeb, seinen späteren Mitarbeiter und Gründer der Odenwaldschule und der École d'Humanité kennengelernt hat.¹⁵ Und betrachtet man das Spektrum der Themen und Positionen in der Reinschen Enzyklopädie, so wird man zwischen dem Didaktiker und dem Bildungsreformer Rein deutlich unterscheiden müssen.¹⁶ Ich vermute auch, daß zwischen der Schularbeit der Virtuosen unter den Praktikern eines „erziehenden Unterrichts“ im Sinne Herbarts und den tüchtigen reformpädagogisch ausgebildeten Lehrern faktisch kaum ein Unterschied bestanden haben dürfte.¹⁷

2. Am gleichen Beispiel kann man sich auch klarmachen, daß nicht allein die Abgrenzung der Reformpädagogik als einer Epoche insgesamt, sondern auch die Periodisierung, wie Flitner sie vorgeschlagen hat, zu stark vereinfacht. Lietz hat sein Landerziehungsheim in Ilsenburg am Harz schon 1898 gegründet, Haubinda 1900, und die Landerziehungsheime sind aus heutiger Sicht ohne Zögern den herausragenden „Syntheseleistungen“ der

¹⁵ Vgl. Ralf Koerrenz, Wilhelm Rein und Hermann Lietz, in: *Leben und Arbeit Heft 1* (1933), S. 20 - 26; Elisabeth Badry, *Die Gründer der Landerziehungsheime*, in: Hans Scheuerl, Hrsg., *Klassiker der Pädagogik*. Zweiter Band von Karl Marx bis Jean Piaget, München 1979, S. 152 - 169.

¹⁶ Wilhelm Rein, Hrsg., *Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik*, 2. Aufl. Leipzig 1910; vgl. Ralf Koerrenz, Wilhelm Rein als Reformpädagoge, in: *Jahrbuch für historische Bildungsforschung 1* (1993), S. 131 - 150.

¹⁷ Dafür sprechen nicht nur zahlreiche Äußerungen von Hermann Lietz, sondern auch Aussagen etwa von Wilhelm Flitner. Vgl. Hermann Lietz, *Lebenserinnerungen*. Von Leben und Arbeit eines deutschen Erziehers, hrsg. v. Erich Meißner, Veckenstedt/Harz, 4. Aufl. 1935, S. 74 passim; Ralf Koerrenz, Hermann Lietz, *Grenzünger zwischen Theologie und Pädagogik*, Frankfurt 1989; ders., *Übungsschule - Erziehungsschule - Alternativschule*. Rekonstruktion eines pädagogischen Reformweges, erscheint in: *Pädagogische Rundschau* 1994; Wilhelm Flitner, *Erinnerungen 1889 - 1945*, Gesamtelte Schriften Bd. 11, Paderborn, Wien, Zürich 1986, bes. S. 250f.

Reformpädagogik zuzuordnen, die Flitners Phaseneinteilung erst nach dem ersten Weltkrieg entstehen sieht. Nicht weniger wird man etwa auch im Verhältnis zwischen Rein und Petersen und im Verhältnis zwischen den Landerziehungsheimen und der Jenaplan-Schule sowohl Kontinuität als auch Diskontinuität erblicken: Die Jenaplan-Schule entsteht fast eine Generation nach den Landerziehungsheimen. Sie zentriert zwar ihre pädagogische Idee mehr auf den Bereich des Unterrichts als die Landerziehungsheime, aber ein pädagogischer Grundgedanke beider Konzepte, der eines aktiven Lernens in einer Gemeinschaft von Erwachsenen und Kindern, ist fast identisch.

3. Im Blick auf die heutige Diskussionslage habe ich den Eindruck, daß der historisch-kritische Diskurs über die Reformpädagogik nicht zuletzt dazu herausgefordert hat, genauer zu bestimmen, worin die für reformpädagogisches Denken - und allgemeiner, für die Reform der Erziehung in der Moderne - wesentlichen, konstitutiven Problemstellungen und Konzepte zu sehen sind. Heiner Ullrich hat in einer Diskussion von Andreas Flitners Jenaer Vorlesungen drei Themenkreise dieses Denkens herausgehoben. „(1) Kinder verstehen (zur Selbstständigkeit ermutigen, Begabungen finden und fördern, hilfreich beurteilen); (2) Ganzheitlich lehren und lernen (Ausdruck und Gestaltung ermöglichen, Vertiefung und „Einwurzelung“ anbahnen, Konzentration und Stille üben, praktisch lernen, Brücken zur Wirklichkeit schlagen); (3) Gemeinsam leben und arbeiten (Gemeinschaft über Konkurrenz stellen, an die Aufgaben in öffentlicher Verantwortung heranführen, aus dem Funktionsgebilde Schule einen Lebensraum entwickeln).“¹⁸

Jena und die Reformpädagogik

Lassen wir uns rückblickend von diesen pädagogischen Gesichtspunkten leiten, dann kann nicht daran gezweifelt werden, daß Jena - unabhängig davon, ob der Begriff der Reformpädagogik nun als eine Epochebezeichnung haltbar ist oder ob damit mehr systematische Koordinaten oder Probenhorizonte pädagogischer Theorie und Praxis angesprochen sind - als ein Zentrum der Reformpädagogik betrachtet werden muß. Das gilt zum einen schon deshalb, weil hier eine große Zahl für die Reformpädagogik zen-

¹⁸ Heiner Ullrich, *Die Verheißungen der Reformpädagogik*. Gedanken zu Andreas Flitner, *Reform der Erziehung*, in: *Neue Sammlung* 33 (1993)1, S. 40; Andreas Flitner, *Reform der Erziehung*. Impulse des 20. Jahrhunderts. Jenaer Vorlesungen. Mit einem Beitrag von Doris Knab, München und Zürich 1992.

traler Akteure teilweise in unmittelbarer Zusammenarbeit gewirkt haben. Sodann wird man in der Übungsschule Stoy und Reins, in den Landerziehungsheimen, der Jenaplanschule, der Volkshochschule und der Trüperischen Anstalt Vorstufen, Ausprägungen, konzeptionelle Durchbrüche und bis heute wirksame Formen einer pädagogischen Praxis erkennen, die von einem eigenartigen und charakteristischen Impuls bewegt sind. Dieser Impuls geht dahin, die Moderne des 19. Jahrhunderts mit ihren von Naturwissenschaften, Technik und großer Industrie geprägten Fortschritten nicht direkt linear weiterführen zu wollen, sondern angesichts der von dieser Moderne miterzeugten Krisen nach vergessenen und übersehenen Potentialen der Humanisierung zu fragen. Die Reformpädagogik läßt sich unter diesem Blickwinkel mit Heinz-Elmar Tenorth als ein „Krisenbearbeitungsmuster im Prozeß der Modernisierung“ entschlüsseln, mit dem die Pädagogik auf einen säkularen Strukturwandel der Lebensverhältnisse antwortet.¹⁹ Für die Pädagogik beginnt in dieser Zeit eine wichtige Phase der Expansion und der Stabilisierung als berufliche Sphäre ebenso wie als akademische Disziplin. In allen Feldern der Pädagogik, die sich mittlerweile zu eigenen Zweigen der Profession und der Erziehungswissenschaften herausgebildet haben, sind dabei wesentliche Anfänge in Jena zu finden.

Stellt man die Frage, warum dies so ist, so muß man den Blick über die Pädagogik hinaus ausweiten. Das kann nicht die Aufgabe dieses kleinen Beitrags sein. Auf der Hand zu liegen scheint mir freilich dies: Pädagogisch gesehen, waren im Jena der Jahrhundertwende und während des ersten Jahrhundertdrittels die zentralen Probleme und Impulse auf engem Raum präsent, von denen die Reformpädagogik ihren Schwung erhielt und auf die sie Antworten suchte. Die große, auf wissenschaftliche Erfindungen und Entdeckungen gestützte moderne Industrie mit ihren Auswirkungen für Regionalstruktur und Lebensverhältnisse der Arbeiterschaft, der Übergang in die künstlerische Moderne mit dem Weimarer Bauhaus als regional wichtigster Stätte, ein durch die geringe Größe der Universität begünstigtes Klima der Kommunikation und Anregung über die Fächergrenzen und Stadtgrenzen hinweg, eine hochentwickelte Kultur bürgerlicher Bildung und bürgerschaftlichen Gemeinsinns. Sodann: eine pädagogische Tradition, die mit Stoy und Rein einen vorbildlichen Stand berufspolitischer, berufspraktischer und wissenschaftlicher Qualität und einen über Generationen

¹⁹ Heinz-Elmar Tenorth, *Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundlagen ihrer neuzeitlichen Entwicklung*, Weinheim und München 1988, bes. S. 181ff. Vgl. auch Heiner Ulbrich, *Die Reformpädagogik*, S. 910ff.

hin gefestigten Ruf als Ausbildungsstätte erarbeitet hatte - ein idealer Ausgangspunkt für reformerische Neuansätze auf hohem Niveau.²⁰ Nicht überschätzt werden kann schließlich das sozialreformerische und kulturelle Engagement von Persönlichkeiten wie Carl Zeiß, Ernst Abbe oder Eugen Diederichs, das ja über ein Mäzenatentum weit hinausging und auf eine bis heute vorbildliche Art und Weise die gesellschaftspolitische Verantwortung von Unternehmern repräsentiert.

Bemerkungen zur Aktualität

Es geht mir - und wohl einer wachsenden Zahl von Pädagoginnen und Pädagogen in Praxis und Wissenschaft - mit der Reformpädagogik ähnlich wie mit den Bildern von Erich Kuithan: Sie sind mir auf irritierende Weise vertraut und fremd zugleich. Wenn ich die großen Gemälde des sonnenüberglänzten Saalefels sehe, dann staune ich darüber, wie souverän hier der Realismus des 19. Jahrhunderts überwunden ist, wie Kuithan zugleich aber, wie Herman Nohl formuliert hat, „frei vom Druck der Konvention dem Gegenstand seine Ehre ließ“.²¹ Daneben befremden mich die Mythisierung der mit konzentrisch sich über das Ganze ausbreitenden Sonne und die süßen Pastellöne, die mich an Formen und Farben anthroposophischer Kunst und die mythisch-geschlossene Kosmologie Steiners erinnern, und zugleich fesselt mich die aufregend kühne expressive Farbgebung, die an Cézanne, Nolde oder Kandinsky erinnert und mit ihren Neon-Effekten dem wild gewordenen Auge der Gegenwart entsprungen scheint. Die Überwindung der klassisch modernen Objektivismus und gleichzeitige Radikalisierung der Subjektivität, die Sehnsucht, Suche oder das Ringen nach schützender, versöhnlicher Ganzheit, menschlicher Gemeinschaft und einer Einheit des Menschlichen und die grelle, schreiende, formsprengende Unruhe der Postmoderne mit der Ahnung des Abgrunds, das sind für mich Impulse und Erfahrungsqualitäten, für die auch in der deutsch-deutschen und europäischen Gegenwart Entsprungenen sich aufdrängen.

Daß die Auseinandersetzung mit der Reformpädagogik heute eine solche Intensität annimmt, hängt, dies sei schließlich noch hervorzuheben, mit den Selbstdeutungen, der ideologischen Assimilation und den Verdrängungen der Reformpädagogik zusammen, die sich im zwanzigsten Jahrhundert

²⁰ Vgl. die Portraits in dem von Günther Franz unter Mitwirkung von Wilhelm Flitner herausgegebenen Band *Thüringer Erzieher*, Köln, Graz 1966.

²¹ Vgl. Wilhelm Flitner, *Erinnerungen*, S. 286.

vollzogen haben. Das sind Hindernisse von ganz unterschiedlicher Qualität. Die ersten Selbstdeutungen durch Wilhelm Flitner 1926 und 1928, durch Herman Nohl 1933, stehen im Kontext einer Erziehungswissenschaft, die sich erst auf dem Wege zu einer anerkannten akademischen Disziplin befindet; bekanntlich hat auch der überaus erfolgreiche und angesehene Wilhelm Rein erst spät ein persönliches Ordinariat erhalten, und Petersen war der erste regelrechte, freilich konfliktträchtig berufene Ordinarius für Pädagogik in Jena. Flitner und Nohl argumentieren vom Boden einer Disziplin aus, die um ihre akademische und ihre politisch-gesellschaftliche Identität noch lange würde ringen müssen - und anfällig bleibt für politisch-ideologische Verführung und Übergriffe. Gegenstand und Methode der Disziplin, ihre Grundgedanken, sind noch undeutlich, oder, vorsichtiger gesagt, sie befinden sich nach dem Ende des Herbartianismus in einem Paradigmenwechsel.

Die Darstellung der Reformpädagogik von Flitner und Nohl dokumentiert so gesehen zweierlei, einen epochalen Wandel des pädagogischen Common sense und der pädagogischen Praxis zum einen, ebenso aber das erwachende Selbstbewußtsein der Erziehungswissenschaft, die in der Folge nicht mehr nur auf ihren Gegenstand, sondern zugleich wissenschaftstheoretisch reflexiv geworden, auf sich selbst blickt. Es mag sein, daß die empfindliche Bindung des disziplinären Autonomiebewußtseins an die Nohlsche „Meistererzählung“ nicht nur dessen Deutung der Reformpädagogik zu einem „nahezu kanonisch geltenden“ Text hat werden lassen, sondern auch den analytisch differenzierenden, entmythologisierenden Zugang zu der Epoche erschwert hat.²²

Weit gravierender als die Rezeptionsdynamik der Zukunft wirkt sich aus, daß die Reformpädagogik dem Nationalsozialismus teils mit den Boden bereitet, sich teils dann nicht entschieden genug von ihm distanziert, überwiegend aber jedenfalls durch die nationalsozialistische Ideologie korrumpiert und semantisch bis zur Unkenntlichkeit verletzt und verstümmelt worden ist.²³ Viele der zentralen Begriffe und Gedanken der

²²Herman Nohl, *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*, 2. Aufl., Frankfurt 1935, vgl. Heiner Ullrich, *Die Reformpädagogik*, S. 895.

²³Nationalstolz und Weltverbesserungspathos sprechen beispielsweise schon aus der Antrittsvorlesung Peter Petersens vom 3. Nov. 1923: *Der Bildungsweg des neuen Erziehers auf der Hochschule*, in: *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, Juni 1924, S. 1 - 16; s. auch Jürgen Oelkers, *Petersen und der Nationalsozialismus*, in W. Keil, Hrsg., *Pädagogische Bezugspunkte - Exemplarische Anregungen*, Festschrift für Hans Scheuerl, Regensburg 1989, S. 99 - 130 (b); Ulrich Hermann, Jürgen Oelkers, Hrsg., *Pädagogik und Nationalsozialismus* (22. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik), Weinheim und Basel 1988.

Reformpädagogik, Führer, Gemeinschaft, Volk, Feier, waren nach dem Zusammenbruch 1945 lange Zeit unbrauchbar geworden. Erst nach dem Durchgang durch eine sozialwissenschaftliche Ernüchterung der Sprache und des Denkens und nach einem jahrzehntelangen Ringen um eine demokratische Kultur können wir uns offenbar wieder auf den humanisierenden und aufklärerischen Gehalt der Konzepte und Topoi jener Zeit neu besinnen und einlassen. Fast unnötig zu unterstreichen, daß die DDR-Zeit im Verhältnis zur als „bürgerlich“ abgewehrten Reformpädagogik weitere eigene Zugangsstrahlen errichtet hat. Es wird großer Anstrengungen bedürfen und erscheint mir als eine Hauptaufgabe der heutigen Erziehungswissenschaft in Jena, die reformpädagogischen Konzepte und Gedanken gegen eine sich anbahnende Konventionalisierung des pädagogischen Blicks und der pädagogischen Praxis zur Geltung zu bringen, um zu verhindern, daß die Quellen, die wir soeben erst wiederentdeckt haben, allzusehnlich wieder zugeschüttet werden.

Zu Recht sieht Wilhelm Flitner rückblickend 1974 in der Reformpädagogik das, was wir heute als „Reflexivwerden“ der Moderne bezeichnen, und begreift sie als Ausdruck der „gesamten modernen Erziehungslage“. Diese wird von den extremen inneren Spannungen der Moderne bestimmt, von der Einsicht, daß wir aus der technischen Zivilisation nicht aussteigen können und sie nicht verwerfen dürfen, daß wir hinter den humanen Anspruch der Aufklärung nicht zurückfallen dürfen, daß wir aber zugleich ungezügelter Rationalisierung und Totalisierung der technologischen Systeme nach innen und außen und ihrer manipulativen Gewalt Grenzen setzen müssen. Kinder und Jugendliche brauchen Umgebungen des Lebens und Lernens, die der Eigentätigkeit, der Vertiefung und Besinnung, dem allmählichen Aufbau von Formen und Qualitäten ethisch orientierten Soziallebens und demokratischer Gesinnung ebenso Raum geben, wie der energischen und enggeführten Spezialisierung.

Ihre schulpädagogische Lehre aus der Reformpädagogik, daß die Schule in ihrer Form als bloße Unterrichtsanstalt hinter den Lernwelten und Lernproblemen der Moderne hoffnungslos zurückbleibt, also einen epochalen pädagogischen Rückstand an adaptiver Intelligenz aufweist, diese Einsicht bleibt aktuell und richtungweisend, auch wenn wir die Konsequenzen daraus heute unter ganz anderen Bedingungen und Verhältnissen bedenken müssen als vor hundert Jahren, und auch wenn es Kollegen in der Zukunft gibt, die reformpädagogisch orientierte Bemühungen, wie ich sie gemeinsam mit Andreas Flitner und einer wachsenden Zahl von Mitstreiterinnen

und Mitstreitern seit einer Reihe von Jahren voranzubringen suche, als „Schnee vom vergangenen Jahrhundert“ abtun.²⁴

²⁴ Erwähnt seien zwei Schulreformprojekte, das „Projekt Praktisches Lernen“, das die Akademie für Bildungsreform zusammen mit der Robert Bosch Stiftung Anfang der achtziger Jahre ins Leben gerufen hat, und das Projekt „Demokratisch Handeln. Ein Förderprogramm für Jugend und Schule“, bei dem die Akademie für Bildungsreform mit der Theodor-Heuss-Stiftung zusammenarbeitet. Vgl. dazu Peter Fauser, Klaus J. Finthmann, Andreas Flitner, Hrsg., Lernen mit Kopf und Hand. Berichte und Anstöße zum Praktischen Lernen in der Schule, Weinheim und Basel, 2. Aufl. 1991, sowie Wolfgang Beutel, Peter Fauser, Hrsg., Demokratisch Handeln. Dokumentation des Symposiums „Schule der Demokratie“, 24. bis 26. September 1989, Universität Tübingen. Tübingen und Hamburg 1990 und Peter Fauser, Henning Luther, Käte Meyer-Drawe, Hrsg., Verantwortung. Polemisch dazu Winfried Böhm u.a., Hrsg., Schnee vom vergangenen Jahrhundert. Neue Aspekte der Reformpädagogik, Würzburg 1993.

FRANK RÜDIGER

„Neue Wege der Photographie“ und „Aenne Biermann“ Zwei Ausstellungen moderner Fotografie des Jenaer Kunstvereins

Als am 25. März 1928 im Prinzessinnenschlößchen die vom Jenaer Kunstverein unter Walter Dexel initiierte Ausstellung „Neue Wege der Photographie“ eröffnet wurde, war das Medium Fotografie noch keine hundert Jahre alt. Vor allem in der Zeit seit der Jahrhundertwende hatte es sich zu einer bis dahin ungeahnten Vielfalt an Stilrichtungen und Bildauffassungen entwickelt.

Mit der fortschreitenden technischen Entwicklung im Kamerabau und der Vereinfachung technologischer Prozesse in der Bildverarbeitung war es vielen Interessenten möglich, selbst zu fotografieren. Ereignisse aus dem persönlichen Leben und des individuellen Alltags waren die Hauptmotive der neu entstandenen Amateurfotografie. Scheinbar Unwichtiges und Belangloses bekam für den Einzelnen Bedeutung, wurde als mittelmäßig angesehen und mit der Kamera festgehalten.

Zeitungen und Zeitschriften verbreiteten massenhaft Fotos wichtiger Tagesereignisse. Die Pressefotografie etablierte sich als eigenständiges fotografisches Genre. Sie trug dazu bei, daß das technische Bild, die Fotografie, einen neuen Stellenwert einnahm, in dem sie sich zwischen den Menschen und die Welt stellte und die Welt damit nur noch mittelbar erlebbar wurde. Der gewerbmäßig betriebenen Atelierfotografie oblag es, vornehmlich Einzel- und Gruppenporträts anzufertigen. Kleine Tische, Stühle, Bänke, Säulen, Vorhänge und Blumentöpfe bildeten das hauptsächlichste Interieur für die möglichst repräsentativen Bildnisse, bei denen die Herren in erster Linie würdevoll und die Damen elegant und zurückhaltend erscheinen sollten. Es herrschte also eine Porträtaufassung vor, die sich seit der Bekanntgabe der Erfindung der Fotografie im Jahre 1839 kaum verändert hatte und die Anfang des 20. Jahrhunderts längst tatsächlich zum Klischee erstarrt war.

Eine andere weit verbreitete fotografische Richtung war die seit etwa 1895 betriebene sogenannte Kunstfotografie. Die Vertreter dieses Genres waren bestrebt, möglichst malerisch wirkende Bilder zu schaffen. Durch verschiedene Edeldruckverfahren, wie Gummi- oder Bromöldruck, entstanden Arbeiten in ausgesprochen impressionistischer Manier. Bildschärfe und Konkretheit in der Abbildung waren sekundär, Ziel der Kunstfotografie waren Bilder, die pittoreske Eindrücke und Stimmungen mit oftmals lyrischem

JENA

Ein nationaler Erinnerungsort?

Herausgegeben von

Jürgen John und Justus H. Ulbricht



2007

BÖHLAU VERLAG KÖLN WEIMAR WIEN

Das pädagogische Jena

Der Name der Stadt Jena ist für Pädagogen und in pädagogischen Zusammenhängen mit einer Vielzahl von Überlieferungen und Besonderheiten verbunden. Nur die wichtigsten, fortdauernden kann ich hier nennen: Jena ist (1) ein Ort früher universitärer Pädagogik und einer ungewöhnlichen Zusammenarbeit von Wissenschaft, Schulentwicklung und Lehrerbildung. Jena ist (2) eine Stätte früher, pionierartiger Zusammenarbeit der entstehenden Sonder- und Behindertenpädagogik mit der universitären Pädiatrie und Psychiatrie. Jena ist (3) ein klassischer Ort der Reformpädagogik von nationaler und europäischer Bedeutung. Und (4) Jena hat in der Volks- und Erwachsenenbildung, zunächst durch die Initiativen Abbes und der Carl-Zeiss-Stiftung, sodann durch neue Impulse in der Weimarer Republik, Akzente gesetzt, die es neben Berlin, Leipzig und Stuttgart als Vor-Ort moderner Erwachsenenbildung bekannt gemacht haben.

1) Schon das erste Thema, die Entwicklung einer universitären Pädagogik und ihrer Kooperation mit dem Schulwesen, wäre freilich als bloße »Erfolgs Geschichte« ungemäß dargestellt: Sie ist vielmehr ein mühsamer, dorniger Weg gewesen und geblieben. Wo sich die Pädagogik als Zweig von Philosophie und Theologie entwickelt hat, als geisteswissenschaftliche Disziplin, die in der Hochschule bei sich und zuhause blieb, hatte sie leichteres Spiel als dort, wo sie sich als Wissenschaft zur Aufklärung der Praxis verstand und auch Mitverantwortung für das Schulwesen und andere pädagogische Einrichtungen übernehmen wollte. Als Karl Volkmar Stoy, nach der Vorläuferschaft Heinrich Gustav Brzoskas, 1843 an der Jenaer Universität auf den (wie er sagte) »unerschütterlichen Fundamenten Herbart'scher Pädagogik« mit seinen Vorlesungen begann, war er Leiter zweier Schulen, führte seine Studenten dort in die Praxis ein und erregte Ärgernis mit seinem seminaristischen Lehrbetrieb. Ähnliches Missfallen und ährliche Kritik hat auch sein Nachfolger Wilhelm Rein, der doch ein bedeutender und international berühmter Gelehrter war, durchstehen müssen. Beide haben lebenslanglich um die universitäre Anerkennung ihres Faches und ihrer Praxis gerungen.¹

Warum eigentlich? Gewiss hat man mit Recht bemerkt, dass ein »struktureller Konflikt« zwischen Pädagogik (als Lehrerbildung) und »etablierter Universität« von jeher bestand und bis in die Gegenwart wahrnehmbar ist. Aber warum eigentlich tun sich die philosophischen Fakultäten und mehr noch ihre Abspaltungen, die mathematisch-naturwissenschaftlichen Fakultäten, so schwer damit, ihre wichtigste Berufsgruppe nach Kräften zu fördern, wo doch die Lehrer die Grundlagen schaffen und ständig erneuern müssen, auf denen das Studium auch dieser Disziplinen basiert? Für die »alten« Fakultäten, mit denen die europä-

1 Rowand Coriand/Niobhel Winkler (Hrsg.): Der Herbartianismus - Die urgenese Wissenschaftsgeschichte, Weinheim 1998.
2 Matthias Steinbach: »Makka der Pädagogik«, Jena setzte Maßstäbe in der Lehrerbildung. In: Uni-Journal Jena 2004. Sonderausgabe Senatkommission zur Aufarbeitung der Jenaer Universitätsgeschichte im 20. Jahrhundert, S. 2672.

der Oberfläche. Vielfältigkeit und Übergängigkeit sind der letzte Befund – an der Oberfläche unübersehbar mannigfaltig, in der Dimension der Grundlagen zwar weniger zahlreich, aber gleichermaßen unentrinnbar wie einschneidend.«⁸⁶ Das Verfahren der »frühromantischen Postmoderne« als Verfahren (nicht als Epoche) liegt in ihrem Gestus der Kritik, von Benjamin ins Zentrum seiner Arbeit gerückt und als produktive Aneignung und Komplexitätssteigerung des »Kritisierten« verstanden – oder mit Benjamins Worten: die »völlige Positivität dieser Kritik, in der sie von ihrem modernen Begriff, welcher in ihr eine negative Instanz erblickt, sich radikal unterscheidet.«⁸⁷ ist bestimmt als »Potenzierung der Reflexion.«⁸⁸ und zielt auf Öffnung des Denkens und des Gedachten: »Jede kritische Erkenntnis eines Gebildes ist als Reflexion in ihm nichts anderes, als ein höherer selbstständig entsprungener Bewußtseinsgrad desselben. Diese Bewußtseinssteigerung in der Kritik ist prinzipiell unendlich [...]«⁸⁹ Mit Walter Benjamins Romanikarbeit hat sich die Möglichkeit eines neuen Deutungsmusters eröffnet, welches das ideologisch-polemisch gesteuerte und von verdinglichten Abstraktionen bestimmte des 19. Jahrhunderts abzulösen vermochte: Die Frühromantik als substantielle Diskursformation, die als neue Qualität des Denkens die Reflexionssignatur der Phänomene im Zusammenhang ihrer Konstruktion eines »absoluten Reflexionsmediums« ins Zentrum rückt und dabei dem Ziel aufklärerisch-modernen Denkens, akтуelle Lebenswirklichkeit nach dem notwendigen Ausfall theologischer Ordnungsschemata adäquat zu registrieren, besser gerecht zu werden vermag.

schen Notionen« der »Schrift«, deren differentielle Energien die narre Ordnungsligkeit der Zeiten innerhalb der metaphysischen Präsenzkonstruktionen verflüssigt und damit die internen kritischen Korrektorkräfte der bereits Gedachten gegen dessen Präsenzlogik aktiviert. »Die Grammatologie wäre wahrscheinlich weniger eine andere Wissenschaft, eine neue Disziplin mit neuem Inhalt und neuen, genau festgelegtem Wirkungsbereich, als die nimmermüde Praxis dieser zeitlichen Aufteilungen.« Jacques Derrida: *Semiotik und Grammatologie*. In: ders.: *Positionen*. Wien 1986, S. 52–83, hier: S. 82.

86 Weisch, *Vernunft*, 1996, S. 943.

87 Benjamin, *Kunsttheorie*, 1974, S. 67.

88 Ebd., S. 68.

89 Ebd., S. 67.

2) Eine besondere, weniger bekannte Jenaer Entwicklung und Überlieferung sei als zweites genannt: die Grundlegung der Heilpädagogik durch Johannes Trüper. Trüper war, nach Jahren der Lehrpraxis und beruflichen Ungenügens, zum Studium nach Jena gekommen, um der hiesigen besonderen Möglichkeiten willen: Er studierte Pädagogik bei Wilhelm Rein (und war zeitweise Lehrer an dessen Seminarschule), Philosophie bei Rudolf Eucken, Naturwissenschaften bei Ernst Haeckel und Psychiatrie bei Otto Binswanger. Der letztgenannte Jenaer Psychiater war es denn auch, der diesen schon berufserfahrenen Lehrer um eine Hilfe bat, die für Trüpers Weg entscheidend wurde. Er bat ihn, einen geschädigten Jungen in seine Obhut zu nehmen und, mit ihm zusammen, die Krisen einer schwierigen Jugendentwicklung durchzustehen. Das wurde der Ausgangspunkt für weitere Pflugeschäften und für die bald entstehende und von Trüper geleitete heilpädagogische Anstalt »Sophienhöhe«, in der Jugendliche sehr verschiedener Symptomatik Aufnahme fanden. Kennzeichen dieser Fürsorge war das Interesse Trüpers für die Vielfalt der Behinderungen und für die humane Ansprache der Jugendlichen in familienähnlichen Gemeinschaften, aber auch die enge Zusammenarbeit mit der Universität, besonders der Psychiatrie und der Pädiatrie – nicht nur für die Diagnose und fachgemäße Behandlung, sondern auch für die Konstituierung einer psychologisch-psychiatrischen Kinderforschung, wie sie dann für die Heil- und Sonderpädagogik bestimmend wurde. Die führende Zeitschrift für die Entwicklung auf diesem Gebiet wurde von Trüper herausgegeben, zunächst unter dem Namen *Kinderfehler* (seit 1895), dann als *Zeitschrift für Kinderforschung* (seit 1900); sie war zwar vor allem auf die »pädagogische Pathologie« ausgerichtet, behandelte aber zunehmend in weitem Horizont auch Fragen der Heimerziehung, der Jugendfürsorge, des Jugendstrafrechts, der Kasuistik sowie der pädagogischen Institutionen und ihrer Reform. Auch die Rückständigkeit des Rechtswesens im Blick auf jugendliche und Entwicklungsgeschädigte wurde von Trüper aufgezeigt. An der Durchsetzung eigener Verfahren für jugendliche Jugendgerichtshof in Frankfurt a. M., seit 1908) haben er und seine Zeitschrift einen wesentlichen Anteil. Auf Trüpers Initiative fand 1906 in Berlin erstmalig ein »Kongress für Kinderforschung und Jugendfürsorge« statt; er bildete den Höhepunkt von Trüpers öffentlicher Wirksamkeit und zugleich eine wichtige Etappe der überall sich anbahnenden interdisziplinären Zusammenarbeit in diesem Bereich.

Zum Hauptort der universitären »Sozialpädagogik« wurde freilich in der Folgezeit nicht Jena, sondern vielmehr Göttingen, in dem ein aus Jena gekommener Pädagoge, nämlich Hermann Nohl, »Schule« bildete und seine starke Wirksamkeit entfaltete, während Trüpers Bedeutung, auch wegen politisch bedingter Geringschätzung der Sonderpädagogik in NS- und in DDR-Zeiten, eher im Schatten blieb und erst neuerdings wieder mehr Interesse findet.

- 5 So Clemens Hillenbrand: *Reformpädagogik und Heilpädagogik. Bad Heilbrunn 1994. Dissertation Würzburg (M.) 1993; Manfred Berger: *Jahannes Trüper. Ein Wegreiter der modernen Erziehungspädagogik*. Lüneburg 1998; Bodo Ihms: *Johannes Trüper auf der Sophienhöhe in Jena – Ursprung deutscher Heilpädagogik? In: Gert Wabbel/Sigrid Dietze (Hg.): *Heil- und Sonderpädagogik – auch im 21. Jahrhundert eine Herausforderung. Aktuelle Denksätze in der Heilpädagogik und ihre historischen Wurzeln*. Weinheim 2001, S. 103–117.**

schon Universitäten zunächst gegründet worden sind, war die Berufsbeziehung von jeher selbstverständlich. Theologie, Jurisprudenz, Medizin waren auf bestimmte akademische Berufe angelegt. Bei den Medizinern wurde auch die Berufspraxis, die ärztliche Tätigkeit, von jeher im Rahmen der Universität ausgeübt, und der Arzt gilt auch ständisch als der »Kollege« des Wissenschaftlers und Forschers. In den philosophischen und naturwissenschaftlichen Fakultäten jedoch, die selber erst spät aus dem Aristenstudium aufgestiegen sind und Fakultätsrang erreicht haben, ist der Bezug auf den Beruf stets heikel und ungeliebt geblieben. Dort wurde die Berufsbildungsaufgabe meist als eine Fremdbestimmung angesehen, das Studium wesentlich auf Fachwissenschaftler ausgerichtet und damit auch ständisch gegen die Lehrer abgegrenzt. Das war in Jena nicht anders. Wo staatliche Kräfte zu intervenieren ver- suchten, um das Verhältnis zu ändern und der Lehrerbildung einen Ort in der Universität zu sichern, – z. T. allerdings unter Missachtung aller angestammten Rechte der Korporation¹ – hat das, wie man sich denken kann, die Abneigung der Fakultäten eher verstärkt.

Jena mit seiner Universität blieb ein klassischer Ort dieses Konflikts² und der unablässigen, durch originelle Wissenschaftler vorangetriebenen Versuche, Überbrückungen zu schaffen und für die Lehrerbildung und die Schule den Zugang zu Wissenschaft und Forschung zu öffnen, ohne den sie den Weg in die Moderne nicht finden können. So muss man, meine ich, die Anstrengungen der Jenaer Pädagogen verstehen, so auch die Konflikte, die die Entwicklung immer wieder zurückgeworfen haben. Stoy musste sich mit einer Honorarprofessur bescheiden und sein Seminar wieder schließen, nach Heidelberg abwandern (aus dem er nach zehn Jahren reuig zurückkehrte) und die Lehr- und Musterschule an die Stadt Jena abgeben. Sein Nachfolger Wilhelm Rein hat zwar Seminar und Schule wieder zu errichten vermocht und dort wieder Studenten in die Schulpraxis eingeführt. Seine nahen Fachgenossen haben ihn dabei unterstützt. Rudolf Eucken, Max Scheler, Eberhard Grisebach, Max Wundt haben sich an der Lehre der Pädagogik mit Veranstaltungen zur Philosophie und Geschichte der Erziehung beteiligt, und auch international war Wilhelm Rein hoch respektiert: als Systematiker, als Lehrbuchautor, als Herausgeber einer berühmten Enzyklopädie, – gewiss einer der führenden Philosophen/Pädagogen seiner Generation. Neben Leipzig (dem Zentrum der experimentalphysiologischen Forschung) und Göttingen (der Wirkungsstätte Herbart's) wurde Jena schon zu Reins Zeiten als ein Hauptort der wissenschaftlichen Pädagogik angesehen. Aber seine berühmten und auch international reich besuchten Ferienkurse für Lehrer, die er auch den Frauen und den Nichtabiturienten unter den Lehrern öffnete (weswegen er sie zeitweise nicht in den Räumen der Universität durchführen durfte), haben ihm die Gegnerschaft eines Teils der Kollegen und insbesondere des Kurators eingetragen und dazu geführt, dass er erst nach 25-jähriger Lehrtätigkeit an der Universität ein persönliches Ordinariat erhielt; und erst drei Jahre vor Reins Emeritierung, im Weimarer Staat 1920, wurde in Jena ein Lehrstuhl für Pädagogik eingerichtet.

3 *Andreas von Prondzynsky: Die Position Wilhelm Reins in den Diskussionen um die Einrichtung pädagogischer Universitätsprofessuren. In: Gertraud Winkler, Herbert Jähnichen, 1998, S. 261–280; Tina Nannau: *Mathilde Vaering – Stiefmutter der Albia mater Jennis. In: Gisela Harz (Hg.): *Erzwing und Wirklichkeit. Festschrift für Jena 1900–1933. Rudolstadt/Jena 2001, S. 245–261.***

4 *Andreas von Prondzynsky: *Universitätspädagogik und lokale pädagogische Kultur in Jena zwischen 1885 und 1933. In: Alfred Langemann/Andreas von Prondzynsky (Hg.): *Lokale Wissenschaftskulturen in der Erziehungswissenschaft. Weinheim 1999, S. 75–187.***

3) Mehr noch als mit den Namen Reins und Trüpers ist die pädagogische Erinnerung und Präsenz Jenas verbunden mit der Aktivität und dem Schulmodell Peter Petersens, dem weitest bekannten »Jenaplan«. Der Name ist nicht etwa ein selbst gewähltes Markenzeichen wie »Jenac Glas« oder »Jenapharm«. Er wurde vielmehr geprägt von englischen Mitgliedern des Vorbereitungskomitees einer internationalen Konferenz zur Reform- und Friedenspädagogik (der »New Education Fellowship«) 1927 in Locarno. Locarno war von dieser Reformvereinigung als »Tagesort gewählt worden, weil dort zwei Jahre zuvor führende Staatsmänner Europas – Chamberlain, Briand, Stressemann u. a. – eine Friedensdeklaration und ein europäisches Vertragswerk erarbeitet und verkündet hatten. Erwa 1200 Lehrerinnen, Erzieher und Wissenschaftler aus 42 Ländern hatten sich nun dort versammelt, um zu erarbeiten, wie eine neue Friedenspolitik sich auch im Bildungswesen und in der Erziehungsreform auswirken, ja von ihr entscheidende Hilfe erhalten könne. Hier hat Petersen sein Schulkonzept, das aus wichtigen Reformmotiven komponiert war, einer internationalen Öffentlichkeit vorgestellt. Man nannte es dort kurzerhand (in Analogie zum Dalton-Plan oder Winnetka-Plan) »Jena-Plan«; in Locarno bildete es offenbar »das große Konferenz-Gespräch«.⁶ Mit seiner stark sozialen Note, mit dem Lernen in »Arbeits- und Lebensgemeinschaften«, mit dem Versuch, ständige Grenzen zu überwinden, und der damit anvisierten Sozial- und Friedenserziehung schien der Jena-Plan der Thematik des Kongresses hervorragend zu entsprechen.

Petersen hat diesen Namen für sein Schulkonzept dann selber aufgenommen, zunächst in einem schmalen Büchlein im Anschluss an den Locarno-Vortrag, *Der kleine Jena-Plan* beiteilt, das in mehr als 60 Auflagen nachgedruckt, in 10 Sprachen übersetzt und von Petersen in ca. 140 Auslandsvorträgen bekannt gemacht worden ist. Petersen hat auch eine Reihe von anderen Reformschul-Plänen aus Europa und Nordamerika durch Übersetzungen im deutschen Sprachraum publik gemacht und damit ein Stück weit veranschaulicht, was er schon 1923 als die »Neuropäische Erziehungsbewegung« bezeichnet und dargestellt hatte: dass der Aufbau in neue Erziehungs- und Reform-Landschaften nicht als deutsche Besonderheit, sondern als eine »Bewegung« zu verstehen sei, die in allen industrialisierten Ländern sich regte, auf internationale Bündnisse rechnen konnte und zugleich die Botschaft von einem Ethos der Gemeinsamkeit und der friedlichen Zusammenarbeit in Europa, einer neuen, anti-kolonialistischen Epoche enthielt. Wie allerdings die Tonlage nach 1933 sich änderte, dass die pazifistischen Töne aufgegeben und die einer nationalpolitischen Prägung auch in den Vorträgen verstärkt wurde,⁷ dass die Auslandsvorträge überhaupt einen anderen Kontext bekamen und weiter: wie Petersen sich und seine Schule in und nach dem Krieg zu behaupten versuchte – das alles zu behandeln ist hier nicht der Ort.⁸ Mit der Vollform der akademischen Lehrerbildung und der Gründung einer eigenen pädagogischen Fakultät, deren Dekan Petersen wurde, sah er 1945 »sein Lebensziel in

6 Petersen, *Unser-Konzepte: Der Jena-Plan. Die integrative Schulkonzepte im Bild von Briefen und Dokumenten aus dem Nachlass Peter Petersens. Frankfurt a. M. 1991*, hier: S. 39.

7 Peter Petersen: *Nationalpolitische Bildung der neuüblichen Stilleheit (Vortrag auf dem IV. Internat. Kongress für soziale Erziehung in Koblenz, 12.9.1934)*. In: *Die Erziehung* 10 (1934/35), S. 208–218.

8 Vgl. Helm Retter: *Peter Petersen Identitätsblumen vor und nach 1933*. In: *Tobias Rütiker/Jürgen Oelkers (Hg.): Politische Reformpädagogik. Bern 1998*, S. 563–589; *Digumar Sommerfeld: Peter Petersen und der Kleine Jena-Plan im Spannungsfeld der Schulreform in der Sowjetischen Besatzungszone (SBZ/DDR) 1945–1950*. In: *Rütiker/Oelkers, Reformpädagogik, 1998*, S. 591–615.

Erfüllung gehen«. Aber der Versuch, seine sozial und demokratisch orientierte Schule als ein Modell oder jedenfalls als eine respektierte Sonderform der Schulpolitik anzubieten, musste fehlschlagen. 1950 wurde die Universitätsschule Petersens als ein »Fremdkörper in der demokratischen Einheitsschule«, als »reaktionäres, politisch gefährliches Überbleibsel aus der Weimarer Republik« aufgelöst und sehr rasch der Vergessenheit anheim gegeben. In der Bundesrepublik (wo die Aufhebung des Jahrgangsklassen-Prinzips und des Lektorenunterrichts sich kaum durchsetzen konnten) haben sich in der Nachkriegszeit die Jenaplan-Schulen mit ihrer anspruchsvollen Verbindung zahlreicher Reformidee nur vereinzelt entwickeln können. Größeres Gewicht erlangten sie z. B. in den Niederlanden, wo die pädagogischen Konzepte auch für die staatlichen Schulen weitgehend freigegeben sind und mehr als 200 Schulen nach dem Jenaplan arbeiten.⁹ Jenas eigene Jenaplan-Schule, eine der weitbekanntesten Reformschulen der Gegenwart, hat nicht wieder den Status einer »Übungsschule« angestrebt, wohl aber die Kooperation mit der Erziehungswissenschaft an der Universität und einen freien Umgang mit bewährten und neuen Reformmotiven.

Eine noch unausgeschöpfte Quelle der Erziehungswissenschaft bildet die von Elsa Köhler und von Peter und Else Petersen gemeinsam entwickelte »Forschung«. Sie sucht, auf der Grundlage der Wiener Entwicklungspsychologie, eine Weise empirischen Forschens stark zu machen, die von definierten pädagogischen Situationen und Fragestellungen – insbesondere von Lernsituationen der Jenaplan-Arbeit – ausgeht, sie genauen Beobachtungen und kontrollierten Veränderungen zu unterstellen und damit neue Grundlagen für die Unterrichtsführung zu gewinnen. Politische Überschattungen und ein Konflikt zwischen Petersen und Elsa Köhler haben diese Arbeiten fragmentarisch bleiben lassen.¹⁰

4) Schließlich ist Jena als ein Vor-Ort der Erwachsenenbildung zu nennen, die als »Volksbildung«, als Bildung für alle Bürger, hier schon über eine bedeutende Tradition und beachtliche Einrichtungen verfügte, bevor sie als »Volkshochschule« ihren festen Platz in der städtischen Bildungslandschaft bekam. Motor dieser frühen Entwicklungen waren Ernst Abbe und die Carl-Zeiss-Stiftung, die zunächst die Volksbücherei entscheidend förderten, dann das in seiner Konzeption einmalige »Volkshaus« errichteten, das der Versammlungsfreiheit und damit der politischen Bildung diente und zugleich dem kulturellen Leben der Stadt gewidmet war, der naturwissenschaftlich-technischen Bildung, dem freien Zugang zu allem Gedruckten, dem Vereins- und Konzertleben und, mit Atelier und öffentlichen Kursen, auch der bildenden Kunst als einem öffentlichen Gut.¹¹ Unterstützt wurden solche Tendenzen aber auch schon durch die Vorarbeit, die wiederum vor allem Wilhelm Rein geleistet hat. Rein hatte sich, auf die dänischen und englischen Vorbilder verweisend, schon früh für eine »akademische Arbeiterbildung« eingesetzt und die Erwachsenenbildung als Teil der »sozialen Frage« dargestellt, als die einzige Möglichkeit, die Spaltung des Volkes in zwei

9 Ehrenfried Skjern: *Die Jenaplan-Bewegung in den Niederlanden. Weinheim 1982*.

10 Helm Retter: *Peter Petersen und Elsa Köhler: Briefwechsel über ein nicht realisiertes Projekt*. In: *ders. (Hg.): Reformpädagogik zwischen Rekonstruktion, Kritik und Verneinung. Beiträge zur Pädagogik Peter Petersens. Weinheim 1996*, S. 189–226.

11 *Andreas Pflüner/Juochim Wrieg (Hg.): Optik – Technik – Soziale Kultur: Siegfried Czapski, Weggeföhre und Nachfolger Ernst Abbes. Briefe, Schriften, Dokumente. Kallstadt/Jena 2000*; Birgit Liebold/Margret Franz (Hg.): *Volkshaus Jena. Versuch einer Chronik. Jena 2003*.

Bildungsklassen zu überwinden. Und er hat seine Ferienkurse, die er zur Weiterbildung der Lehrer eingerichtet hatte, auch für die Arbeiterschaft geöffnet. Beide Promotoren, Wilhelm Rein (und mit ihm der Theologe Heinrich Weinel) ebenso wie die Carl-Zeiss-Stiftung, waren 1919 zur Stelle, als die junge Demokratie ein Volkswirtschaftswesen für alle Bürger geradezu forderte. Sie gründeten mit vielen freiwilligen Helfern und mit materieller Unterstützung durch die Zeiss-Stiftung die Volkshochschule Jena; und im gleichen Zuge entwickelten sich die über Städte und Dörfer des Landes verstreuten Initiativen für ein Netzwerk von Volkshochschulen, die sich als »VHS Thüringen« organisierten. Ihre Zusammenarbeit mit der Universität war mehr durch die Personen als durch die Institution gegeben, durch Wilhelm Rein und Heinrich Weinel, Herman Nohl, Wilhelm Filmer, Reinhard Buchwald und andere. Jena war aber auch beteiligt an der Entwicklung, die im »Hohenroder Bund« und in der »Deutschen Schule für Volksforschung und Erwachsenenbildung« ihre Institutionen fand und »zwischen 1923 und 1930 die wissenschaftliche Fundierung der Erwachsenenbildung in Gang brachte.«¹² Dass Adolf Reichwein, einer der Widerständler des 20. Juli 1944, die Jenaer Volkshochschule 1925–1929 geleitet und durch seine Seminare für junge Arbeiter mit seinen Impulsen versehen hat, ist als starker weiterer Akzent in die Geschichte und in die Erinnerungskultur der Jenaer Erwachsenenbildung eingegangen.¹³

Keine der hier dargestellten Besonderheiten des pädagogischen »Ruhms« und Profils der Jenaer Entwicklung ist ohne Konflikte, ohne Spannungen geblieben, Spannungen, die sich nach 1945 fortsetzen mit starker staatlicher Etablierung und Ausstattung der Lehrerbildung innerhalb der Universität, zugleich der ideologischen Vereinnahmung der Erziehungswissenschaft und des bewussten Abbruchs vieler ihrer Traditionen. Bei der Neikonstituierung des Bildungswesens und auch der Erziehungswissenschaft nach 1990 schien es deshalb geradezu selbstverständlich, dass es in Jena wieder einen Schwerpunkt der akademischen Beschäftigung mit der Reformpädagogik und der Kooperation mit interessanten Reformschulen geben müsse, auch eine moderne Fassung der »Sozialpädagogik«, und Initiativen auf dem Gebiet der Jugend- und Erwachsenenbildung, wie sie sich in der Jenaer Volkshochschule, in Jenaer Reformschulen und in der Jenaer »Imaginara« entwickelten; und dass die Besonderheiten und die Themen der Moderne, die Jenas Bekanntheit in der pädagogischen Welt ausmachen, als Geleit und Verpflichtung anzusehen seien für Jenas Weg ins 21. Jahrhundert.

12 Edith Glaser: Was ist das Neue an der »Neuen Richtung«? Zur Erwachsenenbildung nach dem Ersten Weltkrieg. In: Volkshochschule Jena 1994, S. 117–136, hier: S. 132; Bettina Irina Remers: Die Neue Richtung der Erwachsenenbildung in Thüringen 1919–1933. (Geschichte und Erwachsenenbildung, Exen 2003).

13 Martha Friedenthal-Haase (Hg.): Adolf Reichwein – Widerstandskämpfer und Pädagoge. Gedenkveranstaltung an der Friedrich-Schiller-Universität Jena 15. Oktober 1998. Erlangen/Jena 1999.

Literatur:

- Berger, Manfred: Johannes Trüper. Ein Hegelreifer der modernen Erlebnispädagogik? Lüneburg 1998.
 Bräse, Rodo: Johannes Trüper auf der Spurensuche in Jena – Ursprung deutscher Heilpädagogik? In: Grit Wachter/Sigrild Dierze (Hg.): Heil- und Sonderpädagogik – auch im 21. Jahrhundert eine Herausforderung. Aktuelle Denkansätze in der Heilpädagogik und ihre historischen Wurzeln. Weimern 2001, S. 102–117.
 Buchhe, Maximilian: Johannes Trüper (1855–1921). In: Maximilian Buchhe/Rüdiger Grimm/Ferdinand Klein (Hg.): Lebensbilder bedeutender Heilpädagoginnen und Heilpädagogen im 20. Jahrhundert. Weimern 2000, S. 371–383.
 Clarr, Ernst/Werwitsch, Rolf (Hg.): Pädagogik in der DDR. Öffnung einer notwendigen Bilanzierung. Weimern 1994.
 Conrad, Rerzard/Winkler, Michael (Hg.): Der Herbartianismus – Die vergessene Wissenschaftsgeschichte. Weimern 1998.
 Feuer, Peter: Jena als Zentrum der Reformpädagogik. Notizen zu einem pädagogischen Topos, seiner Rezeptionsdynamik und Aktualität. In: Jahn/Wahl 1991, S. 331–342.
 Fauer, Peter/Edelstein, Wolfgang/John, Giela/Lügers, Will/Schöber, Frank/Srobel, Hermann: Jena und die Reformpädagogik. In: Hoyer u. a. 2004, S. 34–45.
 Filmer, Andreas: Reform der Erziehung. Impulse des 20. Jahrhunderts. Erweiterte Neuausgabe. Weimern 2001.
 Filmer, Andreas/Wittich, Joachim (Hg.): Optik – Technik – Soziale Kultur. Siegfried Czupik, Weggeföhre und Nilsfolger Ernst Abbes. Briefe, Schriften, Dokumente. Rudolstadt/Jena 2000.
 Filmer, Wilhelm: Wissenschaft und Schwaben in Thüringen von 1550 bis 1933. In: Hans Patze/Walter Schölsinger (Hg.): Geschichte Thüringens. Bd. IV. Köln/Wien 1972, S. 33–206 und S. 491–507.
 Filmer, Wilhelm: Erwachsenenbildung. Gesamtmitte Schriften Bd. 1. Paderborn 1982.
 France, Günther (Hg.): Thüringer Erzähler. Köln 1966.
 Friedenthal-Haase, Martha: Erwachsenenbildung im Prozess der Akademisierung. Der staats- und sozialwissenschaftliche Beitrag zur Entstehung eines Fachgebietes an den Universitäten der Weimarer Republik. Frankfurt a. M. 1991.
 Friedenthal-Haase, Martha (Hg.): Adolf Reichwein – Widerstandskämpfer und Pädagoge. Gedenkveranstaltung an der Friedrich-Schiller-Universität Jena 15. Oktober 1998. Erlangen/Jena 1999.
 Friedenthal-Haase, Martha/Koerrens, Rolf (Hg.): Martin Buber: Bildung, Menschenbild und Hebraischer Humanismus. Paderborn 2005.
 Friedrich, Lohand: Wilhelm Rein Position innerhalb der Jenaer Universitätspädagogik. In: Conrad/Winkler 1998, S. 243–259.
 Glaser, Edith: Was ist das Neue an der »Neuen Richtung«? Zur Erwachsenenbildung nach dem Ersten Weltkrieg. In: Volkshochschule Jena 1994, S. 117–136.
 Hamann-Schaberg, Inge/Schönig, Bruno (Hg.): Jena-Plan-Pädagogik (Rezeptions Pädagogik, Bd. 3). Bahmannswiller 2002.
 Hander, Wolfgang u. a.: Jena und die Reformpädagogik. In: Vereinigung Deutscher Landesverbände (Hg.): Gausatzgebäude und mehr: Landesverbände. Dokum. d. 3. Mitarbeiterkongress. Nov. 2004 in Jena. S. 34ff.
 Herrmann, Ulrich: Die Gründer der Volkshochschule Thüringen und der Volkshochschule Jena – Wilhelm Rein, Heinrich Weinel, Herman Nohl, Reinhard Buchwald. In: Volkshochschule Jena 1994, S. 31–62.
 Hillbrand, Clemens: Reformpädagogik und Heilpädagogik. Bad Heilbrunn 1994 (auch als Diss. Würzburg 1993).
 Hoffeld, Uwe/John, Jürgen/Lemius, Oliver/Stutz, Rüdiger (Hg.): »Kämpferische Wissenschaftler«. Studien zur Universität Jena im Nationalsozialismus. Köln 2003.
 John, Jürgen: Die Jenaer Universität im Jahre 1945. In: Jürgen John u. a. (Hg.): Die Wiederrückführung der Friedrich-Schiller-Universität Jena 1945. Dokument und Festschrift. Rudolstadt/Jena 1998, S. 12–74.
 John, Jürgen/Wahl, Walter (Hg.): Zwischen Konvention und Abnagard. Doppelstadt Jena – Weimern. Weimern/Köln 1993.
 Klaffen, Theodor: Der Beitrag Peter Petersens zur neuromanischen Erziehungsbeziehung. In: Rüdiger/Kajnar 1992, S. 51–86.
 Klaffen, Theodor: Die Jena-Plan-Pädagogik im internationalen Feld. In: Röhler/Lambert 1994, S. 281–296.
 Kluge, Barbara: Zur Biographie Peter Petersens und zur Theorie und Praxis des Jena-Plans in seiner binarischen Entwicklung. In: Hansen-Schaberg/Schönig 2002, S. 11–53.
 Koerrens, Rolf/Wilhelm Rein als Reformpädagoge. In: Jb. f. Histor. Bildungsforsch. Bd. 1 (1993), S. 133–152.
 Liebald, Birgit/France, Margret (Hg.): Volkshochschule Jena. Versuch einer Chronik. Jena 2003.
 Lüders, Will/Wilhelm Rein und die Jenaer Ferienkurse. In: Conrad/Winkler 1998, S. 219–229.
 Meibammer, Elisabeth: Wilhelm Rein und die Jenaer Grundlagen der Erwachsenenbildung – Integrierte Pädagogik aus dem Geiste Harbarts. In: Conrad/Winkler 1998, S. 203–218.
 Meibammer, Elisabeth: Jena – An Innovative Center of Adult Education. In: Martha Friedenthal-Haase (Hg.): Personality and Biography. Proceedings of the Sixth Intern. Conference on the History of Adult Education. Frankfurt a. M. 1998, S. 223–242.
 Mitzenheim, Paul: Traditionen der sozialistischen Lehrerbildung und pädagogisches Erbe der Universität Jena. In: Ministerium für Hoch- und Fachhochschulen (Hg.): Kulturbau und Tradition an der sozialistischen Hochschule Jena 1977, S. 179–182.
 Mitzenheim, Paul (Hg.): Reformpädagogik in Jena. Peter Petersens Werk und andere reformpädagogische Beiträge damals und heute. Jena 1991.
 Naumann, Tina: Mathilde Vierling – Stiefmutter der Alma mater Jeneus. In: Giela Horn (Hg.): Entwurf und Wirklichkeit. Frauen in Jena 1900–1933. Rudolstadt/Jena 2001, S. 245–265.
 Petersen, Peter: Die Neuromanische Erziehungsbeziehung. Weimern 1926.
 Petersen, Peter: Nationalpolitische Bildung der menschlichen Stofflichkeit (Vortrag auf dem IV. Internat. Kongress für städtische Erziehung in Krakau, 12.9.1934). In: Die Erziehung. Jb. X (1934/35), S. 208–218.
 Petersen, Peter: Der Kleine Jena-Film. Text letzter Hand. Hg. v. Klaus Hofmann. Hagen 1996.
 Petersen, Peter/Petersen, Else: Die pädagogische Tatsachenforschung. Hg. v. Theodor Ritt. Paderborn 1965.

Reformpädagogische
Geschichte
Angela Klein

Hein Retter

Reformpädagogik und Protestantismus im Übergang zur Demokratie

Studien zur Pädagogik Peter Petersens

c · 0 · Wien


PETER LANG
Internationaler Verlag der Wissenschaften

[2007]

im Prinzip positiv und hoffnungsvoll beurteilten Situation kann Köhler nichts abgewinnen. Sie stand eindeutig auf der anderen Seite. Gleichzeitig konnte Köhler in Skandinavien einen Kreis von Pädagogen um sich scharen, der auch nach ihrem Weggang aus Schweden die Reformarbeit weiterführte. Zu diesem Kreis gehörte Ester Hermansson, die nach dem Krieg die Hamburger Jenaplan-Schule besuchte und in ihrem reformpädagogischen Hauptwerk eine intime Kenntnis der aktuellen Situation des Jenaplans in den dreißiger und vierziger Jahren entfaltete (vgl. Majaniemi 2004, S. 127).

Ehe und Familie

Es ist an der Zeit, eine kurze Information über Petersens Familiensituation zu geben⁸⁶. Petersen heiratete am 1. September 1911 Gertrud Zoder, geb. 17.12.1892 in Hamburg, die Tochter eines Prokuristen einer Hamburger Bank. Die kirchliche Trauung fand in der Kirche St. Johannis Hamburg-Harvestehude durch Pastor Bernitt statt.

Die Verlobungsanzeige, mit der „Conrad Zoder und Frau“ die Verlobung ihrer Tochter „mit Dr. phil. Peter Petersen“ bekannt gaben, erschien am 26. Mai 1910 (AJH). Dass nicht beide Elternpaare die Verlobung ihrer Kinder bekannt gaben, ist bemerkenswert und lässt vermuten, dass Petersens Herkommen als Sohn eines Kleinbauern damit zu tun hatte (vgl. Kluge 1992, S. 93).

Aus der Ehe gingen drei Kinder hervor, eine Tochter (Hilde, *1912) und zwei Söhne (Uwe Karsten, *1914, und Karl-Dietrich [Dieter], *1916), die in der Kirche von St. Johannis-Eppendorf, der für den Wohnbezirk zuständigen Gemeindekirche, getauft wurden. Die drei Taufkunden (KJE: Taufregister) geben darüber Auskunft, dass in allen drei Fällen die Taufe nicht der für die Kirchengemeinde St. Johannis-Eppendorf zuständige Pastor Ludwig Heitmann, sondern Pastor Bernitt von der Kirchengemeinde St. Johannis-Harvestehude vollzog. Die in den Taufkunden genannten Paten stammten aus dem engsten Kreis der Familien Petersen, Zoder und Haeveke (Schwester der Schwiegermutter Petersens). Das lässt darauf schließen, dass das soziale Netz, in das die junge Familie Petersen eingebunden war, keineswegs sehr groß war.

Petersens Ehe scheiterte nach 16 Jahren. Wie Kluge (1992, S. 199) näher ausführt, lag der Scheidung am 22. Dezember 1927 ein längerer Prozess der wechselseitigen Entfremdung der Eheleute zu Grunde, der sich durch Petersens Arbeitsbelastungen, die sich ausweidenden Konflikte im beruflichen Alltag sowie längere Abwesenheiten verstärkte. Petersen Frau Gertrud war mit den Kindern zu oft auf sich allein angewiesen, schreibt Kluge; ihre und ihres Mannes Interessen divergierten. Das bedingte, dass alltägliche Kommunikation als Ausdruck wechselseitigen Interesses allmählich erstarb.

Wenn Petersen schon in den Hamburger Jahren oft auswärts war, so sollte sich die Situation der Abwesenheit mit Beginn der Tätigkeit Petersens in Jena für die Familie zu einer noch größeren Belastung entwickeln. Petersen begann Anfang November 1923 in Jena seine Lehrtätigkeit aufzunehmen, aber für seine Familie in Hamburg musste er erst eine angemessene Wohnmöglichkeit finden. Der Umzug von Frau und Kindern nach Jena erfolgte

gemäß der Eintragung im Hamburger Melderegister am 5. Februar 1924. Für Gertrud Petersen bedeutete der Umzug den Verlust ihres bisherigen sozialen Netzes, der Nähe zu Eltern und anderen Bezugspersonen. In Jena aber, in der neuen Umgebung, erlebte sie die Belastungen jener Dauerkonflikte, die Petersen bei der Durchsetzung seiner Pädagogik und seiner Vorstellung von Lehrerbildung von Anfang an durchzustehen hatte. Die Spannungen, die die Konflikte des Universitätslebens erzeugten, bewirkten – wie man sich vorstellen kann – eine starke innerliche Inanspruchnahme durch die eigenen Probleme, ohne dass sich Petersen in der Lage sah, in den spärlich auftretenden Situationen echten familiären Zusammenseins über die alltäglichen Vorkommnisse, seien sie ärgerlich oder erfreulich, ausführlich zu sprechen. Nur dann wäre wirkliche eheliche Anteilnahme an seinem konfliktreichen Leben als Hochschullehrer möglich gewesen. Kluge schreibt über Petersens Frau:

„Den Kämpfen und vor allem den persönlichen Anfeindungen [Petersens] bei dieser Arbeit, die auch aus Kreisen ihrer eigenen Familie kamen, war sie nicht gewachsen gewesen. Immer mehr sah sie sich von ihrem Mann entfernt und hatte – außerhalb der Ehe – nach persönlicher, gesellschaftlicher und männlicher Anerkennung gesucht und sie gefunden. 1927 war die Ehe längst stumm geworden und bestand nur noch in Elternpflicht den drei Kindern gegenüber“ (Kluge 1992, S. 199).

Aus den Veröffentlichungen Petersens Anfang der zwanziger Jahre wird das, was Kluge als Entfremdung beschreibt, nicht deutlich, kann es der Sache nach auch gar nicht. Im Vorwort seiner „Geschichte der aristotelischen Philosophie im protestantischen Deutschland“ bedankt sich Petersen bei seiner Frau, die es übernommen hatte, „das Personenregister fertigzustellen“, „sie bewies auch damit die Gesinnung treuer Kameradschaft fürs Leben“. In der Tat: Die Erstellung eines solchen Verzeichnisses ist für eine junge Mutter mit drei Kindern eine Körperarbeit, zur der nur eheliche Liebe motivieren kann. Die „Allgemeine Erziehungslehre“ von 1924 enthält die Widmung Petersens: „Meiner Frau widme ich dieses Buch zum Dank für die schirmende Sorge und Mitarbeit in einem schweren Jahrzehnt“.

In den Sommermonaten 1927 erreichte die Beziehung der Eheleute ihren Tiefpunkt. Zum endgültigen Bruch kam es, als Petersen auf der Weltkonferenz der *New Education Fellowship* in Locarno die Studienassessorin Elise Müller näher kennen gelernt hatte, während seine Frau den Urlaub mit den drei Kindern in Spielmannsau/Oberstdorf verbrachte (Kluge 1992, S. 99). Für Petersen, der das Familienprinzip als grundlegend für das menschliche Zusammenleben in Haus und Schule lehrte, stellte das Scheitern der eigenen Ehe eine sein Selbstverständnis zeit lebens belastende Erfahrung dar, verbunden mit dem Bewusstsein des eigenen Unvermögens und des Gewahrwerdens von Schuld. Gertrud Petersen verließ mit den Kindern Jena im Oktober 1927⁸⁷. Nach vollzogener Scheidung schloss Petersen seine zweite Ehe am 9. Februar 1928 in Frankfurt/Oder mit Elise Müller, wenige Wochen vor Antritt seiner halbjährigen Reise in die USA.

Kurzbiographie Dr. Elise Müller-Petersen: Elise Müller wurde am 5. Dezember 1891 als Tochter eines Postsekretärs in Frankfurt/Oder geboren. Sie besuchte die Höhere Töchterschule, anschließend die Selekta und das Höhere Lehrerinnenseminar in ihrer Heimatstadt. Nach bestandem Lehrexamen 1911 war sie für zwei *terms* Deutsch- und Musiklehrerin an einer englischen Boardingschool für Mädchen von 6-18 Jahren in Eastbourne. Von 1912 bis 1915 unterrichtete sie Musik und Deutsch

87 Petersen schreibt am 18.12.1927 an seinen Vater: „ich bin seit dem 12. Oktober allein“ (in Kluge 1992, S. 100).

86 Die nachstehende Darstellung übernimmt Angaben von Rutt (1965), Kluge (1992) und Kalber (1992, S. 12), ergänzt durch Informationen aus dem Stadtarchiv Jena, Staatsarchiv Hamburg, Kirchengemeinde-Archiv HH-Eppendorf, Schularchiv Johanneum Hamburg.

in Paris sowie in Buenos Aires. Sie studierte 1916-22, abgesehen von einem längeren Spanienaufenthalt, in Berlin und Jena Mathematik, Physik und Erdkunde. Im Februar 1923 legte sie in den drei genannten Fächern die Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen (für die Oberstufe) ab. Im Oktober 1923 promovierte sie an der Philosophischen Fakultät der Universität Jena bei Prof. Dr. von Zahn mit der Dissertation über „Die Wirtschaftsgeographie der argentinischen Pampa“. Nach dem einjährigen Referat an der Heinrich-von-Kleist-Schule in Frankfurt/O., einem Lyzeum mit Studienanstalt, bestand sie 1924 die Assessorenprüfung in Berlin und unterrichtete als Studienassessorin weiterhin an der Heinrich-von-Kleist-Schule in Frankfurt/O. Seit ihrer Studienzeit aufgeschlossen für die schulischen Reformbewegungen der Zeit besuchte sie unter anderem die Schule Fritz Karsens in Berlin-Neukölln, die Haushalterschule Berthold Otos in Berlin-Lichterfelde und 1926 die Jenaer Universitätsschule, um an Petersens „Pädagogischer Woche“ teilzunehmen und 1927 die Weltkonferenz in Locarno. Nach der Heirat 1928 vertrat sie Petersen als Leiter der Universitätsschule während seiner Abwesenheit. 1929 reiste sie mit ihm nach Chile. Angeregt durch die Forschungsarbeiten der Wiener Psychologin und Romanistin Elsa Köhler, die von November 1931 bis zum Frühjahr 1933 bei Petersen zu einem Forschungsaufenthalt weilte, wandte sich Elise Müller-Petersen der Forschungsarbeit ihres Mannes zu. Sie entwickelte die Methodik der Pädagogischen Tatsachenforschung, insbesondere Aufnahme- und Auswertungsverfahren. Nach dem Tod Petersens blieb sie in Jena. Am 25. Januar 1961 siedelte sie in die Bundesrepublik über. Sie starb am 8. Januar 1968 in Baddeckenstedt (Ruit 1965; Kluge 1992, S. 102 ff.).

Aus der zweiten Ehe Petersens gingen drei Kinder hervor, zwei Mädchen (Elisabeth, *1928, Katharina, *1930) und ein Junge (Carsten-Peter, *1932) (nach Kluge 1992, S. 431). Die Zahl der Kinder Petersens aus beiden Ehen beträgt somit sechs, drei Jungen, drei Mädchen.

Gertrud Petersen zog 1927 mit den Kindern nach Lüneburg. 1931 kehrte sie mit den beiden Söhnen nach Jena zurück – aus besonderem Anlass. Dr. Otto Eppenstein (1876-1942)⁸⁸ hatte um ihre Hand angehalten, nicht zuletzt um seinen eigenen drei Töchtern, die bei ihm nach der Scheidung seiner ersten Ehe in Jena lebten, wieder eine Mutter zu geben. Doch ehe fortgeführt wird im biographischen Bericht, muss eine Rückblende eingeschaltet werden, die das Verhältnis und das ähnliche Schicksal der beiden (ersten) Ehen Petersen und Eppenstein in den zwanziger Jahren beleuchtet. Otto Eppenstein war Physiker und als Abteilungsleiter der Zeiss-Werke in Jena Inhaber zahlreicher Patente zur Messtechnik. 1911 hatte er Ellen Hoffmeyer, eine gebürtige Dänin, geheiratet, aus der Ehe gingen vier Kinder hervor.

Die beiden Ehepaare Eppenstein und Petersen kannten sich seit der Übersiedlung der Petersens von Hamburg nach Jena. Die beiden Ehefrauen, Gertrud Petersen und Ellen Eppenstein, waren eng miteinander befreundet und hatten gemeinsame literarische Interessen. Unter anderem übersetzten sie miteinander dänische Texte ins Deutsche. So erschienen 1925 in der Frommannschen Buchhandlung Jena zwei Bände des dänischen Lehrers und stellvertretenden Schulleiters Sven V. Knudsen, „Jungens aus aller Welt“, in der deutschen Übersetzung von Ellen Eppenstein und Gertrud Petersen (Knudsen 1925). Die Berichte über Alltagskultur, Spiele, Sport und Bildung der männlichen Jugend sind heute zu Unrecht vergessen; sie bieten der komparativen Erziehungswissenschaft interessantes Material; Petersen (1930a, S. 80) setzte den Band in der Gruppenarbeit ein. Ellen Eppenstein warb in

⁸⁸ Soweit nicht anders belegt stammen alle Angaben über Otto Eppenstein, seine Angehörigen und das Schicksal der Familie Eppenstein im Dritten Reich aus dem Band „Juden in Jena“, insbesondere aus den Beiträgen von Birgitta Kirsche und Gisela Müller (in: Jenaer Arbeitskreis 1998). Frau Mann, Leiterin des Stadtarchivs Jena, übermittelte mir freundlicherweise mit Schreiben vom 18.3.2004 die persönlichen Daten von Gertrud und Elise Petersen.

den Auseinandersetzungen, die Petersen mit Wilhelm Rein um die Universitätsübungs-schule hatte, öffentlich für den Reformkurs der Universitätsschule. Vor den „demokratischen Frauen“ Jenas hielt sie 1925 einen Vortrag über die Petersen-Schule; der Vortragstext wurde am 22.12.1925 in einer Beilage zum „Jenaer Volksblatt“ veröffentlicht (in Retter 1996b, S. 123 ff.). Innerhalb beider Ehen gab es Mitte der zwanziger Jahre offenbar Anzeichen von Entfremdung. Kluge schreibt:

„Eppensteins und Petersens hatten schon seit Anfang der Jenaer Jahre privaten und gesellschaftlichen Kontakt. Die Frauen arbeiteten gemeinsam an Buchübersetzungen, die 4 Eppenstein-Kinder gingen zu Petersen in die Schule. Als Ellen Eppenstein ihren Mann mit dem jüngsten Kind, dem einzigen Sohn, verließ und in Dänemark sofort wieder ihren Mädchennamen ‚Hoffmeier‘ [recre Hoffmeyer] annahm, hatte Gertrud Petersen die drei beim Vater zurückgelassenen Töchter z. B. mit in den Ostseerurlaub genommen“ (Kluge 1992, S. 378, Anm. 2).

Die Ehe der Eppensteins wurde 1928 geschieden. Die *Trennung* der Eheleute aber muss, wenn die Darstellung Kluges stimmig sein soll, schon 1927 erfolgt sein. So war für Otto Eppenstein wie für Gertrud Petersen die am 18. Oktober 1931 in Lüneburg geschlossene Ehe, die zweite, nachdem man schon aus der Zeit der ersten Ehe durch die Freundschaft der Ehefrauen in familiärem Kontakt stand.

Otto Eppenstein stammte aus jüdischem Hause; 1924, fast fünfzigjährig, hatte er den evangelischen Glauben angenommen. Petersen stand ab 1931 zur Familie Eppenstein in engem Kontakt. Es war das Zuhause seiner Kinder aus erster Ehe. Und es gab Gründe, diesen Kontakt im kommenden Jahrzehnt zu intensivieren – aus Sorge um das Schicksal der Familie. Eppenstein ermöglichte seinen drei Töchtern aus erster Ehe zu Anfang des Hitlerregimes die Ausreise nach Dänemark zu ihrer Mutter. Für die Familie Eppenstein blieb die Situation ab 1933 bedrückend. Die Söhne Gertrud Eppensteins aus erster Ehe, Uwe und Dieter, lebten im Hause Eppenstein; Gertrud Eppensteins Tochter aus erster Ehe, Hilde, blieb bis zum Abitur in Lüneburg und wohnte dann weiterhin 1932 bis 1934 und während des Studiums bei ihrem Vater, Peter Petersen.⁸⁹

Im Dritten Reich musste Otto Eppenstein alle Stationen der gesetzlichen Repression wie der alltäglichen Demütigung durch die Nazis erleiden. Die Familientragödie weitete sich aus. Die Schwester der Mutter Otto Eppensteins, Anna Silberkleid, und ihr Mann, Felix Auerbach (1856-1933), emeritierter Professor für theoretische Mathematik und Philosophie in Jena, wählten am 26. Februar 1933 gemeinsam den Freitod, nachdem Felix Auerbach in der Nacht zuvor den zweiten Schlaganfall erlitten hatte. Petersen erwarb 1936 das Auerbachsche Haus.⁹⁰

Nach der Reichspogromnacht im November 1938 entging Eppenstein, der gerade eine schwere Operation überstanden hatte, nur durch das Eintreten seines Arztes und der Intervention der Zeiss-Werke der für ihn vorgesehenen Deportation in das KZ Buchenwald. Aber die Bedrohung bestand weiter. Im Januar 1942 kam Eppensteins schwere Krankheit erneut zum Ausbruch. Er musste seine berufliche Tätigkeit aufgeben und wurde von seiner

⁸⁹ Briefliche Mitteilung von Dr. Uwe K. Petersen vom 12. Dezember 1994.

⁹⁰ Das von Walter Gropius erbaute Haus, Schäfferstr. 9, bewohnte nach dem Tod der Auerbachs bis 1935 ein Sohn Otto Schotts; der vorgesehene Nachwohner konnte nicht einziehen, weil große Möbelstücke nicht durch die Türen des Hauses passten. „Darum wurde das Haus an Petersen vermittelt und blieb damit bei den Beziehungen zwischen Petersens und Eppensteins gleichsam ‚in der Familie‘.“ (Kluge 1992, S. 378, Anm. 2).

Frau gepflegt. Die letzten Monate waren physisch und psychisch quälend. Er starb am 7. Oktober 1942 in Jena. Seine Schwester, Dr. Lisa Eppenstein, die als Berliner Oberlehrerin in Jena Zuflucht gesucht hatte, wurde im Mai 1942 von Jena in das KZ Belszyce/Polen verschleppt, wo sie im Oktober 1942 umkam.

Petersen teilte mit Gertrud Eppenstein, seiner Frau aus erster Ehe, in der Zeit des Krieges eine weitere Sorge. Die zwei ihrer Ehe entstammenden Söhne waren Soldaten an der Front. Über ihr Schicksal und Befinden gaben die meist an die Mutter gerichteten Feldpostbriefe Aufschluss.⁹¹ Der jüngere der beiden Söhne, Dieter, wurde 1942 als vermisst gemeldet und kehrte nicht zurück.

Gertrud Eppenstein, geb. Zoder, geschiedene Petersen, starb am 23. Januar 1957 in Jena. Während Petersens zweite Frau, Elise Müller-Petersen, immer im Licht der Petersen-Rezeption stand, ist Gertrud Eppenstein der Petersen-Forschung weitgehend unbekannt geblieben. Man könnte sich von ihr einen Lebensbericht vorstellen, der Peter Petersen und ihr eigenes Schicksal aus der Perspektive ihrer beiden Ehen in Jena ab 1923 darstellt. In ihm dürften die frohen Jahre nur kurz gewesen sein und die von Sorge und Tragik überschattete Lebenszeit dominiert haben. Das Thema „Petersen in der Zeit des Nationalsozialismus“ ist ohne Kenntnis dieses komplexen biographischen Hintergrundes kaum angemessen zu bearbeiten. Das macht das Urteil über Petersen allerdings nicht einfacher.

Internationale Aspekte

Deutsche Einflüsse und weltweite Kontakte

In einem nach 1945 entstandenen Text, der den Nachkriegsaufgaben des „Kleinen Jenaplans“ hinzugefügt wurde, schildert Petersen die geistigen Wurzeln des Jenaplans, dessen letzte Quellen er „in der großen Schulreformbewegung des ausgehenden 19. Jahrhunderts und beginnenden 20. Jahrhunderts, im besonderen natürlich in deren norddeutschen Strömungen“ sah. Dass er damit vor allem die Hamburger Schulreformer meinte, ist von seiner Berufsbiographie her gesehen nahe liegend. Keineswegs auf Deutschland beschränkt sei die Neue Erziehung als gesamteuropäische, ja als Weltbewegung zu betrachten, welche die überlieferte Schule des 19. Jahrhunderts zu überwinden trachtete. Dabei sah Petersen den Jenaplan als das ausgereifte, konsequente Resultat von Reformentwicklungen an, deren Anfänge in Deutschland vor allem durch die folgenden vier Strömungen bestimmt worden seien:

- die *Kunsterziehungsbewegung*, die mit den Kunsterziehungstagen von 1901, 1903 und 1905 neue Anschauungen über den Unterricht in Zeichnen, deutscher Literatur und der musischen Erziehung (Musik, Rhythmik, Gymnastik, darstellende Kunst) hervorbrachte;
- die *Arbeitschulbewegung*, die Versuchsklassen in Leipzig, Augsburg, München, Dortmund, Essen, Berlin einrichtete und vor allem durch die Beiträge von Kerschensteiner und Gaudig bekannt wurde;

⁹¹ Mündliche Mitteilung von Barbara Kluge entsprechend ihren Gesprächen mit der Familie Petersen im Zusammenhang ihrer biographischen Forschungsarbeit.

- die von Wilhelm Lay und Ernst Meumann entwickelte empirische Methodenlehre, die eine *empirische Unterrichtsforschung* und „experimentelle Pädagogik“ ermöglichte;
- die von Hermann Lietz 1998 begründete Landerziehungsheimbewegung (vgl. Retter 1996b, S. 247; Petersen 1996b, S. 57).

Der Einfluss der Kunsterziehungsbewegung schlug sich im Jenaplan nieder durch den starken Anteil musischer, handwerklich-praktischer und künstlerischer Arbeit im Unterricht. Dass der Jenaplan *Arbeitschule* sein sollte, kommt durch Petersens Bekenntnis zur Arbeits- und Lebensgemeinschaftsschule zum Ausdruck, die die projektorientierte Gruppenarbeit zur Grundlage des Unterrichts machte. Die an wissenschaftlichen Methoden der Beobachtung orientierte *empirische* Wendung der Reformpädagogik wird bei Petersen in den beiden von ihm entwickelten Varianten der „Pädagogischen Charakterologie“ und der „Pädagogischen Tatsachenforschung“ deutlich. Die Landerziehungsheimbewegung schließlich stand Pate für Petersens Verständnis von *Gemeinschaft* in der Schule. Letztlich ist sie die für den Jenaplan maßgebliche Einflussgröße und verdient von daher, an die Spitze gestellt zu werden.

In einem immer noch lesenswerten Übersichtsreferat über die Entwicklung der Landerziehungsheimbewegung als einer der zentralen Ausgangspunkte der Reformpädagogik, das Petersen als Einleitung zu der (aus dem Französischen ins Deutsche übertragenen) Monographie Elisabeth Huguénins über die Odenwaldschule schreibt, wird die enge Beziehung zu ihr deutlich (vgl. Petersen 1926d): Petersens Vorstellungen von pädagogischer Gemeinschaft erhielten hier ihre stärksten Anregungen. Die ab 1922 zu datierende freundschaftliche Beziehung zwischen Petersen und Paul Geheeb, die erst Petersens Tod 1952 beendete, lässt erkennen, dass ihm in in der Odenwaldschule die pädagogische Verwirklichung der Humanitätsidee als besonders gelungen erschienen.

Dabei nimmt Petersen eine deutliche Abgrenzung zu Wickersdorf und Gustav Wyneken vor. Letzterem galt der Vorwurf, „ein allzu dämonischer Führer“ zu sein, „um die Jugend wirklich freizulassen“. Petersen war davon überzeugt, „das freie echte Jugendlieben“ habe sich „erst unter *Paul Geheeb* in der Odenwaldschule entwickeln“ können (Petersen 1926a, S. 58).

Wenn man die Landerziehungsheimbewegung als den spezifisch deutschen, englische Wurzeln nicht verleugnenden Beitrag zur internationalen Reformpädagogik ansieht, dann ist die Odenwaldschule der Beweis dafür, dass dieser Beitrag nicht nationalistische Untertöne hervorbringen musste. Sie war frei von jenen vaterländisch-deutschtümehelnden Tendenzen, die Lietz' Pädagogik begleiteten. In die Reihe der internationalen Kontakte Petersens gehören Freundschaften mit ausländischen Pädagogen, die zum großen Teil auch die politischen Systemwechsel überdauerten. In dem Maße wie die Petersen-Schule als internationaler Anziehungspunkt reforminteressierter Pädagogen wirkte, wurde die Erziehungs-wissenschaftliche Anstalt der Universität Jena ein Anziehungspunkt für ausländische Studierende, was sie ja auch schon unter Wilhelm Rein war. Petersens Schriften erfuhren zahlreiche Übersetzungen in ausländische Sprachen. Den Rekord hält „Der Kleine Jenaplan“, der hauptsächlich in nord- und osteuropäische Sprachen, auch ins Spanische, jedoch nicht ins Englische, Französische oder Italienische übersetzt wurde. Petersen wirkte aber nicht nur durch seine Publizistik in die internationale Diskussion der New Education-Bewegung hinein, er ließ sich auch anregen von dem, was er im In- und Ausland sah.

Ab dem Jahr seiner Berufung nach Jena führten Petersen zahlreiche Kongress- und Vortragsreisen ins Ausland. Vortragsaufenthalte kürzerer Dauer hatte er in folgenden Ländern:

den Ministeriallasses über die „Rassentrennung“ an öffentlichen Schulen im Zuge der Nürnberger Rassengesetzgebung (StAD: M2 Lübbecke, Nr. 2242, S. 208 ff.; vgl. Hunsche 1930, S. 468).

Die elf jüdischen Kinder, um die es sich handelte, mussten also die Rahdener Bezirksschule verlassen, und kamen deshalb auch nicht mehr in den Genuss des Jenaplans. Das wird man nicht Petersen oder seiner Pädagogik als Schuld anlasten wollen. Aber der Vorfall macht deutlich, wie sehr sich die Jenaplan-Pädagogik der politischen Ideologie zu Füße hatte und für Petersens moralische Integrität eine Belastung darstellte. Wo wenige Jahre zuvor noch der Geist „echter Toleranz und wahrer Humanität“ beschworen wurde, war man jetzt in jene Maßnahmen rassistischer Selektion eingebunden, denen die öffentliche Schule nachzukommen hatte. „Artfremde“ Kinder durften in öffentlich-staatlichen Jenaplan-Schulen nicht unterrichtet werden.

Die Pädagogik Petersens spiegelt aber nur die eine Seite der Medaille. Die andere Seite stellt Petersen als *Person* im trüben Licht der braunen Diktatur dar. Petersen war keineswegs genötigt, den Tatbestand des Ausschlusses von jüdischen Kindern aus dem Reformprojekt widerstrebend mit schlechtem Gewissen zu ertragen. Nein, er hatte *symbolisch* öffentlich zum Ausdruck gebracht, zu erwartende Maßnahmen dieser Art gut und richtig zu finden: Sein „Sieg-Heil!“ auf Adolf Hitler in Rahden war – so muss man das aus historischem Abstand in aller Eindeutigkeit bewerten – ein öffentliches Bekenntnis zur nationalsozialistischen Ideologie und ihrem Kernstück, dem Antisemitismus. War dies ein einmaliger Akt, in dem Petersen ohne Frage auch den Erwartungen der politischen Prominenz nachkam, so ist der „neue Ton“ Petersens ebenso in seiner Publizistik vorfindbar, und zwar keineswegs auf eine einzelne Publikation beschränkt. Es wird auszuloten sein, in welcher Hinsicht er versuchte, im Prozess politischer Anpassung seine eigenen Balancen zu finden, die ihm – zumindest vor sich selbst – das Gefühl vermittelten, den eigenen Anspruch und die eigene Identität bewahrt zu haben.

Der neue Ton in der Publizistik Petersens – Verdrängungen und Brüche

Das Politisch-Soldatische und die Rituale der Universitätsschule

Wie eine Analyse der von Petersen zwischen 1931 und 1934 veröffentlichten Texte deutlich macht, vollzog er die Annäherung an den Nationalsozialismus publizistisch in zwei Schritten. Der erste Schritt wird 1932 sichtbar, als Petersen bei dem Nationalsozialistischen Ernst Krieck sowie dessen Schülern Hördt und Kade bezüglich bestimmter schulpädagogischer Positionen Übereinstimmung mit seinen eigenen Vorstellungen konstatierte. Diese positive Wertung ereignete sich allerdings in eher wenig bekannten Publikationsorganen.

Ein Jahr später, mit Beginn des „Dritten Reiches“, wird in Petersens Aufsätzen sein Interesse sichtbar, den Eindruck erwecken zu wollen, seine Pädagogik habe schon vor 1933 völkisch-nationalsozialistische Züge offenbart. Unterstützung erhält er durch Josef Dolch (1899-1971), der in einem großen Übersichtsartikel in der „Zeitschrift für Internationale Erziehungswissenschaft“ über das „Schrifttum des anbrechenden Dritten Reiches“ Petersen in Jena als „Brennpunkt völkischer Pädagogik“ herausstellte. Wie Krieck sei auch für Petersen das Volk der eigentliche Träger der Erziehung (vgl. Dolch 1933). In der Tat besteht diese Gemeinsamkeit, allerdings mit dem kleinen Unterschied, dass Kriecks Volksbegriff

Das Dokument schildert eine Ausnahme-situation. Es gibt sonst keine Belege dafür, dass der Jenaplan nach 1936 im Deutschen Reich durch den NSLB noch nachgefragt wurde. Auch pädagogische Wochen fanden erst wieder zu Beginn der vierziger Jahre statt, mit neuen, kriegsbedingten Schwerpunkten.

Befragung von Zeitzeugen: Ehemalige Schüler der Versuchsschulen in Westfalen, die sich im würdigen Alter eine lebendige Erinnerung an die Reformjahre bewahrt hatten und von Hanna Wilde Ende der neunziger Jahre befragt wurden, gaben kein einheitliches Urteil über ihre Erfahrungen mit der Umstellung ab. „Ehemalige“ der Bezirksschule Rahden äußerten sich skeptisch über den Jenaplan. Da sei viel Leerlauf gewesen und zu wenig gelernt worden im Gruppenunterricht; dieses Urteil steht überraschenderweise in völligem Gegensatz zu den äußerst positiven Urteilen, die Schulrat Lükking, Landrat Borries und Ministerialreferent Stolze in ihren Visitationsberichten gerade über die Rahdener Schule gefällt hatten. Ehemalige Schülerinnen und Schüler der *wenig gegliederten Dorfschulen* im Kreis Lübbecke urteilten über die Umstellung nach dem Jenaplan dagegen überwiegend positiv. Sie betonten, dass die Umwandlung des Unterrichtsraumes zur Schulwohnstube, die lebendige Gruppenarbeit und die verstärkten musischen Aktivitäten zu den bleibenden Eindrücken ihrer Schulzeit gehörten (vgl. Retter 1996b, S. 296 f.; Wilde 2000, S. 74 ff.).

Dieses positive Urteil hatten sich insbesondere auch diejenigen bewahrt, deren Lehrer sich als Gegner des Nationalsozialismus zu erkennen gaben, wie der Rektor der Nettelstedter Volksschule, Karl Meyer-Spelbrink, der – frühes Mitglied des seit 1933 in Deutschland politisch geächteten Weltbundes für Erneuerung der Erziehung – sich auch nach dem Zweiten Weltkrieg aktiv für die Fortführung der Jenaplan-Ansätze in der Region einsetzte. Im „Dritten Reich“ schützte er in seiner Schule Kinder einer politisch drangsalieren Familie, die zu den Zeugen Jehovas gehörte. Der finnische Erziehungswissenschaftler Matti Koskeniemi, den Petersen im Februar 1939 nach Westfalen brachte, damit er dort an einigen unter der Hand weiter nach Petersens Konzept arbeitenden Schulen hospitieren konnte, übermacherte bei ihm (Wilde 2000, S. 77; S. 84a).

Wildes Restimee zum Jenaplan-Reformversuch in Westfalen ist abwägend und differenziert. Sie betont, dass Petersens Pädagogik weder nur von NSDAP-Lehrern aufgegriffen worden sei, noch nationalsozialistische Inhalte vermittelt habe, gleichwohl sei damit Petersen kein moralischer Freibrief für sein Verhalten im „Dritten Reich“ auszustellen. In der Tat besteht heute kein Zweifel darüber, dass Petersens öffentliche Demonstration seiner Identifikation mit dem Staat Hitlers um der Verbreitung seiner Pädagogik willen, den Jenaplan der Gefahr aussetzte, unter den Händen seines Urhebers zu einem Instrument politischer Willfährigkeit zu werden.

Das Bild Petersens in der Geschichte der Pädagogik als eines von den politischen Verhältnissen nicht angreifbaren, durch die Zeiten hindurch wandelnden untadeligen Reformpädagogen, das er selbst und seine Schülerschaft nach dem Ende des „Dritten Reiches“ glaubten zeichnen zu können, hält vor der politischen Ereignisgeschichte ab 1933 nicht stand, auch nicht im besonderen Fall des pädagogischen Reformprojektes in Westfalen. Schlaglichtartig erhellt das folgende Vorfälle: Am 29. Juni 1935 beschwerte sich der NSDAP-Ortsgruppenleiter von Rahden bei der NSDAP-Kreisleitung darüber, dass in der Rahdener Bezirksschule arische Kinder gemeinsam mit jüdischen Kindern unterrichtet wurden. Mit Schreiben vom 5. September 1935 ordnete der Regierungspräsident in Minden als „zweckmäßige Lösung“ die „Einrichtung einer jüdischen Privatschule für die jüdischen Kinder des Kreises“ an. Die Maßnahme war eine Vorwegnahme des wenig später folgen-

schon einige Zeit vor seinem Bekenntnis zum Nationalsozialismus die Bindung des Volkes an seinen „Rassecharakter“ hervorhob (vgl. Krieck 1930, S. 195). Dolch verwies aber nicht nur auf die völkische Geistesverwandtschaft Petersens mit Ernst Krieck, sondern ebenso auf Abschnitte aus Petersens „Allgemeiner Erziehungswissenschaft“ und dem „Ursprung der Pädagogik“ in denen der Bezug zur neuen Zeit erkennbar sei. Um sie dort zu entdecken, bedarf es allerdings einer intimen Kenntnis des Petersenschen Publikationswerkes. Meine Vermutung, dass Dolch durch Petersen direkt auf diese Zusammenhänge hingewiesen wurde, darf ich hier nur noch einmal wiederholen (vgl. Retter 1996b, S.79 Fußn. 69). Zahlreiche Rezensionen, die er für das „Deutsche Bildungswesen“ verfasste, lassen Dolch in dieser Zeit als einen geschmeidig mit der neuen Zeit gehenden, vielversprechenden Nachwuchspädagogen der jüngeren Generation in Erscheinung treten.

Der zweite entscheidende Schritt, der Übereinstimmung mit der NS-Ideologie signalisierte, wurde Anfang 1934 durch das Erscheinen einer programmatischen Abhandlung vollzogen, die bereits im Titel den neuen Ton Petersens erkennen ließ: „Bedeutung und Wert des Politisch-Soldatischen für den deutschen Lehrer und unsere Schule“. Auch das Publikationsorgan ist wert, erwähnt zu werden: Es ist die Zeitschrift „Deutsches Bildungswesen“. Herausgegeben vom „Alten Kämpfer“ und Gauleiter Hans Schemm (1891-1935); sie war die politisch einflussreichste pädagogische Zeitschrift in den ersten Jahren des Hitler-Staates.

Petersen stellt in seinem Aufsatz das „Soldatische“ als das den Deutschen bestimmende Wesensmerkmal heraus. Er versucht national denkende, dem Deutschland verpflichtete Geister aus der Geschichte der Reformpädagogik wie Lagarde, Langbehn, Hugo Göring, Lichtwark und Lietz, bezüglich einer „wehrhaften“ Erziehung als geistesverwandt mit ideologischen Wortführern des „Dritten Reiches“ wie Schemm oder Darré herauszustellen, um sich dann selbst unter Hinweis auf entsprechende Ausführungen zu „Volk“ und „Führung“ in seinen Hauptschriften in diesen Kreis Geistesverwandter einzugliedern.

Im *deutschen Offizier* habe „das deutsche Volk einen Typus gezüchtet“, (*sic!*) der „vollblütig neben dem englischen *gentleman* stehe. Weil der „Typus des Soldaten seinem national-sittlichen Gehalte nach als Lebensform deutscher Menschen“ anzusehen sei, müsse auch daran gedacht werden, „typische Züge des Politisch-Soldatischen im deutschen Lehrer auszubilden“, indem er „in eine *harte Schule* genommen“ werde. Das sind ganz neue Töne in Petersens Auffassung zur Lehrerbildung.

Soldatische Erziehung verlange „von jedem *Einordnung ohne Vorbehalt*“; die soldatische Uniform aber sei schon immer „Sinnbild eines Dienst- und Opferwillens für überindividuelle Ideen, für Gemeinschaftswerte und -ideale“. Das Symbol der Gemeinschaft sei die „*Fahne* oder ein fahnenverwandtes Emblem“ und der darauf *abgeleitete Treueschwur*. Jede Uniform aber verlange den ihr angemessenen Gruß, dem Petersen durch den Vergleich des soldatischen und des zivilen Grußens merkwürdigerweise längere Ausführungen widmet:

„Es ist m.E. kein Zufall, daß die alten Uniformen einen mit eckig gebogenem Arm auszuführenden Gruß erfordern, während die Blusenrucht ein Hochrecken des Armes, mehr ein elastisches Hochwerfen, überhaupt erst möglich macht“ (Petersen 1934b, S.6).

Petersen spart nicht mit Anbiederungen: Was Darré in „Das Bauerntum als Lebensquell der Nordischen Rasse“ geschrieben habe – ein Werk, das von Antisemitismus und faschis-

tischer Eugenetik nur so strotzt – das sei „von Anfang an in der sog. ‚Neuen Erziehung‘ getan und gefordert worden“, verkündet Petersen (ebenda, S. 12). Die „Politik“ sei, wie Aristoteles bezeuge, schon immer der natürliche Ort der Pädagogik im System der Wissenschaften gewesen, nichts anderes geschehe in der Gegenwart, „wenn die führenden Politiker des Nationalsozialismus seine volkerzieherische Bedeutung lehren und Adolf Hitler als Volkserzieher preisen“ (S. 5). Es bezeuge „die Instinktsicherheit des Nationalsozialismus, daß er auch die national gefährlichen Verzerrungen und Afterbilder im Bezirk der Wissenschaft geißelt und zu beseitigen entschlossen“ sei (S. 9).

Petersen zeichnet ein positives Bild des Hitler-Staates und sieht seine Pädagogik in ihm gut aufgehoben. Es ist ein Verdienst von Kalbner (1992b), herausgearbeitet zu haben, dass Petersen in dem Bemühen, seine politischen und pädagogischen Wunschvorstellungen vergänglicher Zeiten im „Dritte Reich“ als realisiert anzusehen, genötigt ist, die problematischen Aspekte der neuen Realität durch die Brille seiner eigenen gutartigen Überzeugung zu betrachten, um dieser Realität Respekt zu zollen. Zur Realität des NS-Staates gehören Rassismus, Gewalt statt Toleranz, die Vernichtung „lebensunwerten Lebens“ und die Bekämpfung bekennungsgebundenen Glaubens. Petersen macht sich ein „Bild“ vom Nationalsozialismus, wie er ihn verstehen will. Er beschreibt ihn „in der Form, wie er ihn realisiert haben möchte“ (ebenda, S. 276). Da das daraus resultierende gedankliche Konstrukt die zu seiner Aufrechterhaltung notwendigen Verdrängungen nur unvollkommen leistet, werden in der historischen Rekonstruktion dieses Sachverhaltes sowohl *Interessen* als auch *eklatante Brüche* in Petersens Denken sichtbar, die er nach dem Zusammenbruch des Hitler-Staates ebenso wenig wahrhaben wollte, wie er zuvor die ungebrochene Fortsetzung seines reformpädagogischen Denkens nach 1933 behauptete.

Petersen hatte 1934 ein *Interesse* zu recht fertigen, dass die Schüler seiner Universitäts-schule im anbrechenden „Dritten Reich“ keinen Hitlergruß praktizierten, keine „Braunhemden“ trugen, nicht durch die HJ dominiert wurden, und die Aufnahme neuer Schüler nach demselben Ritual erfolgt, das er in der Weimarer Republik dem Gedanken der Humanität und Toleranz unterstellt hatte. Wie bekommt Petersen es fertig, in einem Aufsatz, in dem er die Uniform als „Sinnbild eines Dienst- und Opferwillens“ preist und das „Braunhemd“ im Neuen Staate zum einigenden Symbol für Lehrer und Studierende macht, vor den Augen seiner politischen Leserschaft die eigene Schule davon auszunehmen?

Er verwendet zwei Strategien. Erstens betont er „die Instinktsicherheit des Nationalsozialismus“, die in der Lage sei, „die national gefährlichen Verzerrungen und Afterbildungen“ zu bekämpfen (Petersen 1934b, S. 9). Mit diesem strategischen Argument kann er alles, was die Alltagsrealität des „Dritten Reiches“ bestimmt, aber den eigenen Prinzipien zuwiderläuft, zurückweisen bzw. als „Kinderkrankheiten“ herunterspielen (vgl. Kalbner 1992b, S. 275). Zweitens sucht er seine pädagogischen Grundsätze darzustellen als genau der NS-Ideologie entsprekend, obwohl sie offensichtlich davon weit entfernt sind. So kommt Petersen (1934b, S. 17) zu dem erstaunlichen Schluss, dass zu jenem „politisch-soldatischen Geiste, wie wir ihn zu schildern versuchten“, „keine formale Zucht, kein Drill als die vorherrschende Form des Zusammenlebens“ passe. Vielmehr treffe in der „neuen Schule der Volksgemeinschaft“ Goethes Wort zu, dass „keiner aus eigener Macht etwas leistet, sondern als wenn ein geheimer Geist sie alle durch und durch belebt nach einem einzigen großen Ziel hinleitend“. Dass der Geist Goethes zwar von vielen Ideologien in Anspruch genommen wurde, aber die NS-Ideologie gewiss die letzte war, mit der sich dieser Geist berührte, musste Petersen geschlüsseltlich verdrängen. Aber diese Verdrängung er-

folgte in erster Linie nicht zur Verherrlichung des Hitler-Staates, sondern zur Wahrung der eigenen pädagogischen Interessen, die durchaus bedroht waren in der unüberschaubaren politischen Gemengelage des „Dritten Reiches“²¹⁷.

Weder war die bei Petersen aus „der Dynamik der Gruppe“ heraus begründete und von der Gruppe der Kinder selbst verantwortete „Gemeinschaft“ (Petersen 1927, S. 22) identisch mit dem Nationalsozialismus geforderten rassistischen Gemeinschaft, noch war Petersens „Familienschule“ identisch mit jenen dem Führer Adolf Hitler ergebenen Gemeinschaften, die in der HJ und den NS-Elite-Schulen „zusammengeschweißt“ wurden. Der Gegensatz wurde von Petersen verdrängt, indem er das Gegenteil behauptete. Es war der mit viel Pathos umgebene Versuch, seine Pädagogik in die neue Zeit hinüberzuretten – mit einer zum Teil aberwitzigen Logik.

Wenn seine *Pädagogik der Stille* so ganz andere Züge aufwies als die neue, durch Fahnenappell und zackigem Verhalten der HJ in die Schulen eingebrachte Lautheit, dann fand Petersen eigene Wege, sich dem unter Rückgriff auf zeitgemäße Argumentationsmuster zu entziehen. So hob er hervor, dass nur von nordisch-germanischem Geiste beseelte Menschen Lehrer werden sollten, nicht aber „wohlbehütete Muttersöhne“, „die sich im Sinne einer Hurra-Pädagogik²¹⁸ im neuen Geiste versuchten“ (ebenda, S. 12). Offenbar sieht Petersen das Nordisch-Germanische ganz und gar nicht mit dem Kommandogeist der NS-Formationen verbunden, hat er selbst doch keine Hurra-Pädagogik anzubieten, sondern im „Kleinen Jena-Plan“ die „Schule des Schweigens“ verkündet. Dabei war klar, dass für HJ, SA und die gesamte Eliteausbildung des „Dritten Reiches“ die Hurra- und Sieghel-Pädagogik zur täglichen Praxis gehörte.

In einem von der Jenaer Zeitung am 14. Juli 1934 gedruckten Artikel schrieb Petersen, dass die Jena-Plan-Schulen „in einer Front mit Kriek und Hördt“ gegen das Jahresklassensystem kämpfen. In diesen Schulen, in die „das volle Leben der Kinder“ einströmt, gebe es „keine Spannung zwischen HJ und Schule“. Petersen musste solchen Konflikten zuvor kommen, denn woanders gab es sie zuhauf. Rüdiger HJler wurden gegenüber Schulleitern, Lehrern oder Mitschülern, die ihnen nicht passten, schnell gewalttätig, so dass Minister Rust ein Verbot des Tragens von Waffen in der Schule anordnete. Petersen gibt denn auch der Hoffnung Ausdruck, dass die HJ als „neue stärkere Erziehungsgemeinschaft“ eine

217 Ohne Petersens Aufsatz zu erwähnen, stellte im „Deutschen Bildungswesen“ wenig später der Nationalsozialist Arthur Wetz die Frage: „Was kann die nationalsozialistische Pädagogik von der soldatischen Erziehung übernehmen?“ In deutlicher Kritik an der Reformpädagogik einschließlich Petersen wies der NS-Funktionär darauf hin, dass „die liberalistische Pädagogik“ es mit ihrer übertriebenen Ablehnung der Herbartischen „Lernschule“, versäumt habe, preußisch-soldatische Tugenden wie das Üben und Einprägen des Stoffes zu fördern. Im „liberalistischen Schulsystem“ (sprich in der Ära der Reformpädagogik vor 1933) sei die „prinzipielle Einsseitigkeit des Bildungszieles“, nicht beachtet und im Sinne des Individualismus durch eine Vielzahl von Zielen ersetzt worden. Erfolgreiche soldatische Erziehung zeige wie „einheitliche Willensausrichtung eines geschlossenen Block kämpferischer Menschen“ hervorbringe (Wetz 1935, S. 447). So gesehen war Petersens Vorstoß ins Politisch-Soldatische auch ein Beitrag, die schlafenden Hunde des Herbartianismus zu wecken, die ihre Chance erkannten. Aber auch die „Herbartianer“ hatten ihre Probleme im „Dritten Reich“.

218 Den Begriff „Hurra-Pädagogik“ bildet Petersen in Analogie zu dem in „Mein Kampf“ von Hitler negativ konnotierten Begriff „Hurra-Patriotismus“. „Wir Nationalsozialisten dürfen nie und nimmer in den üblichen Hurra-Patriotismus unserer heutigen bürgerlichen Welt einstimmen“ (Hitler 1933, S. 736).

„Schule der Gemeinschaft und des vollen Lebens“ bilde, „wie sie in den Jena-Schulen verwirklicht ist“. Auch hier wieder die für Petersen typische Umkehrung der Verhältnisse: Die HJ möge, bitreschön, vom Jena-Plan lernen, aber draußen bleiben!

Zurück zum Politisch-Soldatischen: Die Uniformierung verpflichtete die Schüler zwar zu einer „besonders würdigen Haltung“, aber die „Uniformierung aller 12 Millionen deutscher Schulkinder durch die Gemeinden und den Staat“ werde „immer ein Traum“ bleiben. Dabei ist klar, dass Petersen selbst diesen Wunschtraum auch in der Zeit des dominierenden „Braunhemdes“ nicht träumt, vielmehr die Frage der Kleidung der Schüler wie bisher dem *Elterntaus* überlassen will (ebenda, S. 15).

Und schließlich stößt Petersen zum Kern seines Anliegen vor, das vermutlich das beherrschende Motiv für die Abfassung des Aufsatzes war, Es geht um die Frage des Grüßens in der Schule. Für die Lehrer bildete ab 1933 der Hitler-Gruß in der Schule die Erkennungsmarkierung zwischen Alt und Neu. Von Petersen ist bekannt, dass er hier nicht zu den „Neuen“ zählte. Ab 1934 war die Grußform „Heil Hitler!“ den Lehrern in Wort und Schrift amtlich zur Vorschrift gemacht worden. Wie argumentiert Petersen? Ein einheitlicher Gruß der Schüler sei „in einer Erziehungsgemeinschaft ein wichtiges Erfordernis“, beiläufig er sich festzustellen. Schon in der deutschen Landerziehungsheim- und der Jugendbewegung sei „eine natürliche und deutsche Form“ des Grüßens eingeführt worden, „den Heil-Gruß mit und ohne Handaufheben, ein kräftiges Händeschütteln verbunden mit einem Sich-in-die-Augen-sehen u.ä.“ Die entscheidende Passage folgt:

„In aufrechter Haltung die Hand geben und dabei einander fest und voll in die Augen sehen – das war auch der Gruß der Schüler und Lehrer seit 1924 in der Universitätsschule zu Jena, und seinen erzieherischen Wert möchte ich aus dieser Gemeinschaft nicht entfremdet wissen wollen“ (sic:// (Petersen 1934b, S. 16).

Hier endlich bekennt Petersen Farbe: Er will den aus der reformpädagogischen Tradition stammenden Handschlag nicht abschaffen zu Gunsten des Heil-Grüßes. Gleichsam entschuldigend fährt Petersen fort:

„Er braucht auch im Inneren der Schule mit dem des beengenden Raumes wegen erschwerten Verkehrs der Schüler und Lehrer untereinander nicht abgeschafft zu werden, wohl aber fügt er sich aufs beste dem ‚deutschen Grusse‘ an, mit dem die Schule sich in die große Volksgemeinschaft feierlich einfügt und sich symbolisch als wahrhafte Volksschule erfährt. Dadurch wird zugleich verwandten Formen vorgebeugt, der reine Sinn des deutschen Grüßes lebendig erhalten und den bekannten Gefahren der Gewöhnung und blasser Anpassung entgegengearbeitet“ (Petersen 1934b, S. 16).

Was für Verrenkungen Petersen hier vollzieht – nur wenn der „deutsche Gruß“ nicht zu häufig praktiziert werde, bleibt sein Sinn lebendig! – ist bemerkenswert. So ähnlich rechtfertigt er das aus der demokratischen Zeit stammende „Gelübde“ der in die Universitätschule aufgenommenen Schulkinder. Und ausgerechnet die nationalen Gepflogenheiten der Schulen in den USA, „wo ein starker Nationalismus“²¹⁹ im Dienste der ‚americanisation‘ steht“ und „ein großer Kult mit der Flagge getrieben“ werde, macht Petersen zum Vorbild

219 Dass das Bild Europas vom amerikanischen Nationalismus Anfang der dreißiger Jahre auf gleichlautenden Erfahrungen beruhte, wie sie Petersen schilderte, belegt ein von Karl Wilker (1931, S. 308) zitierter Artikel aus der *Neuen Zürcher Zeitung* Nr. 2449 vom 14. Dezember 1930 über den amerikanischen „Militärgeist“, der in einer „ausgeprägt nationalistischen Einstellung in der amerikanischen Öffentlichkeit und Presse“ zum Ausdruck komme.

ideologische Aufrüstung, neue Gesetze und ein eingriffsbereiter Behördenapparat sorgten mit Hitlers Machtergreifung für die zügige Umsetzung des Programms. Der Petersen gut bekannte Reichsinnenminister Frick rechtefertigte das am 14. Juli 1933 in Kraft getretene „Gesetz der Verhütung erbkranken Nachwuchses“, das die Sterilisation unheilbar Kranker anordnete, mit der Verminderung der finanziellen Lasten der Volksgemeinschaft. Dieser Tenor bestimmte fortan die offiziellen Verlautbarungen. In den Kreis der „Minderwertigen“ rückten aber ebenso „Asoziale“ aller Art, zu denen „Trinker“, „Landstreicher“, „Bettler“ und „Frühkriminelle“ gehörten, die zur „Arbeiterziehung“ in Konzentrationslager kamen (Klee 1994, S. 37). Sowohl nationalsozialistische Ärzte und Juristen als auch bestimmte Universitätspädagogen (wie etwa Petersens Kollege von der Universität Gießen, Gerhard Pfahler) betonten, dass der „drohende Volkstod“ durch die überschnelle Vermehrung des minderwertigen Erbgutes durch rasch wirksame Maßnahmen aufgehalten werden müsse. „Psychopathen, Schwachsinnige und andere Minderwertige“ sollten „abgesondert und ausgemerzt werden“ – wie 1934 der bayerische Staatskommissar für das Gesundheitswesen, Walter Schulze, dies unmissverständlich forderte (ebenda, S. 47; vgl. Hantel 1980). Die staatlich sanktionierte Sterilisation bildete nur den Anfang der NS-Vernichtungspolitik, im Hintergrund liefen die Vorbereitungen der staatlichen Behörden und NS-Organisationen zur geheim und ungesetzlich durchgeführten „Euthanasie“, die Hitler am 1. September 1939 in einem nicht publik gemachten Führerbefehl anordnete. Die ohne Wissen der Angehörigen vollzogene *Tötung der „Minderwertigen“* betraf auch *Kinder* und wurde ab 1940 systematisch durchgeführt (Klee 1994).

Was die auf diesem Wege in Gang setzte, „Aufordnung des deutschen Volkes“ für die Kinder der Hilfsschule bedeutete, verkündete der Leiter der neu gebildeten Fachschaftsgruppe „Sonderschule“, Paul Ruckau, in der Erstausgabe der gleichnamigen Fachschaftszeitschrift am 1. April 1934. Den Sonderschullehrern falle im NS-Staat die Aufgabe zu, „dafür zu sorgen, daß die aufwachsende deutsche Volkskraft nicht durch volksfeindliche, rasseschädigende Überhumanität gedrosselt“ werde. Das „völlig Unwerte auszumergen“ verlange „die Selbsterhaltungspflicht der Nation“ (nach Möckel 1991, S. 87). Hilfsschüler, als „schwachsinnig“ apostrophiert, wurden in besonderem Maße dem Potenzial der rassistischen „Minderwertigen“ zugerechnet.

Die Vermutung, dass die Hilfsschule durch die nationalsozialistischen Selektionsabsichten in ihrem Bestand gefährdet sei, bestätigte sich nicht. Ihre Bedeutung wurde schon 1933 durch entsprechende Erlasse gestärkt. In den folgenden Jahren erhielt die Hilfsschule im „Dritten Reich“ in der Schulpolitik eine besondere Aufgabe, die sich im Hilfsschulgesetz von 1938 niederschlug: Als Sammelbecken minderwertiger Kinder gewann sie eine Kontrollfunktion für die Rassenpolitik des NS-Staates (Hock 1979, S. 313). Ein im Thüringischen Amtsblatt Nr. 15/1933 veröffentlichter Erlass verpflichtete die Hilfsschule, mitzuwirken bei der amtsärztlichen Zurückstellung schulpflichtiger Kinder auf Grund von Lernbehinderungen und bei der Durchführung des Gesetzes zur Verhütung erbkranken Nachwuchses.

In einem Schreiben des Thüringischen Schulrates für Jena an den städtischen Jugendarzt vom 18. Dezember 1934 wird betont, dass auch die Universitätschule und die Katholische Schule in Jena in die erhygienischen Maßnahmen einbezogen werden müssen. Es seien bei ihnen dieselben Grundsätze für „die restlose Durchführung“ des Gesetzes zur Verhütung erbkranken Nachwuchses“ anzuwenden, wie sie für die öffentlichen Schulen gelten (HSW: C 356, Bl. 147). Damit stand Petersens Schule, in der bevorzugt auch schwächer

begabte und behinderte Kinder Aufnahme fanden, unter einer besonders starken Bedrohung. Petersen hatte, worauf Kluge (1992) verwies, in den Jahren 1933/34 mindestens zwei Kinder in seine Schule aufgenommen, die stark lernbehindert bzw. geistig behindert waren, in einem Fall verbunden mit ausgeprägter Gehbehinderung. Und es gab mindestens ein weiteres Kind im 9. Schuljahr, das krankheitsbedingt (Gehirngrippe) erhebliche Ausfälle im rechnerischen Können zeigte (ebenda, S. 192), also durchaus ein „Fall“ für die Hilfsschule war.

Dass Kinder aus der Universitätschule im Zuge der neuen Gesetzeslage tatsächlich in die Hilfsschule überwiesen wurden oder der Gefahr der Sterilisation ausgesetzt waren, ist aus den bisher erschlossenen Dokumenten nicht bekannt. Petersen versuchte, dem Problemdruck durch einen groß angelegten Plan zur Erweiterung der „Erziehungswissenschaftlichen Anstalt“ zu entkommen, die – neben anderen Zuwächsen – eine „Heilpädagogische Abteilung“ erhalten sollte. In einer zehnstufigen Denkschrift entwickelte er die Idee, das Karl-Brauckmann-Institut, das mit dem Willen seines Gründers von der Universität übernommen werden sollte, zum Mittelpunkt eines solchen Zentrums für die Pädagogik der Behinderten zu machen, dem er weitere, an die Jenaer Universität zu verlegende heilpädagogische Einrichtungen anzufügen gedachte. Nach diesem Plan sollten der „Heilpädagogischen Abteilung“ an der Erziehungswissenschaftlichen Anstalt der Universität Jena angehö-

1. „Das oben geschilderte *Karl-Brauckmann-Institut* als Lehr- und Erziehungsinstitut für Gehörlose, deutsche Sprach- und Sprechschule.
2. Die *Absehschule für In- und Ausländer*.
3. Eine *Blindenanstalt*, die in der bisherigen Universitätschule (Grietgasse 17a) untergebracht werden könnte, dorthin verlegt von Gera.
4. Die von Gotha nach Jena zu verlegende sog. *Taubstummenanstalt*. [...]
5. Die Tagesschule für gehör- und sprachschwache Kinder aus der Stadt Jena und der näheren Umgebung“ (HSW: C 356, Bl. 43; vgl. U.K. Petersen 1991, S. 85).

Rektor Meyer-Erlach, selbst zur Elternschaft der Universitätschule gehörend, schickte Petersens Denkschrift am 24. April 1936 mit einem freundlichen Anschreiben an das Thüringische Volksbildungsministerium. Die Eingabe trägt den Vermerk von Ministerialrat Stier, dass Petersens Pläne „abzulehnen“ seien, da sie „nicht den Bedürfnissen“ entsprächen (HSW: C 376, Bl. 36).

Hilfsschule, Jenaplan und Rassenhygiene: Petersen hatte den Grundsatz der Integration förderbedürftiger und normal entwickelter Kinder im NS-Staat grundsätzlich nicht aufgegeben. Das war ein schwieriger Balanceakt, da die Hilfsschule gemäß den Verlautbarungen des Reichserziehungsministeriums ausdrücklich die Funktion hatte, die Volksschule von „minderbegabten“ und „schwachsinnigen“ Kindern zu entlasten. Hier widersprach der Jenaplan erst recht der offiziellen Schulpolitik.

Die Jenaer Dissertation von Frieda Buchholz erschien 1939 mit dem Titel „Das brauchbare Hilfsschulkind – ein Normalkind“ als erster Band der von Petersen neu begonnenen Schriftenreihe „Neue Forschungen zur Erziehungswissenschaft“. Sie beinhaltet methodisch und programmatisch eine Ausweitung der Arbeit von Vitta Lewin, *methodisch*, indem die Studie auf intensiven Beobachtungen, Protokollen und Charakteristiken der Entwicklung ihrer 12 Kinder in der Bergedorfer Hilfsschule beruht, *programmatisch* indem gezeigt wird, wie problematisch und unzutreffend die negative Typisierung dieser Kinder als „schwach-

sinnig“ ist, die sie nach den Prinzipien des Jenaplans unterrichtete. Zweifellos stand diese Studie in völligem Gegensatz zur staatlichen Ausgrenzungspolitik und zur NS-Ideologie.

Die Autorin, ab 1919 Hilfsschullehrerin in Bergedorf (Hamburg), seit Anfang der zwanziger Jahre Mitglied der SPD, hörte an der Hamburger Universität unter anderem bei dem Privatdozenten Petersen Vorlesungen; beide verband in dieser Zeit eine freundschaftliche Beziehung zu Sofie Ribbjerg in Kopenhagen. Sie blieb Zeit ihres Lebens eine Anhängerin Petersens und seiner Pädagogik, wie sie gleichzeitig eine Kritikerin der Hilfs- bzw. Sonderschule war. Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde sie Dozentin an der Hamburger Universität. Ich selbst lernte Frieda Stoppenbrink-Buchholz, die 1943 heiratete, in den sechziger Jahren auf mehreren Tagungen persönlich kennen – als lebendige, immer Optimismus ausstrahlende Persönlichkeit – genau so, wie sie von Sieglind Ellger-Rüttgardt beschrieben wurde (Ellger-Rüttgardt 1987; 2002).

Wie der Briefwechsel mit Petersen deutlich macht, ging der Wunsch, bei Petersen zu promovieren, 1936 von Buchholz aus (vgl. U.K. Petersen 1987, S. 102). Der Titel ihrer Dissertation enthält den Begriff „brauchbar“. Dies war ganz offensichtlich ein Zugeständnis an die Sprache des Nationalsozialismus, der die „Schwachsinnigen“ nur noch unter dem Aspekt des Kosten- und Nutzenprinzips für die Volksgemeinschaft beurteilte (vgl. Krampf 1936, S. 15 ff.).²²² In den von Ellger-Rüttgardt festgehaltenen Erinnerungen Stoppenbrink-Buchholz² werden für die Bewertung Petersens im „Dritten Reich“ zwei wichtige Sachverhalte deutlich: Petersens Gegnerschaft *und* seine gleichzeitige Anpassungsbereitschaft gegenüber dem Nationalsozialismus. Stoppenbrink-Buchholz sagte über Petersen rückblickend:

„Wir waren ja beide wütende Gegner [des Nationalsozialismus], aber er gab leichter nach als ich“ (Stoppenbrink-Buchholz, in Ellger-Rüttgardt 1987, S. 56).

Der Titel der Dissertation wurde von Petersen bestimmt – gegen den ausdrücklichen Willen seiner Doktorandin (ebenda, S. 57). Wie Stoppenbrink erinnerte, sind in ihrer Abhandlung Sätze, die nicht ihre Meinung wiedergeben, sondern die sie aus Gründen der „Zeitgemäßheit“ nachträglich auf Drängen Petersens hinein schrieb. Und es gab andere Sätze, welche die resolute Doktorandin herausnehmen musste, weil sie Petersen politisch zu gefährlich erschienen. Ob diese Aussage aus der Rückerinnerung des autobiographischen Gedächtnisses (H. Weizer) auch eine glättende, übererhöhende Funktion besaß, ist schwer feststellbar. Bei Ellger-Rüttgardt, die mehrfach über Stoppenbrinks Verhalten im Dritten Reich publizierte, wird sie zur Widerstandskämpferin. Sicherlich leistete Stoppenbrink-Buchholz Widerstand in Fällen drohender Sterilisation ihrer Hilfsschülerinnen, wie aus dem Briefwechsel mit Petersen hervorgeht (in U.K. Petersen 1991, S. 141). Aber auch Stoppenbrink-Buchholz befand sich spätestens mit ihrer Heirat in einem Lebenszusammenhang, der in der Nachkriegszeit nach Selbstentlastung suchte. Wie die Briefe an Petersen andeuten, war ihr Mann P.g. Er hatte nach der Dienstentlassung einige Schwierigkeiten mit der Entnazifizierung, wurde 1947 in die Gruppe IV („Mitläufer“) eingestuft, und pensioniert (ebenda, S. 166; S. 168) – Sachverhalte, die Ellger-Rüttgardt nicht erwähnte.

²²² Die Tendenz, die Rolle der Behinderten in der Gesellschaft auf den Kosten-/Nutzen-Aspekt zu reduzieren, war schon in der Weimarer Republik weit verbreitet. Erst im NS-Staat gingen damit praktische Konsequenzen einher (vgl. Höck 1979, S. 17 ff.).

Offenbar interpretierte Petersen den Begriff der „Rassenhygiene“ auf eigene Art. Legte er einerseits Wert auf die Feststellung – so 1933 in einem Brief an den Cobusser Schulrat Gaile (in Retter 1996b, S. 340) – „daß seit Jahren führende nat. soz. Familien Jenas ihre Kinder die Universitätsschule besuchen lassen“²²³, so steht dem das Faktum gegenüber, dass er 1934 ein cerebralgeschädigtes, körperbehindertes Kind in die Universitätsschule aufnahm, um die drohende Hilfsschuleinweisung zu vermeiden (Hillenbrand 2001, S. 122).

• Konnte Petersen ab 1933 guten Gewissens der Mitwelt verkünden, er habe schon sehr viel früher von Volk, Volksgemeinschaft und volktheoretischer Pädagogik gesprochen, als dies jetzt durch die nationale Revolution verbindlich geworden sei, so war es für ihn bedeutend schwieriger, die Rassenpolitik des NS-Staates *als schon immer seiner Pädagogik inhärent* zu bezeichnen. Dennoch ist auch in dieser Hinsicht sein Bestreben unübersehbar, den Eindruck zu erwecken, er habe schon immer das gut geheißene, was jetzt vom NS-Staat gefordert werde.

Auf der landeschulpädagogischen Tagung am 16. September 1933 in Lübecke, behauptete Petersen, daß die neue Erziehungswissenschaft „völlig offen sei für alles, was Rasse, Erbgut und biologische Grundlagen der Erziehung“ angehe. Die Äußerung hat Gewicht und muss in ihrer ganzen Tragweite zur Kenntnis genommen werden. Aber Petersen versucht gleichzeitig, die Ungeheuerlichkeit dieser Aussage herunterzuspielen und sie in *seinem* Sinne zu deuten. Er erläutert sie mit der Einschränkung, dass diese Faktoren „erst im letzten Jahrfünft wahrnehmbar in Erscheinung“ träten, bei Kindern also offenbar nicht sichtbar und anwendbar seien. In Lübecke steht er voll zu seiner Forderung, dass „Hilfsschüler und Psychopathen in die Schule“ gehören, weil sie „unentbehrlich zur Entfaltung wertvollster menschlicher Eigenschaften“ seien (Petersen, in Retter 1996b, S. 277 f.).

Eine derartige Auslegung eugenischer und rassistischer Doktrinen des Nationalsozialismus dürfte die politische und pädagogische Prominenz, vor der Petersen sprach, doch etwas merkwürdig empfunden haben. Jedenfalls hielt Petersen auch im „Dritten Reich“ daran fest, dass jede Pädagogik von dem Grundsatz „Ehrfurcht vor dem Leben“ bestimmt sein müsse. Im Band „Die Praxis der Schulen nach dem Jena-Plan“ von 1934 steht dieses Prinzip am Anfang seiner Ausführungen. Einige Sätze weiter folgt dann die schon vom Lübecker Vortrag bekannte Äußerung, dass

„unsere Erziehungswissenschaft und Pädagogik offen (waren) für alle zuträglichen Forderungen der Hygiene, Eugenik, Rassenlehre und Erbwissenschaft von jeher“ (Petersen 1934a, S. 3 f.)

Der Lehrer müsse die körperlichen Grundlagen seiner Schüler kennen, „wichtiger noch, sie auch beachten und schützen“ [sic!], bevor eine Erkrankung offen zeigt, daß sie geschädigt sind“. Petersen betont ausdrücklich, dass das Prinzip der *Ehrfurcht vor dem Leben* insbesondere dann zu beachten sei, „wenn die körperlichen Grundlagen nicht in Ordnung sind“ – soll heißen: wenn auf Grund von Störungen und Defekten der biologischen Ausstattung des Kindes der Pädagoge es mit sog. „lebensunwerten Leben“ zu tun hat. Das ist eine der Ideologie der Ausmerzung sowie der Praxis ihrer Umsetzung entgegen gerichtete Anschauung, die in seltsamem Widerspruch zur Akzeptanz der NS-Rassenhygiene steht.

²²³ Hans Friedrich K. Günther („Rasse-Günther“) und der deutschchristliche Theologe und Rektor der Jenaer Universität, Meyer-Erlach, waren zeitweise Mitglieder der Schulgemeinde in der Petersens Schule, die ihre Kinder besuchten.

Dass Petersens Pädagogik „von jeher“ den Forderungen von Eugenik und Rassenhygiene entsprechen haben soll, muss allerdings die Fachleute, die seine Texte der Zeit vor 1933 kennen, mehr als verwundern – aber doch nur diejenigen, die den Satz nicht aufmerksam genug gelesen haben. Denn Petersen spricht nicht einfach von „Forderungen“, sondern, wie oben zitiert, von „zuträglichen“ Forderungen. Damit deutet er an, dass es auch nicht unterstützenswerte *unzuträgliche* Forderungen geben könnte. Die wohlhabewogene Formulierung erlaubte zumindest gegenüber dem eigenen Gewissen Distanz zu üben bezüglich der vom NS-Staat in Angriff genommenen Ausmerzungen alles „Ungesunden“. Als wirkungsvollste Maßnahme der Eugenik war die – als Euthanasie schön geredete – Tötung von Menschen schon lange vor 1933 von Medizinern und Juristen zur Diskussion gebracht worden; dasselbe gilt für den Begriff des „lebensunwerten Lebens“ (vgl. Binding/Hoche 1920; Brill 1994).

Petersen spricht mit Berechnung von *Hygiene*, nicht von *Rassenhygiene* und erwähnt die *Rassenlehre*, ohne den antisemitischen Kern des Begriffs zu berühren, aber es gab andere Personen in seinem Umkreis, die eine deutlichere Sprache sprachen, was Petersen wiederum keineswegs störte. In dem Lehrer Erich Thomaschewski fand Petersens sowohl einen Anhänger seiner Pädagogik, der den Jenaplan in der Hilfsschule in einem Schulversuch praktizierte, als auch einen politischen Wendehals, der – aus Angst, kommunistischer Umtriebe bezichtigt zu werden (vgl. Reiter 1996b, S. 87 ff.) – die Anpassung an die NS-Ideologie überdeutlich praktizierte. Thomaschewski, der 1933 in NSDAP und SA eintrat, musste für Petersen zu einem Spiegel des eigenen Anpassungsversuchs werden. Das berühmte den Jenaer Ordinarius zwar unangenehm, er gebot Thomaschewski aber deshalb keinerlei Einhalt, wenn dieser die politische Anpassung sehr viel weiter betrieb, als sie Petersens Ethik der Ehrfurcht vor dem Leben entsprach. In Jena-Plan III schrieb er:

„Wenn in unserem zukünftigen Staate die Aufordnung beginnt, die alles Faule abstoßt und die Quellen der Minderwertigkeit im Sinne der Erbuhtüchtigkeit verstopft, also praktisch die Zahl der Hilfsschüler auf Fälle erworbenen Schwachsinn (Trauma, Krankheiten) vermindert, dürfte die Form der Hilfsschule von selbst eine wesentlich andere werden“ (Thomaschewski, in Petersen 1934a, S. 169).

„Aufordnung“ bedeutet nach Thomaschewski (und offensichtlich auch nach Petersen), dass die Hilfsschule künftig nur noch für die Fälle leichteren (erworbenen) Schwachsinn zuständig sein sollte, während die Kinder mit schweren (erbedingten) Behinderungen dem Katalog staatlicher Maßnahmen anzuvertrauen seien, die auf die Euthanasie hinausriefen.

Dass Petersen als Herausgeber des Bandes „Jena-Plan III“ 1934 keinen Anlass sah, den Autor Thomaschewski zur Streichung dieses Satzes zu veranlassen, ist die eine Seite der Medaille. Schwerer wiegt, dass nach dem Krieg für Petersen und für all diejenigen, die den Jenaplan weiterführen wollten, es keinerlei Veranlassung gab, sich von dieser Aussage und weiteren problematischen Äußerungen Petersens im „Dritten Reich“ zu distanzieren. Wenn nicht aus Angst vor einer vermeintlichen Blöße, dann aus Angst, der Jenaplan könne dadurch gefährdet werden. Das Problem hart auch heute noch innerhalb der Jenaplan-Pädagogik einer ernsthaften, nicht auf Verdrängung zielenden Bearbeitung.

Für die volktheoretische Begründung der Pädagogik konnte Petersen auf Hilfestellung durch die zeitgenössische Soziologie hoffen. Neben dem in den zwanziger Jahren immer noch aktuellen Band „Gemeinschaft und Gesellschaft“ des Soziologen Tönnies wurde ihm durch den Band „Das eigenständige Volk“ von Max Hildebert Boehm theoretische Unterstützung zuteil, ein Buch, auf das Petersen in seinem Krakauer Vortrag verwies (vgl. Petersen 1935d, S. 215). So wenig Boehms volktheoretische Begründung der „Ethnopolitik“ eine Veröffentlichung zur Stützung der krisengeschüttelten Republik war, so wenig kann man den Band als Vorwegnahme der NS-Volksgemeinschaftsideologie bezeichnen.

Das Buch versucht, den Anspruch ethnischer Minderheiten, ihre eigenständige Kultur in Nationalstaaten soziologisch zu legitimieren, aber ebenso dem „volklichen“ Bewusstsein großer Völker mit differenzierter Kultur auf die Spur zu kommen. Dabei übt der Balthendeutsche Boehm deutliche Kritik an den „umstrittenen Annahmen von Rasseforschern“, das Volk als „Bluts- und Artgemeinschaft“ zu vereinnahmen. Boehm bewertete die *völkische Programmatik* „als eine Art von politisch angewandter Rassenlehre“, die „heute zu starkem Einfluß drängt“. In ihr werde das Volk nurmehr als „Durchgangspunkt hineingeschoben“ zwischen „rassischem Ursachentatbestand“ und „rassischem Zielbild“. Diese „dogmatische Rassentheorie“ stelle eine Bedrohung der „eigenständigen Volklichkeit“ dar (Boehm 1932, S. 18). Boehm wirft einer solchen Rassenforschung vor, ihr „Erklärungswahn und ihr Naturalismus“ mache sie „für ein tieferes Verständnis des Volkstums untauglich“ (ebenda, S. 22). Sein ethnozentrischer Volksbegriff will nicht „ethnokratisch“, sondern „etnopathetisch“ sein. „Gegen jeden Nationalismus, der das Volkliche ins Absolute übersteigert“, will Boehm eine Scheidewand errichten. „Volk“ sei nicht „ausschließlich als Gemeinschaft anzuerkennen“, sondern setze Vielheit, Pluralismus, voraus. Die Gemeinsamkeiten, die Sprache, Kultur und Geschichte schaffen als Grundlage der Eigenständigkeit eines Volkes oder Volksteils, bedürfen der Bestätigung durch das subjektive Bekenntnis und die willentliche Entscheidung des Einzelnen, ihnen zugehören zu wollen.

Ausführlich behandelt Boehm die Rechtslage von ethnischen Minderheiten und die notwendige Rechtsgewähr des Staates zur Entfaltung ihrer eigenständigen Kultur, die immer als ein vielschichtiges Gebilde anzusehen sei. Dabei geht er von der Regierungsform des Parlamentarismus bzw. der repräsentativen Demokratie als Realität aus (S. 173), eine Regierungsform, die er weder kritisiert, noch präjudiziert.²²⁴ Alles in allem eine Volkstheorie, an die Petersen anknüpfen konnte. Da sie aber erst 1932 publiziert wurde, kam Petersen erst 1934 in seinem Krakauer Vortrag dazu, ihre Bedeutung hervorzuheben:

„Wir besitzen seit zwei bis drei Jahren, vordem noch niemals systematisch entworfen, eine neue Wissenschaft, die Volkstheorie (Max Hildebert Boehm, Max Rumpf, Georg Schmidt-Rohr) – allein schon ein Jahrzehnt früher gab sich die Erziehungswissenschaft eine volktheoretische Grundlegung“ (Petersen 1935d, S. 215).

224 Die naheliegende Idee, dass die Volksgruppe ihre Interessen in der repräsentativen Demokratie am besten als Partei vertritt, sah Boehm (1932, S. 173 f.) nur dann als sinnvoll an, wenn es um die „Sicherung des nackten Lebensrechts“ geht und sie als Minderheit an der Ausübung ihrer kulturellen Lebensform gehindert wird.

Boehms „eigenständiges Volk“ bildete hierbei den Hauptbezugspunkt Petersens, Boehms Bedeutung als „erster ord.[ordenlicher] Professor für Volkstheorie und Volkstumssoziologie an einer deutschen Universität in Jena“ hebt Petersen in einer Anmerkung hervor (ebenda, S. 215). Eine weitere Bezugnahme auf Boehm, die sich etwa in der revidierten Zweitausendauflage der „Pädagogik“ 1937 durchaus angeboten hätte, versagte sich Petersen in den folgenden Jahren.

Boehm entwickelte in seinem Hauptwerk von 1932 keine Volkstheorie auf „völkischer-rassistischer“ Grundlage.²²⁵ Aber er kamte mit dem Werk unmittelbar nach Hitlers Machtergreifung reüssieren. Ab Oktober 1933 lehrte er an der Universität Jena als Inhaber einer für ihn neu eingerichteten Professur. Vor 1933 politisch dem Jungdeutschen Orden Arthur Mahrauns verbunden, tat Boehm im NS-Staat alles, um seine Volkstheorie und sich selbst als nationalsozialistisch auszuweisen²²⁶, doch er hatte damit allenfalls randständig Erfolg. Er wurde von Anfang von der Studentenschaft, der NSD-Dozentenschaft sowie von den verschiedensten politischen Instanzen aufs Korn genommen, suchte sich allerdings außerhalb der Universität einflussreiche Funktionen und Verbündete.

Das von Boehm 1938 gestellte Gesuch um Aufnahme in die NSDAP wurde von der Partei abgelehnt. Die Frage seiner „Parteitauglichkeit“ beschäftigte Befürworter und Gegner der zuständigen NS-Dienststellen über Jahre (en detail: Klingemann 2003). Vor allem das Amt Rosenberg stellte sich gegen ihn und bescheinigte ihm „infermalischen Haß“ (Heiber 1991, S. 367) auf den Reichsleiter. Die Abneigung der Rosenbergleute hatte damit zu tun, dass Boehm (1932, S. 23) in seinem Hauptwerk eine solche Antipathie geradezu prozivierte: Wer „den „Blutdeterminismus“ und „die auf sie gebaute pseudoreligiöse Blutmythik etwa im Stille Rosenbergs“ [sic!] ablehne, so Boehm, möge sich nicht abschrecken lassen, um dennoch „die naturhafte Seite im Volks- und Völkerleben“ durch eine „ernsthafte Betrachtung“ zu erkunden. Das konnte NS-Chefideologe Rosenberg, ebenfalls Baltendeutscher, niemals auf sich sitzen lassen.

Intern, innerhalb der Universität Jena, erwachsen Boehm gravierende Schwierigkeiten durch den Vertrauten Astels im Thüringischen Landesamt für Rassewesen, den Mediziner und SS-Hauptsturmführer *Lothar Stengel-von Rutkowski* (Jahrgang 1908). Stengel war seit 1. April 1930 bei der SS (BDC), hatte inner- und außerhalb der Jenaer Universität einflussreiche politische Ämter inne, habilitierte sich mit der Schrift „Der biologische Volksbegriff“ und wurde 1940 *Dozent für Rassenhygiene, Kulturbioogie und rassenhygienische*

225 Damit soll nicht behauptet werden, dass Boehm ein Anhänger der Weimarer Republik gewesen sei. Boehm war mit Moeller van den Bruck befreundet und rechnete zur „konservativen Revolution“ (vgl. Mohler 1989). Seine erstmals 1919 erschienene Schrift „Die Jungen“ weist ihn als überzeugten Antiliberalen und Gegner der „Formaldemokratie“ aus; auch antisemitische Tendenzen sind dieser Schrift nicht fremd (vgl. Boehm 1933); ich danke Carsten Klingemann für seinen Hinweis.

226 Die von Petersen (1935d, S. 215) neben dem „eigenständigen Volk“ zitierte Schrift Boehms, „Was ist Volkslehre?“, von 1934 weist schon im ersten Satz die bedingungslose Identifikation mit dem Nationalsozialismus aus. Das Kapitel über „Volk und Rasse“ strotzt vor völkischer Ausgrenzungsdiskologie, Antisemitismus und Ergebnisadressen an Hitler und die Parteigrößen. Das gilt auch für weitere Veröffentlichungen (vgl. Boehm 1935, S. 37; 1937, S. 49). Dennoch wurde die von Boehm herausgegebene Zeitschrift „Der Volkspiegel. Zeitschrift für Soziologie und Volksgemeinschaft“ (Mitherausgeber: H. Freyer, M. Rumpf) vom Amt für Schrifttumspflege negativ bewertet, sie sei zu soziologisch orientiert und würde den Blick auf die Rasse verstellen (Horn 1996, S. 61).

Philosophie an der Universität Jena. In dieser Habilitation wird Boehm einer vernichtenden Kritik unterzogen: Es sei angesichts der „ganze Seiten einnehmenden Polemiken gegen rasenbiologisches Denken ein der Wirklichkeit entsprechendes und befriedigendes Ergebnis der Boehmschen Arbeit nicht zu erwarten“ (Stengel-von Rutkowski 1942, S. 56).

Erstaunlich ist nur, dass Petersen, der ja im „Dritten Reich“ mit unermüdlicher Penetranz den Zusammenhang zwischen Volkstheorie und Erziehungswissenschaft hervorhob, *nicht* in das Visier Stengels geriet. In seiner Habilitation taucht der Name Petersen nicht auf, obwohl Stengel auch kurz auf die Pädagogik eingeht (S. 157 f.) und Kriek wie Hördt Kritik erfahren. Sollte Petersen geschont werden? Die Frage stellt sich, denn es überrascht durchaus, dass Petersen zu jener Gruppe „führender Persönlichkeiten aus Partei und Wissenschaft“ (Hobfeld 1997, S. 82) gehörte, der durch die Initiative Stengel-von Rutkowski 1940/41 sich ca. 14-täglich zu einem „Sprechabend“ versammelte, um jeweils einem Mitglied des Kreises Gelegenheit zu geben, aus dem eigenen Forschungsgebiet zu referieren. Es war außergewöhnlich, dass ein Ordinarius für das Fach Erziehungswissenschaft, der nicht der NSDAP, der SA oder der SS angehörte, folglich auch nicht eines der einflussreichen Ämter in der NSD-Dozentenschaft oder im akademischen Bereich wahrnahm, in den inneren Kreis der führenden Nationalsozialisten der Universität vorgelassen wurde.

Der Jenaer Biologe Heberer, dessen Tagebuchnotizen Hobfeld auswertet, notierte über seinen eigenen Vortrag: „Leider hatten einige wesentliche Leute abgesagt (z. B. von Leers²²⁷ und Petersen)“. Petersen spielte demnach durchaus eine Rolle in dieser intimen Gruppierung, die bei längerer Existenz *vielleicht* die Rolle eines inneren Kraftzentrums der Universität für den von Astel seit langem anvisierten Ausbau Jenas zu einem „nationalsozialistischen Stützpunkt erster Ordnung“ (Heiber 1994, S. 127) hätte übernehmen können. Im „Rutkowski-Kreis“ waren Medizin, Biologie, Geschichtswissenschaft, Rechtswissenschaft durch jeweils einen Lehrenden und nicht zuletzt die Pädagogik in Gestalt Petersens vertreten. Die Einberufung Stengel-von Rutkowski zur Wehrmacht im Februar 1941 bedeutete allerdings das Ende des Kreises.

Im Gegensatz zu Petersen fand Boehm, der 1945 bei seiner Entlassung zur eigenen Entlastung behauptete, „daß Rektor Astel wörtlich erklärt hat, er besäße Aktienmaterial über mich, mit dem er mich jederzeit ‚vernichten‘ könne“ (UAJ: M 636), in diesen Kreis der Getreuen Astels keinen Eingang. Boehm gehörte zur Gruppe von elf Professoren, die im Juli 1938 vom Gaupressereferenten des Jenaer NSD-Dozentenbundes – das Amt wechselte 1938 von Stengel-von Rutkowski auf Dr. Bernhard Knoche – die Publikationstätigkeit untersagt werden sollte; der Vorgang verlief allerdings ergebnislos (Schilling 2003, S. 193, S. 201 Anm. 54).

Nicht ganz ohne Grund wurde Boehms Volkstheorie im NS-Staat derselbe Vorwurf gemacht wie der Erziehungstheorie Petersens: Sie sei nicht nationalsozialistisch, sondern formalistisch. Gemessen an den Bemühungen beider, die eigene Theorie der NS-Ideologie anzupassen, ist diese Einschätzung zutreffend. Boehm besaß im Ausland ein relativ hohes Renommee. Da er 1944 von höchster Stelle rehabilitiert wurde (Klingemann 2003,

227 Johann von Leers, Professor für Deutsche Geschichte mit besonderer Berücksichtigung der Baugeschichte, seit 1940 Ordinarius, wurde von Astel und Stengel-von Rutkowski in seiner Karriere an der Universität Jena gefördert. Leers war „als antisemitischer Vielschreiber, Gauredner im Gau Großberlin sowie als SS-Obersturmführer in vielfältiger Weise für das NS-Regime aktiv“ (Gottwald 2003, S. 925).

S. 704 ff.), trug dies vermutlich dazu bei, dass er nach Kriegsende 1945 seine Entlassungsurkunde erhielt – „als Nicht-Pg. und persona ingrata der Nazizeit“, wie er sich in einem fünfseitigen Schreiben vom 5. November 1945 an den Rektor der Universität Jena bewertete (UAI: M 636). Den antisemitischen Duktus seiner Schriften erwähnte er nicht. Sie fielen vermutlich unter die „mir dem Vernehmen nach zur Last gelegten taktischen Anpassungen an die Machtverhältnisse der Nazizeit, die jeder Beamte vollziehen musste“. Das sei ein Ausfluss „effektiver Bedrohung“ gewesen, unter welcher er im NS-Staat gestanden habe. Im Gegensatz machte Boehm „gute persönliche Beziehungen zu prominenten antifaschistischen Kollegen“ geltend und nannte hier – neben dem Juristen Gerland (der zu den Mitbegründern der DDP gehörte, aber später andere Wege ging) – Peter Petersen.

„Führungslehre“ und NS-Volksgemeinschaft

Die „Führungslehre des Unterrichts“ von 1937 ist Petersens schulpädagogisches Hauptwerk. Petersen erläutert im Vorwort, sie stelle „den ersten Versuch dar, eine Ordnung und eine Begründung der neuen Unterrichtsformen im Rahmen eines *neuer Schullebens* zu geben, der unmittelbar der Praxis dient“ (Petersen 1937a, S. 4). Der Begriff *neu* kann sich im fünften Jahr nationalsozialistischer Herrschaft eigentlich nur auf den Nationalsozialismus und die nationalsozialistische Erziehung beziehen. Dass er diese Assoziation weckt, wollte Petersen keinesfalls ausschließen. Wahrscheinlich ging es ihm sogar darum zu suggerieren, das Neue, mit dem sich die Reformpädagogik schon ziemlich lange schmückte, sei mit dem Neuen, das die „nationalsozialistische Revolution“ seit kurzem gebracht habe, vereinbar, wenn nicht identisch. Typisch für Petersen ist die Formulierung:

„Daraus folgt, daß alle neue Erziehungswissenschaft Erziehungstheorie sein muß, daß sie seit ihrer Begründung bewußt ist und sein will, was heute allgemeiner unter ‚politischer‘ d.h. auf die Volksgemeinschaft ausgerichtete Wissenschaft verstanden wird“ (Petersen 1937a, S. 257).

Mit der „neuen Erziehungswissenschaft“ ist Petersens „Allgemeine Erziehungswissenschaft“ von 1924 gemeint. Der dort definierte, von W. Wundt übernommene Volksbegriff betont das *Bewusstsein von* und die *Identifikation mit* der gemeinsamen Kultur und Gesellschaft als Kennzeichen für die Zugehörigkeit zu einem Volk. Dass Petersen *Volk* nicht gleichsetzte mit der Summe aller Bürger des Staatsterritoriums, hatte auch zu tun mit der Betonung der kulturellen Autonomie von ethnischen Minderheiten, für die er sich einsetzte. Volksgruppen, die nicht durch eigenen Willen, sondern durch veränderte Staatsgrenzen als ethnische Minoritäten in einem Staat fremder Sprache leben müssen, sollte das Recht nicht verwehrt werden, ihre Sprache, Religion und Kultur auszuüben und ihre Traditionen zu pflegen. Nachdem der Versailler Vertrag diesseits und jenseits der neu gezogenen Grenzen Deutschlands neue Minoritäten geschaffen hatte, war dies ein liberaler Grundsatz angesichts der Jahrhundertlang geübten Praxis europäischer Staaten, im Falle territorialen Zuwachses die rücksichtslose Anpassung aller neu hinzugewonnenen Ethnien an die vorherrschende Staatskultur zu betreiben, um die nationale Einheit zu sichern.

Da der Volksbegriff Hitlers das Volk als die rassische Blutgemeinschaft Artgleicher unter Ausschluss der Nichtartgenossen definiert, muss Petersen die damit gegebene Diskrepanz zum integrativ-universal verstandenen Volksbegriff nun verdrängen. Das geschieht, wenn er mit Stolz über das Erziehungsziel im NS-Staat sagt:

„Es ist eine große politische Erziehung, ausgerichtet nach demselben Ziele: der Volksgemeinschaft. Denn alles soll, nach den richtungweisenden Worten des Führers, der Erneuerung, der Erhaltung und der Leistungssteigerung des Volks dienbar werden. Damit ist wieder ein oberstes Bildungs- und Erziehungsziel gesetzt, das aus der völkischen Zerrissenheit zur Volkseinheit, aus einer auflösenden volkserziehenden Zeit in eine gemeinschaftsbildende Epoche hineinweist. Aus diesem Erleben und dem Mischaffen an diesem Werke werden der deutschen Pädagogik die nächsten, heute schon erkennbaren Antriebskräfte kommen“ (Petersen 1937b, S. 45 f.).

Diese Sätze, in der „Pädagogik“ von 1932 noch nicht enthalten, veranschaulichen, was die bearbeitete Zweitauflage des Bandes – erschienen als „Pädagogik der Gegenwart“ im Jahr 1937 – an Neuem zu bieten hat. Am Anfang steht die Volksgemeinschaft – aber was für eine?

Die *Volksgemeinschaft* Petersens im Sinne der „Allgemeinen Erziehungswissenschaft“ von 1924 ist *universalistisch*, d.h. sie gilt für das eigene wie für jedes andere Volk, eine Vorstellung, die Petersen auch bei Othmar Spann vorfand. Während der Volksstaat der SPD ursprünglich „klassengebunden“, für die siegreiche Arbeiterklasse, entworfen war, ist dieser Volksbegriff ständisch-antiparlamentarisch gedacht. In diesem Sinn hat die Volksgemeinschaft weder einen Bezug zur „Rasse“, noch geht er aus von der Höherwertigkeit des „deutschen Blutes“ gegenüber „Nichtartgenossen“, „Schädlingen“ und „Feinden des Volkes“.

Die ab 1934 vor Antisemitismus strotzende, an die NS-Ideologie angepasste Volkstheorie M.H. Boehms ist ein Beispiel für den Grad der Veränderungen, die notwendig sind, um vom einen zum anderen zu gelangen – ob dies dann in jedem Falle glaubwürdig erschien, wenn man vor 1933 mit ähnlichen Begriffen andere Kontexte verband, steht auf einem anderen Blatt. Für die Staatsrechtslehre im NS-Staat, auf die im nächsten Abschnitt ausführlicher eingegangen wird, erklärte der NS-Jurist Helmut Allardt:

„Im Brennpunkt der heutigen Staatsauffassung steht die *Volksgemeinschaft* als schicksalsverbundene, willensmäßige politische Einheit artgleicher Volksgenossen“ (Allardt 1935, S. 7).

Entscheidend für das ausschließend-diskriminierende Verständnis von Volksgemeinschaft ist hier der Begriff „artgleich“. Denn wehe dem, der nicht unter diese Rubrik fiel: „Wer artfremd war, durfte ausgemerzt werden und der sollte auch ausgemerzt werden“, wie Staatsrechtslehrer heute in der Rückschau auf den NS-Staat betonen (Battis, in Veröffentlichungen 2001, S. 116).

In der „Führungslehre“ Petersens geht es um jenes Verständnis von *pädagogischer Führung*, das er 1926 in drei Mainzer Vorträgen erstmals entfaltete und 1931 im „Ursprung der Pädagogik“ systematisch dargestellt hatte. Seine schulpädagogische Relevanz erhält der Begriff jetzt im Zusammenhang der von Jaspers' existenzphilosophischen Verständnis bestimmten Theorie der *pädagogischen Situation*, die im ersten Kapitel des Bandes entfaltet wird. Die beiden Hauptteile des Buches behandeln die „Führung des Unterrichts“ (womit die Gestaltung des Schullebens und die Vorbereitung lernwirksamer pädagogischer Situationen gemeint sind) und die „Führung im Unterricht“ (welche die pädagogische Haltung des Lehrers und sein praktisches Handeln betreffen). Ein weiteres Kapitel widmet sich der „Pädagogik der Arbeitsmittel“. Zum Schluss werden die „Verbindungslinien zwischen Altem und Neuem“ gezogen.

Auch hier ist das Alte *nicht* die Erziehung in der „Systemzeit“ und das Neue *nicht* die nationalsozialistische Erziehung; das Alte beinhaltet vielmehr die Tendenz, das Ziel des

Unterrichts im bloßen Wissenswerb zu sehen, den Unterricht durch eine bestimmte *Methodik* gestalten zu wollen und die durch einen solchen Unterricht vermittelte belehrende „*Erziehung*“ zu überschätzen. Das Neue dagegen ermöglicht nach Petersen „freien Bildungserwerb“ und jene „menschliche Lebensverbundenheit“, die „das Gegenteil eines Zweckverbandes“ darstellt, nämlich „geistige Verbundenheit“. Geist aber ist für Petersen nicht Intelligenz, sondern beinhaltet geistige Akte, die er im Einzelnen benennt. „Güte“ und „Liebe“ rücken dabei an die erste Stelle (ebenda, S. 257). Das unterscheidet ihn von Kriek. Denn eine Einschränkung dergestalt, dass Erziehung und Pädagogie nur „artgleichen Volksgenossen“ zukomme, trifft Petersen nicht.

Erziehung sei, meint Petersen, weder Dressur noch das Ergebnis intellektuellen Lernens, sondern eine *geistige Funktion der Wirklichkeit*, die „Menschsein“ und „Menschlichkeit“ ausmacht. Durch Gemeinschaftsleben diese Funktion zu entfalten sei die eigentliche Aufgabe der pädagogischen Führung in der Schule. Erziehung will nicht eine bestimmte *Haltung* herstellen, sondern zielt ab auf jene *Gesinnung*, die das Tun des Guten ermöglicht, die allerdings, so setzte Petersen hinzu, keine Garantie geben kann, dass das Gute tatsächlich auch geschieht – denn:

„Hinter wohlgeübter, tadelloser Haltung mit leuchtenden, freundlichen Augen kann sich verborgen ein schlauer Taktiker, ein kleiner Rechner inmitten der Wirrungen des Lebens, ein kleinlicher Charakter. Ja, wie oft enttäuscht das äußere, anfangs gewinnende Bild solcher Haltungsmenschen, wenn man ihre Handlungen kennen lernte, vor allem schon ihre Art, über Mitmenschen zu reden, sie zu beurteilen“ (Petersen 1937a, S. 260).

Petersen hat es sich hier verkniffen, von „leuchtend *blauen* Augen“ zu sprechen. Es bleibt bei leuchtenden *freundlichen* Augen, um die Aussage nicht als Herabwürdigung des Rasse-Konzeptes erscheinen zu lassen. Doch in diese Richtung kann sie vom aufmerksamsten Leser auch ohne die dem nordischen Menschen zugeordnete Augenfarbe gelesen werden. Die von ihm geforderte Entgegensetzung von *Haltung* und *Gesinnung* war dem Nationalsozialismus völlig fremd. Selbstverständlich war die Erziehung in allen Gliederungen der Partei, einschließlich der Hitler-Jugend, auf die *Haltung* ausgerichtet. Die NS-Volksgemeinschaft war nicht zuletzt eine *formierte* Volksgemeinschaft, die vor der Welt in *tadelloser Haltung* antreten sollte – beim Fahnenappell wie bei den großen Aufmärschen der „Bewegung“ anlässlich von Parteitagen und nationalen Feiertagen.

Auf der letzten Seite der „Führungslehre“ versteckte Petersen für seine Leser ein besonders delikates Osteri der Humanität. Die *Gesinnung* als Fähigkeit, das Gute zu tun, ist hier das *für alle Deutschen* gemeinsame, *verbindende* Ziel. Da muss man sich, anderthalb Jahre, nachdem die Nürnberger Rassengesetze in Kraft getreten waren, ernsthaft fragen: Wer gehört jetzt noch dazu? Sind nur deutsche Staatsbürger gemeint? Oder auch die lediglich geduldeten Staatsangehörigen, die nicht zum „Bluterbe“ des deutschen Volkes gehören? – Von Juden als den erklärten *Feinden* der Volksgemeinschaft gar nicht zu reden. „Rasse“ wurde von Baeumler konsequent als „Grundbegriff der Erziehungswissenschaft“ eingeführt, weil sie „das Wesen des Menschen“ bestimme; „Gemeinschaft“ definiert sich aus dieser Perspektive als „Gemeinschaft der Artverwandten“ (Baeumler 1942, S. 65, S. 81, S. 92). Und Petersen?

Dass Petersen an einer Definition von Erziehung und Gemeinschaft festzuhalten sucht, der *kein* exklusiv-ausschließendes Verständnis zu Grunde liegt, geht aus zwei Hinweisen hervor. Zum einen unterstellt er dem Begriff „Bildung“ (im Gegensatz zur Erziehung) ge-

nau jenes trennend-exklusive Verständnis, das seine Parallele findet in der Realität des NS-Staates; zum anderen betont er, dass Erziehung zum Guten *jenseits* der Grenzen von Erbkonstellation, Blut und Rasse jedem Menschen zuteil werden könne. Beginnen wir mit der Bildung:

„Wer die Bildung zum obersten Ziel erhebt, der wirkt trennend, klassenbildend; denn aus dem Bildungsprinzip kamen immer die am stärksten auflösenden [*sic!*] Kräfte, die, welche Menschen gegen Menschen stellen“ (Petersen 1937a, S. 260).

Jene Kräfte, die die Volksgemeinschaft zersetzen und auflösen, waren gemäß der NS-Ideologie im Staate Hitlers primär die Juden. Jaensch übernahm ab 1933 vom Nationalsozialismus die aggressiv-exklusive Deutung für seine abstruse Typologie, die Petersen (1937a, S. 260) zitierte: Der D-Typ steht für Desintegration und Auflösung, während der Integrationsstyp (als Ideal in der Form des I²-Typus) dem Bluterbe des deutschen Volkes zugehören sollte. Für diese beiden Typen Jaenschs, seien „bestimmte Konstitutionen besonders prädestiniert“, betonte denn auch Petersen und schloss sein Buch mit den Sätzen:²²⁸

„Jene Gesinnung ist jedoch an keinen Menschentyp, an keinen Erbcharakter gebunden, sondern geht durch alle hindurch. So mag denn nun im deutschen Volke die äußere Form, die Bildung verschieden sein, so verschieden wie die rassischen Grundlagen, über denen sich der Zukunft zu entwickeln kraftvoll begonnen hat, und so mannigfaltig wie die Erbcharaktere, mit denen gerechnet werden muß und die nicht gewandelt werden können – die rein menschliche Gesinnung kann in allen erzogen werden. Ja, es werden gerade von dem Umfang und von der Kraft, mit denen sich diese Gesinnung im Körper deutscher Menschen und über sie vermittelt im deutschen Volke darstellt, der besondere Typus des Deutschen der Zukunft und sein neuer Wert unter den Völkern abhängen“ (Petersen 1937a, S. 260).

Wie also versucht Petersen das Problem zu lösen, dass sein Erziehungs- und Gemeinschaftsbegriff weder ein Bekenntnis zum Nationalsozialismus noch eine Legitimation des nationalsozialistischen Rassestandpunktes beinhaltet? Wenn er seinen Kritikern gerecht werden wollte, genüge es nicht mehr, den Rassebegriff gelegentlich zu erwähnen. Er hatte vielmehr die Überzeugung von der Höherwertigkeit der deutschen Rasse und deren Gefährdung durch die auflösend-zersetzende Funktion der jüdischen Rasse klar zu äußern und zum *Ausgangspunkt der Erziehungslehre* zu machen.

Der Hinweis auf Jaensch's Typologie scheint diese Funktion zu haben. Andererseits hält Petersen an seinem Erziehungsbegriff fest, dessen kosmische Funktion keine Einschränkung auf „Artgemäßes“ zulässt. Sein „Trick“ besteht darin, dass er „rassische Grundlagen“, um die es dem Nationalsozialismus geht, allein auf die *Bildung* verschiebt. Im Gegensatz zur universalen Geistgebundenheit der Erziehung versteht Petersen Bildung biologisch, auf das lebende Einzelwesen bezogen. Da Bildung ganz auf die Formung des Individuums abhebt, marginalisiert Petersen faktisch den Rasse-Begriff. „Rasse“ ist nicht mehr gruppenspezifisches Merkmal, sondern auf den individuellen Erbcharakter bezogen. Erziehung

228 In den Nachkriegsausgaben der „Führungslehre des Unterrichts“ erhalten die letzten Abschnitte eine behutsame, aber charakteristische Korrektur: es geht jetzt darum, dass wieder „Menschen zu Menschen erzogen werden“ das Volk könne sich wieder „ganz besonders glücklich über seine Schulen in die ‚demokratische Lebensform‘ hineinleben“. *Demokratisch* ist jetzt jene „Gesinnung und Haltung, welche die Verschiedenheit, ja die Gegensätze zwischen den Charakteren und Interessen innerhalb einer Volksgemeinschaft anerkennen“ (Petersen 1971, S. 230).

aber, „die rein menschliche Gesinnung“, soll – selbstverständlich – allen Menschen zuteil werden. Dass Petersen hier von nationalsozialistischen Pädagogen als Kritik *nur* zu hören bekam, seine Erziehungslehre entstamme einer überwundenen Epoche, sei dem liberalen Zeitalter entsprungen und mit dem Nationalsozialismus nicht vereinbar, ist im Vergleich zu den denkbaren, realiter aber nicht eingetretenen Konsequenzen erstaunlich. Verbot des Buches, Verbot weiterer Veröffentlichungen, einschränkende Konsequenzen für seine Tätigkeit als Hochschullehrer wären durchaus denkbar gewesen. Von der „Abteilung Bauumler“ der Rosenberghörde über die Schriftumsabteilungen des Goebbels- wie des Rust-Ministeriums bis zum „Schriftumsbeauftragten“ der Jenaer NSD-Dozentenschaft wird der Band sorgfältig und kritisch gelesen worden sein. Merkwürdig, dass er keine Beanstandung erfahren hat. Petersens Taktik schien Erfolg zu haben.

Tatsächlich enthält die „Führungslehre“ eine Fülle von Aussagen und Konnotationen, die einen positiven Eindruck von den Alltagsstrukturen im NS-Staat vermitteln. Damit versuchte Petersen die fehlende nationalsozialistische Prägung seiner Pädagogik zu überdecken. *Nach dem Krieg* konnte der Band keineswegs ohne Korrekturen veröffentlicht werden. Und auch dann noch enthält der Band, Aussagen, die ihn erkennbar als ein im NS-Staat geschriebenes Werk erscheinen lassen (vgl. Prior 1985). Doch es gibt noch ganz andere problematische Theoriezusammenhänge in Petersens „Führungslehre“, die in der Nachkriegszeit weder von den Gutachtern der Deutschen Verwaltung für Volksbildung in der SBZ, noch später von Kritikern Petersens wahrgenommen wurden. Sie kommen im Folgenden zur Sprache.

Von der abstrakten Rechtsgemeinschaft zur konkreten Volksgemeinschaft (Reinhard Höhn)

„Vorordnungen sind keine Verordnungen!“ sagt Petersen in der „Führungslehre“ an zentraler Stelle. Petersens unterrichtspädagogischer Begriff der Vorordnung entspricht dem Begriff der „vorbereiteten Umgebung“ bei Montessori (auch wenn Petersen diesen Vergleich vermied). Über Montessori hinausgehend bezog er dabei die Kommunikationsformen der in der Schule Handelnden, also Lehrer und Schüler, mit ein. Mit den „Vorordnungen“ meinte Petersen dreierlei:

- Das Ingesamt der Entscheidungen, die die Lehrkraft darüber zu treffen hat, welche Räume, Werkstätten, Plätze benutzt werden, welche Arbeitsmittel bereitzustellen sind und wie sie zum Einsatz kommen sollen;
- die Regelung des Verhaltens in der Schule allgemein, das rechte Verhältnis zwischen Schülern und Lehrern, Fragen der Autorität sowie die „Erziehung zu guten Umgangsformen“ betreffend;
- die Regelung des „Zusammenlebens im Raum“, die Kommunikation der Kinder untereinander, das „Gesetz der Gruppe“ (1937a, S. 73 ff.).

Der theoretische Aufwand, den Petersen zur Legitimation des Begriffs „Vorordnung des Unterrichts“ betreibt, ist gewaltig. Er bemüht hierbei nicht nur die „Volksgemeinschaft“, sondern stößt sogar zum Begriff der „Rechtsgemeinschaft“ vor. Obwohl dies für die pädagogische Begründung des Konzeptes nicht unbedingt notwendig ist, steht im Hintergrund dieser theoretischen Ausweitung offenbar die Absicht Petersens, seiner *Pädagogik des Unterrichtes* angesichts ihrer geringen politischen Verankerung im Nationalsozialismus ein gesichertes Fundament zu geben. Petersens Schulpädagogik beruht gerade nicht, wie das Vorbild „soldatischer“ Erziehung es nahe legen würde, auf dem Prinzip „Befehlen – Ge-

horchen“ bzw. „Anordnen – „Ausführen“, „Lehren“ – „Lernen“, sondern ist bemüht, den reformpädagogischen Ansatz fortzuführen.

So ereignet sich Unterricht bei Petersen gleichsam naturhaft von selbst aus der pädagogischen Situation heraus, nämlich aus der Gemeinschaft und den sachlichen Problemlagen der um eine Lehrkraft gescharten Schüler durch *Übernahme* der aus ihr resultierenden Spannungen. Die „Vorordnungen“ des Unterrichts sind ein wichtiges Mittel, diese Spannungen nachhaltig zu erzeugen.

Demgegenüber verdammte Petersen die „Verordnung“. Dieser Begriff kennzeichnete „ein überwundenes, allzu einseitiges, rechtliches Denken über Fragen des Schullebens“. Das Verhaltensmodell „Anordnen – Gehorchen“ sei eine Reaktion auf das Vorherrschen von „Verordnungen“ im überkommenen Schulbetrieb. Die Verordnung und das Verordnen würden dem Zeitalter des Absolutismus, des absoluten Herrschers, entstammen, der dem Staatsdiener Weisungen erteilte. Sie verraten „ihren innigen Zusammenhang mit dem individualistischen Rechtsprinzip“ (ebenda, S. 73).

Die Petersen-Schule stand als Bestandteil der Universität außerhalb des *normalen* Verordnungsweges, der die einzelne (Regel-)Schule als Empfänger höherer Orts erlassener Weisungen sah. Die wenigen Verordnungen, die im NS-Staat auf die Universitätsschule zukamen, sei es aus Berlin oder aus Weimar, waren allerdings umso schwerwiegender. Man kann unterstellen, dass Petersen mit seiner *Kritik der Verordnung* indirekt auch all das unter Anklage stellte, was er in den Auseinandersetzungen mit dem Weimarer Volksbildungsministerium über Jahre hinweg, ab 1934 auch mit dem REM, als administrative Beeinträchtigung der Entwicklung seiner Schule und seiner Pädagogik empfand.

Dass der Lehrer die Lehrinhalte den Schülern nicht „verordnet“ und die Unterrichtslehre andere Grundbegriffe bevorzugt, ist nicht erst seit Petersen bekannt. Dass Verordnungen in jeder gut funktionierenden, hoch differenzierten Schulverwaltung Sinn machen und ein größerer Verwaltungsapparat ohne sie nicht auskommt, sagt einem der gesunde Menschenverstand. Wehrte sich die Reformpädagogik allgemein gegen die zunehmende Verbürokratisierung, so ist diese Haltung bei Petersen besonders stark ausgeprägt. Bezeichnend ist, dass er die für jede staatliche Verwaltung selbstverständliche Verordnungs- und Erlass-Praxis scharf kritisierte und sie ausgerechnet mit jenen Negativ-Beispielen garnierte, die der Nationalsozialismus für den überwundenen politischen Gegner der Systemzeit bereithielt: Liberalismus und Individualismus. Das waren für Petersen keine völlig neuen Schlagworte, hatte er sich selbst doch lange vor 1933 immer wieder als Gegner von „liberalistischen“ wie „individualistischen“ Vorstellungen geoutet, wobei das Paradox darin bestand, dass er in wesentlichen Punkten seiner Pädagogik eine Praxis vertrat, die dem weitgehend entsprechenden, was er mit diesen Schlagwörtern zu bekämpfen trachtete.

Petersen bewertet die Verordnung als der Vergangenheit zugehörig, sie entstamme der Zeit des *Untertanenstaats*. Ihr gegenüber stellt er die *Vorordnung*, die Prinzipien sachlicher Notwendigkeit aus den Bedürfnissen einer *konkreten Gemeinschaft* in einer pädagogischen Situation ableitet. So weit so gut. Problematisch wird die Argumentation in dem Moment, in dem er zu ihrer Legitimation auf Gedanken des prominenten Staatsrechtslehrers Reinhard Höhn (1904-2000) verweist²⁹. Die Schrift „Rechtsgemeinschaft und Volksgemein-

²⁹ Höhn war zunächst Assistent bei dem Jenaer Soziologen Jerusalem, habilitierte sich nach seinem Zerwürfnis mit dem Jenaer Staatsrechtler Koellreuter in Heidelberg im Mai 1934, wurde im April 1935 dort Extraordinarius und ging im gleichen Jahr als „Direktor des Instituts für Staatsfor-