

Schwan, Torsten

"Denn entscheide nicht ich, so wird über mich entschieden". Peter Petersen als politischer Reformpädagoge - eine programmatische Neubewertung

Zeitschrift für Pädagogik 53 (2007) 6, S. 843-860



Quellenangabe/ Reference:

Schwan, Torsten: "Denn entscheide nicht ich, so wird über mich entschieden". Peter Petersen als politischer Reformpädagoge - eine programmatische Neubewertung - In: Zeitschrift für Pädagogik 53 (2007) 6, S. 843-860 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-44291 - DOI: 10.25656/01:4429

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-44291>

<https://doi.org/10.25656/01:4429>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Schule und psychosoziale Entwicklung

Kai S. Cortina

Einleitung in den Thementeil 741

Marten Clausen/Christoph Winkler/Maike Neu-Clausen

Die Förderung psychosozialer Entwicklung durch Schulprofile? Eine Analyse der Kontingenzstundentafeln von Gymnasien in Baden-Württemberg 744

Kai S. Cortina/Jeanne Friedel/Julianne C. Turner

Der Einfluss der Zielorientierung im Unterricht auf die Verarbeitung negativer Rückmeldung bei Schülern. Befunde aus einer US-amerikanischen Übergangsstudie. 758

Urs Grob

Schulklima und politische Sozialisation – Hat das perzipierte soziale Klima einen nachhaltigen Einfluss auf die Entwicklung von politischem Interesse und Toleranz? 774

Deutscher Bildungsserver

Linktipps zum Thema „Schule und psychosoziale Entwicklung“ 800

Allgemeiner Teil

Volker Lenhart

Die Globalisierung in der Sicht der Vergleichenden Erziehungswissenschaft 810

Stefan Danner

Pädagogische Mittel als Zweck – pädagogische Zwecke als Mittel? Antworten von Simmel, Dewey und Litt 825

<i>Torsten Schwan</i> „Denn entscheide nicht ich, so wird über mich entschieden“. Peter Petersen als politischer Reformpädagoge	843
 <i>Besprechungen</i>	
<i>Walter Hornstein</i> Birgit Dahlke: Jünglinge der Moderne. Jugendkult und Männlichkeit in der Literatur um 1900	861
<i>Klaus Zierer</i> Ludwig Duncker: Die Grundschule. Schultheoretische Zugänge und didaktische Horizonte	863
<i>Marcelo Caruso</i> Rita Casale/Daniel Tröhler/Jürgen Oelkers (Hrsg.): Methoden und Kontexte. Historiographische Probleme der Bildungsforschung	865
<i>Petra Bauer</i> Jürgen Müller: Heimerziehung. Entwicklungen, Veränderungen und Perspektiven des Theorie-, Forschungs- und Methodenwissens der stationären Erziehungshilfe	869
<i>Jeanette Böhme</i> Karl-Heinz Arnold/Uwe Sandfuchs/Jürgen Wiechmann (Hrsg.): Handbuch Unterricht	871
<i>Sven Steinacker</i> Ernst Berger (Hrsg.): Verfolgte Kindheit. Kinder und Jugendliche als Opfer der NS-Sozialverwaltung	874
 <i>Dokumentation</i>	
Pädagogische Neuerscheinungen	877

Torsten Schwan

„Denn entscheide nicht ich, so wird über mich entschieden“

Peter Petersen als politischer Reformpädagoge – eine programmatische Neubewertung

Zusammenfassung: Die politische Dimension im Handeln Petersens blieb bislang ausgeblendet. Wegen dieses Defizits wird er heute durchgehend als unpolitischer Pädagoge begriffen. Tatsächlich hat Petersen ab den 1920er Jahren kontinuierlich die Aufrechterhaltung vorhandener Spielräume, den Ausbau und die Abschirmung des eigenen Reformprojekts betrieben. Der Beitrag beleuchtet seinen strategisch-zielorientierten Schulterchluss mit diversen politischen Entscheidungsträgern und legt als Folge eine Handlungstheorie vor, die den politischen Kern in Petersens Werk offenbart.

1. Einleitung

Die Historische Bildungsforschung begreift Peter Petersen, den Begründer der Jenaplan-Pädagogik, seit rund einem Jahrzehnt zunehmend als „politisch naiv“ (Schwan 2000a, S. 295f.; 2004, S. 201f.). Sie folgt damit einem Allgemeinplatz kritischer Erziehungswissenschaftler: „Die ‚theoretisch‘ begründete Naivität trug maßgeblich dazu bei, dass Petersen zeitweilig glaubte, die ‚Machtergreifung‘ des NS-Regimes würde zur Verwirklichung der idealisierten ‚Gemeinschaft‘ beitragen.“ (Döpp 2003, S. 695; Hervorhebungen wie im Original) Diese These zweifeln auch Petersen-Proponenten nicht mehr an: „Die Nachfolgenden aber tun gut daran, die politische Naivität Petersens nicht zur alleinigen Maßlatte für die Beurteilung seines Werks zu machen.“ (Lanig 1998)

Die gemeinsame Sichtweise verwundert nur vordergründig. Denn zwar entwickelte sich das Konstrukt der „politischen Naivität“ in den 1980er Jahren im kritischen Spektrum der bundesdeutschen Pädagogik. Es schloss jedoch weitgehend nahtlos an traditionelle Entpolitisierungsstrategien von Petersen-Proponenten der 1950er bis 1980er Jahre an – was in den 1980er Jahren allerdings kaum zu erkennen war.

Nun ist hier nicht der Raum die systematischen Verdrängungen historischer Petersen-Proponenten zu beleuchten. Auch könnten die auf deren Literatur aufbauenden Transponierungen der Petersen-Kritik nicht auf wenigen Seiten befriedigend skizziert werden. Es geht also nicht um die Rezeptions- und Wirkungsgeschichte Petersens und seiner Pädagogik. Genauso wenig sollen die Problematiken des heutigen und der historischen Petersen-Bilder beleuchtet werden (vgl. dazu Schwan 2007).

Stattdessen wird an Beispielen aus der NS-Zeit gezeigt, dass Petersen und sein Schüler-Kreis entgegen dem herrschenden Mythos zur klaren politischen Analyse fähig waren (Abschnitt 2). Diese These wird anhand mehrerer politisch-strategischer Handlungen erhärtet (Abschnitt 3). Die angestellte Analyse erhellt Petersens Politik-Verständnis, verdeutlicht die erstaunliche Bandbreite seines Handelns und macht ersichtlich, wie eng

Petersens aktives politisches Handeln mit seiner Erziehungstheorie verbunden gewesen ist. Darauf wird abschließend zurückzukommen sein. Die dort präsentierte Handlungstheorie macht das komplexe Verhalten Petersens nicht nur in der NS-Zeit transparenter (Abschnitt 4).

2. Zwischen „Selbstgleichschaltung“ und Autonomieansprüchen

Die von den Nationalsozialisten initiierte Dynamik ihrer Machteroberungspolitik entwickelte sich ab Februar 1933 ganz im Zeichen des „permanenten Ausnahmezustands“ (Bracher). Ihr Ziel war, alle anderen einflussreichen Kräfte auszuschalten, zugleich die Grundlagen für die „Erfassung“ der „Volksgenossen“ zu legen und beide Prozesse mittels der „Gleichschaltung“ abzusichern. Diese Phase der „Machtergreifung“ endete mit den Gesetzen „gegen die Neubildung von Parteien“ und „über Volksabstimmung“ jeweils vom 14. Juli 1933. Mit dem „Gesetz zur Sicherung der Einheit von Partei und Staat“ vom 01.12.1933 war dann die Machteroberungsphase im engeren Sinne abgeschlossen (Wehler 2003, S. 610-614). Es folgte eine längere Phase der Machtkonsolidierung. Die zentrale Folge der „Gleichschaltungs“-Politik war, „dass die Unterstützung für Hitler und die NS-Regierung in den Monaten von April bis September 1933 beträchtlich zunahm, auch unter denen, die vorher kritisch bis feindselig eingestellt waren“ (Kershaw 1999, S. 82). – Bleibt zu fragen, wie nun Petersen reagiert hat. Konnte er die Entwicklungen erkennen oder war er zu „naiv“ dazu?

Zur Beantwortung der Frage lohnt sich das Heranziehen seiner Artikel aus dem Sommer 1933. So rückte er im August eine „organisch-völkische“ Begründung in den Vordergrund und betonte dabei für die Landschule, dass „die völkische Kulturentwicklung keinen Sprung kennt, höchstens dann und wann stärkere Antriebe und vorwärts drängende Stöße aushält und – natürlich – *auch vernichtet werden kann, etwas, das ihr sicher widerfährt, wenn sie nicht in sich organisch fortwachsen darf.*“ (Petersen 1933a S. 387; Hervorhebungen durch T.S.) Die Passage thematisierte die „Gleichschaltung“, erkannte sie als Gefahr – und kritisierte sie: die Entwicklung der Landschule müsse „vernichtet werden“, „wenn sie nicht in sich organisch fortwachsen“ dürfe.

Das Zitat wird umso bedeutungsvoller, da Petersen ab Juli im westfälischen Kreis Lübbecke ein „Jenaplan-Landschulprojekt“ mit aufzubauen begann (s.u.). Es zeigt pointiert, dass der Jenaer Erziehungswissenschaftler recht genau erkannte, was um ihn herum geschah. Zugleich verdeutlicht es, dass Petersen sich den Entwicklungen nicht passiv aussetzen wollte. Deshalb schaltete er sich *aktiv* und *kritisierend* ein: Ziel war, Freiräume für eigene Ziele offen zu halten.

Mit diesem grundsätzlichen Ziel verband Petersen eine weitere Intention: das Kontinuieren zentraler Fundamente des eigenen Reformkonzepts. Das lässt sich deutlich am Beispiel des so genannten „Familienprinzips“ zeigen. Ab Anfang der 1930er Jahre hatte Petersen (1930, S. 203) betont, dass man „mit der Idee der Schulgemeinde, welche Kinder, Eltern und Erzieher umschließt, Ernst macht (Elternbesuche in der Schule, Elternabende, Mitarbeit der Eltern)“. Jenes Prinzip konnte ideologisch zwar vielfältig benutzt

werden. Es stand von der Substanz jedoch quer zur nationalsozialistischen „Pädagogik der Gewalt“, die darauf angelegt war, „innerhalb der Schule und mit Hilfe der HJ auch außerschulisch den Einfluss konkurrierender und traditionell bedeutsamer Erziehungsinstanzen auszuschließen: der Familie, der Kirchen, der lokalen Sozialmilieus sowie schicht- und klassenspezifischer Kulturen“ (Tenorth 2003, S. 16).

Nach 1933 betonte Petersen nun weiterhin den besonderen Wert des „Familienprinzips“. So schrieb er im Sommer 1933: „Wehe unserem Vaterlande, wenn es diesem südlichen Rationalismus verfiel, anstatt sein neu erwachtes, neu durchforschtes und geklärtes nordisch-germanisches Geisteserbe für den Neubau des Reiches einzusetzen und damit auch für den Ausbau der Schule, der Volks- und höheren Schule, als *deutscher* Schule. Das heißt zugleich für die *Volksschule*, soweit als irgend möglich *Aufbau auf dem Familienprinzip*.“ (Petersen 1933b, S. 125; Hervorhebungen wie im Original)

Konfrontiert mit der „Gleichschaltungs“-Politik, kontinierte Petersen damit ein weiteres für ihn typisches Handlungsmerkmal: die Strategie, anderen die eigene Meinung zu unterstellen und damit nicht gegebene Übereinstimmungen herzustellen. Jene Strategie entpuppt sich als Teil von Maßnahmen, mit denen Petersen seine Geschicke weiterhin aktiv mitbestimmen wollte. Denn das Beharren auf dem „Familienprinzip“ insbesondere für die Volksschule – also genau für den Bereich, in dem der Jenaplan besonders wirksam war – war wohl kaum der „naive“ Versuch, „die NS-Terminologie zwar zu benutzen, sie aber im eigenen Sinne umzudeuten, wohl in dem etwas naiven Glauben, sie aus ihrer Inhumanität befreien und den eigenen Vorstellungen unterordnen zu können“ (Kaßner/Scheuer, 1984, S. 652).

Vielmehr ging es darum, *eigene* Grundlagen fortzusetzen, wenn auch – im Sinne strategischen Verhaltens – nun häufig mit anderen Begründungen als noch vor 1933 (vgl. zur Strategie der „Herstellung an sich nicht gegebener Übereinstimmungen“ Schwan 2000b, S. 19f., 105-109; 2007, S. 65f., 108f., 110f., 136f.). Damit bekundete Petersen den Willen, seinen Handlungsspielraum weiter aufrecht zu erhalten. Er offenbarte folglich Autonomieansprüche. Denn die Organisation der Volksschule „soweit als irgend möglich [...] auf dem Familienprinzip“ wandte sich implizit gegen die NS-„Erfassungsziele“. Sie war insofern alles andere als „politisch naiv“.

Insgesamt war strategisches Verhalten ab 1933 dringender nötig denn je. Denn die NSDAP und ihre Gliederungen setzten alles daran, eigene Ziele durchzusetzen. Dabei tat sich insbesondere die HJ hervor (Kater 1979, S. 587-592; Schörken 1997, S. 205f.) – und auch das fand 1933 *nicht* Petersens Zustimmung: „[D]ie Auseinandersetzung hat in der ganz großen Mehrheit der Bünde bereits jetzt zu einer schärferen Erfassung des eigenen Gehaltes, der eigenen Form und der eigenen Aufgabe geführt neben den Parteien. Das wäre also die Entscheidung für den – Bund. [Absatz] Besonders tiefe Gedanken zur Frage schrieb *Alexander Müller-Hamburg* in dem Juliheft der ‚Jungen Mannschaft‘, 1932: ‚Diese Tatsache (nämlich dass manche Bünde bereits große Teile an politische Parteien, besonders an die NSDAP., abgegeben haben. D.V. [Petersen, T.S.]), zwingt uns freilich zu der Besinnung, ob dieser Weg vom Bund zur Partei grundsätzlich richtig ist‘ [...] Er selber entscheidet klar und eindeutig für den Bund, da ‚Wesen und Sinn des Bundes die Aufrichtung einer neuen Lebensordnung der Nation‘ ist, während die Par-

teien, einerlei welche, sich immer irgendwie der politischen Ebene anpassen müssen. Sie sind, wie ein anderer Aufsatz der gleichen Nummer ausführt, ‚Meinungsgesellschaften‘ oder ‚Interessengesellschaften‘. Die Lebensgrundlage jeder Partei ist Propaganda [...]“ (Petersen 1933c, S. 83f.; Schreibung und Hervorhebungen wie im Original).

In diesem Sinne wies auch sein akademischer Schüler Heinrich Döpp-Vorwald Anfang 1934 „auf Gefahren hin [...] für [die] Schule[.] Die Schule ist in Gefahr[,] ausgehöhlt zu werden durch [die] H.J. [und] jede erzieherische Bedeutung zu verlieren“. Sie müsse sich deshalb „schleunigst auf sich selbst besinnen [und einen] Weg suchen, der Gefahr zu begegnen“ (Heinrich Döpp-Vorwald: Vortrag „H.J. und Schule“. o.J. [1934], S. 7; die Dokumente des Nachlasses Döpp-Vorwalds lagern im Bundesarchiv Koblenz (BAK), hier N 1454 Döpp/88.XIII.D.1.e.1). Auch hier artikulierten sich Autonomieansprüche – die eigenen Erziehungsziele wurden aufrecht erhalten.

Diese *gegen* zentrale Ziele der NSDAP und eine ihrer Gliederungen gerichteten Aussagen waren allerdings *nicht* generell NS-kritisch gemeint. Vielmehr überzeugte sich z.B. Döpp-Vorwald Ende Mai 1933 selbst, seit geraumer Zeit Nationalsozialist zu sein. Er radikalisierte damit seine Ansichten weiter – ein Prozess, der bei ihm seit Anfang der 1930er Jahre ablief. Sichtbarer Ausdruck dafür war der Anfang Juli 1933 vollzogene Eintritt in die SA und sein NSDAP-Aufnahmeantrag, dem 1937 rückwirkend zum 01. Mai 1933 entsprochen wurde (vgl. insgesamt Schwan 2007, S. 84f.). Auch Döpp-Vorwald war also zur willentlichen „Selbstgleichschaltung“ bereit. Ihm wie auch Petersen und großen Teilen der deutschen Bevölkerung gerieten dabei allerdings nicht die eigenen Ziele aus den Augen: „Wie sich der Staat im Großen in eine gewaltige Raubmaschinerie transformierte, wandelten sich gewöhnliche Leute in Vorteilsnehmer und passiv Bestochene.“ (Aly 2005, S. 361)

Denn Petersen ging ab dem Frühsommer zwei strategische Bündnisse ein: erstens mit den sich ab Anfang 1933 „selbstgleichschaltenden“ Reformkräften im westfälischen Kreis Lübbecke, zweitens mit dem NS-Erziehungsaktivisten Franz Kade, einem Freund des neben Alfred Baeumler wichtigsten NS-Erziehungsaktivisten Ernst Kriek (vgl. zu Baeumler neuerdings Tilitzki 2002, S. 545-583, 935-1005; zu Kriek Grüttner 1999, Prange 2000, problematisch Wojtun 2000; zu Kade Hesse 1995, S. 403f., Link 1999, S. 163-173 u.ö.). Zusammen initiierte man im Sommer 1933 ein Reformvorhaben, aus dem sich ab Ende 1933 das schon genannte westfälische „Jenaplan-Landschulprojekt“ entwickelte (vgl. Wilde 2000; Schwan 2007, S. 63ff.).

Zentrale Mitinitiatoren waren der Schulleiter einer Lübbecker Volksschule Wilhelm Lorenz, der Lübbecker Kreisschulrat Eugen Stech bzw. sein Nachfolger Hermann Lücking sowie der für den Kreis Lübbecke verantwortliche Mindener Regierungsschulrat Karl Wentz. Alle vier vollzogen als „Märzgefallene“ zum 01. Mai 1933 ihren Beitritt in die NSDAP und politisierten das Projekt entsprechend (Wilde 2000, S. 44ff.). Nach der „Gleichschaltung“ und Überführung des Westfälischen Lehrervereins in den NSLB, die der nun zum „Kreiskulturreferenten“ der NSDAP avancierte Lorenz im Juni 1933 an vorderster Front mitbetrieb, verfügte das regionale Reformspektrum über den nötigen parteiamtlichen Rückhalt für ein ausgreifendes Projekt. Deshalb trat Lorenz im Juni 1933 an Petersen heran, der augenscheinlich die schulpraktische Chance erkannte – und

nutzte (ebd., S. 52-55): „Petersen hat offenbar die 1933 im Kreis Lübbecke gegebene Chance, sein Praxisprogramm in einem Bezirk flächendeckend mit einer reformbereiten Lehrerschaft zu erproben, gern und zu Anpassungen bereit genutzt. Dabei hat er der Versuchung, eben dieses mit einer handlungsstarken, undemokratischen Regierung und parteipolitisch zweifelhaften Verbandsfunktionären als Helfern durchzusetzen, nicht widerstanden.“ (ebd., S. 61)

Bis 1935 stellten rund zwei Drittel aller Volksschulen, mehr als 40 Schulen, im Kreis Lübbecke ihre Arbeit auf den Jenaplan um (Retter 1996a, S. 132). Getragen von dieser Expansion betonte Petersen im September 1935 auf dem Höhepunkt (und kurz vor dem gleich zu betrachtenden Fall) des Projekts, dass „die überlieferte Lernschule, die bisherige ‚Bildungsanstalt‘, von Jahr zu Jahr, nein von Monat zu Monat ein immer untragbarer Fremdkörper“ werde. Deshalb forderte er zum wiederholten Male „eine Schule der Volksgemeinschaft, und das heißt: eine Schule Neuer Erziehung [...] Und um die Erfüllung dieser Sehnsucht ringt mit neuen Einsichten und Erfahrungen unsere Gemeinschaftspädagogik.“ (Petersen 1935, S. 436) Mit der Betonung, dass die „Schule der Volksgemeinschaft [...] eine Schule Neuer Erziehung“ sein und deshalb „unsere Gemeinschaftspädagogik“ beachten müsse, visierte er eine deutlich über den Kreis Lübbecke weisende Verbreitung der eigenen Pädagogik an, machte also seinen umfassenden Anspruch geltend.

Die bislang skizzierten Handlungen müssen als *aktive* Versuche interpretiert werden, eigene Interessen und Ziele durchzusetzen. Ihnen musste nicht nur die Analyse politischer Prozesse vorausgegangen sein. Vielmehr war das Verhalten selber politisch, wenn man als Grundlage Max Webers (⁵1976, S. 31) klassische Definition als „das Streben nach Machtanteil oder der Beeinflussung der Machtverteilung“ heranzieht.

Folge der strategischen Zielverfolgung war aber, dass man sich nicht abseits halten durfte und konnte. Vielmehr musste man sich zur theoretischen Legitimierung und zum praktischen Ausbau verstärkt mit einbringen. Das führte aber beinahe zwangsläufig zu Selbstgleichschaltungs- und Radikalisierungsprozessen. Jene Entwicklungen lassen sich zwischen 1933 und 1935/36, dem Zeitraum des Aufbaus, des Zenits und des Scheiterns des eigenen Landschulprojekts, anhand von *Handlungen* nachweisen:

- 1) Zur Selbstvergewisserung, Propagierung und als Mittel Einfluss auf weitere Teilhaber am NS-Erziehungssystem zu erlangen, organisierte man von Jena aus ab Sommer 1933 verstärkt „Pädagogische Wochen“. Gemeinsam mit den regionalen Akteuren lud man Teilhaber am NS-Erziehungssystem für mehrtägige Veranstaltungen ein und zog neben regionale Lehrkräfte auch weitere Pädagogen und Mitglieder der Schulverwaltung und -Aufsicht heran. Während der „Pädagogischen Woche“ hielt man im Sinne eigener Zielsetzungen öffentliche Reden und hospitierte Jenaplan-Schulen an – immer mit dem Ziel, den eigenen Einfluss weiter auszubreiten: die Teilnehmer wurden also als Multiplikatoren und Legitimatoren angesprochen und vorbereitet (vgl. zum Ablauf z.B. den bei Retter 1996b, S. 275-289 abgedruckten zeitgenössischen Bericht). Von Herbst 1933 bis Frühjahr 1935 fanden fünf „Pädagogische Wochen“ statt, in den Jahren zuvor waren pro Jahr durchschnittlich ein bis ma-

ximal zwei gestaltet worden (Schwan 2003b, S. 828 Anm. 34). Die deutlich gestiegene Zahl wirft ein Licht auf die Intensivierung der Arbeit.

- 2) Das politische Ziel der Einflussverweigerung implizierte nach wie vor Autonomieansprüche. Darauf verwies im Juni 1934 der offizielle Abgesandte des REMs, Walter Voigtländer – ein wichtiger Schüler Alfred Baeumlers –, in seinem Bericht zur 15. „Pädagogischen Woche“: „Bei der starken Anlehnung an Prof. Petersen könnte es geschehen, dass der politische Charakter von Erziehung und Schule nicht hervorträte. [Absatz] Es ist bekannt, dass Prof. Petersen den Staat nur formal als Schulherrn anerkennt. Seine Schule ist ‚Familienschule‘. Die Gruppe, die Petersen für eine sinnvollere Erziehungsgemeinschaft als die Klasse hält, wird von der Familie her begründet.“ (zitiert nach Retter 1996b, S. 291f.)
- 3) Jene Autonomieforderungen bedingten aber weiterhin *keinen* generell NS-kritischen Standpunkt. Im Gegenteil: sowohl Petersen als auch wichtige seiner akademischen Schüler radikalisierten bis 1935/36 ihre artikulierten Ansichten noch weiter.

3. Schulreform zwischen Radikalisierung und Kontinuität

Ein deutliches Signal dafür war Petersens (1934) von der Forschung viel beachtete Schrift „Bedeutung und Wert des Politisch-Soldatischen für den deutschen Lehrer und unsere Schule“. In ihr grundierte er sein Erziehungsprojekt nationalsozialistisch, indem er das „Politische“ der „neuen Zeit“ mit den Frontsoldaten des Ersten Weltkriegs verband (ebd., S. 12-14). Zugleich lehnte er aber im Sinne eigener Zielvorstellungen zentrale NS-Symbole weiterhin ab. So wandte er sich indirekt gegen den „Deutschen Gruß“: „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 Universitätschule zu Jena, und seinen erzieherischen Wert möchte ich aus dieser Gemeinschaft nicht entfernt wissen.“ (ebd., S. 16) Auch lehnte er eine „Uniformierung aller rund 12 Millionen deutscher Schulkinder“ mit erneuter Stoßrichtung gegen die HJ ab und forderte stattdessen im Sinne des „Familienprinzips“, man solle „es dem Elternhause [überlassen], Schnitt und Farbe der Kleidung zu bestimmen“. Zwar konnte die Uniformierung bereits der HJ angehörender Schüler nicht verhindert werden. Für die anderen sei aber wichtiger als eine Uniform, „dass jeder Schüler eine gesunde zeitgemäße Turn- und Sportkleidung besitze“ (alle Zitate ebd., S. 15).

Genauso konsequent wurde mit der Hakenkreuzfahne verfahren. Sie, die erst 1935 zur *einzigsten* Staatsflagge werden sollte (Faubel et al. 1997, S. 14), wurde zugunsten der alten schwarz-weiß-roten Flagge zurückgewiesen: „Es erscheint mir ganz selbstverständlich, daß ein Volk gewordenes Deutschland seiner Jugend das Symbol der Einheit, die *Reichsfahne*, täglich vor die Augen stellt“ (ebd., S. 17; Hervorhebungen durch T.S.). Auch damit wurde ein zentrales NS-Symbol abgelehnt. Petersen argumentierte hier vordergründig NS-affin, um hintergründig eigene Vorstellungen zu kontinuieren.

Realpolitisch verstanden, waren eigene Ziele nur mit einer ausreichend starken Lobby im Rücken durchsetzbar. Auch deshalb führte man eine Vielzahl „Pädagogischer Wo-

chen“ durch. Das war für Petersen nun allerdings nicht neu. Nicht umsonst hatte er bereits 1926 einen so genannten „Freundeskreis der Universitätsschule“ initiiert (Retter 1996a, S. 110). Sein Ziel war dabei nicht nur, Eltern als Multiplikatoren zu gewinnen. Auch fungierte der Kreis als Lobby gegen Ziele des emeritierten Vorgängers Wilhelm Rein und dessen herbartianische Gruppe (vgl. ebd., S. 106-110). Wenn die Elternschaft auch schulpraktisch und als Multiplikator wichtig war, war sie aber zur schulpolitischen Durchsetzung keine allein ausreichende Lobby. Deshalb suchte Petersen im politischen und Schulverwaltungssektor weitere ihn stützende Kräfte und fand sie ab 1930 im neu ernannten preußischen Kultusminister Adolf Grimme (SPD). Denn Grimme begleitete Petersens Reformbemühungen in der Provinz Brandenburg zu Beginn der 1930er Jahre wohlwollend.

Zur Versicherung dieser Unterstützung hatte Petersen den Anfang der 1920er Jahre „eingeschlafenen“ Kontakt zu Grimme nach dessen Ernennung intensiviert (vgl. Retter 1996b, S. 69-74). Das sozialdemokratisch dominierte Reformspektrum wurde darüber hinaus vom verantwortlichen Regierungsschuldirektor Paul Elsholz instruiert, ebenfalls ein langjähriges SPD-Mitglied. Zu ihm baute Petersen ebenfalls im Sinne eigener Lobbyarbeit tiefer gehende Kontakte auf (ebd., S. 85f.; Retter 1996a, S. 124). Gleiches galt für den thüringischen Regierungsrat Waldemar Döpel, der vor allem für Petersens Hinwendung zu Friedrich Fröbel eine wichtige Rolle spielte (Döpp 2003, S. 517). Petersen erkannte also schon in den 1920er Jahren, dass er beim „Streben nach Machtanteil oder der Beeinflussung der Machtverteilung“ (Weber) nur mit machtvoller Unterstützung erfolgreich sein konnte. Auch erfuhr er, wie viele Probleme ihm über Einfluss verfügende Gruppen bereiten konnten: Wilhelm Rein und dessen Schwiegersohn Georg Weiß waren nur eines von vielen Beispielen (Prondczynsky 1999, S. 117ff.).

Strategisches politisches Handeln bedingt vorweg gehende politische Analysen. Man muss erkennen, wer für eigene Ziele aufgeschlossen und wer ihnen gegenüber eher indifferent oder gar ablehnend eingestellt ist. Waren Petersen und seine Schüler zur solchen politischen Analyse fähig? Die Antwort fällt eindeutig aus. Mehrere Beispiele: Ab 1929 vollzog der zentrale Petersen-Schüler Döpp-Vorwald eine deutliche Hinwendung zu ideologischen Vorstellungen Ernst Kriecks. Nicht umsonst bedankte der sich Anfang 1932 wohlwollend bei dem „[s]ehr geehrte[n] Herr[n] Kollege[n]“ für eine ihm zugesandte Veröffentlichung: „Mit herzlichem Dank habe ich Ihre neue Schrift in Empfang genommen. Lesen u[nd]. Stellungnahme ist mir leider im Augenblick nicht möglich, da ich mitten in einer eigenen Arbeit an einen Punkt gelangt bin, wo Kraft u[nd]. Verstand nicht mehr mitwollen.“ Insofern verblieb er mit „ergebensten Grüßen“ als „Ihr Kriek“ (Schreiben Kriecks an Döpp-Vorwald vom 28.01.1932; BAK N 1454 Döpp/17.II.b.b). Der sich hier offenbarenden Nähe entsprach rund anderthalb Jahre später die o.g. Zusammenarbeit mit dem Kriek-Vertrauten Franz Kade. Wenn auch von Anfang an Interessenunterschiede erkennbar waren, so wurde auch diese Zusammenarbeit jedoch erst 1935 konflikthaft (vgl. Döpp 2003, S. 447-452).

In den Anfangsjahren der NS-Zeit bestand weiter eine deutliche ideologische Nähe zum Schriftleiter der „Bayerischen Lehrerzeitung“, Carl Weiß, einem Mitbegründer der „Pädagogischen Soziologie“ (Weiß 1929). Auch er stellte sich öffentlich nachdrücklich

hinter das Reformprojekt (Schwan 2007, S. 84, 106f.). Gleiches galt für eines der maßgeblichen Foren deutscher Pädagogik, der „Deutschen Schule“. Auch sie unterstützte bis 1935 Petersens Reformziele. Nicht umsonst erschien hier im September 1935 ein vom Petersen-Kreis gestaltetes Heft zur Jenaplan-Pädagogik. Dessen offensichtliches Ziel war es, die westfälische Reformarbeit zu propagieren und weiter voranzutreiben (ebd., S. 105ff.). All diese Kontakte waren Petersen und seinem Kreis nun nicht irgendwie zu gefallen. Vielmehr hatte man sie mit aufgebaut, gepflegt und aktiv stabilisiert, wie z.B. der Briefwechsel zwischen Döpp-Vorwald und Weiß offenbart (ebd., S. 106f.).

Auf der anderen Seite zeigte sich mit der o.g. Voigtländer-Kritik eine deutliche Distanz zu einem wichtigen Baeumler-Schüler. Voigtländer, 1930 Assistent Baeumlers an der TH Dresden, machte nach 1933 eine steile Karriere. Im August 1933 in Dresden Dozent, wurde er 1934 Professor an der HfL Frankfurt/Oder und zugleich ins REM abgeordnet, zunächst als Hilfs-, ab 1935 Hauptreferent und schließlich 1940 Ministerialrat, in dieser Funktion war er zentral mitverantwortlich für die Lehrerbildung (Hesse 1995, S. 755f.; Tilitzki 2002, S. 997, Anm. 302). Baeumler und seine Schüler wurden für die Jenaplan-Pädagogik immer bedeutungsvoller, je größer der eigene Anspruch wurde. Das offenbarte sich spätestens, als Heinrich Döpp-Vorwald (1935) eine NS-Erziehungsideologie mit dem Ziel vorlegte, entscheidend zur Fundierung einer nationalsozialistischen Pädagogik beizutragen (vgl. im Folgenden Schwan 2007, S. 108ff.). Denn das NS-Werk präsentierte nicht nur seine bis 1935 vollzogene völkisch-ontologische Radikalisierung. Es verdeutlichte auch, dass es dem Petersen-Kreis spätestens jetzt gelungen war, das expandierende *schulpraktische* Erziehungskonzept auf der *ideologischen* Ebene nationalsozialistisch zu *legitimieren*. Diese Verzahnung ideologischer und schulpraktischer Ansprüche musste die Bedeutung der Jenaplan-Pädagogik im NS-Deutschland offensichtlich erhöhen (Schwan 2003a). Sie erschien spätestens jetzt als ein immer bedeutungsvoller werdender Faktor – insbesondere als Döpp-Vorwalds Schrift Mitte Juni 1935 auch noch positiv im „Völkischen Beobachter“ besprochen wurde (K.M.=Kl. 1935) und als Folge in kurzen Abständen weitere zustimmende Rezensionen erschienen (Schwan 2007, S. 103-107).

Zeitgleich dürfte man erkannt haben (Voigtländers Besuch war sicherlich in „guter“ Erinnerung), dass eigene Ansprüche *gegen* Baeumler und seinen Kreis nicht durchsetzbar waren. Auch deshalb sandte Döpp-Vorwald sogleich nach dem Erscheinen einem weiteren zentralen Baeumler-Schüler, Albert Holfelder, das Werk zu. Holfelder, von 1930 bis 1933 Assistent Baeumlers, war als Referent im REM ebenfalls ein wichtiger Entscheidungsträger. Er wurde bis 1937 Ministerialdirektor und Leiter des „Amts für Erziehung“ und war in dieser Funktion maßgeblich für die Schulentwicklung in Deutschland verantwortlich (Hesse 1995, S. 373f.; Tilitzki 2002, S. 938-940). Seine Antwort blieb zwar floskelhaft, erschien aber nicht unfreundlich: „Für die liebenswürdige Uebersendung Ihres Buches ‚Pädagogischer Realismus als Gegenwartsaufgabe‘ sage ich Ihnen meinen verbindlichsten Dank!“ (Brief Holfelders an Döpp-Vorwald vom 17.04.1935; BAK N 1454 Döpp/18.II.c.a)

Für die Jenaplan-Pädagogik stellte sich die Situation im Spätsommer 1935 zweiseitig dar. Petersens Reformprojekt hatte sich in Westfalen zwar zu einer regionalen

Institution ausgewachsen. Andererseits artikulierten sich aber ab dem Frühjahr erneut problematische Anzeichen vonseiten des REMs. Wohl auch deshalb sandte Döpp-Vorwald sogleich ein Exemplar an Holfelder. Denn Ende März hatten die Ministerialbeamten Thies und Stolze die westfälischen Jenaplan-Schulen zweitägig visitiert. Daraufhin schrieb der für den Regierungsbezirk Minden zuständige Schulrat Wentz am 09. April 1935 an Petersen: „Alle haben den Eindruck bekommen, dass die Herren im wesentlichen einverstanden waren. [...] Aber – zwei Einschränkungen. Einmal neue Versuche sollen nicht mehr aufgenommen werden. [...] Und zweitens: wir sind dem Ministerium gegenüber nur ‚Versuchsschulen‘, nicht aber ‚Jenaplanschulen‘. Grund wurde nicht angegeben, es schien mir nicht etwa Abneigung gegen Sie zu sein, sondern nur Besorgnis, dass die unbefangene Beurteilung nach beiden Seiten gewahrt bleiben sollte.“ (zitiert nach Retter 1996b, S. 354). Dem entsprach der (Petersen allerdings wohl nicht bekannte) Bericht Stolzes, der die Organisation des Projekts beurteilte, aber *nicht* politisch Stellung nahm (abgedruckt ebd., S. 294-296).

Die Einschränkung, dass „neue Versuche [...] nicht mehr aufgenommen werden“ sollten, richtete sich wie ein fernes Donnerrollen gegen die angestrebten übergreifenden Reformziele – und auch die Umetikettierung der vielen Jenaplanschulen in einfache „Versuchsschulen“ war kaum als eine positive Aufbauhilfe von Seiten des REMs zu verstehen. Wohl deshalb beeilte sich Döpp-Vorwald noch in den gleichen Tagen, Holfelder von der eigenen NS-Gesinnung zu überzeugen. Denn augenscheinlich braute sich mächtiger Widerstand zusammen, dem der Petersen-Kreis kaum etwas entgegenzustellen hatte.

Uneingeschränkt positiv verlief danach zwar die zunächst ausnahmslose Zustimmung zur NS-Erziehungsideologie Döpp-Vorwalds. Anfang September kam auch das o.g. Heft der „Deutschen Schule“ zum Jenaplan heraus – doch in dieser Situation kündigte nun das REM für den 23. und 24.09. eine Visitation der Jenaer Universitätsschule an. Es war absehbar, dass erneut der Baeumler-Schüler Voigtländer oder Stolze und Thies erscheinen würden. Der Ausgang einer solchen Visitation war zwar ungewiss, allerdings eher nicht positiv erwartbar.

Dachte man in Jena strategisch-zielorientiert und nahm man eigene Geschicke aktiv in die Hand, dann wäre es verwunderlich, wenn man dort jetzt passiv ausgeharrt hätte. Genau das geschah auch nicht. Vielmehr kredenzte Döpp-Vorwald zehn Tage vor der Visitation Alfred Baeumler seine NS-Schrift und reproduzierte so seine Holfelder-Strategie bei der „nächst höheren“ Instanz. In dem betont devot gehaltenen Brief versicherte er dem „[s]ehr verehrte[n] Herr[n] Professor“, dass er „auch bei der Arbeit daran [gemeint: Döpp-Vorwald 1935; T.S.] manche Anregung durch Ihre Schriften“ erfahren habe (Schreiben an Baeumler vom 13.09.1935; BAK N 1454 Döpp/18.II.c.a). Dieser offensichtliche „Annäherungsversuch“ konnte nach Holfelders Antwort aus dem Frühjahr durchaus erfolversprechend erscheinen. Ziel dürfte gewesen sein, über die Versicherung von Nähe Baeumlers Gewogenheit zu gewinnen und damit positiv auf dessen Schüler im REM einzuwirken. Umso erschreckender musste dann allerdings Baeumlers rabiate Antwort wirken, der keine „Berührung zwischen unseren Grundgedanken“ betonte: Er habe „nichts finden können, was auch nur ungefähr mit dem übereinstimmte“,

was er selber vertrat (Schreiben Baeumlers vom 20.09.1935; BAK N 1454 Döpp/18.II.c.a).

Nach dieser Abfuhr verwundert es nicht, dass der die Visitation durchführende Thies in seinem REM-Gutachten Mitte Oktober ausführte: „*Der Jenaer Schulversuch kann bei aller Würdigung des Sichbemühens nicht als ein Versuch hingestellt werden, der unserem gesamten deutschen Schulleben etwas Neues und Bedeutendes zu sagen hat.* Im Gegenteil muss mehr als bisher darauf gehalten werden, daß dieser Versuch nicht infolge starker Propaganda eine weitere Ausbreitung findet und dadurch in der Lehrerschaft sowie im Auslande ein falsches Bild über die pädagogischen Gegenwartsfragen entsteht. Dem Thüringischen Ministerium für Volksbildung wäre darüber eine entsprechende Anweisung zu erteilen.“ (Visitationsbericht vom 12.10.1935, zitiert nach Retter 1996b, S. 173; Hervorhebungen wie im Original) Die den Bericht durchziehende Ironie zeigte, dass im REM die Entscheidung gefallen war: „Aber, Herr Professor Petersen, wo bleibt denn das Führerprinzip? Ihre Gruppenbildung ist doch nicht etwa eine demokratische Angelegenheit? Nein, das sind keine Erziehungsgrundsätze!“ (ebd., S. 172)

Die Anfang Februar 1936 an das Thüringische Volksbildungsministerium ergehende Anweisung des REMs hielt es deshalb auch „nicht für richtig, dass die Arbeitsweise der Versuchsschule [gemeint: die Jenaer Universitätsschule; T.S.] über den Kreis der beteiligten Schulen hinaus noch in weiteren Volksschulen angewendet“ werde (zitiert nach ebd., S. 174). Als Folge brach die öffentliche Jenaplan-Arbeit in Westfalen schon Anfang 1936 in sich zusammen, als man dort „erkannte, dass die Praxis nach dem Jenaplan höheren Orts in Ungnade gefallen war. [...] Die ‚strammen‘ Parteigenossen in den westfälischen NSLB-Vereinigungen distanzieren sich daraufhin eindeutig von der Landschulreform.“ (Wilde 2000, S. 83f.) Damit war das zentrale Glied aus der Kette strategischer Ziele herausgebrochen. Zwar konnten weitere positive Rezensionen zu Döpp-Vorwald (1935) die Schwere der Niederlage zunächst verdecken – allerdings auch nur so lange, bis an ihr im Winter 1936/37 eine vernichtende Kritik exekutiert wurde. Jene stammte, wenig verwunderlich, aus dem Baeumler-Kreis. Unmissverständlich betonte Baeumlers Doktorand Wolfgang Erxleben (1936, S. 1002): Den „Weg zur Wirklichkeit des Nationalsozialismus und seiner politischen Erziehung hat diese Schrift nicht gefunden“. Damit „markierte“ er die Jenaer Pädagogik nun auch öffentlich.

Jene Besprechung war der Auftakt für verschiedene negative Rezensionen von Petersens 1937 erschienener „Führungslehre“. Dabei ist auffällig, dass die deutlich geringere Zahl der Rezensionen negativ war (vgl. die Rezensionen, abgedruckt bei Vreugdenhil 1992 Bijlage 1). Jedoch erschienen die negativen Rezensionen in einflussreichen Organen oder stammten von wichtigen Institutionen: so in der von Baeumler herausgegebenen „Internationalen Zeitschrift für Erziehung“ (Müller 1937), von der „Begutachtungsabteilung der Reichswaltung des NSLB“ und zweier ihrer Organe (ohne Autor 1937a-c) sowie in der „Deutschen Schule“ (Sturm 1938). Letztere vollzog damit genauso wie der NSLB ihr öffentliches Abrücken von Petersen und dem Jenaplan. Ohne Wenn und Aber betonte Sturm: „Wir müssen sie ablehnen.“ (ebd., S. 113)

Ab der zweiten Hälfte der 1930er Jahre praktizierte außer der Jenaer Universitätsschule *keine* weitere deutsche Schule *öffentlich* mehr den Jenaplan. Petersen und sein

Schüler-Kreis waren schulpraktisch erneut völlig auf Jena zurückgeworfen. Diese schwere Niederlage führte jedoch *nicht* dazu, dass Petersen und seine Schüler nun ihr politisch-strategisches Verhalten aufgeben hätten. Im Gegenteil, Petersen zog aus der Niederlage ganz andere Konsequenzen: denn erst ab *jetzt* passte er sich verstärkt machtvollen NS-Regionaleliten an, nämlich konkret dem Jenaer SS-Kreis um Karl Astel und dessen Adlatus Lothar Stengel v. Rutkowski; auch näherte er sich dann während des Zweiten Weltkriegs aktiv und mit dem Ziel, seine Pädagogik erneut umfassender auszubreiten, der „Reichsjugendführung“ an. Beide für die Jenaplan-Pädagogik wichtige Entwicklungen können hier aus Platzgründen nicht dargestellt werden (vgl. umfassend bei Schwan 2007, S. 121ff.). Stattdessen soll der Verlauf der politischen Auseinandersetzung mit dem Baeumler-Kreis bis zu seinem Ende verfolgt werden.

Denn der Konflikt war nach Petersens Niederlage noch nicht beendet. Das zeigte sich bereits in der „Führungslehre“ und ihrer o.g. Ablehnung. Denn hier analysierte Petersen recht scharfsinnig die sozialdarwinistische Wirkungsweise der NS-Polykratie – und zwar mit deutlicher, wenn auch implizit bleibender Stoßrichtung gegen Baeumler und seine Schüler: „Wo Volksgenossen keine lebenswahren und warmen Beziehungen zum Volke und zum Staate ihres Volkes besitzen, weil diese im Regierungs- und Verwaltungssystem des Staates nicht vorhanden sind und nicht gepflegt werden können, weil sie ebenso wenig von denen, die auf jenes System den größten Einfluß haben und innerhalb des Volkes machtvolle Kreise, sogenannte ‚führende‘ oder in Wahrheit herrschende Schichten, darstellen, gepflegt, vielleicht sogar von diesen überhaupt nicht gewollt werden, weil ihnen ‚der Kampf Vater aller Dinge‘ ist und Einigkeit im Volke Ende ihres Einflusses und ihrer Macht wäre, dort häufen sich immer die Elemente der Zersetzung, des Verrats, des Aufruhrs. Und in der Schulwelt ist es keineswegs anders.“ (Petersen 1937, S. 77)

Diese fortbestehende Ablehnung und Petersens kontinuierlicher Versuch, den eigenen Einfluss erneut auszubauen, ließen ihn weiter als Konkurrenz erscheinen. Deshalb bewertete ihn der Baeumler-Kreis nach wie vor negativ. Nicht umsonst ordnete Erleben Petersen im September 1942 in einem Gutachten des „Amts Rosenberg“ als „ausgezeichneten Volksschulpraktiker“ und „liberale[n] Pädagogen“ ein (zitiert nach Döpp 2003, S. 597). Ersterer war die pädagogische Konkurrenz, letzterer der politische Gegner. In diesem Sinne wiederholte Erleben in einem weiteren Gutachten im Frühjahr 1943, dass es sich bei Petersen „um einen *ausgesprochen liberal-eingestellten Wissenschaftler* handelt, der zu einem *politischen Einsatz* [...] nicht herangezogen werden sollte“ (zitiert nach ebd., S. 601; Hervorhebungen wie im Original). Auch das betonte die Distanz. Ohne Kenntnis der Gutachten erkannte aber auch Petersen, erneut politisch recht klar-sichtig, dass der Konflikt nicht beendet war. Denn so vermutete er im Frühjahr 1944 wohl nicht zu unrecht, dass die Auseinandersetzung mit Baeumler und dessen Schülern der Grund für das Nichtzustandekommen einer von ihm erwarteten Einladung an die „Ordensburg“ Sonthofen war: „ich weiß nicht warum bislang, aber ich könnte mir denken, daß sich die Baeumlergruppe in Berlin ärgert irgendwie“ (ebd., S. 566). Das Konkurrenzverhältnis endete erst, als der Baeumler-Kreis mit Kriegsende zerfiel – da aber setzte Petersen bereits zu neuen „Höhenflügen“ an (Schwan 2007, S. 17ff.).

4. „Überpolitische Gemeinschaftsutopie“ als politische Reformpädagogik

Vordergründig ist es erstaunlich: Petersen und seine Schüler vollzogen einerseits vielfältige „Selbstgleichschaltungsmaßnahmen“, andererseits waren sie *zeitgleich* nicht bereit, Einflüsse anderer Pädagogen und Erziehungsideologen zu dulden. Wie kann man diese *scheinbar* widersprüchlichen Verhaltensweisen erklären? Gibt es eine Richtschnur, wann Anpassungs- und wann Autonomieentscheidungen getroffen wurden? Das müsste der Fall sein, wenn das Verhalten strategisch war.

Um die Frage zu beantworten, ist als Rahmen das polykratische NS-Erziehungssystem zu beachten. Sein Kennzeichen waren sozialdarwinistisch ausgetragene Kämpfe zwischen z.T. mit einander verbundenen, z.T. gegeneinander ausgerichteten Institutionen und Personen. Es ging darum, „den Konkurrenten um akademische Positionen und intellektuellen Einfluss Karrierechancen und Zugang zu Ressourcen von Staat und Partei zu verweigern“ (Raphael 2001, S. 30). An diesen Auseinandersetzungen nahm der Petersen-Kreis ab der Initiierung des westfälischen Projekts im Frühsommer 1933 aktiv teil.

Grundlage für die aktive Teilhabe (aber auch schon für das politisch-strategische Verhalten vor 1933) waren Petersens Vorstellungen von „Erziehung“ und „Gemeinschaft“, wie er sie seit den 1920er Jahre entwickelt hatte. Sie determinierten ihn zwar nicht. Ihnen kam aber eine Leitfunktion für sein Handeln zu: Petersen kann als ein optional frei agierender Bildungsorganisator verstanden werden, dessen praktisches Handeln jedoch „theoriegeleitet“ erfolgte.

Für sein Handeln war insbesondere der von ihm erachtete Zusammenhang von „Entscheidung“, „Tat“ und „Freiheit“ zentral. Jene drei Kategorien waren für Petersen unaufhebbar miteinander verbunden. In seiner existenzialistischen Sprache der 1930er Jahre klang das in Anlehnung an Jaspers so: „Ich bleibe nicht betroffen, z.B. darüber, daß es keine absolute Freiheit gibt, [...] sondern: *ich wähle und ich entscheide*; [...] Ich ertrage als Selbstsein nicht die Möglichkeit der Unfreiheit, und so wird *durch meine Tat Freiheit*. Mag ich auch schaudern davor, daß keine Tat rückgängig gemacht werden kann, es muss entschieden werden; denn *entscheide nicht ich, so wird über mich entschieden*.“ (Petersen 1937, S. 22f.; Hervorhebungen wie im Original)

Dieses aktive Verständnis beruhte auf der postulierten Grundannahme, dass der Mensch ein auf „Gemeinschaft“ angelegtes Wesen sei. „Gemeinschaft“ konnte für Petersen durch „Erziehung“ ausgeprägt, musste durch „Gegenerziehung“ aber verhindert oder zerstört werden. Deshalb ging es ihm darum, „nach dem das Ganze eines Schullebens bestimmenden Ethos [zu] fragen und [zu] untersuchen, mit welchen Mitteln, möglichst auch lehrbaren und überlieferungsfähigen, an der Aufgabe gearbeitet werden kann, um dieses Ethos wirksam zu machen und zu erhalten. Die theoretische Untersuchung im Rahmen einer allgemeinen Erziehungswissenschaft erwies das Ethos der sozial-wirtschaftlichen, staatlichen und kirchlichen Sphären als unzureichend, ja eher der erzieherischen Idee entgegen“ (Petersen 1927, S. 7f.).

Die im Zitat anklingende Unterscheidung manifestierte sich in Petersens bekannter Polarität von „Gesellschaft“ als so genanntes „Reich der Lebensnot“ und „Gemein-

schaft“ als Ort, an dem das Ethos der „Reinhaltung der Erziehungsidee“ galt (ebd., S. 8f.). In der Logik eigenen Denkens musste „das Ethos der sozial-wirtschaftlichen, staatlichen und kirchlichen Sphäre“ unzureichend sein. Denn diese „Sphären“ waren für ihn allesamt Teile der „Gesellschaft“. Das „Füreinander-Dasein“, so Petersens Grund-sichtweise, erfolge hier nicht absichtslos, sei vielmehr von Interessen und strategischem Verhalten geprägt. Gleiches galt für die im letzten Zitat fehlende „Sphäre“ der Politik.

In diesem Zusammenhang überrascht es zunächst, dass Petersen zeitlebens für die Behandlung politischer Fragen in der Schule eintrat. So schrieb er schon 1912: „Im Sinne der Parteipolitik ist demnach die Politik vom Katheder der Schule in jedem Falle ausgeschlossen, die Behandlung politischer Fragen überhaupt aber nicht.“ (Petersen 1912, S. 53) „Politik“ sollte also durchaus *von der Schule behandelt*, jedoch *nicht in ihr verhandelt* werden. Deshalb verstand Petersen sein Erziehungskonzept auch nicht als *unpolitisch*, vielmehr war es für ihn *überpolitisch*: Über Politik konnte im „pädagogischen Raum“ durchaus gesprochen, sie durfte hier aber nicht betrieben werden. Denn das widersprach nach eigener Vorstellung der „Erziehungsidee“, da das Verfolgen politischer Ziele ja zwangsläufig mit strategischem Verhalten verbunden ist.

Die herausgearbeiteten theoretischen Grundlagen machen nun verständlich, weshalb Petersen im „pädagogischen Raum“ den Einfluss *jeglicher* auf Interessengegensätze abzielender *Institutionen* begrenzen wollte, ja sie im Sinne der eigenen Theorie mit aller Radikalität *begrenzen musste*: „Parteihader“ war für ihn Folge zweckgebundener und verdeckter, also strategischer und politischer Handlungen. Dahingegen sollte sich die „Idee der Erziehung“ grundsätzlich nur zweckfrei vollziehen. Deshalb mussten sich „Parteihader“ und die „Idee der Erziehung“ *kategorisch* ausschließen. Dort, wo die „Idee der Erziehung“ gelten sollte, duften ihre „Fehlformen“ nicht geduldet werden.

Jene Vorstellung erklärt die oben skizzierte Ablehnung der NSDAP, aber auch Petersens (1926, S. 37) ab Mitte der 1920er Jahre größer werdende Skepsis gegenüber der verstärkt als „Parteiendemokratie“ wahrgenommenen Weimarer Republik: „Wir sehen, daß die Völker, und sehr bezeichnend die Jugend allerorten, unsre Formen des Parlamentarismus satt haben und damit die gegenwärtige Form der Demokratie.“ Zugleich verdeutlicht sie, warum Petersen (1924, S. 127) Wirtschaftshandeln als einen „Außenfaktor der Erziehung“ verstand. Denn auch Wirtschaftshandeln als Zweckhandeln widersprach der „Idee der Erziehung“ und entsprang für ihn also der „Gesellschaft“. Konsequenter begriff er makro-ökonomische Strukturen als problematischen Teil des „Reichs der Lebensnot“ – deshalb auch der kapitalismuskritische Impetus in seinem Werk: „Die Jugend sucht sich über die politischen Mächte hinaus, um gemeinsam ihren Weg zu suchen, anstatt sich im Interesse des ihnen allen gleich feindlichen Bank- und Industriekapitals, dem sie nur Nummern in einem Kontobuch sind, in einen neuen Giftgaskrieg hineintreiben zu lassen“ (Petersen 1926, S. 39; Hervorhebungen wie im Original). Gemäß der eigenen Theorie mussten institutionalisierte Interessenaueinandersetzungen aus dem „pädagogischen Raum“ herausgehalten und auf „das Reich der Lebensnot“, also auf Teile der „Gesellschaft“, begrenzt werden.

Zur überindividuellen Erklärung dieser historischen Vorstellungen sind insbesondere die politisierten Zeiten zu beachten, in denen Petersen gelebt hat. Im Lebenskontext

seiner zu Beginn und ab dem Ende der 1920er Jahre gemachten Erfahrungen erschienen seine Überlegungen durchaus sinnvoll, befand sich Petersen zumindest in „guter Gesellschaft“. Denn mit seinen Leitkategorien „Volk“ und „Gemeinschaft“ zeigte er sich fest verankert im Zeitgeist: „Wie in mehreren Studien über die politische Haltung der Weimarer Professorenschaft nachgewiesen, überlagerte das Wunschziel ‚Volksgemeinschaft‘ fast jede verfassungsbezogene Debatte“ (Tilitzki 2002, S. 354). Das Zitat verweist pointiert auf umfassendere gesellschaftliche Harmonisierungssehnsüchte, denen auch Petersen anhing: Das Verlangen nach „(Volks-)Gemeinschaft“ laborierte an den ungelösten Konflikten der deutschen Klassengesellschaft und war im politischen Spektrum von rechts bis links ausgeprägt vorhanden. Die „Verwendung von Leitbegriffen wie ‚Volk‘, ‚Volksgemeinschaft‘ usw. beschränkte sich [...] nicht allein auf die Rechte, sondern war auch in liberal und republikanisch orientierten Jugendverbänden der Weimarer Zeit verbreitet [...] diese weite Verbreitung des Volksbegriffs verweist zugleich auch auf das vor allem in der jüngeren Generation vorhandene Bedürfnis nach einer die Zerspaltung der Gesellschaft in ‚Klassen‘ überwindenden Kategorie jenseits der tradierten politischen Lager“ (Herbert 2001, S. 58). Petersen traf also durchaus den Nerv der Zeit, wenn er nach den Krisen der ersten Hälfte der 1920er Jahre in die Skepsis der „Jugend allerorten“ gegenüber „*unsren* Formen des Parlamentarismus“ und der „*gegenwärtigen* Form der Demokratie“ einschwenkte – hier artikulierte sich *noch* kein *grundsätzliches* Ablehnen von Parlamentarismus und Demokratie, sondern vielmehr *erst* ein großes Maß an Hilflosigkeit in Anbetracht stark krisenhafter Zeiten. Damit stand Petersen nun allerdings nicht alleine da.

Vielmehr müssen große Teile der politischen und gesellschaftlichen Geschichte der Weimarer Republik *auch* als umfassender Versuch gelesen werden, sich gegen die gesellschaftlichen, ökonomischen und sozialen Differenzierungsentwicklungen des 20. Jh.s mehr recht als schlecht zur Wehr zu setzen. Auch davon war das gesamte politische Spektrum betroffen: „Man muss sich immer wieder bewußt machen, eine wie kurze Zeit, nur knapp 14 Jahre, Weimar übrig blieb, um die tiefreichende Dynamik in der Sozialstruktur zu verarbeiten. Die Nachkriegskonjunktur und Hyperinflation brachte für viele fühlbaren Aufschwung und verblüffenden Gewinn, für Millionen aber irritierende Unsicherheit und schmerzhaft Deprivation. Die ‚goldene‘ Zeit dauerte gerade einmal viereinhalb Jahre, und noch ehe sich die Gesellschaft der Republik konsolidieren konnte, brach schon wieder eine mörderische Wirtschaftskrise über sie herein, an deren Ende die Diktatur mit ihrer blendenden Verheißung einer harmonischen ‚Volksgemeinschaft‘ stand.“ (Wehler 2003, S. 286f.; vgl. insgesamt ebd., S. 231-593, vor allem S. 231ff., 284ff.)

In diesen gesellschaftsgeschichtlichen Kontext sind auch Petersen und sein Werk einzuordnen. Dabei ist augenfällig, dass Petersen im Verlauf der Zwanziger Jahre seine theoretischen Vorstellungen fortentwickelte und sich ab dem Ende der 1920er Jahre im Zuge einer von ihm so genannten „realistischen Wende“ zunehmend zugunsten ontologischer Kategorien von zuvor *auch* zugrunde gelegten wert- und kulturtheoretischen Vorstellungen entfernte. Für die kommende Zeit einschneidendste Folge war die *nun erst verstärkt* vollzogene Öffnung für völkische Ideologismen und derer Vertreter. Theorieentwicklung und Lebensweltbezug (genauer: „Enttheoretisierung“ der eigenen Erzie-

hungsphilosophie im Zuge der von ihm so genannten „realistischen Wende“ und ein daraus resultierender „Verlust der Werte“) gingen Hand in Hand, ohne dass die Petersen-Forschung jene Phänomene bislang wirklich erkannt hätte (vgl. zur Begründung umfassend Schwan 2007, S. 50ff.).

Zusammengefasst: In Abgrenzung zur „Gesellschaft“ verstand Petersen den „pädagogischen Raum“ als eine „gemeinschaftliche Schutzzone“ gegen die als lebensfeindlich begriffenen Bedingungen im „Reich der Lebensnot“. Jener *auch* von sozialistischen Gedanken beeinflusste Grundzug im Denken Petersens war verbunden mit dem funktional begründeten Postulat einer im Menschen angelegten und sich in der „Erziehung“ offenbarenden „Gemeinschaft“. In diesem Sinne lag seinen Sichtweisen eine weitgehende Erziehungsutopie zugrunde, deren letztendliches Ziel das Hervorbringen einer als „überpolitisch“ verstandenen „Gemeinschaft“ war. Utopisch war dieses Denken, weil es den von Petersen postulierten „pädagogischen Raum“ „zweckfreien Füreinanderdaseins“ nie gab – und auch nicht geben kann. Vielmehr offenbart sich Petersen auch mit diesem Glauben an eine lichtere Zukunft durch die Macht der Erziehung nur allzu deutlich als Kind seiner Zeit.

Dabei war er aber eben nicht so „naiv“, dass er glaubte, die angestrebte „übergreifende Gemeinschaft“ entstände absichtslos und quasi „naturwüchsig“. Denn das „Reich der Lebensnot“ konnte – in der Logik eigenen Denkens – allein schon deshalb nicht ohne weiteres enden, da der Mensch ja per se zu Wirtschaftshandeln gezwungen ist. Das Individuum musste also für ihn *zwangsläufig* in die „gesellschaftlichen Sphären“ hinein. Daraus folgte aber, dass für Petersen „Gemeinschaft“ nur aktiv, d.h. durch „Entscheidung“ und „Tat“, der „Gesellschaft“ abgerungen werden konnte. Und das bedeutete für den Bildungsorganisator Petersen nur allzu konsequent: Er war zur *Durchsetzung* der überpolitischen Gemeinschaftsvorstellungen zur permanenten Auseinandersetzung mit politischen Instanzen bereit: „Petersen geht es gut. Er ist dauernd unterwegs auf Kongressen und zu Beratungen über die preußische Lehrerbildung im Ministerium in Berlin.“ (Brief Gerhart Sievekings an Heinrich Döpp-Vorwald vom 22.11.1925; BAK N 1454 Döpp/63.X.B.II)

Das herausgearbeitete Fundament macht nun verschiedene lebensüberspannende Kontinuitäten begreiflich:

- 1) Jetzt wird ersichtlich, weshalb Petersen zeit seiner Reformbemühungen *aktiv* die Nähe zu politischen Entscheidungsträgern suchte, sei es zu den o.g. Grimme, Döpel, Astel, Stengel v. Rutkowski, aber auch zum bislang nicht wirklich ausgeleuchteten Walter Wolf (Schwan 2007, S. 17ff.). Im Sinne eigener Vorstellungen bedurfte es aktiver Handlungen in der „gesellschaftlichen Sphäre“, um das Jenaplan-Konzept zu verbreiten. Zugleich war Petersen in der „gesellschaftlichen Sphäre“ zu vielfältigen Kompromissen bereit. Denn für ihn war es selbstverständlich, dass er hier im strategisch-politischen Sinne ziel- und interessenorientiert handeln musste.
- 2) Kompromisslos war er hingegen, sobald für ihn der *Inhalt* seines zu einer umfassenden „Pädagogik“ überhöhten Reform-Konzepts tangiert war oder genauer: tangiert *erschien* (denn die angestrebte „Gemeinschaft“ gab es eben nur als Utopie im „Lande

Nirgendwo“). An dieser Stelle kam nach eigener Vorstellung die Grenzlinie zwischen Anpassungs- und „Selbstgleichschaltungs“-Angeboten auf der einen und Autonomieforderungen auf der anderen Seite zum Vorschein. Denn nach den eigenen theoretischen Vorstellungen mussten „gegengerzieherische“ Momente von der Jenaplan-Praxis entfernt gehalten werden, da nur so die „Erziehungsidee“ „rein“ gehalten werden konnte. Um diese für ihn unabdingbare Voraussetzung gewährleisten zu können, glaubte Petersen nun nach *außen* – in einem Schutzsinne – politisch aktiv werden zu müssen. Das verdeutlicht, wieso er auch nach 1933 einerseits *nicht* zur Aufgabe seiner Vorstellungen einer „Familienschule“ bereit gewesen ist, andererseits aber zur Begründung zeitentsprechend NS-affin argumentierte: Die Grundlagen eigener „Pädagogik“, in der die „Erziehungsidee“ verortet wurde, durften *nicht* beschädigt werden, die für den „gesellschaftlichen“ Bereich gegebenen Begründungen tangierten den Inhalt des Konzepts nach eigener Vorstellung hingegen nicht. Sie, neudeutsch würde man sagen: die Verpackungen, konnten, ja mussten in einem politisch-strategischen Sinne der jeweiligen historischen Situation angepasst werden, um so aktiv der Durchsetzung der eigenen „Pädagogik“ zu dienen: „Denn entscheide nicht ich, so wird über mich entschieden.“

- 3) Damit gelangen wir zur letzten „Kontinuität“, quasi zum „Motor“ der kämpferischen und radikalen Persönlichkeit Peter Petersen: Durch die teleologisch angelegte Struktur seiner „Gemeinschafts“-Utopie war die praktische Umsetzungsbestrebung nicht nur zwangsläufige, sondern fast schon zwanghafte Folge eigener Theorie. Denn das Verfehlen umfassender Verbreitung musste in der Logik eigenen Denkens die übergreifende Ausprägung von „Gemeinschaft“ verhindern. Das macht verständlich, warum Petersen über die verschiedenen Zeiten und politischen Systeme hinweg mit einer heute kaum noch nachvollziehbaren Leidenschaftlichkeit für sein Konzept stritt, sich schließlich an den Durchsetzungsbestrebungen regelrecht verzehrte und nach der wohl als eigenes Scheitern begriffenen Schließung der „Universitätsschule“ nur noch kurze Zeit zu leben hatte. Denn da, so musste es ihm erscheinen, hatte die „Gegengerziehung“ auf ganzer Linie obsiegt, waren die utopischen „Gemeinschafts“-Ziele verfehlt worden.

Literatur

- Aly, G. (2005): Hitlers Volksstaat. Frankfurt, M.: Fischer.
- Döpp, R. (2003): Jenaplan-Pädagogik im Nationalsozialismus. Münster: Lit.
- Döpp-Vorwald, H. (1935): Pädagogischer Realismus als Gegenwartsaufgabe. Weimar: Böhlau.
- Erxleben, W. (1936): Heinrich Döpp-Vorwald, Pädagogischer Realismus als Gegenwartsaufgabe. In: Der Deutsche Volkserzieher 1, H. 21, S. 1001f.
- Faubel, R. et al. (1997): Gesetzliches Unrecht in der Zeit des Nationalsozialismus. Baden-Baden: Nomos.
- Grüttner, M. (1999): Das Scheitern der Vordenker. In: Ders. et al. (Hg): Geschichte und Emanzipation. Frankfurt, M.: Campus, S. 458–481.
- Herbert, U. (2001): Best. Biographische Studien über Radikalismus, Weltanschauung und Vernunft, 1903 – 1989. Bonn: Dietz.

- Hesse, A (1995): Die Professoren und Dozenten der preußischen Akademien (1926 – 1933) und Hochschulen für Lehrerbildung (1933 – 1941). Weinheim: Studien Verlag.
- Kaßner, P./Scheuerl, H. (1984): Rückblick auf Peter Petersen, sein pädagogisches Denken und Handeln. In: Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim 30, S. 647–661.
- Kater, M. H. (1979): Hitlerjugend und Schule im Dritten Reich. In: Historische Zeitschrift 120, Bd. 228, S. 572–623.
- Kershaw, I. (1999): Der Hitler-Mythos. Stuttgart: dtv.
- K.M.=Kl. (1935): Dr. Heinrich Döpp-Vorwald: „Pädagogischer Realismus als Gegenwartsaufgabe“. In: Völkischer Beobachter (Beilage: „Deutsches Schrifttum Beilage zum ‚Völkischen Beobachter‘ vom 16. Juni 1935“) 48, Nr. 167, o.S.; BAK N 1454 Döpp/18.c.a.
- Lanig, J. (1998): Bauplan für eine andere Schule. Die Jenaplan-Initiative Bayern. Verfügbar unter: www.bayern.gew.de/gew/Landesverband/Resolut/material/jenaplan.htm
- Link, J.-W. (1999): Reformpädagogik zwischen Weimar, Weltkrieg und Wirtschaftswunder. Pädagogische Ambivalenzen des Landschulreformers Wilhelm Kircher (1898 – 1968). Hildesheim: Lax.
- Müller, W. (1937): Peter Petersen: Führungslehre des Unterrichts. In: Internationale Zeitschrift für Erziehung 6, S. 224f.
- Ohne Autor (1937a): Döpp-Vorwald H. Pädagogischer Realismus als Gegenwartsaufgabe. In: Begutachtungsausschuss der Reichswaltung des NSLB: „Aus der Arbeit der Hauptabteilung Schrifttum in der Reichswaltung des NSLB. Zu Nr. 14 d., Rundsch. d. R. d. NSLB“ vom 25.7.37 I, S. 39f.; BAK N 1454 Döpp/18.c.a.
- Ohne Autor (1937b): Petersens Führungslehre. In: Der Thüringer Erzieher 5, S. 370.
- Ohne Autor (1937c): Petersen Dr. Peter. Führungslehre des Unterrichts. In: Pädagogischer Umbruch 5, S. 222.
- Petersen, P. (1912): Der Zusammenhang und ethische Wert staatsbürgerlicher, sozialer und wirtschaftlicher Fragen. Manuskript, S. 53. In: Kluge B.: Peter Petersen: Lebenslauf und Lebensgeschichte. Heinsberg: Dieck 1992. S. 95.
- Petersen, P. (1924): Allgemeine Erziehungswissenschaft. Berlin: de Gruyter .
- Petersen, P. (1926): Die Neueuropäische Erziehungsbewegung. Weimar: Böhlau.
- Petersen, P. (1927): Der Jena-Plan einer freien allgemeinen Volksschule. Langensalza: Beltz.
- Petersen, P. (1930): Schulleben und Unterricht einer freien allgemeinen Volksschule nach den Grundsätzen Neuer Erziehung. Weimar: Böhlau.
- Petersen, P. (1933a): Die 1. Landschulpädagogische Woche in Wörsdorf im Taunus 26.6.–1.7. In: Die Volksschule 29, S. 387–392.
- Petersen, P. (1933b): Familie und Schule; Schulgemeinden nach dem Jena-Plan. In: Der Vormarsch 3, H. 4, S. 121–26.
- Petersen, P. (1933c): Nachwort. In: Werner Pohl: Die Bündische Erziehung. Weimar: Böhlau, S. 83–86.
- Petersen, P. (1934): Bedeutung und Wert des Politisch-Soldatischen für den deutschen Lehrer und unsere Schule. In: Deutsches Bildungswesen 2, S. 1–17.
- Petersen, P. (1935): Gemeinschaftspädagogik rings um die öffentliche Schule! Warum nicht auch in allen Schulen? In: Die Deutsche Schule 39, S. 431–436.
- Petersen, P. (1937): Führungslehre des Unterrichts. Berlin: Beltz 1937.
- Prange, K. (2000): Gemeinschaft als Subjekt der Erziehung – Ernst Kriecks Konzept der Nationalerziehung. In: J. Henseler et al. (Hg.): Sozialpädagogik und Gemeinschaft. Hohengehren: Schneider, S. 166–178.
- Prondczynsky, A. von (1999): Universitätspädagogik und lokale pädagogische Kultur in Jena zwischen 1885 und 1933. In: A. Langewand et al. (Hg.): Lokale Wissenskulturen in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Beltz, S. 75–187.

- Raphael, L. (2001): Radikales Ordnungsdenken und die Organisation totalitärer Herrschaft: Weltanschauungseliten und Humanwissenschaftler im NS-Regime. In: *Geschichte und Gesellschaft* 27, S. 5–40.
- Retter, H. (Hrsg.) (1996a): *Reformpädagogik zwischen Rekonstruktion, Kritik und Verständigung*. Weinheim: Studien-Verlag.
- Retter, H. (Hrsg.) (1996b): *Peter Petersen und der Jenaplan: Von der Weimarer Republik bis zur Nachkriegszeit*. Weinheim: Studien-Verlag.
- Schörken, R. (1997): Jugend. In: W. Benz et al. (Hrsg.): *Enzyklopädie Nationalsozialismus*. München: dtv, S. 203–219.
- Schwan, T. (2000a): Die „Kernzeit“ der Petersen-Debatte in der bundesdeutschen Pädagogik 1989 bis 1992. Prolegomena zu einer historischen Verortung. In: *Pädagogische Rundschau* 54, S. 285–303.
- Schwan, T. (2000b): *Die Petersen-Rezeption in der Bundesrepublik Deutschland 1948 bis 1960*. Braunschweig: Beyrich.
- Schwan, T. (2003a): Dem Nationalsozialismus gefolgt und gescheitert? Zur Verortung der Jenaplan-Pädagogik im polykratischen NS-Erziehungssystem. In: *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung* 9, S. 91–118.
- Schwan, T. (2003b): Ein politisch naiver, opportunistischer Theoretiker? Peter Petersen und der Nationalsozialismus. In: Uwe Hoßfeld et al. (Hrsg.): „Kämpferische Wissenschaft“. *Studien zur Universität Jena im Nationalsozialismus*. Köln: Böhlau, S. 822–849.
- Schwan, T. (2004): Petersens Entpolitisierung durch seine Schüler und Anhänger in der deutschen Nachkriegspädagogik. In: Retter, H. (Hg.): *Reformpädagogik. Neue Zugänge – Befunde – Kontroversen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 186–208.
- Schwan, T. (2007): *Die Jenaplan-Pädagogik 1960 bis 1984*. Frankfurt, M.: Lang.
- Sturm, K.F. (1938): Eine Führungslehre des Unterrichts? In: *Die Deutsche Schule*, S. 111–113.
- Tenorth, H.-E. (2003): Pädagogik der Gewalt. Zur Logik der Erziehung im Nationalsozialismus. In: *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung* 9, S. 7–36.
- Tilitzki, C. (2002): *Die deutsche Universitätsphilosophie in der Weimarer Republik und im Dritten Reich*. Berlin: Akademie.
- Vreugdenhil, C. (1992): *De Führungslehre van Petersen*. 2 Bände. Groningen: Wolters.
- Weber, M. (1976): *Wirtschaft und Gesellschaft*. Tübingen.
- Wehler, H.-U. (2003): *Deutsche Gesellschaftsgeschichte*. Vierter Band. München: Beck.
- Weiß, C. (1929): *Pädagogische Soziologie*. Leipzig: Klinkhardt.
- Wilde, H. (2000): Die Landschulreform 1933 – 1936 im Kreis Lübecke. In: *Mitteilungen des Mindener Geschichtsverein* 72, S. 39–87.
- Wojtun, H. (2000): Die politische Pädagogik von Ernst Kriek und ihre Würdigung durch die westdeutsche Pädagogik. Frankfurt, M.: Lang.

Abstract: *The political dimension of Peter Petersen's actions has as yet not been taken into account. Due to this deficit, he is still considered a thoroughly a-political pedagogue. But, in fact, Petersen had, since the 1920s, steadily pursued the maintenance of existing scopes of action, as well as the development and shielding of his own reform project. The author examines his strategic and targeted closing of ranks with diverse political decision-makers and submits a theory of action which reveals the political core of Petersen's work.*

Anschrift des Autors:

Dr. Torsten Schwan, Gesamtschule Schinkel, Windthorstr. 79-83, 49084 Osnabrück
E-Mail: Torsten.Schwan@gss-osnabrueck.de