

Tenorth, Heinz-Elmar

Peter Fauser/Jürgen John/Rüdiger Stutz (Hrsg.): Peter Petersen und die Jenaplan-Pädagogik. Historische und aktuelle Perspektiven. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, 2012. [Rezension]

Zeitschrift für Pädagogik 59 (2013) 5, S. 784-787



Quellenangabe/ Reference:

Tenorth, Heinz-Elmar: Peter Fauser/Jürgen John/Rüdiger Stutz (Hrsg.): Peter Petersen und die Jenaplan-Pädagogik. Historische und aktuelle Perspektiven. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, 2012. [Rezension] - In: Zeitschrift für Pädagogik 59 (2013) 5, S. 784-787 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-119926 - DOI: 10.25656/01:11992

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-119926>

<https://doi.org/10.25656/01:11992>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 5

September/Oktober 2013

■ *Thementeil*

Ethnographie der Differenz

■ *Allgemeiner Teil*

Effekte der Klassenzusammensetzung auf individuelles
schulisches Problemverhalten

Darf ich dich beobachten? Zur ‚pädagogischen Stellung‘
von Beobachtung in der Frühpädagogik

Mythos pädagogische Vorerfahrung

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Ethnographie der Differenz

<i>Michael Göhlich/Sabine Reh/Anja Tervooren</i> Ethnographie der Differenz. Einführung in den Thementeil	639
<i>Isabell Diehm/Melanie Kuhn/Claudia Machold/Miriam Mai</i> Ethnische Differenz und Ungleichheit. Eine ethnographische Studie in Bildungseinrichtungen der frühen Kindheit	644
<i>Pamela Anne Quiroz</i> African American Male Youth: An Urban Ethnography of Race, Space & Place	657
<i>Kerstin Rabenstein/Sabine Reh/Norbert Ricken/Till-Sebastian Idel</i> Ethnographie pädagogischer Differenzordnungen. Methodologische Probleme einer ethnographischen Erforschung der sozial selektiven Herstellung von Schulerfolg im Unterricht	668
<i>Nicolas Engel/Michael Göhlich</i> Kulturelle Differenz und Übersetzung in Organisationen. Eine ethnographische Studie in Einrichtungen grenzüberschreitender Jugendarbeit und Weiterbildung	691
<i>Deutscher Bildungsserver</i> Linktipps zum Thema „Ethnographie der Differenz“	706

Allgemeiner Teil

Christoph Michael Müller/Thomas Begert/Verena Hofmann/Felix Studer

Effekte der Klassenzusammensetzung auf individuelles
schulisches Problemverhalten. Welche Rolle spielt
das Verhalten der Gesamtklasse, der „Coolen“, der „Extremen“
und der persönlichen Freunde? 722

Kerstin Jergus/Sandra Koch/Christiane Thompson

Darf ich dich beobachten?
Zur ‚pädagogischen Stellung‘ von Beobachtung in der Frühpädagogik 743

Thomas Lerche/Sabine Weiß/Ewald Kiel

Mythos pädagogische Vorerfahrung 762

Besprechungen

Teresa Brandt

Karl-Ernst Ackermann/Oliver Musenberg/Judith Riegert (Hrsg.):
Geistigbehindertenpädagogik!? Disziplin – Profession – Inklusion 783

Heinz-Elmar Tenorth

Peter Fauser/Jürgen John/Rüdiger Stutz (Hrsg.):
Peter Petersen und die Jenaplan-Pädagogik.
Historische und aktuelle Perspektiven 784

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 788

Impressum U 3

Table of Contents

Topic: *Ethnography of Difference*

<i>Michael Göhlich/Sabine Reh/Anja Tervooren</i> Ethnography of Difference. An introduction	639
<i>Isabell Diehm/Melanie Kuhn/Claudia Machold/Miriam Mai</i> Ethnic Difference and Inequality – An ethnographic study in institutions of early childhood education	644
<i>Pamela Anne Quiroz</i> African American Male Youth: An Urban Ethnography of Race, Space & Place	657
<i>Kerstin Rabenstein/Sabine Reh/Norbert Ricken/Till-Sebastian Idel</i> The Ethnography of Pedagogical Systems of Difference – Methodological problems of ethnographic research on the socially selective production of academic success in the classroom	668
<i>Nicolas Engel/Michael Göhlich</i> Cultural Difference and Translation into Organization – An ethnographic study in institutions of cross-border youth work and further education	691
<i>Deutscher Bildungsserver</i> Tips of links relating to the topic of “Ethnography of Difference”	706

Contributions

<i>Christoph Michael Müller/Thomas Begert/Verena Hofmann/Felix Studer</i> Effects of Class Composition on Individual Problem Behavior at School – What is the role of the behavior of the entire class, the “cool” ones, the “extreme”, and the personal friends?	722
<i>Kerstin Jergus/Sandra Koch/Christiane Thompson</i> May I observe you? On the ‘pedagogical status’ of observation in early education	743
<i>Thomas Lerche/Sabine Weiß/Ewald Kiel</i> The Myth of Previous Pedagogical Experience	762

Book Reviews	783
New Books	788
Impressum	U3

Beilagenhinweis: Dieser Ausgabe der Z.f.Päd. liegt ein Prospekt des Kohlhammer Verlags, Stuttgart, bei.

blematisiert. Lindmeier führt in das Feld der Profession ein, indem sie professionelle Anforderungssituationen skizziert und die Bedeutung von Krisen für das professionelle Selbstverständnis hervorhebt. Hier sieht sie einen entscheidenden Bedarf für die Weiterentwicklung sonderpädagogischer Professionalität. An den Beitrag von Lindmeier knüpft mit den Ausführungen von Dworschak et al. eine differenzierte Betrachtung des Personenkreises der Kinder und Jugendlichen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung an. Kompetenzen und Unterstützungsbedürfnisse werden dargelegt und Konsequenzen für eine inklusive Beschulung abgeleitet. Aus Sicht der Fächer Sachunterricht (Pech & Schomaker) und Deutsch (Thäle) werden die Anforderungen an inklusiven Unterricht konkretisiert. In diesen Beiträgen wird auch deutlich, dass Forschungsarbeiten im Bereich der inklusiven Fachdidaktik Mangelware sind. Inklusions- und Exklusionstendenzen werden auch für den nachschulischen Bereich erörtert: Mit Blick auf Menschen mit schwerer geistiger und mehrfacher Behinderung weisen Terfloth und Lamers darauf hin, dass der Zugang zur Arbeitswelt bei weitem nicht voraussetzungslos ist und sich am Beispiel der Situation der Förder- und Betreuungsbereiche starke Tendenzen zur Exklusion aufzeigen lassen. In ihrem Beitrag zur Situation von Menschen mit lebenslangen Behinderungserfahrungen im Alter diskutiert Jeltsch-Schudel, inwieweit in diesem oft übersehenen Feld Inklusion durch eine Gleichstellung in Bezug auf die institutionellen Angebote realisiert wird bzw. werden kann.

Mit den thematisch abgestimmten Beiträgen, die in den drei Kapiteln versammelt werden, gelingt es den Herausgebern, geistige Behinderung als „fachliche und gesellschaftliche Realität“ differenziert zu beleuchten sowie Schlussfolgerungen für das disziplinäre und professionelle Selbstverständnis der Geistigbehindertenpädagogik zu diskutieren. Bei aller mutigen Kritik an der eigenen Disziplin kommt die Betrachtung der gesellschaftlichen Wirklichkeit mit ihren Exklusionstendenzen, die sich besonders im Hinblick auf Menschen mit geistiger Behinderung manifestieren, nicht zu kurz. So entsteht ein anregender Diskurs nicht nur durch die Lektüre einzelner Beiträ-

ge, sondern gerade durch die sich argumentativ auf einander beziehenden und zum Teil kontroversen Beiträge. In diesem Sinne lassen sich in dem Sammelwerk auch keine vorgefertigten Antworten zur Umsetzung von Inklusion finden. Dies ist auch nicht das Anliegen der Herausgeber, die mit ihrem Buch vielmehr dazu anregen, aus der Perspektive der Geistigbehindertenpädagogik heraus Ansprüche an die Realisierung von Inklusion in verschiedenen Handlungsfeldern neu zu formulieren. Mit dieser an Disziplin und Profession orientierten Argumentationslinie grenzt sich das Werk sehr wohlthuend von anderen Publikationen zum Thema Inklusion ab.

Der Sammelband ist nicht nur wegen seines Umfangs von 438 Seiten, sondern vor allem wegen seiner theoretisch fundierten Impulse für die viel und oft programmatisch geführte Debatte um Inklusion ein beachtliches Werk. Ein unbedingt lesenswertes Buch – nicht nur für Studierende und Lehrende der Geistigbehindertenpädagogik.

Teresa Brandt
Pädagogische Hochschule Heidelberg
Institut für Sonderpädagogik
Keplerstr. 87
69120 Heidelberg
Deutschland
E-Mail: brandt1@ph-heidelberg.de

Peter Fauser/Jürgen John/Rüdiger Stutz (Hrsg.): Peter Petersen und die Jenaplan-Pädagogik. Historische und aktuelle Perspektiven. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, 2012, 512 S., EUR 75,00 (ISBN 978-3-515-10208-7).

Pädagogische Traditionskonstruktionen leben mit eigenen Risiken, denn in einer Überlieferung, der man sich bedient, überlebt oft ein Erbe, das zur Last wird. Die deutsche Pädagogik hat das schmerzlich am Beispiel der Reformpädagogik erfahren, vorher schon für die Erziehungswissenschaft angesichts des Nationalsozialismus. In der Reflexion solcher Traditionen ist dann zumindest die Selbstwahrnehmung der eigenen Geschichte geschärft

und die Vergangenheit neu sortiert worden. In hohem Maße strittig ist bis heute die Überlieferung geblieben, die unter dem Namen Peter Petersen erziehungstheoretisch und als Jenaplan-Pädagogik erziehungspraktisch nicht nur in Deutschland zu einer bewahrenswerten Tradition stilisiert worden ist. Zur Intensität der Kontroversen über dieses Erbe hat vor allem beigetragen, dass nicht allein das Gedächtnis der Pädagogik, sondern auch die Identität einer lokalen pädagogisch-politischen Selbstdefinition problematisiert wurde. Jena, die Stadt wie die Universität und die lokale Selbstwahrnehmung, werden seit langem konfrontiert mit der Überlieferung, die in Petersen und der Jenaplan-Pädagogik präsent ist.

Der hier zu diskutierende Band belegt, dass die krisenhaften Folgen des Geltungsverlusts liebevoll gepflegter Traditionen höchst produktive Konsequenzen haben können. Nicht allein im Stadtrat wurde scharf und so kontrovers debattiert, dass der „Petersenplatz“ einen neuen Namen gefunden hat, vor allem haben Historiker und Erziehungswissenschaftler der Universität, unterstützt durch auswärtige Experten, die Form gesucht, die distanziertere Reflexion möglich macht: einen Workshop im November 2010, dessen Ergebnisse jetzt als Buch vorliegen. In drei umfangreichen Teilen – und einem ausführlichen Anhang mit Bildtafeln und Faksimiles zu Petersens Biografie und zur Praxis der Schule in Jena – werden zentrale Epochen der Bildungsgeschichte auch auf der Basis neu erschlossener Quellen für Petersen und den Jenaplan umfassend diskutiert. Wer künftig über Petersen und die Jenaplan-Pädagogik reden will, muss zu diesem Band greifen.

Teil I behandelt in immer reflektierten, in den Quellen dicht abgestützten, argumentativ überzeugenden Beiträgen die Weimarer Zeit, beginnend mit der Locarno-Konferenz, die den Neuerungen der Universitäts-Schule den Namen „Jenaplan-Schule“ gab, wobei F.-M. Konrad am Rande auch noch einmal klärt, dass nicht schon Nazi ist, wer im pädagogischen Kontext von „Führung“ spricht. Petersens universitäre Aktivität in der Lehrerbildung, an der Erziehungswissenschaftlichen Anstalt und an der Universitätsschule seit seiner Berufung im Kontext der Greilschen Schulreform von 1923

und bis 1933 werden danach von J. John dargestellt, in einer Abhandlung, die – eher schon ein Buch im Buch – detailreich die Universitätsgeschichte der Pädagogik in Jena nach 1920 höchst informativ zur Geltung bringt. Diese universitären Ereignisse stellt P. Fauser in den Kontext der Weimarer Bildungspolitik. Seine Analyse inszeniert er dabei als „theoretisches Experiment“, unter der Frage, ob das „eine demokratische Schule“ war, die Petersen gegründet hat, und ob sie z. B. heute noch beim „Deutschen Schulpreis“ unter dem Anspruch der „Demokratiepädagogik“ bestehen könnte. Trotz einiger deutlicher Ambivalenzen und Probleme, die für die theoretische Begründung so unübersehbar sind wie für die Abwehr des Parteienstaates bei Petersen, konzediert Fauser der Praxis der schulischen Arbeit in Jena insgesamt aber auch aktuell noch akzeptable Qualitäten, selbst in Wettbewerben über Demokratiepädagogik. Fauser kann diese These vertreten, weil er mit einem Bericht über die Schulpraxis, der vom Lehrer Hans Wolff überliefert ist, die Praxis in Jena in einer bisher unbekanntem Dichte zeigen kann, schulpädagogisch und bildungshistorisch eine echte Trouvaille. Schließlich prüft J. H. Ulbricht die in Jena und von Petersen genutzte Semantik systematisch und sensibel, etwa den Begriff „Volk-Bildung“, vor dem Hintergrund der gesamten „politisch-ideologischen Gemengelage im pädagogischen Diskurs der Weimarer Republik“. Er macht deutlich, dass Petersens Volks-Semantik nicht, wie Kritiker behaupten, eine eindeutige Zurechnung in einen rechten oder gar nationalsozialistischen Kontext vor 1933 erlaubt. Petersen wie seine Schule gehören bis 1933 ihrer Praxis nach wie in den Selbstbegründungen in den Kontext europäischer und im Selbstverständnis tendenziell auch demokratischer Reformschulen. 1933 aber konnte man erleben, wie leicht diese Volks-Semantik funktionalisierbar war und wie relativ einfach die vorher bedeutsamen pädagogischen und politischen Differenzen zwischen „volklich“ und „völkisch“ oder zwischen einer in der Verfassung beschworenen und einer nationalsozialistisch deformierten „Volksgemeinschaft“ ihren Sinn in einer destruktiv neuen Form von Vergesellschaftung und Politisierung verloren.

Petersen, das zeigt Teil II für die „NS-Zeit“ (S. 251-381), kann dabei – unbeschadet aller theoretischen oder politischen Differenzen im Detail – als paradigmatische Figur verstanden werden, wenn man die Selbstdeformation universitärer Gelehrsamkeit, den Opportunismus engagierter pädagogischer Planer und die moralische Unbesorgtheit des Bildungsbürgertums angesichts des Nationalsozialismus beobachten und in ihren Facetten erläutern will. Gegenüber diesem dominanten Eindruck von der Person Petersens, für den eine selbst gewählte „strategische Selbsttäuschung“ – so die Herausgeber schon in ihrer Einleitung – und eine so „ambivalente wie illusionäre Doppelstrategie“, sich den Nazis anzudienen und die Eigenständigkeit bewahren zu wollen, charakteristisch gewesen ist, halte ich die Frage, ob Petersen deshalb „Nationalsozialist“ war oder eine „nationalsozialistische Pädagogik“ propagierte und exekutierte, eher für sekundär, auch wenn ihr in den drei Abhandlungen aus Gründen wissenschaftlicher Redlichkeit und historiographischer Präzision intensiv nachgegangen wird. Das Erschrecken, ja Entsetzen über Petersen dominiert, selbst dann, wenn Hans Christian Harten in seiner luziden Abhandlung zeigen kann, dass für Petersen der Kern der NS-Ideologie, d. h. das rasseanthropologische Denken und das rassebiologisch fundierte Handeln, eher randständig war. Schon die engagierte Teilhabe an SS-nahen akademischen Netzwerken, die Harten im Detail zeigt, sprechen eine so deutliche Sprache, dass man Petersen als Person und mit seinen Aktivitäten nicht aus diesen Netzwerken ablösen kann. Er ist unverkennbar Teil des Syndroms, das nach 1933 herrscht, und nicht ohne eigenen Willen. Hein Retter unternimmt auch gar nicht erst den Versuch, Petersen etwa reinzuwaschen oder seine Theorie zu retten. Er schreibt primär von den Irritationen aus, die sich mit der Praxis der Jenaplan-Schule nach 1933 verbinden. Ihre Schülerschaft war heterogen, politisch und nach den Rasse-Kriterien des Nationalsozialismus, ihre Alltagspraxis wurde von manchen Kindern und Jugendlichen als Rettung erlebt, als Insel in einer bedrohlichen Welt, auch ihr Leiter nicht nur als eifernder Nationalsozialist, sondern auch als fürsorglicher Pädagoge. Retter breitet seine Befunde in intensiver, ge-

legentlich – aus guten Gründen! – detailversessener Auseinandersetzung mit der Literatur und mit seinen Kritikern aus (insbesondere Torsten Schwan und Benjamin Ortmeier). Er bleibt immer faktenbezogen, aber auch kritisch gegenüber impliziten moralisch-politischen und systematischen Annahmen seiner Kritiker, die dann leicht zu Fehlschlüssen führen. Diese Diskussionen sind wahrscheinlich auch mit Retters jetzt vorliegenden Ausführungen nicht ausgestanden, aber für die Auseinandersetzung über das pädagogische Erbe wäre es insgesamt wichtig, wenn alle Akteure auch die eindeutige Selbstkritik zeigten, mit der Retters Text endet und die man selten liest. Retter räumt ein, dass seine eigenen Argumente „stellenweise rationaler Kommunikation widersprachen“, und er kann sogar für sein zentrales Motiv jetzt distanziert sagen: „Gerechtigkeit für diejenigen einzufordern, deren Schicksale ich festhielt, erzeugte ungewollt Ungerechtigkeit gegenüber Dritten – das wurde mir schmerzhaft bewusst.“

Petersen wird dabei nicht legitimiert (wie man gelegentlich Retter fälschlich unterstellt), aber die Jenaplan-Pädagogik als Wirklichkeit eigener Art wird sichtbar, in der Eigenlogik einer pädagogischen Einrichtung, in Abgrenzung von der Rolle Petersens im Nationalsozialismus. Hier bleibt er die problematische Figur, auch in dem „Dauerstreit um die akademische Ausbildung von Volks- und Berufsschullehrern in der NS-Zeit“. In dem quellen gesättigten Beitrag von Rüdiger Stutz wird er als „Chamäleon im ‚Irrgarten der Politik‘“ gekennzeichnet, „ohne erkennbare moralische Skrupel“ habe er liberale und pädagogische Traditionen ebenso umgedeutet wie seine eigene Biografie. Trotzdem blieb er ohne Anerkennung bei den NS-Bürokraten in Sachen Lehrerbildung, erfolgreich eher bei anderen Themen und auch nur dank des NS-internen polykratischen Herrschaftssystems, nach 1939 allenfalls noch lokal handlungsfähig in seinem eigenen Institut.

Teil III geht der Zeit von 1945 bis 1991 nach (S. 385-459), in der Wirkungsgeschichte des Jenaplans und in der Rezeption und Würdigung von Petersen als Erziehungswissenschaftler, national wie z. T. international, auch in der Vertiefung der These Hartens, zwischen

Jenaplan-Pädagogik und Petersen schärfere Trennungslinien zu ziehen. Vor solchen systematischen Angeboten bekommt man aber auch hier materialreiche Studien, v. a. über Petersens politisch-pädagogische Pläne, die Marc Bartuschka erstmals so konzentriert zeigt – Pläne, die letztlich immer scheitern (obwohl er sogar SED-Mitglied wird): an der Universität Jena, in der nicht gelungenen Berufung nach Halle oder mit seinen Plänen für eine Internationale Universität Bremen. Die Rezeption des Jenaplans und der Petersen-Pädagogik in der Bundesrepublik schildert Will Lütgert für drei Phasen zwischen 1952 und 1990, zwischen anfänglichem Desinteresse und unkritischer Tradierung im Petersen-Kreis, dann in einer zugleich offener und zunehmend kritischer werdenden Zuwendung nach 1964, sowie – im Kontext der Debatte über Pädagogik und Nationalsozialismus – schließlich nach 1984 in einer auf die Person Petersen fixierten, kritischen Rezeption. Unabhängig davon kann Lütgert eine eigenständige „Rezeption des Jenaplans als Konstruktion von Praxis“ belegen und von drei Dimensionen aus (Integration und Differenzierung; Individualisierung und Vergemeinschaftung; Schulgemeinde und Schulprofilentwicklung) die Attraktivität für Schulreformdebatten und -versuche aufzeigen. Lütgert kann man parallel lesen zu den zeit-historisch und pädagogisch höchst aufschlussreichen Ausführungen über die „Jenaplan-Renaissance“, die J. John, M. Retzar und R. Stutz für die Zeit vom Ende der DDR und dann vor allem für die Jahre 1990/91 für Jena selbst darstellen. Sie liefern gleichzeitig einen Rückblick auf die „Vorgeschichte“ der Rezeption in der DDR, samt den internen Kontroversen der DDR-Universitäts-Pädagogik über Petersen und deren eigene „opportunistische Pirouetten“ in der Bewertung der Petersen-Pädagogik, die am Beispiel von P. Mitzenheim vorgeführt werden.

Blickt man auf den gesamten Band zurück, dann darf man mit Anerkennung nicht geizen. Für die Biografie Petersens, für die universitäre Pädagogik in Jena und für die Praxis der Jenaplan-Schule ist der Band höchst ertragreich, schon weil er zeigt, dass hier drei für sich selbstständige und relativ unabhängige Themen vorliegen. Die Petersen-Biografie ist

damit sicherlich nicht vollständig, denn weder als Erziehungsphilosoph noch mit seiner „pädagogischen Tatsachenforschung“ wird er für die Zeit seit 1923 intensiv diskutiert (und die Hamburger Praxis wurde ja bewusst ausgeklammert). Aber seine Rolle im NS-Staat wird hier systematisch neu und gegenüber der bisher dominierenden Diskussion auch angemessener belichtet – ohne Exkulpation, mit Blick auf die moralisch-politischen Eigenarten und Ambitionen einer Person, deren Handeln inakzeptabel und irritierend bleibt, dennoch auch den Kontext aufhebt, in dem solches Agieren möglich war.

Von Petersen als Tradition oder gar als moralisch-politischem Vorbild kann man deshalb wohl definitiv Abschied nehmen, Jenaplan-Pädagogik dagegen bleibt eine gut begründete Tradition, programmatisch, nach ihrer Genese und auch im Blick auf ihre historische Praxis. Das scheint mir nämlich der wesentliche Ertrag der Jenaplan-bezogenen Argumentation, dass sie, systematisch und schulpädagogisch begründet, von der Frage nach der Eigenlogik und -dynamik einer pädagogischen Praxis ausgeht, und, historiographisch, in den Quellen nicht nur immer neu nach Begründungsformeln sucht und dort die Affinität oder Distanz zu Ideologien aufdeckt, sondern eine pädagogische Realität zum Sprechen zu bringen sucht, die ihre eigene Dignität hat, vor allem für die beteiligten Akteure, für die Kinder, die Jugendlichen und ihre Lehrer, aber auch für die Eltern, sogar in problematischen Zeiten und Umwelten. Allerdings, bevor man das als Triumph reformpädagogischer Praxis nur bejubelt, sollte man weitere Quellen suchen und sich auch erinnern, dass solche Eigenlogik ihre eigene Ambivalenz hat, wie sich an anderen Dokumenten aus der Praxis reformpädagogischer Arbeit leicht belegen lässt. Selbstkritik und -distanz ist deshalb die erste Konsequenz, zu der die Historie nötigt, nicht nur für Petersen und die Jenaplan-Pädagogik.

Heinz-Elmar Tenorth
Humboldt-Universität zu Berlin
Institut für Erziehungswissenschaften
10099 Berlin
Deutschland
E-Mail: tenorth@hu-berlin.de