

Link, Jörg-W.

**Robert Döpp: Jenaplan-Pädagogik im Nationalsozialismus. Ein Beitrag zum Ende der Eindeutigkeit. Münster, Hamburg, London: LIT Verlag 2003 (746 S.) [Rezension]**

*Erziehungswissenschaftliche Revue (EWR) 2 (2003) 6*



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Link, Jörg-W.: Robert Döpp: Jenaplan-Pädagogik im Nationalsozialismus. Ein Beitrag zum Ende der Eindeutigkeit. Münster, Hamburg, London: LIT Verlag 2003 (746 S.) [Rezension] - In: Erziehungswissenschaftliche Revue (EWR) 2 (2003) 6 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-11688 - <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-11688>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

## **Erziehungswissenschaftliche Revue (EWR)**

**Rezensionszeitschrift für alle Teilbereiche der  
Erziehungswissenschaft  
ISSN 1613-0677**

Die Rezensionen werden in die Zeitschrift mittels eines  
Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.

Weitere Informationen: <http://www.klinkhardt.de/ewr/>

Kontakt: [EWR@klinkhardt.de](mailto:EWR@klinkhardt.de)

## EWR 2 (2003), Nr. 6 (November/Dezember 2003)

Robert Döpp

### **Jenaplan-Pädagogik im Nationalsozialismus**

Ein Beitrag zum Ende der Eindeutigkeit

Münster, Hamburg, London: LIT Verlag 2003

(746 Seiten; ISBN 3-8258-6496-0; 49,90 EUR)

Das Verhältnis von Reformpädagogik und Nationalsozialismus wird in der historischen Bildungsforschung seit einiger Zeit wieder intensiver diskutiert. Unbestritten ist inzwischen die Tatsache, dass es Reformpädagogik im Nationalsozialismus gab. Weiterhin offen ist dagegen noch die Frage, welche rezeptionsgeschichtlichen Konsequenzen sich daraus ergeben. Während die ältere Forschung zur Reformpädagogik gerne mit griffigen Formeln arbeitete und das Verhältnis von Reformpädagogik und Nationalsozialismus entweder als unvereinbar oder als ideologisch bzw. ideengeschichtlich zusammengehörig bestimmte, haben seit Anfang der 1990er Jahre wiederholt regional- oder lokalgeschichtliche, biographische oder schulhistorische Arbeiten zum pädagogisch wie politisch heterogenen Phänomen Reformpädagogik gezeigt, dass sich die realhistorische Gemengelage weit komplexer darstellt, sobald man sich von der Ebene der pädagogischen Programmatik ab- und der Ebene des pädagogischen Alltags zuwendet. Den Ansatz einer – spezifisch verstandenen – Alltagsgeschichte verfolgt auch Robert Döpp in seiner Hannoveraner Dissertation zur Jenaplan-Pädagogik im Nationalsozialismus. Die Ambivalenzen des Themas und seine eigenen früheren Irritationen aufgreifend, versteht er seine Arbeit als Beitrag zum Ende der Eindeutigkeit.

Ist aber nicht Peter Petersens Verhältnis zum Nationalsozialismus inzwischen hinlänglich geklärt? Können überhaupt noch neue Sachverhalte recherchiert werden? Und ist es letztlich nicht nur eine Frage des Standpunktes des Interpreten, welche Nähe oder welche Distanz man der Pädagogik Petersens zum Nationalsozialismus unterstellt? Verfolgt man die seit nunmehr beinahe zwanzig Jahren anhaltende Petersen-Debatte, so könnte man meinen, dass es müßig sei, der Diskussion ein weiteres Buch über die Jenaplan-Pädagogik im Nationalsozialismus hinzuzufügen, offenbart doch bereits die 1996 von Hein Retter vorgelegte Quellenedition<sup>[1]</sup> das ambivalente Verhältnis Petersens und des Jenaplans zum Nationalsozialismus. Doch genau diese Debatten sind es, die Döpp zum Anlass seiner Untersuchung nimmt. Der Forschungsgegenstand sei durch eine "zunehmende Partikularisierung" (20) gekennzeichnet, was sich – mit Ausnahme der Veröffentlichungen von Retter – in den einseitig werkimmanenten oder einseitig biographischen Arbeiten zu Petersen spiegele. Insofern will Döpp nicht neu erschlossene Quellen oder weitere biographische Details in die Debatte einbringen – obwohl er z.B. mit dem Nachlass seines Großvaters, des Petersen-Schülers Heinrich Döpp-Vorwald auch dies tut –, sondern nichts weniger als eine "schlüssige Gesamtinterpretation von Petersens ‚erziehungswissenschaftlichem‘ Ansatz" (27) vorlegen. Herausgekommen ist dabei eine 764 Seiten umfassende, solide recherchierte, differenziert und quellenorientiert argumentierende, gesellschaftlich verankerte Analyse des Werkes, des pädagogischen Diskurses sowie z.T. der pädagogischen Biographie Petersens und seiner Mitstreiter.

Ausgehend von der bisherigen Forschungslage und der Quellenproblematik

untersucht Döpp die Jenaplan-Pädagogik im Nationalsozialismus in fünf chronologisch angelegten Kapiteln: Der Jenaplan bis 1930: ‚Erziehungswissenschaft‘ als politisch-pädagogisches Programm (2), Der Jenaplan nach 1930: der Weg in den Nationalsozialismus (3), Der Jenaplan nach 1933: Petersens Konzept im ‚totalitären Pluralismus‘ der nationalsozialistischen Gesellschaft (4), Der Jenaplan zwischen 1938 und 1945: ‚Kulturkritik‘ und ‚Erziehungswissenschaft‘ als Angebot ‚professioneller Problemlösung‘ (5) und schließlich fragt er im letzten Hauptkapitel: Der Jenaplan nach 1945: Verarbeitungsformen der NS-Erfahrung (6) nach den theoretischen Konsequenzen der zuvor entfalteten Geschichte des Jenaplans in der NS-Zeit für Petersens Pädagogik. Eine Zusammenfassung der wesentlichen Ergebnisse und ein Quellenverzeichnis schließen die Arbeit ab, der angesichts des Umfangs ein erschließendes Register durchaus gut getan hätte. Nutzerfreundlich sind dagegen die immer wieder zusammengefassten Zwischenergebnisse.

Döpp versteht seine Untersuchung als "Lehrstück für die Auseinandersetzung (reform-)pädagogischer Theoriebildung mit dem Phänomen Nationalsozialismus" (17). Dabei gehe es ihm in erster Linie nicht um die Person Peter Petersen, sondern um eine reformpädagogische Gesamtkonzeption, den Jenaplan nämlich. Döpp will zeigen, wie Petersen auf dieser Basis "theoretisch und praktisch, zeitgenössisch und nachträglich die Herausforderungen des Nationalsozialismus umsetzte" (17). Eine moralische Urteilsfindung schließt er dabei ausdrücklich aus (18). Vielmehr solle der mikrohistorische Ansatz der Arbeit zeigen, "wie sich die nationalsozialistische Herrschaft aus der (biographischen) ‚Binnenperspektive‘ darstellte" (19). Damit lehnt sich Döpp mit seinem Fallbeispiel methodisch an die bekannte Perspektive der Alltagsgeschichte des Nationalsozialismus an und deutet den Nationalsozialismus folgerichtig als polykratisches Herrschaftssystem mit einem gewissen totalitären Pluralismus bzw. autoritärer Anarchie (384). Hat sich diese Perspektive in der bildungshistorischen Forschung zum Nationalsozialismus inzwischen zunehmend durchgesetzt, so scheint – laut Döpp – die Petersen-Forschung immer noch maßgeblich geprägt zu sein von totalitarismus-theoretischen Interpretationsmustern. So nachvollziehbar und überzeugend seine methodischen Ausführungen auch sind, so verwunderlich ist es, dass der Leser erst zu Beginn des vierten Kapitels mit ihnen konfrontiert wird (376ff).

Wenn Döpp im zweiten Kapitel detailreich nachweist, dass Petersens theoretische Konzeption des Jenaplans bzw. seiner Erziehungswissenschaft sich aus irrationaler Kulturkritik bzw. -philosophie, Metaphysik und einer ‚naiv-harmonistischen‘, Synthese und nicht Differenz erwartenden Weltsicht speiste, die einzig und allein im Begriff der Gemeinschaft resp. – politisch gewendet – der Volksgemeinschaft gipfelte und damit ihren totalitären Charakter enthüllte (169), so verifiziert dies durchaus frühere Werkinterpretationen. Nun geht Döpp jedoch einen Schritt weiter und behauptet, dass sich dieser totalitäre Charakter des Gemeinschaftsbegriffes nicht nur in der zugrundeliegenden Theorie, sondern auch in der Praxis des Jenaplans finden lasse. Diesen Beweis – um es bereits vorweg zu nehmen – bleibt Döpp indes schuldig.

Ebenso kenntnis- wie detailreich werden im dritten Kapitel die Bemühungen Petersens und seiner Mitstreiter um die Verbreitung des Jenaplans bzw. ihrer bildungspolitischen Reformbemühungen im Übergang zur NS-Zeit diskutiert und vor allem auch die Schulumstellungen nach dem Jenaplan in der Provinz Brandenburg sowie in Westfalen – und damit auch im Kontext der zeitgenössischen Landschulreformdebatte – analysiert. Bereits hier zeigt sich der ambivalente

Charakter dieser Bemühungen: Während in der Provinz Brandenburg die Versuche mit dem Jenaplan bereits 1933 aufgrund der (sozial-)demokratischen Orientierung der örtlichen Hauptvertreter der Reform wieder eingestellt wurden, erfuhr die Reform in Westfalen bis 1935 weiterhin eine große Verbreitung (45 Schulen im April 1935), die bei Petersen und seinen Mitstreitern die Hoffnung nährte, mit dem Jenaplan ein Konzept für eine umfassende Reform der Volksschulen im Nationalsozialismus bereit zu halten – "ein kohärentes Reformkonzept mit weitgestecktem politisch-pädagogischem Gestaltungsanspruch" (375).

In diesem Zusammenhang fragt Döpp auch nach "Einfallstoren für NS-Ideologeme" (264ff) in der pädagogischen Theorie Petersens und kommt durch begriffs-, ideologie- und ideengeschichtliche Analysen zu dem Ergebnis, dass sich im Zusammenhang mit dem Realismus-Begriff und auch durch den zunehmenden Bezug auf die Blut-und-Boden-Ideologie "eine völkische Radikalisierung seiner Grundüberzeugungen" nachweisen lasse (372), was dazu führte, dass Petersen und seine Anhänger "den Nationalsozialismus als Verwirklichung der eigenen Ideale" interpretierten (373). Das ist für das kulturkritische und konservativ orientierte Spektrum der Reformpädagogik weder neu noch überraschend, lassen sich diese Zusammenhänge doch ebenso u.a. im Kreise der zeitgenössischen Landschulreformer nachweisen. Genau wie diese interpretierten Petersen und seine Schüler den Nationalsozialismus eklektisch und "eigensinnig" (373), wodurch ihnen unterschiedliche Koalitionen zur Verfolgung ihrer eigenen Ziele ermöglicht wurden, da auf diese Weise ein hinreichender gemeinsamer Grundkonsens geschaffen worden war.

An dieser Stelle sind die Diskursanalysen Döppls sehr konstruktiv, zeigen sie doch ein wesentliches Element nationalsozialistischer Herrschaft, das nicht selten ausgeblendet wird. Das Überzeugende an diesem Teil der Untersuchung sind nämlich weniger der erneute Nachweis der Verbreitung des Jenaplans zu Beginn der NS-Zeit oder die ausführlichen Analysen zu den pädagogischen und ideologischen Grundlagen der Jenaplan-Pädagogik als vielmehr die Tatsache, dass Döpp die Handlungsspielräume des Petersen-Zirkels im NS-System auslotet, differenziert darstellt und dabei die Diskurs- und Argumentationsstrukturen überzeugend analysiert und interpretiert. Im Ergebnis eröffnet sich eine, zwar nicht gänzlich neue, aber bildungshistorisch dennoch interessante und diskussionswürdige Perspektive: "Aus der Untersuchung der NS-internen ‚erziehungswissenschaftlichen‘ Auseinandersetzungen, an denen Petersen und die Verfechter seiner Ideen beteiligt waren, [ergeben sich] Ansätze einer ‚ideologischen kumulativen Radikalisierungsdynamik‘ als wesentliches Strukturmerkmal nationalsozialistischer Herrschaft: Konkurrierende Interpreten dessen, was als ‚nationalsozialistische Erziehung‘ zu gelten habe, legten in ihrem Bemühen, die eigenen Interessen durch ‚eindeutige‘ Belege ihrer Systemloyalität unangreifbar und möglichst konsensfähig zu halten, die NS-internen Kontroversen zunehmend auf die radikalsten Versatzstücke der NS Ideologie [...] fest und halfen so, die Voraussetzungen für deren realgeschichtliche Verwirklichung zu schaffen." (467)

Das verdeutlicht zum einen die vorhandenen Handlungsspielräume für die Eigeninteressen der historischen Akteure, die eben nicht ausschließlich unter Systemzwängen, sondern mit "missionarische[m] Eifer" (502) handelten, und verdeutlicht zum anderen darüber hinaus die Mechanismen der Radikalisierung, die mit der Nutzung dieser Handlungsspielräume gleichzeitig verbunden waren. Insofern

ist es nicht weiter verwunderlich, dass der Petersen-Zirkel auch nach der ministeriellen Unterbindung der Ausbreitung des Jenaplans nach 1936 sich systematisch neue, alternative Handlungsfelder für selbst gesetzte Ziele und Interessen erschloss und sich nicht – wie apologetisch gerne behauptet – in eine innere Emigration zurückzog (Kap. 5): u.a. Vortragsreisen im Ausland, Vorschul- und Berufspädagogik, positive Stellungnahmen zu den Reichsrichtlinien für die Volks- und die höhere Schule, die reformpädagogische Ansätze – und diese Meinung teilten auch die zeitgenössischen Landschulreformer – aufzugreifen schienen, ja deren Kernstellen in Petersens Sicht sogar den Ergebnissen seiner Pädagogischen Tatsachenforschung entsprechen würden (532ff).

Trotz dieser im sachlichen Ergebnis überzeugenden Diskursanalysen – die mitunter an zu vielen Details leiden und durch weitere Diskursexkurse den roten Faden des Erkenntnisinteresses zeitweise vermissen lassen – und trotz des methodischen Vorsatzes, nicht moralisch urteilen zu wollen, tappt Döpp angesichts dieser Ergebnisse dennoch wiederholt in die moralische Falle nachgängiger Beurteilungen, spricht von der "fatale[n] Rolle" der Verfechter des Jenaplans in den "pervertierten ‚erziehungswissenschaftlichen‘ Kontroversen" (28, 695, auch 696, 698 und 699) bzw. den "pervertierten" nationalsozialistischen Diskursen (440) oder dem "erschreckendste[n] Beispiel dafür, wie sich Grundgedanken seiner [Petersens, JWL] Erziehungskonzeption mit den gefährlichsten und abstoßendsten NS-Ideologemen vermengen ließen" (605).

Wird durch die Analysen der Jenaplan-Pädagogik im Nationalsozialismus eindeutig die Kontinuitätsthese in Bezug auf die Reformpädagogik Petersenscher Prägung belegt, so stellt sich rückblickend natürlich unweigerlich die Frage nach den daraus folgenden Konsequenzen und Verarbeitungsformen nach 1945 (Kap. 6). Auch hier belegen Döppts Untersuchungen Kontinuität statt Bruch. Biographisch ist es nicht weiter verwunderlich, dass auch bei Petersen wie bei vielen seiner Zeitgenossen eine ‚Verdrängungsstrategie‘ einsetzte. Dass er jedoch den Jenaplan bald auch in der SBZ/DDR als Modell praktischer Schulreform glaubte anbieten zu können, hängt indes mit seiner grundsätzlichen Weigerung zusammen, theoretische Konsequenzen aus der Geschichte des Jenaplans während der NS-Zeit zu ziehen. Vielmehr hielt er an der Begründung des "alles entscheidenden Schlüsselbegriff[s]" (697) seiner Theorie, der Gemeinschaft, unverrückbar fest. In seinen rückblickenden Interpretationen des Nationalsozialismus charakterisierte Petersen dieses System nunmehr – wider besseren Wissens – durchgängig als totalitäres, das seine eigenen Handlungsspielräume eingeschränkt und zudem als Teil der gegen die Gemeinschaft gerichteten Moderne seinen Gemeinschaftsbegriff kategorisch ausgeschlossen habe. Mit dieser Setzung war dann natürlich eine theoretische Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus, der eigenen Rolle in diesem System wie auch mit den theoretischen Grundlagen seiner Pädagogik per definitionem obsolet geworden. Verdrängung und Offenbarungsgewissheit ist zu konstatieren, nicht ein politisch-pädagogischer Lernprozess. Dabei wäre eine konstruktive Debatte über den Gemeinschaftsbegriff nicht nur notwendig, sondern pädagogisch auch sinnvoll gewesen, ist doch die Frage nach Gemeinschaftsformen pädagogisch-praktisch durchaus keine unwesentliche.

So überzeugend die von Döpp vorgelegten Ergebnisse sind und so unbestritten die analysierten Diskurse auch zum Alltag im Nationalsozialismus gehörten, so wenig plausibel ist es, dass er gerade bei seinem Thema eine Analyseebene

vernachlässigt, die unzweifelhaft den Alltag des Jenaplans im Nationalsozialismus wesentlich bestimmte: den Schulalltag der Jenaplanschulen nämlich. Döpp argumentiert weitgehend auf der Ebene von pädagogischen Grundlagen, Bildungsplänen, Diskursen, Absichtserklärungen und Vorstellungen und macht sich nur selten die Mühe, in die Niederungen des pädagogischen Alltags hinabzusteigen, wo sich das Verhältnis von Reformpädagogik und Nationalsozialismus gerade in seinen pädagogischen Bezügen, in Form von Kompetenzen und Qualifikationen oder in Form der Verschiebung pädagogischer Maßstäbe und Inhalte diskutieren ließe. Welche Kompetenzen und Qualifikationen vermittelte eine nach dem Jenaplan umgestaltete Schule ihren Schülern im Vergleich zur Regelschule? Wie nationalsozialistisch und wie reformpädagogisch war der Unterrichtsalltag der Jenaplanschulen im Nationalsozialismus? Welche Konsequenzen lassen sich aus dieser reformpädagogischen Praxis für die weitere schulpädagogische Rezeption der Jenaplan-Pädagogik ableiten? Antworten auf diese Fragen bleibt auch die Arbeit von Döpp schuldig. Die verfügbaren Quellen, allein schon die in Retters Quellensammlung zum Jenaplan veröffentlichten, hätten indes einen genaueren Blick in die schulische Praxis des Jenaplans im Nationalsozialismus ermöglicht. Diese Quellen bezieht Döpp jedoch nur am Rande in die Analyse ein, etwa zur Feiargestaltung in der Universitäts-Übungsschule (420ff) oder zu deren Stoffproblematik (425ff).

Insgesamt erschöpft sich die Analyse der Praxis der Jenaplanschulen weitgehend in der Nennung und Darstellung von pädagogischen Elementen des Jenaplans wie Schulgemeinde, Gruppensystem, gruppenunterrichtliches Verfahren, Stoffproblem, Schulwohnstube, Schulfeste (Kap. 2.2.3), Wochenplanarbeit, Niveaugruppen etc. Bis zu den Arbeiten der Lehrer und Schüler – und damit auch zur konkreten Umsetzung der Unterrichtsinhalte – dringt Döpp nicht vor. Mitunter bleibt er auch an äußeren Formen haften, etwa wenn er auf die in der Universitätsübungsschule selbstverständlich hängenden Bilder von Horst Wessel und Adolf Hitler oder das Absingen des Horst-Wessel-Liedes oder Fahnenappelle oder einen Vortrag Petersens in der Schulgemeinde hinweist und daraus folgert, dass formale Elemente nationalsozialistischer Formationserziehung auch in die Jenaer Übungsschule Eingang gefunden hätten (425). Gleichwohl könne man damit aber nicht eine "grundsätzliche Nazifizierung der Universitätsschule" (429) belegen, müsse sie aber dennoch als nicht unbeeinflusst von ihrer nazifizierten Umwelt interpretieren. Selbstredend, denn auch die Universitätsübungsschule existierte nicht in einer kontextfreien Nische. Aber allein aus diesen Formen kann man nicht schlüssig folgern, dass sich der "totalitäre Charakter des Gemeinschaftsbegriffes [...] in der Praxis des ‚Jena-Planes‘ fortsetzte" (169). Erst auf der Ebene des realisierten komplexen Unterrichtsgeschehens und der Reflexion der Praktiker lässt sich eruieren, wie nationalsozialistisch diese praktisch angewendete Reformpädagogik war.

Es ist durchaus irritierend, dass Döpp von der Konzeption des Jenaplans relativ unmittelbar auf die Schulpraxis schließt, etwa indem er nach Petersen der ‚Erziehung durch die Gemeinschaft‘ den ‚Unterricht‘ entgegenstellt und daraus eine "Ausblendung inhaltlichen Lernens" (143) schließt. Die Heranziehung anderer Quellengattungen hätte dieses Ergebnis differenzieren und korrigieren können, verwechselt Döpp doch hier die Rationalismus- und Vernunft-Debatte der Reformpädagogen mit der Inhaltsebene des täglichen Unterrichts. Doppelt irritierend ist es schließlich, wenn er wenig später selbst in Anlehnung an Blankertz zu

bedenken gibt, dass sich zahlreiche didaktische Sachfragen gegenüber obersten Sinnnormen durchaus indifferent verhalten (171). Das ist wohl unbestritten. Schließlich weist er dann im Kontext der Schulumstellungen in der Provinz Brandenburg sogar nach, dass "eher praktische als ideologische Gründe" (233) für die Umstellung Ausschlag gebend gewesen seien. Insgesamt scheint dem ein verkürztes schulpädagogisches Verständnis zugrunde zu liegen, was sich auch in dem etwas schiefen Vergleich der Beurteilungspraxis in den Jenaplanschulen (Berichte statt Ziffernnoten) mit der totalen Erfassung der Personen in den Adolf-Hitler-Schulen zeigt (160). Dahinter stecken ganz andere schulpädagogische Überlegungen.

Döpfs Untersuchung erbringt den erneuten Beweis, dass es Reformpädagogik im Nationalsozialismus gab. Den Anspruch einer schlüssigen Gesamtinterpretation von Petersens ‚erziehungswissenschaftlichem‘ Ansatz hat er auf der Ebene der gesellschaftlich verankerten Diskursanalysen überzeugend eingelöst. Ein Desiderat bleibt jedoch weiterhin eine bildungshistorische Analyse des Schulalltages der Jenaplanschulen im NS-System. Erst in diesem Kontext lassen sich die Ambivalenzen der Jenaplan-Pädagogik – und damit der Reformpädagogik – im Nationalsozialismus interpretieren. Insofern bleibt zu hoffen, dass auch die von Döpp vorgelegte Arbeit nicht die letzte war und sich noch Anschlussarbeiten ergeben, die vor dem Hintergrund der Döpfschen Analysen die Unterrichtspraxis der Jenaplanschulen im Nationalsozialismus in den Blick nehmen. Denn der praktische "Erfolg", den Jenaplan-Schulen bis heute trotz der ideologischen Grundlagen dieser Pädagogik haben, lässt sich auf der Ebene einer theoretisch orientierten Diskursanalyse kaum klären und analysieren. Offen bleibt – vielleicht sogar deshalb – auch bei Döpp die Frage nach der Grenzziehung zur nationalsozialistischen Erziehungswissenschaft bzw. Pädagogik – wie sie jüngst Tenorth in einer Sammelbesprechung[2] wieder aufgeworfen hat. Döpp konstatiert Ambivalenz und Uneindeutigkeit. Die Ergebnisse seiner Arbeit zeigen nicht zuletzt sehr überzeugend, dass es keineswegs ausreichend ist, die Verweise auf den nationalsozialistischen Rassismus zum Maßstab für Nähe und Distanz zu machen (vgl. 375). Denn die ideologischen Parallelitäten und Bündnisse mit dem Nationalsozialismus bzw. die ‚einseitigen Adaptionsbemühungen‘ (ebd.) der Petersen-Pädagogik sind in anderen Bereichen deutlich genug. Also kann man auch hier durchaus von nationalsozialistischer Reformpädagogik sprechen und muss rezeptionsgeschichtlich wohl weiterhin mit den damit verbunden pädagogischen Ambivalenzen leben.

[1] Hein Retter (Hrsg.): Peter Petersen und der Jenaplan: Von der Weimarer Republik bis zur Nachkriegszeit. Berichte – Briefe – Dokumente. Weinheim 1996.

[2] Heinz-Elmar Tenorth: Gefangen in der eigenen Tradition – Erziehungswissenschaft angesichts des Nationalsozialismus. Eine Sammelbesprechung neuerer Veröffentlichungen. In: Zeitschrift für Pädagogik 49 (2003), 734-755.

Jörg-W. Link (Potsdam)

*Jörg-W. Link*: Rezension von: Döpp, Robert: Jenaplan-Pädagogik im Nationalsozialismus, Ein Beitrag zum Ende der Eindeutigkeit, Münster, Hamburg, London: LIT Verlag 2003. In: EWR 2 (2003), Nr. 6 (Veröffentlicht am 01.12.2003), URL: <http://www.klinkhardt.de/ewr/82586496.html>