

Keim, Wolfgang

## **Peter Petersens Rolle im Nationalsozialismus und die bundesdeutsche Erziehungswissenschaft. Kritische Anmerkungen zu Peter Kaßners Beitrag in diesem Heft**

*Die Deutsche Schule 81 (1989) 1, S. 133-145*



Quellenangabe/ Reference:

Keim, Wolfgang: Peter Petersens Rolle im Nationalsozialismus und die bundesdeutsche Erziehungswissenschaft. Kritische Anmerkungen zu Peter Kaßners Beitrag in diesem Heft - In: Die Deutsche Schule 81 (1989) 1, S. 133-145 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-320476 - DOI: 10.25656/01:32047

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-320476>

<https://doi.org/10.25656/01:32047>

### **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)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

---

# Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,  
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

81. Jahrgang / Heft 1 / 1989

---

Peter Fauser

## **Nachdenken über pädagogische Kultur**

5

*Wenn heute von „pädagogischer Kultur“ die Rede ist, so entsteht sofort der Verdacht, in einem solchen Begriff zeige sich erneut die alte reformpädagogische Neigung, „innere“ von „äußerer“ Schulreform zu trennen und das erziehungswissenschaftliche Nachdenken über Schule auf das „eigentlich Pädagogische“, auf das „Schulleben“, das „Schulklima“ zu beschränken. Dieser Aufsatz möchte gerade das Gegenteil erreichen. Er betont den Zusammenhang von Schulkultur und Schulstruktur, bezieht den Kulturbegriff auf die Schule als gesellschaftliche Institution und arbeitet detailliert heraus, daß erst in einem derart umfassenden Verständnis die einzelnen Funktionen und Aspekte von Schule ihren Sinn gewinnen.*

Wolfgang Schönig

## **Schritte zu einer Beratungskultur der Schule durch schulinterne Lehrerfortbildung**

26

*Dieser Beitrag schließt unmittelbar an die schultheoretischen Überlegungen Peter Fausers an und verdeutlicht an konkreten Beispielen, welchen Beitrag eine sorgfältig vorbereitete, auf die besonderen Bedingungen eines bestimmten Kollegiums bezogene Lehrerfortbildung zur Entwicklung einer guten Schule leisten kann.*

Bernd Kohlhepp

## **Schultheater ist nicht gleich Schultheater**

38

*Daß Schauspieler an Grund- und Hauptschulen als Theaterpädagogen tätig sind, ist sicherlich die Ausnahme. Hier berichtet einer höchst anschaulich von seinem Versuch, mit den Mitteln des Schülertheaters das alltägliche Schulleben zu bereichern.*

Ulrich Staehle

**Zwanzig Jahre Theaterarbeit in der Schule.**

Eine Spurensuche

43

*Aller Anfang ist schwer. Aber wie sich gerade aus Anfangsschwierigkeiten Erkenntnisse entwickeln und zu erfolgreicher, das Profil einer Schule mitformenden Praxis verdichten lassen, geht aus diesem Erfahrungsbericht eindrucksvoll hervor.*

Martina van den Hövel/Ben Bachmair

**Verstehen statt organisieren – Gestaltungsdefizite und Gestaltungsmöglichkeiten bei Schülern einer 8. Hauptschulklasse**

48

*Ausgehend von der These, daß Jugendliche in der Begegnung mit Kunst ihren eigenen Lebensthemen auf der Spur sind, schildern die Verfasser ihre Bemühungen, einer Gruppe von 12- bis 13jährigen Hauptschülern die Kasseler Documenta als eigenen „Gestaltungsraum“ zu erschließen. Diese Bemühungen sind – auf den ersten Blick – völlig mißlungen. Aber gerade daraus, daß hier kein didaktisches Muster, sondern eine offene, höchst riskante Inszenierung beschrieben wird, gewinnt dieser Erfahrungsbericht seine praktische Anschaulichkeit und pädagogische Überzeugungskraft.*

Dietmar Bolscho

**Umwelterziehung in der Schule.**

Ergebnisse einer empirischen Studie

61

*Umwelterziehung ist unbestritten eine wichtige Aufgabe der Schule. Diese Bestandsaufnahme zeigt jedoch, daß zwar dem Umfang nach Umwelthemen erfreulich häufig im Unterricht „vorkommen“, daß aber die Formen, in denen sie behandelt werden, enttäuschend sind: Es wird viel geredet, wenig gehandelt. Die Bedingungen für einen situations- und handlungsorientierten Unterricht könnten besser sein.*

Wolfgang Braungart/Diethelm Jungkunz

**Schülerinteressen, Unterrichtsgegenstände und außerschulische Erfahrungen**

Eine Untersuchung am Beispiel des Faches Kunst in der gymnasialen Oberstufe

73

*Beeinflußt der Unterricht die Interessen der Schülerinnen und Schüler oder kommen diese mit spezifischen Erfahrungen in die Schule? Offenbar geht der Unterricht – zumindest im Fach Kunst in der Oberstufe – an den Erfahrungen und Bedürfnissen der Lernenden vorbei. Für deren Identitätsfindung scheint er allenfalls geringe Bedeutung zu haben.*

Hanno Schmitt

**Joachim Heinrich Campes Reise ins revolutionäre Paris (1789)**

90

*Zweihundert Jahre Französische Revolution – was bedeutet uns Pädagogen dieses historische Datum? Am Beispiel eines prominenten deutschen Augenzeugen und seiner lebendigen Briefberichte aus Paris erinnert der Verfasser daran, wie hoffnungs-*

*froh ein Teil des deutschen Bildungsbürgertums die Ereignisse von 1789 begrüßte, wie rasch hierzulande aber auch eine Diffamierungskampagne einsetzte, die bis heute auf ungelöste Schwierigkeiten verweist, Pädagogik und Politik, Aufklärung und Revolution als einen zusammenhängenden Prozeß zu begreifen.*

Frauke Stübig

**Condorcet und Lepeletier – Der Beitrag der Französischen  
Revolutionspädagogik zur Schulreform heute**

103

*Aus der Fülle bildungspolitischer Reformvorschläge, die wir der Französischen Revolution verdanken, ragen zwei Dokumente besonders hervor: Antoine de Condorcets „Bericht über die Allgemeine Organisation des öffentlichen Unterrichtswesens“ und Michel Lepeletiers „Plan einer Nationalerziehung“ (1792). Die Verfasserin stellt beide Dokumente in ihren wesentlichen Positionen noch einmal vor und weist auf Forderungen und Begründungen hin, deren unverbrauchte Aktualität verblüffend ist.*

Peter Kaßner

**Peter Petersen – die Negierung der Vernunft?**

117

*Nach jahrzehntelangem Schweigen hat nun endlich auch hierzulande eine gründlichere Auseinandersetzung der Erziehungswissenschaft mit ihrer eigenen Vergangenheit im NS-Regime begonnen. Peter Petersen, der Vater des „Jena-Plans“, spielt dabei eine besondere Rolle. Aufgrund sorgfältiger archivalischer Studien rekonstruiert der Verfasser die wissenschaftliche Karriere Petersens und dessen Tätigkeit in Jena vor 1945, untersucht typische Denkmuster in Petersens pädagogischem Werk und kommt zu dem Ergebnis, daß seine Erziehungstheorie keineswegs mit den Grundzügen der nationalsozialistischen Ideologie übereinstimmt, gleichwohl aber sehr leicht für diese Ideologie vereinnahmt werden konnte.*

Wolfgang Keim

**Peter Petersens Rolle im Nationalsozialismus und die  
bundesdeutsche Erziehungswissenschaft**

133

*Der Position und Interpretation Kaßners gegenüber beharrt dieser Beitrag darauf, daß die (ideologie)kritische Auseinandersetzung mit Peter Petersen entschieden weiter vorangetrieben werden muß und nicht bei einem halbherzigen „Sowohl-als-auch“ stehen bleiben darf. Wolfgang Keims Gegenthese lautet, daß Petersen 1934 mit seiner reformpädagogischen Überzeugung der 20er Jahre gebrochen habe, bewußt auf die Linie faschistischer Erziehungsvorstellungen eingeschwenkt sei und daher als Leitfigur einer Erziehungswissenschaft, die sich demokratischen Perspektiven verpflichtet weiß, nicht mehr in Frage komme.*

**Nachrichten und Meinungen**

146

---

Wolfgang Keim

## **Peter Petersens Rolle im Nationalsozialismus und die bundesdeutsche Erziehungswissenschaft**

Kritische Anmerkungen zu Peter Kaßners Beitrag  
in diesem Heft

---

### **1. Vorbemerkung**

Der folgende Beitrag intendiert, die Kritik am Umgang bundesdeutscher Erziehungswissenschaft mit der NS-Vergangenheit der Disziplin<sup>1</sup> am Beispiel des in diesem Heft abgedruckten Petersen-Aufsatzes von Peter Kaßner zu konkretisieren. Peter Kaßner ist Gesamtschullehrer in Berlin und zugleich langjähriger Schriftleiter der Gesamtschul-Informationen des Pädagogischen Zentrums. Neben seiner Schul- und Schriftleitertätigkeit hat er sich als erster in der Bundesrepublik überhaupt darum bemüht, den Spuren Peter Petersens auf dem Wege von Archivstudien nachzugehen, wobei es ihm gelungen ist, eine Fülle neuen biographischen Materials zu erschließen<sup>2</sup>, eine Aufgabe, die eigentlich längst von seiten der dafür etablierten erziehungswissenschaftlichen Forschung hätte geleistet werden müssen. Vorliegender wie ein bereits 1984 (zusammen mit Hans Scheuerl) veröffentlichter Beitrag Kaßners<sup>3</sup> stellt einen der ersten Versuche kritischer Auseinandersetzung mit Peter Petersens Rolle im Nationalsozialismus dar. Der Leistung Kaßners kann man nur gerecht werden, wenn man seine Arbeit vor dem Hintergrund der gesamten Petersen-Forschung in der Bundesrepublik betrachtet. Deshalb soll einleitend kurz skizziert werden, wie hier das Verhältnis Petersens zum Nationalsozialismus aufgearbeitet worden ist, und erst im Anschluß daran Kaßners Beitrag hinterfragt und daraus die Konsequenzen für die Petersen-Forschung in der Bundesrepublik gezogen werden.

### **2. Kritische Anmerkungen zur Petersen-Rezeption in der Bundesrepublik**

Die Petersen-Rezeption in der Bundesrepublik ist noch unerforscht. Wie breit sie gewesen ist, verdeutlicht bereits die Auflagenabfolge des „*Kleinen Jena-Plans*“<sup>4</sup> und der „*Führungslehre des Unterrichts*“<sup>5</sup>, die eigentlich erst in den fünfziger und sechziger Jahren zu pädagogischen Bestsellern geworden sind. Sie haben vor allem in der Volksschullehrerausbildung der Pädagogischen Akademien bzw. Pädagogischen Hochschulen, weniger in der universitären Gymnasiallehrerausbildung eine zentrale Rolle gespielt, was vor allem damit zusammenhängt, daß der Jena-Plan vornehmlich als Reformmodell für den Bereich von Volks- bzw. Grund- und Hauptschule identifiziert worden ist.

Die Petersen-Renaissance seit Ausgang der vierziger Jahre ist in erster Linie das Verdienst von Petersen-Schülern wie Heinrich Döpp-Vorwald, Theo Dietrich und Hans Mieskes, aber auch von Petersens zweiter Frau, Else Müller-Petersen. Interessanterweise haben sie nicht nur für die Verbreitung von Petersens Pädagogik, insbesondere seines Jena-Plans, gesorgt, sondern zugleich die Art und Weise der Petersen-Rezeption in der Bundesrepublik nachhaltig bestimmt, und zwar bis zum heutigen Tag. Deren Muster sind bereits in den Gedenkreden und -schriften Hans Mieskes und Theo Dietrichs anlässlich von Petersens Tod im Jahre 1952 vorgeprägt worden.<sup>6</sup> Petersen erscheint darin als Person quasi jeglicher irdischen Begrenzung entrückt, wird auf eine Stufe mit Comenius, Pestalozzi u. a. gestellt, sein pädagogisches Lebenswerk als genial und ganzheitlich stilisiert, zugleich in bezug auf die damalige Öffentlichkeit beklagt, daß diese ihm „das notwendige Vertrauen versagt“ habe.<sup>7</sup> Dieser Herauslösung Petersens aus allen gesellschaftlichen Zusammenhängen entspricht der methodische Hinweis, daß sein „Werk . . . mittels begriffstheoretischer Analyse allein nicht“ auszuschöpfen sei, sondern daß man es „gleichzeitig mit- und nacherleben, ja nacherleiden“ müsse. Petersen und seine Pädagogik werden sogar zu einer Art existentieller Erfahrung gemacht, wenn es in bezug auf sein Werk heißt, daß es „jeden, der erzieherisch oder bildnerisch sich dem Kinde nähert, in unmittelbaren existentiellen Anruf“ nehme, oder aber, daß „Petersen (jeden, der sich mit ihm auseinandersetzt, W.K.) in die fachliche und menschliche Entscheidung“ hineinstelle.<sup>8</sup> Daß es sich hierbei nicht um einmalige, Gedenkredenspezifische Formulierungen handelt, belegt beispielsweise der von Hans Mieskes über 10 Jahre später herausgegebene Sammelband zu Leben und Werk des Jenaer Pädagogen anlässlich seines 80. Geburtstages mit dem bezeichnenden Titel: „Jena-Plan – Anruf und Antwort“<sup>9</sup>.

Wenngleich Mieskes, Dietrich u. a. in ihren Würdigungen Peter Petersens den gesellschaftlichen Zusammenhang seines Wirkens grundsätzlich ausklammern, verzichten sie trotzdem nicht auf zumeist versteckte Anmerkungen dazu. So ist in dem zuletzt genannten Sammelband davon die Rede, daß Petersens Werk fast durchgängig von „bald frontalen, bald heimtückischen Gegenkräften . . . ständig“ bedroht worden sei, und daß diese Gegenkräfte „nach unausgesetzten Störungen schon während der Weimarer Republik zu massiven Schikanen, in der Nazizeit und schließlich unter dem Kommunismus zur Zerstörung der äußeren Institutionen“ geführt hätten.<sup>10</sup> Petersen also ein Verfolger sowohl des Nazi- als auch des kommunistischen „Zonen-Regimes“? Dem Historiker müssen sich bei soviel Geschichtsklitterung die Haare sträuben! Steht doch außer Frage, daß Petersen sich dem NS-Staat, inwieweit auch immer, angepaßt hat und seine Jena-Plan-Schule – im Gegensatz zur überwiegenden Mehrzahl reformpädagogischer Schul-Modelle – nicht von einer Schließung bedroht war. Ja, Petersen wurde sogar 1934 die Genehmigung zur Eröffnung eines der Universität angeschlossenen Fröbel-Kindergartens und eines Kindertagesheims sowie noch im Herbst 1944 (!) eines Schulheims und Schulkinderhorts erteilt – was entgegen der These von der ständigen Bedrohung Petersens in dem von Hans Mieskes herausgegebenen Sammelband sogar erwähnt wird.<sup>11</sup> Ebenso konnten bis 1944 an der Jenaer Universität sog. Pädagogische Wochen zu unterschiedlichen Aspekten der Jena-Plan-Pädagogik stattfinden.<sup>12</sup> Nicht zu bestreiten ist ferner, daß Petersen auch in der Sowjetisch Besetzten Zone – zumindest bis 1948 – nicht nur unbehelligt geblieben ist, sondern – als Dekan der

Sozialpädagogischen Fakultät – eine leitende Funktion an der Jenaer Universität eingenommen hat. Erst im Herbst 1948 wurde er von der damaligen thüringischen Ministerin für Volksbildung, Torhorst, als Dekan abgesetzt und schließlich 1950 die Universitätsschule geschlossen, weil sie zum einen quer zum „Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule“ von 1946 lag und deshalb als Hospitationsschule nicht mehr in Frage kam, und zum anderen, weil dort – zumindest aus der Sicht der kommunistischen Schulverwaltung – zunehmend Kinder angemeldet wurden, deren Eltern dem sozialistischen System ablehnend bis feindlich gegenüberstanden.<sup>13</sup> Die genauen Umstände der Ablösung Petersens als Dekan 1948 wie auch die Schulschließung 1950 bedürfen noch der genauen Analyse vor dem Hintergrund der gesamtpolitischen Entwicklung in der SBZ und der frühen DDR.

Ganz offensichtlich haben sowohl der Verdrängungsprozeß gegenüber der NS-Zeit als auch der Antikommunismus im Zuge des Kalten Krieges die Resonanz auf die skizzierte Sichtweise von Petersens Verhältnis zum Nationalsozialismus wie auch zur SBZ und frühen DDR verstärkt. Von daher erklärt sich auch, daß der in den fünfziger und sechziger Jahren an Pädagogischen Hochschulen sozialisierte wissenschaftliche Nachwuchs, also die Generation der heute zwischen 55- und 60jährigen Petersen-Forscher, sich diese Sichtweise weitgehend zu eigen gemacht hat. Wie weit diese Muster der Petersen-Interpretation bis heute nachwirken, zeigen etwa die „Biographischen Notizen“ von Reinhard Stach zu der von ihm mitherausgegebenen „praxisbezogenen Einführung in die Pädagogik Peter Petersens“<sup>14</sup>, vor allem aber die erst 1987 veröffentlichte Dokumentation eines wissenschaftlichen Symposions aus dem Jahre 1984 an der Universität Osnabrück zum Thema „Die Sprache der Reformpädagogik als Problem ihrer Reaktualisierung, dargestellt am Beispiel von Peter Petersen und Adolf Reichwein“.<sup>15</sup> Obwohl von der Fragestellung dieses Symposions wie auch den dort behandelten Einzelthemen her eine offene Auseinandersetzung mit Petersens Verhältnis zum Nationalsozialismus nahegelegen hätte, lassen die Referate selbst wie auch die sich daran jeweils anschließenden Diskussionen nur sehr geringe Bereitschaft zu einer solchen Auseinandersetzung erkennen. Ja, es muß schon peinlich genannt werden, wie die wenigen – vorsichtig artikulierten – Rückfragen Adalbert Rangs eben zu diesem Punkt abgewehrt und mit Treuebekanntnissen zu Peter Petersen beantwortet wurden.<sup>16</sup>

Kaum zu glauben auch, wie auf einem wissenschaftlichen Symposium an einer bundesdeutschen Universität noch Mitte der achtziger Jahre über Person und Werk Petersens bar jeden – auf Quellenstudien basierenden – Faktenwissens diskutiert wird. Dafür nur ein Beispiel: Als ein Diskussionsteilnehmer die Frage Adalbert Rangs nach Petersens Verhältnis zum Nationalsozialismus noch einmal aufzunehmen versucht, fühlt sich der Leiter dieser Veranstaltung, Christian Salzmann, dazu veranlaßt, selbst eine (als Frage verkleidete) Stellungnahme zu Peter Petersen abzugeben, die er ausdrücklich als „subjektiven Eindruck“ qualifiziert:

„Ist es richtig, wie es meinem subjektiven Eindruck entspricht, daß Petersen

primär ein begnadeter und charismatischer und auch ein denkerisch wirklich fundierter Pädagoge war, der ausging von eben der Grundidee des Humanum, das er verwurzelt sah in Gott? Insofern würde ich vermuten, er war ein christlicher Humanist, ein Pädagoge dieser Richtung, aber von seiner Grundeinstellung her nicht eben ein sehr *politischer* Mensch. Ich habe den Eindruck, er war ein *apolitischer* Mensch“ (Sperrungen im Orig.).<sup>17</sup>

Damit ist die Situation „bereinigt“, weitere (kritische) Rückfragen im Sinne Adalbert Rangs sind zumindest für diesen Teil der Veranstaltung „erledigt“, statt dessen wird die Sichtweise Salzmanns in den folgenden Beiträgen, insbesondere durch Schüler und Schülerinnen Petersens, noch verstärkt, wie beispielsweise mit folgender Stellungnahme von seiten einer ehemaligen Petersen-Schulleiterin:

„Wir sollten uns – und ich sage das auch, wenn mich alle steinigen – . . . vom Vorbild Petersens leiten lassen, der uns viele Möglichkeiten im pädagogischen Bereich eröffnet hat, der uns führt – ich nehme diesen Begriff in der tiefen Bedeutung, wie Sie ihn hier auch verstanden haben –, der uns führt in eine Welt, wo der Mensch den Menschen sieht und erkennt . . . Wir müssen uns hüten, daß wir den Menschen Petersen, der Pädagoge war, zu einem Politiker machen . . . Wir dürfen . . . nicht die *Urform dieses Pädagogen* vergessen.“<sup>18</sup>

Angesichts derartiger, in der Erziehungswissenschaft nach wie vor dominanter Muster der Petersen-Rezeption muß Kaßners Versuch, Petersens Person und Werk auf der Grundlage eines breiten Quellenstudiums zu interpretieren und dabei dessen Verhältnis zum Nationalsozialismus nicht auszuklammern, sondern bewußt zu thematisieren, als wegweisender Schritt angesehen werden, und zwar vor jeder kritischen Auseinandersetzung mit Kaßners eigenem Interpretationsansatz. Solches Bemühen entspricht allerdings einem seit ca. fünf Jahren zunehmend artikulierten Bedürfnis insbesondere von seiten jüngerer Kolleg(en)innen in Schule und Hochschule. So gab es 1986 bereits eine kritische Petersen-Debatte in der Freinet-Zeitschrift „Fragen und Versuche“<sup>19</sup> sowie 1987 in der „Demokratischen Erziehung“, die sich sogar über mehrere Hefte hinweg.<sup>20</sup> Ansätze einer kritischen Bewertung von Petersens Verhältnis zum Nationalsozialismus finden sich darüber hinaus in dem von Ingeborg Maschmann und Jürgen Oelkers 1985 herausgegebenen Band „Peter Petersen. Beiträge zur Schulpädagogik und Erziehungsphilosophie“<sup>21</sup>, aus dem Harm Priors ideologiekritische Analyse zu Petersens „Führungslehre“ hervorzuheben ist<sup>22</sup>, sowie in einem noch unveröffentlichten Beitrag von Jürgen Oelkers „*Petersen und der Nationalsozialismus*“ mit der zweifellos ausführlichsten Dokumentation von Petersen-Zitaten aus der NS-Zeit.<sup>23</sup> Im Unterschied zu der zuvor skizzierten Petersen-Literatur aus dem Schüler- und Schüler-Schüler-Kreis ist letzteren Interpretationen zumindest das Bemühen um eine distanzierte Urteilsbildung nicht abzusprechen, wengleich sie m.E. über erste Anfänge einer kritischen Auseinandersetzung noch nicht hinauskommen, teilweise auch den an eine kritische Erziehungswissenschaft zu stellenden Ansprüchen noch nicht genügen können. Dies soll im folgenden anhand von Peter Kaßners Beitrag verdeutlicht werden.

### 3. Kritische Einwände gegen Peter Kaßners Beitrag

Thema von Kaßners Beitrag ist Petersens Verhältnis zum Nationalsozialismus, ohne daß jedoch damit eine klare Fragestellung verbunden oder das Thema zumindest systematisch entfaltet würde. Ebensowenig wird ein Erkenntnisinteresse artikuliert, sei es im Hinblick auf die Rolle der Erziehungswissenschaft im Nationalsozialismus, deren Bearbeitung durch die bundesdeutsche Erziehungswissenschaft, die Petersen-Forschung oder die Jena-Plan-Pädagogik. Dadurch macht Kaßner es – dies mein *erster* kritischer Einwand – dem Leser schwer, die zusammengetragenen Fakten in übergreifende Zusammenhänge einzuordnen bzw. die Reichweite der Thematik zu erkennen.

Geht man vom Titel des Beitrages aus, dann legt dieser eine ideologiekritische Analyse nahe. „Negierung der Vernunft“ weckt Assoziationen zu Georg Lukács „*Die Zerstörung der Vernunft*“<sup>24</sup> bzw. zu Arbeiten der Frankfurter Schule. Allerdings wird eine solche Erwartung schon bald enttäuscht, insofern Kaßners Interpretation alles andere als ideologiekritisch, über weite Strecken nicht einmal analytisch ist. Vielmehr – dies mein *zweiter* Einwand – wird Petersens Erziehungstheorie im wesentlichen unkritisch paraphrasiert bzw. zitiert, die ihr zugrundeliegenden Prinzipien bzw. das ihr zugrundeliegende Konzept gesellschaftlicher Wirklichkeit bleiben dagegen im dunkeln, obwohl gerade von hier aus die Affinitäten Petersens zum Faschismus hätten erklärt werden können. Das ist um so verwunderlicher, als bereits seit 1970 mit Karl Christoph Lingelbachs Untersuchung „*Erziehung und Erziehungstheorien im nationalsozialistischen Deutschland*“<sup>25</sup> entsprechende Interpretationsansätze innerhalb der bundesdeutschen Erziehungswissenschaft vorgelegen haben, die jedoch – wie nicht nur das Beispiel Kaßner zeigt – von der Disziplin so gut wie überhaupt nicht rezipiert worden sind.

Kaßner geht aus von der Hypothese, daß Petersen „zu unterschiedlichen Anlässen mit Vertretern des nationalsozialistischen Staates an einem Tisch gesessen und für seine Anliegen gestritten“ habe, ohne sich anzubiedern oder seine erziehungstheoretische Position aufzugeben. Im folgenden wird Petersens Verständnis von Erziehung in immer neuen Wendungen paraphrasiert und zitiert, und zwar in einer an Petersen eng angelehnten Diktion. Die zentralen Begriffe und Prinzipien von Petersens Erziehungstheorie wie z.B. der Gemeinschaftsgedanke oder der Begriff „Erziehungswirklichkeit“ bleiben dabei vage. So umschreibt Kaßner Petersens Verständnis von „Erziehungswirklichkeit“ als „Teil der Wirklichkeit des Seienden, des Geistlebens, des Einen und Guten“ bzw. als „das Absolute, die Gemeinschaft, das Seiende überhaupt, sofern es als Geist begriffen wird –“. Mit derartigen Umschreibungen wird nichts erklärt, Voraussetzung dafür wären vielmehr Herleitungen von Petersens Erziehungstheorie beispielsweise aus der aristotelischen und der Existenzphilosophie Heideggers bzw. Analysen des dahinterstehenden Verständnisses gesellschaftlicher Wirklichkeit, was hier nur angedeutet werden kann. Schließlich bricht Kaßner seine Umschreibungen ziemlich unvermittelt ab und betont (als Schlußfolgerung aus dem Vorangegangenen?), daß „die Frage nach dem Einbezogensein des

Denkens von Petersen in ein Denken, aus dem sich auch das nationalsozialistische Denken speist, falsch gestellt“ sei, wobei wiederum die an Petersen angelehnte Diktion auffällt.

Betreffen solche Einwände zunächst ganz allgemein Kaßners methodisches Vorgehen sowie seine Art und Weise der Petersen-Interpretation, so komme ich mit meinem *dritten* Einwand zu den spezifischen Vorbehalten gegen Kaßners Bearbeitung von Petersens Verhältnis zum Nationalsozialismus. Dabei beginne ich mit kurzen Anmerkungen zur Terminologie. Daß Kaßner – wie wir wohl alle noch häufig – die Begriffe „Drittes Reich“ und „Machtergreifung“ ohne Anführungszeichen benutzt, obwohl es sich dabei um Propagandabegriffe der Nazis handelt, mag hingehen. Für gravierender halte ich Kaßners Rede von der „Verwobenheit“ Petersens in das nationalsozialistische Denken, die im Beitrag von Kaßner/Scheuerl aus dem Jahre 1984 in dem mehrfach gebrauchten Begriff „Verstrickung“ ihre Entsprechung findet.<sup>26</sup> Kaßner bzw. Kaßner/Scheuerl folgen dabei allerdings wiederum durchaus gängigen Mustern bundesdeutscher Sprachregelung, und zwar gerade im Bereich der Erziehungswissenschaft; spricht doch beispielsweise auch Heinz-Elmar Tenorth von den „Verstrickungen der Pädagogik“ bzw. von „Befunden ihrer politischen Verführbarkeit“.<sup>27</sup> Die Problematik solcher Begrifflichkeit liegt m.E. darin, daß sie die Rolle damaliger Pädagogen wie auch anderer Gruppen der deutschen Bevölkerung von vornherein zu einer passiven macht. Wer in etwas hinein verwoben und verstrickt wird (zumal in ein „Schicksal“, wie bei Kaßner/Scheuerl 1984),<sup>28</sup> der kann eigentlich kaum mehr schuldig bzw. mitschuldig, ja noch nicht einmal verantwortlich für Reden, Schriften und Handlungen gemacht werden. Das heißt, mit einer solchen Begrifflichkeit wird von vornherein eine ganz bestimmte Sichtweise von Beteiligung und Verantwortung nahegelegt bzw. werden mildernde Umstände geltend gemacht, bevor überhaupt Fakten festgestellt, analysiert und bewertet worden sind. Diese auf Entlastung Petersens hinzielende Tendenz läßt sich anhand weiterer Formulierungen, Bewertungen und schließlich der gesamten Argumentationsstruktur vorliegenden Aufsatzes wie auch in ähnlicher Weise des 84er Beitrags von Kaßner/Scheuerl nachweisen. Was die Bewertungen anbelangt, so signalisiert schon der erste Satz des hier abgedruckten Textes, wie Kaßner Petersen sieht, nämlich als „einen der bedeutendsten Reformpädagogen der Weimarer Zeit“, wobei das Prädikat „ist“ diesem Urteil so etwas wie objektive Gültigkeit verleiht. In ähnlicher Weise wird später von „Petersens *bedeutenden* schulpädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Arbeiten“ (aus der Jenaer Zeit vor 1933, Sperrung W.K.) gesprochen oder aber im Zusammenhang mit Hinweisen auf die Nähe seines Werkes zum Nationalsozialismus völlig unvermittelt und unbegründet Petersens „integre Haltung“ betont, was zweifellos der Relativierung seiner Nähe zum Nationalsozialismus dient. Ähnliches gilt für die mehrfachen Beteuerungen, daß Petersens Affinitäten zur faschistischen Ideologie nur „Randbereiche“ betreffen bzw. daß „seine Arbeiten“ – trotz aller Affinitäten – „nichts mit der nationalsozialistischen Ideologie gemein hätten“.

Für besonders problematisch halte ich die von Kaßner gebrauchte Formel, daß Petersens Werk „kein Bollwerk des Geistes gegen das nationalsozialistische Denken“ bzw. „gegen die nazistische Ideologie“ gewesen sei.<sup>29</sup> Bollwerk gegen den Faschismus zu sein, ist gleichbedeutend mit Antifaschismus; Bollwerk gegen die nationalsozialistische Ideologie waren diejenigen Teile der deutschen Intelligenz, darunter auch Pädagog(en)innen wie Anna Siemsen, Fritz Helling, Fritz Karsen und Kurt Löwenstein, die bereits vor 1933 die Ziele des Faschismus kritisch analysiert, die mit ihm verbundenen Gefahren erkannt und dementsprechend vor ihm gewarnt hatten, mit der Konsequenz, daß sie in den meisten Fällen bereits vor 1933 mit Berufsverbot belegt, aus Deutschland vertrieben oder gar in Konzentrationslagern eingesperrt und (in vielen Fällen zu Tode) gequält wurden. Vor diesem Hintergrund muß es fast wie Hohn auf die Opfer des Faschismus klingen, wenn Kaßner in bezug auf Petersen, der das faschistische System in jedem Falle mitgetragen und unterstützt hat, den Begriff des „Bollwerks“ anwendet, selbst wenn dies in der Form einer Negation geschieht. Auch diese Formulierung kann – ob bewußt oder unbewußt – nur die Funktion haben, Petersens Rolle im Nationalsozialismus herunterzuspielen, ist es doch noch einmal ein großer Unterschied, ob man „kein Bollwerk“ war oder aber den Faschismus aktiv unterstützt hat, was im Falle Petersens gleich noch näher zu erläutern ist. Schließlich läßt sich die Relativierung von Petersens Engagement im Nationalsozialismus anhand von Kaßners gesamter Argumentationsstruktur nachweisen, die nämlich eigentlich zwei nebeneinander herlaufende Stränge enthält. Der erste vermittelt die Botschaft, daß es „keinen Hinweis“ gebe, aus dem herzuleiten wäre, „daß sich Petersen für die Interessen nationalkonservativer, völkischer oder gar nazistischer Gruppen eingesetzt“ bzw. daß er sich „für die Propagierung nationalsozialistischer Gedanken . . . verwandt“ habe. Der zweite Strang dagegen belegt das genaue Gegenteil, nämlich die Nähe Petersens zur nationalsozialistischen Ideologie, ja sogar Übereinstimmungen damit, allerdings zugleich wiederum mit dem entlastenden Hinweis, daß „der Nationalsozialismus in seiner menschenzerstörenden Inhumanität nicht erkannt wurde“.

*Wie sah es nun wirklich mit Petersens Engagement für den deutschen Faschismus aus?* Kaßner bringt dafür eine Fülle eindeutiger Belege aus Petersens Schriften bei, die allerdings aufgrund der skizzierten Unzulänglichkeiten seines methodischen Vorgehens wie auch – vor allem – aufgrund seiner durchgängigen Tendenz zum Abwiegen etwaiger Schuld und Mitverantwortung Petersens kaum zu einer wirklichen Urteilsbildung beitragen. Statt dessen wäre m.E. vorab eine genaue und d.h. auch ideologiekritische Analyse von Petersens erziehungstheoretischer und politischer Position vor 1933 notwendig, in deren Rahmen Nähe und Distanz zum deutschen Faschismus zunächst für diesen Zeitraum zu bestimmen wären. Darüber hinaus müßte seine Rolle im Rahmen der Reformpädagogik näher untersucht werden, und zwar ebenfalls unter dem Aspekt möglicher Affinitäten zur NS-Ideologie. Besonders wichtig schiene weiterhin eine genaue Überprüfung von Petersens Haltung zwischen 1930 und 1934; dies vor allem deshalb, weil – wie Kaßner berichtet – in Thüringen schon 1930/31 eine

Regierung mit nationalsozialistischer Beteiligung bestand. Petersens Engagement für den „Christlich-Sozialen Volksdienst“ zeigt in jedem Falle seine Nähe bereits vor 1933 zum Jungkonservatismus Moeller van den Brucks. Eine besondere Bedeutung kommt dann Petersens unmittelbar unter dem Eindruck der Machtübertragung geschriebenen Schriften zu, insbesondere seinem Anfang 1934 veröffentlichten Beitrag „*Bedeutung und Wert des Politisch-Soldatischen für den deutschen Lehrer und unsere Schule*“<sup>30</sup>. Er belegt besonders nachdrücklich den völligen Bruch Petersens mit seiner reformpädagogischen Position der zwanziger Jahre, wie sie in seinen beiden Werken „*Innere Schulreform und Neue Erziehung*“ (1925)<sup>31</sup> und „*Die neuropäische Erziehungsbewegung*“ (1926)<sup>32</sup> ihren Niederschlag gefunden haben, wobei „Bruch“ ein Einschwenken auf die Generallinie faschistischer Erziehungsvorstellungen bedeutet, was bereits der Titel zum Ausdruck bringt.

Wie Kaßner angesichts derartiger Beiträge davon sprechen kann, daß sich Petersen „nie“ „für die Propagierung nationalsozialistischer Gedanken“ „verwandt“ habe, ist mir unverständlich, selbst vor dem Hintergrund seiner eigenen, relativ formalistischen Definitionen „nationalsozialistischer Ideologie“: „Nationalsozialistische Ideologie“ ist demzufolge „in ihren Grundzügen durch das Führerprinzip, durch den Rassebegriff und damit durch das Recht, ein unwertes Leben zu vernichten, durch den Herrenvolkgedanken und durch Militarismus und Chauvinismus gekennzeichnet“, wobei sich nach Ansicht Kaßners „keiner dieser Gedanken . . . in Petersens Werk“ finden läßt. Demgegenüber bedarf es m.E. nur einer oberflächlichen Lektüre des zitierten Beitrages, um dessen Verherrlichung politisch-soldatischer Prinzipien, und zwar durchgängig für alle gesellschaftlichen Bereiche, wie auch das Führerprinzip im faschistischen Sinne zu erkennen. Für letzteres nur ein Beleg:

„Eine solche soldatische Erziehung verlangt von jedem *Einordnung ohne Vorbehalt* (Sperrung im Orig.), und dies in eine Welt, die zugleich streng nach Rängen gestuft ist, d.h. in eine Welt organisch geschichteter Macht, sinnvoll ineinandergreifender Befehlsgewalt. Das gibt jedem einzelnen das Gefühl einer Ruhe voll Vertrauens auch bei jeder nicht im Zusammenhang ganz zu verstehenden Unterordnung. Es ist die Führerauslese, von welcher es abhängt, wie groß und wie dauerhaft die Sicherheit jedem Befehle gegenüber ist und damit wie stark der Erfolg einer Anordnung, eines Unternehmens wird.“<sup>33</sup>

Ich kann hier keine Unterschiede zum faschistischen Führerprinzip erkennen, sind doch auch dessen Charakteristika „Einordnung ohne Vorbehalt“, Rückbezug von Anordnungen und Befehlen auf die Kategorie des Erfolgs statt beispielsweise auf die der Rechtmäßigkeit sowie Leitbilder einer „streng nach Rängen“ gestuften Welt bzw. „organisch geschichteter Macht“. Wieweit Entprechendes für die anderen von Kaßner genannten „Grundzüge“ faschistischer Ideologie gilt, wäre im einzelnen zu untersuchen, selbst für den Rassebegriff. Auch da bin ich gar nicht so sicher, ob man Petersens rassebiologische Äußerungen so eindeutig von entsprechenden faschistischen Vorstellungen abgrenzen kann, vielmehr läßt sich m.E. nachweisen, daß die Übergänge zumindest sehr fließend sind.

Kaßner irrt auch, wenn er feststellt, daß Petersen „nur einmal“ den „Terminus ‚Juden‘ . . . in der Diskussion verwendet“. So finden sich in einem offensichtlich für offizielle Stellen bestimmten, unveröffentlichten, im Universitätsarchiv Jena aufbewahrten Bericht Petersens über seine Südafrika-Reise im Sommer 1937 gleich drei eindeutig als antisemitisch zu identifizierende Äußerungen, die dazu geeignet waren, die Judenpolitik des faschistischen Staates zu bestätigen:

„von jüdischer Seite aus war in der Presse gegen mich Stimmung gemacht worden . . .“

„Wie anderswo, so erwies sich auch hier die englisch eingestellte Lehrerschaft als stark judenhörig. In Kapstadt wurde ebenfalls unter erkennbarem jüdischen Einfluß eine geschlossene Wirkung der Vorträge . . . vereitelt . . .“<sup>34</sup>

Im übrigen ist merkwürdig, daß Kaßner trotz seiner gründlichen Recherchen in Jena gerade auf diesen Bericht nicht gestoßen ist. Zeigt er doch, daß Petersen während der NS-Zeit nicht nur mit seinen Schriften, sondern auch seinem internationalen (wie übrigens auch nationalen) Auftreten eindeutig das faschistische System unterstützt hat bzw. dessen Repräsentant war. Für den nationalen Bereich belegt dies z.B. seine Mitarbeit an der Akademie für Jugendführung in Braunschweig und der Akademie der HJ (Mädel) in Luxemburg noch im Jahre 1944 (!).<sup>35</sup>

Unabhängig von solchen Nachweisen von Petersens Optionen zumindest für zentrale Bestandteile der faschistischen Ideologie wie auch seiner Unterstützung des faschistischen Regimes bleibt die Frage nach den Motiven für *Petersens Positionswechsel 1933*, die von Kaßner gar nicht gestellt wird. Meine Vermutung geht dahin, daß – neben gewissen ideologischen Affinitäten bereits vor 1933 – in ganz wesentlichem Maße Opportunismus dabei im Spiel war. Hierfür spricht z.B., daß Petersen sich nach 1945 sofort den gewandelten Verhältnissen erneut anzupassen versucht hat und bereits im Februar 1946 Mitglied der SPD, nach deren Vereinigung mit der KPD auch der SED war, ebenso, daß er die Neuauflagen seiner Schriften immer wieder den jeweiligen veränderten gesellschaftlichen Verhältnissen angepaßt hat, ohne dies wenigstens in der Titelei oder dem Vorwort zu vermerken.<sup>36</sup> Dieses m.E. für eine Beurteilung von Petersens Verhältnis zum Nationalsozialismus wichtige Faktum wird von Kaßner interessanterweise nicht zur Kenntnis genommen, ganz im Widerspruch zu seiner in bezug auf andere Phänomene an den Tag gelegten Akribie. Die Hinweise müssen hier genügen; ich hoffe, sie demnächst an anderer Stelle etwas ausführlicher erläutern zu können.

#### **4. Kritische Rückfragen an die bundesdeutsche Petersen-Forschung**

Um es noch einmal zu betonen, im Vergleich zu der eingangs skizzierten Petersen-Literatur in der Bundesrepublik müssen Kaßners hier vorgelegter Beitrag wie auch sein (zusammen mit Hans Scheuerl) 1984 in der „Zeitschrift für Pädagogik“ publizierter Aufsatz – trotz aller Schwächen – als wichtige Schritte auf dem Weg zu einer kritischen und vor allem auf Quellenmaterial basierenden Petersen-Forschung gewertet werden. In welchem Maße Beiträge wie diese von den Schülern Petersens bereits als Sakrileg betrachtet

werden, zeigt die Replik von Theo Dietrich auf den Beitrag von Kaßner/Scheuerl in einem offensichtlich für ein breiteres Publikum bestimmten Bändchen zur „Pädagogik Peter Petersens“ aus dem Klinkhardt-Verlag mit dem Untertitel „Der Jena-Plan: Modell einer humanen Schule“. <sup>37</sup> Betroffen macht dabei noch nicht einmal in erster Linie die Polemik gegen Kaßner und Scheuerl, als vielmehr die Art und Weise, wie nicht nur das von Kaßner problematisierte Schrifttum Petersens zwischen 1933 und 1945, sondern darüber hinaus sogar – was ich für ungeheuerlich halte – die Leistungen Hitlers gewürdigt werden. Ich zitiere wörtlich:

„Die erwartete ‚Nacht der langen Messer‘ war bei der Machtübernahme ausgeblieben. Hitler vollbrachte in den ersten Jahren ein ‚Wirtschaftswunder‘. In weniger als vier Jahren standen die 6 Millionen Erwerbslosen in Arbeit; es herrschte ‚Vollbeschäftigung‘, und zwar keineswegs allein aufgrund des Wiederaufbaus der Wehrmacht und der damit verbundenen Aufrüstung. Der sogenannte ‚Versailler Friedensvertrag‘ war in entscheidenden Teilen außer Kraft gesetzt worden; er hätte das Deutsche Reich u.a. mit der Zahlung von 132 Milliarden Goldmark bis 1988 (!) belastet. Haffner urteilt:

„An die Stelle von Ratlosigkeit und Hoffnungslosigkeit waren Zuversicht und Selbstvertrauen getreten. Und noch wunderbarer: Der Übergang von Depression zu Wirtschaftsblüte war ohne Inflation erreicht worden, bei völlig stabilen Löhnen und Preisen. Das ist später nicht einmal Ludwig Erhard gelungen.“

Aufgrund dieser Leistungen ist es verständlich, daß ein großer Teil der deutschen Bevölkerung Adolf Hitler in den ersten Jahren seiner ‚Machtausübung‘ zustimmte. Das gilt vor allem für das national empfindende Bürgertum; es begrüßte Hitler als ‚Retter Deutschlands‘, und zwar vor allem auch deshalb, weil der Nationalsozialismus als die einzige Alternative zum Kommunismus angesehen worden ist. Und eine ‚kommunistische Machtergreifung‘ stand im Bereich des Möglichen.

Vor diesem Hintergrund sind sicherlich auch die wenigen Sätze Petersens in der genannten Veröffentlichung (es handelt sich um den zitierten Beitrag ‚Bedeutung und Wert des Politisch-Soldatischen für den deutschen Lehrer und unsere Schule‘ aus dem Jahre 1934, W.K.) sowie in den anderen Aufsätzen zu verstehen. Die eine positive Einstellung zum Nationalsozialismus vermuten lassen . . . <sup>438</sup>

Daß dies ein renommierter Verlag, dessen Texte als Studientexte besonders Verbreitung bei Studierenden finden, hat durchgehen lassen, ist kaum zu glauben. Die im ersten Teil unserer „Anmerkungen“ kritisch durchmusterte Petersen-Literatur, für die neben dem Klinkhardt- vor allem der Dieck-Verlag verantwortlich zeichnet, zeigt allerdings, daß Theo Dietrichs Auslassungen ein breites Umfeld in der bundesdeutschen Erziehungswissenschaft haben. Zu fragen ist, welches pädagogische und vor allem gesellschaftspolitische Bewußtsein den angehenden Lehrern in der Bundesrepublik über 40 Jahre lang mit derartiger pädagogischer Grundlagenliteratur vermittelt worden ist.

Zu fragen ist weiter, welchen Sinn eine Petersen-Arbeitsstelle in der Bundesrepublik hat, die solche Tendenzen der Petersen-Rezeption eher stützt als kritisch hinterfragt. Wäre es da nicht endlich an der Zeit, einmal den Emigranten und Antifaschisten auf dem pädagogischen Sektor das Interesse der Zukunft zuzuwenden, anstatt immer wieder aufs neue Opportunisten wie Peter Petersen zu verteidigen, ihre Schriften und Modelle zu

propagieren und sie als Leitbilder der Disziplin zu stilisieren? In der Tat scheint mir dies eine der zentralen Fragen hinsichtlich der Entwicklung demokratischer Perspektiven für die bundesdeutsche Pädagogik und Erziehungswissenschaft in den neunziger Jahren zu sein.

## Anmerkungen

- (1) Vgl. Keim, W. (Hrsg.): Pädagogen und Pädagogik im Nationalsozialismus – Ein unerledigtes Problem der Erziehungswissenschaft. Frankfurt/M. 1988; ders.: Vergessen oder Verantwortung? Zur Auseinandersetzung bundesdeutscher Erziehungswissenschaft mit ihrer NS-Vergangenheit. In: Forum Wissenschaft 5 (1988), H. 1, S. 40–45, wiederabgedruckt in: Kempken, G. (Hrsg.): Wissenschaft: Geschichte und Verantwortung. Eine Dokumentation. Marburg 1988 (Forum Wissenschaft, Studienheft 5), S. 48–53; ders.: „Vergangenheit, die nicht vergehen will . . .“. Reichspogromnacht und (bundes-)deutsche Erziehungswissenschaft. In: Pädagogik 40 (1988), H. 10, S. 34–39.
- (2) Eine erste Fassung seiner Studien hat Kaßner bereits vor vielen Jahren vorgelegt. Vgl. Kaßner, P.: Pädagogischer Realismus gegen faschistischen Geist: Das Beispiel Peter Petersens. Unveröffentl. Mskr. o.J. Ich danke Peter Kaßner an dieser Stelle dafür, daß er mich auch Teile seiner revidierten Fassung einsehen ließ.
- (3) Kaßner, P./Scheuerl, H.: Rückblick auf Peter Petersen, sein pädagogisches Denken und Handeln. In: Zeitschrift für Pädagogik 30 (1984), S. 647–661
- (4) Der Jena-Plan einer freien allgemeinen Volksschule. Langensalza 1927; Braunschweig <sup>15/17</sup>1949; Weinheim/Basel <sup>52/53</sup>1972; <sup>56/60</sup>1980 (eine Auflage entspricht jeweils 1000 Expl., Auskunft des Beltz-Verlages).
- (5) Führungslehre des Unterrichts. Langensalza/Berlin/Leipzig 1937; Berlin/Hamburg <sup>2</sup>1950; Weinheim/Basel <sup>10</sup>1971
- (6) Vgl. Petersen, P.: Leben und Werk. Lebendige Schule. Mtsschr. f. Erziehung und Unterricht. Beiheft. Frankfurt/M. o.J. (1954), darin: Mieskes, H.: Gedenkrede in der Aula der Friedrich-Schiller-Universität am 9. 4. 1952, S. 7–22; Dietrich, Th.: Leben und Werk von Peter Petersen, S. 26–38
- (7) Dietrich, a.a.O. (Anm. 6), S. 36
- (8) Mieskes, a.a.O. (Anm. 6), S. 8
- (9) Mieskes, H. (Hrsg.): Jena-Plan – Anruf und Antwort. Oberursel/Ts. 1965
- (10) a.a.O., S. 25
- (11) a.a.O., S. 296 f. Darüber hinaus wurde 1942 „innerhalb der Erziehungswissenschaftlichen Anstalt eine ‚Abteilung Kleinkind‘ als Forschungsstätte gegründet, die mit einer Bibliothek und Sachmitteln hervorragend ausgestattet war“ (Maschmann, I.: Zur Biographie und Zeitgeschichte Peter Petersens. In: Dies./Oelkers, J. (Hrsg.): Peter Petersen, a.a.O. [Anm. 21], S. 42.
- (12) a.a.O., S. 299
- (13) Vgl. das Protokoll der Elternversammlung vom 11. 8. 1950, auf der die Schließung der Schule durch die damalige thüringische Volksbildungsministerin Torhorst bekanntgemacht wurde, abgedruckt in: Rutt, Th.: Peter Petersen. Leben und Werk. Heinsberg 1984, S. 151–160
- (14) Stach, R.: Biographische Notizen. In: Ders. u.a.: Zusammen lernen – Zusammen leben. Eine praxisbezogene Einführung in die Pädagogik Peter Petersens. Ein Lese- und Arbeitsbuch in Form eines Werkstattberichts. Heinsberg 1984, S. 30–38
- (15) Salzmann, Ch. (Hrsg.): Die Sprache der Reformpädagogik als Problem ihrer Reaktualisierung. Dargestellt am Beispiel von Peter Petersen und Adolf Reichwein. Zusammenfassender Bericht über das gleichnamige wissenschaftliche Symposium vom 16.–17. No-

vember 1984 an der Universität Osnabrück. Heinsberg 1987

(16) Vgl. z.B. a.a.O., S. 222–241

(17) a.a.O., S. 235

(18) a.a.O., S. 239 f.

(19) Hartmann, D.: Peter Petersen. Reformpädagogisches Chamäleon oder Wegbereiter nationalsozialistischer Erziehungsideologie? In: Fragen und Versuche. Zeitung der Pädagogik-Kooperativen. H. 34/März 1986, S. 35–39; Hoevel, W.: Peter Petersen? In: ebd., H. 35/36, Mai 1986, S. 79–82

(20) Eierdanz, J.: Wir wollen gehorchen lernen! Peter Petersen und der Jena-Plan. In: Demokratische Erziehung 13 (1987), H. 3, S. 16–21; Thoma, H.: Ideologiekritik der sechziger Jahre. In: ebd., H. 4, S. 4; Fischer, S.: Fossile Petersen-Kritik? In: ebd., H. 5, S. 4; Klinke, E.: „Ich bleibe bei Petersen“ und die Stellungnahme Werner Rügemers dazu. In: ebd., H. 7/8, S. 4 u. 66; Böhm-Nienhaus, U.: Peter Petersen und Michael Stürmer. Warum der politische Konservatismus Petersens nicht einfach ausgeblendet werden darf. In: ebd., H. 10, S. 15–17; Seyfarth-Stubenrauch, M.: Das Dilemma der Petersen-Pädagogik. In: ebd., H. 11, S. 16–19

(21) Maschmann, I. / Oelkers, J. (Hrsg.): Peter Petersen. Beiträge zur Schulpädagogik und Erziehungsphilosophie. Heinsberg 1985

(22) Prior, H.: Die „Führungslehre des Unterrichts“ in heutiger Sicht. In: ebd., S. 145–167

(23) Oelkers, J.: Petersen und der Nationalsozialismus. Vortrag an der Hochschule der Künste Berlin am 30. Juni 1988 (Veröffentlichung vorgesehen). Ich danke Jürgen Oelkers für die Überlassung seines Mskr.

(24) Lukács, G.: Die Zerstörung der Vernunft. Der Weg des Irrationalismus von Schelling zu Hitler. Berlin 1955

(25) Lingelbach, Karl-Christoph: Erziehung und Erziehungstheorien im nationalsozialistischen Deutschland. Ursprünge und Wandlungen der 1933 bis

1945 in Deutschland vorherrschenden erziehungstheoretischen Strömungen; ihre politische Funktion und ihr Verhältnis zur außerschulischen Erziehungspraxis des „Dritten Reiches“. Weinheim/Berlin 1970, Frankfurt/M. 1987 (überarbeitete Zweitausgabe mit drei neuen Studien und einem Diskussionsbericht)

(26) Kaßner/Scheuerl, a.a.O. (Anm. 3), S. 648; auf S. 658 wird sogar von den „(teilweise naiven) politischen Verstrickungen“ gesprochen

(27) Tenorth, H.-E.: Das historische Argument und die Identität pädagogischer Berufe. In: Pädagogik und Schule in Ost und West 36 (1988), 58–65, hier: S. 64

(28) Kaßner/Scheuerl, a.a.O., S. 648

(29) Dem entspricht wiederum im Beitrag von Kaßner/Scheuerl aus dem Jahre 1984 das Urteil, daß Petersens Unterstützung Verfolgt in der Zeit des Faschismus „ihn zwar nicht zum ‚Widerstandskämpfer‘“ mache, . . . aber . . . (a.a.O. S. 658)

(30) Bedeutung und Wert des Politisch-Soldatischen für den deutschen Lehrer und unsere Schule. Eine erziehungswissenschaftliche Betrachtung. In: Deutsches Bildungswesen 2(1934), S. 1–17

(31) Innere Schulreform und Neue Erziehung. Weimar 1925

(32) Die neuuropäische Erziehungsbewegung. Weimar 1926

(33) Bedeutung und Wert des Politisch-Soldatischen . . . , a.a.O. (Anm. 30), S. 6

(34) Bericht über die Vortragsreise des o. ö. Prof. Dr. Dr. h. c. Peter Petersen, Jena, durch die Südafrikanische Union, Juli – Oktober 1937, in: Philosophische Fakultät: Die ordentlichen Professoren 1925–1939, S. 207–214 (Universitätsarchiv Jena Bestand M, Nr. 631), hier: S. 208 f.

(35) Vgl. einen Brief Petersens an seinen Kollegen von Volkmann, Universitätsarchiv Jena, Bestand BA, Nr. 2161, S. 152

(36) Vgl. z.B. Prior, H., a.a.O. (Anm. 22)

- (37) Dietrich, Th.: Die Pädagogik Peter Petersens. Der Jena-Plan: Modell einer humanen Schule. 4. neubearb. + erw. Aufl. Bad Heilbrunn/Obb. 1986  
(38) a.a.O., S. 165 f.

*Wolfgang Keim*, geb. 1940, Dr. phil., Professor für Erziehungswissenschaft an der Universität-Gesamthochschule Paderborn.

*Anschrift*: Personstr. 54, 4790 Paderborn.