

Oelkers, Jürgen

"Pädagogischer Realismus". Peter Petersens erziehungspolitische Publizistik 1930-1950

Die Deutsche Schule (1992) 4, S. 481-501



Quellenangabe/ Reference:

Oelkers, Jürgen: "Pädagogischer Realismus". Peter Petersens erziehungspolitische Publizistik 1930-1950 - In: *Die Deutsche Schule* (1992) 4, S. 481-501 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-312384 - DOI: 10.25656/01:31238

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-312384>

<https://doi.org/10.25656/01:31238>

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

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

Hasso von Recum

Schule im sozialkulturellen Wandel

388

Ausgehend von der These, daß es in fast allen westlichen Industriestaaten einen tiefgreifenden Wandel der gesellschaftlichen und kulturellen Wertorientierungen gibt, untersucht dieser Aufsatz die Frage, wie sich durch den sog. „Wertwandel“ die Rahmenbedingungen für das Erziehungs- und Bildungswesen verändert haben und ob Schule dennoch an einem konsensfähigen Erziehungsauftrag festhalten kann. Als Ergebnis seiner Überlegungen stellt der Verfasser einen 12-Punkte-Katalog schulischer „Erziehungsziele“ zur Diskussion.

Wulf Hopf

Schule im sozialkulturellen Wandel – ein Wechselverhältnis

Anmerkungen zum Beitrag H. v. Recums

406

Die Replik geht den pädagogischen Konsequenzen des sog. „Wertwandels“ noch einmal genauer nach und macht darauf aufmerksam, daß die Aufgabenbestimmung der Schule u. a. deshalb so schwierig ist, weil sie selbst ganz erheblich zu den sozialkulturellen Veränderungen beiträgt, auf die sie nun mit neuen „Erziehungszielen“ heilend reagieren soll.

Achim Leschinsky

Schubkraft oder Schranke?

Zu H. von Recums „Schule im sozialkulturellen Wandel“

413

Wesentliche Befunde der „Wertwandel“-Argumentation werden in diesem Diskussionsbeitrag durchaus bestätigt, doch hält der Verfasser präzisere Begriffsbestimmungen für unerlässlich und warnt davor, aus der richtigen Diagnose falsche, nämlich dramatisierende Schlüsse zu ziehen. – Hasso von Recum, wird in Heft 1/1993 auf die Einwände Hopfs und Leschinskys antworten.

Was kann die Kohlberg-Theorie für eine pädagogische Handlungsorientierung leisten? 423

Wahrscheinlich hat keine psychologische Theorie im letzten Jahrzehnt bei PädagogenInnen – gerade auch in der Bundesrepublik – so starke positive Resonanz erfahren, aber auch so harsche Kritik auf sich gezogen wie die Theorie der Entwicklung moralischer Urteilsfähigkeit des Harvard Psychologen Lawrence Kohlberg. Günter Schreiner, der sich schon viele Jahre mit dem Themenbereich „Moralische Entwicklung und Erziehung“ auseinandersetzt, stellt in seinem Beitrag die Anteile der Kohlberg-Theorie heraus, die nach sorgfältiger Prüfung bleibenden Orientierungswert für pädagogisch Handelnde haben dürften, – er bezeichnet aber auch klar die Schwachpunkte und Geltungsgrenzen des Ansatzes.

Siegfried Tasseit

Schulische Suchtprävention nur für Schüler?

Zur Präventionsarbeit bei Lehrern

436

Obwohl es nach vorsichtigen Schätzungen gegenwärtig mehr als 37000 alkohol- kranke Lehrerinnen und Lehrer an Deutschlands Schulen gibt, ist das Thema in Öffentlichkeit und Forschung weitgehend tabuisiert. In diesem Beitrag erörtert ein erfahrener Suchtberater, wie an den Schulen mit den Alkoholproblemen von Kolleginnen und Kollegen adäquat umgegangen werden kann und wie sich das Beratungs- und Führungsverhalten von Interaktionspartnern, insbesondere von Dienstvorgesetzten, optimieren läßt.

Astrid Kaiser

Kulturelle Bedingungen von Geschlechterdifferenzen

Gesellschaftsbilder von Jungen und Mädchen in patriarchaler und mutterrechtlicher Kultur

449

Um die kulturelle Bedingtheit und damit die prinzipielle Veränderbarkeit von Geschlechterdifferenzen zu überprüfen, hat die Verfasserin eine Feldstudie auf Sumatra durchgeführt, über deren Anlage und Ergebnisse sie ausführlich berichtet. Am Material kindlicher Bildprodukte kann sie u. a. belegen, daß die Grenzen zwischen weiblichen und männlichen Sichtweisen außerordentlich flexibel sind – eine Einsicht, aus der sich für Heranwachsende in allen Kulturkreisen die Chance ergeben könnte, den Anpassungsdruck an jeweils vorherrschende Geschlechterstereotype besser zu durchschauen und schon dadurch ein Stück weit abzubauen.

Walter Jungmann

Interkulturelle Pädagogik und europäische Bildungsreform

465

Der 1. Januar 1993 wird in der Geschichte des europäischen Einigungsprozesses ein wichtiges Datum sein, doch ist immer noch unklar und umstritten, worin der Beitrag des Bildungssystems zum vereinten Europa bestehen könnte. Dieser Beitrag zeigt, daß das Nachdenken über eine gesamteuropäische Bildungsreform gar nicht umhin kann, sich mit den pädagogischen Konsequenzen multikultureller Lebenszusammenhänge auseinanderzusetzen und dabei insbesondere die Erfahrungen der sog. „Ausländerpädagogik“ zu nutzen.

Jürgen Oelkers

**„Pädagogischer Realismus“: Peter Petersens erziehungspolitische
Publizistik 1930 – 1950**

481

Dieser Aufsatz greift erneut in den Streit um Peter Petersen ein (vgl. DDS 1/1989), doch geht es diesmal nicht um die Person (war Petersen ein Nazi oder war er es nicht?), sondern ausschließlich um die (auch politische) Qualität seiner Erziehungswissenschaft, um den „Theoriekern des reformpädagogischen Programms“. Offenbar, so lautet der Befund, ist die Jenaplan-Schule nicht als Schule der demokratischen Gesellschaft gedacht gewesen. Vielmehr sollte sie „Erziehungsschule“ sein, wobei „Erziehung“ von Peter Petersen als Funktion einer Gemeinschaft verstanden wurde, die aus einem völkischen „Realismus“ heraus konzipiert worden ist.

Erich Langermann

Das Helfen als Unterrichts- und Erziehungsprogramm

502

Der Verfasser, Rektor einer Grundschule in Baden-Württemberg, stellt in diesem Erfahrungsbericht ein „Helfersystem“ gegenseitiger Schülerunterstützung vor, das im 3. und 4. Schuljahr zu beachtlichen Lernerfolgen geführt und auch bei den Eltern gerade unter dem Gesichtspunkt „Soziales Lernen“ volle Anerkennung gefunden hat.

Hans-Werner Johannsen

Auf dem Weg zur „vollen Halbtagschule“

Ein Bericht aus der Praxis

513

Dies ist eine kleine Erfolgsgeschichte, die zur Nachahmung reizen soll, aber auch zum Nachdenken darüber, was eigentlich mit der „vollen Halbtagschule“ erreicht werden soll: lediglich verlängerte Betreuungszeiten oder ein qualitativ verändertes Lernangebot unserer Grundschulen.

Neuerscheinungen

521

Wolfgang Klafki/Helmut-Gerhard Müller: Elisabeth Blochmann

Joachim Schiller: Schülerelbstmorde in Preußen

Peter Struck: Schul- und Erziehungsnot in Deutschland

Heinz Stübiger (Hrsg.): Bibliographie Wolfgang Klafki

Horst Rumpf: Didaktische Interpretationen

Fritz Bohnsack und Karl Ernst Nipkow: Verfehlt die Schule die Jugendlichen und die allgemeine Bildung?

Uwe Hameyer u. a. (Hg.): Innovationsprozesse in der Grundschule
Reformpädagogik in Jena

Ehrenhard Skiera: Schule ohne Klassen

OECD: Schulen und Qualität

Harald Wagner (Hg.): Begabungsforschung und Begabungsförderung
Berlin und seine Schulen

Hans-Walter Leonhard: Pädagogik studieren

Ursula Dörger: Projekt Lehrerkooperation

Jürgen Oelkers

„Pädagogischer Realismus“:

Peter Petersens erziehungspolitische Publizistik 1930 – 1950*

In der von Arthur Liebert herausgegebenen Reihe „Die philosophischen Hauptgebiete in Grundrissen“ hat Peter Petersen 1932 vier *pädagogische Grundhaltungen* unterschieden, die eine historische Entwicklungsreihe bilden und mit dem Realismus abgeschlossen werden. Der philosophische Realismus begründet den pädagogischen, eine „illusionsfreie antirationalistische Erziehungswissenschaft“, die gegen die „idealistisch geprägten Systeme“ der Vergangenheit gesetzt werden (Petersen 1932, S. 113). Abgelehnt werden damit der „Idealismus, die humanistischen Bildungsideale und die Romantik“ (ebd.). 1937 erscheint das Buch als „Pädagogik der Gegenwart“ in zweiter, veränderter Auflage. Der „pädagogische Realismus“ wird nach wie vor als der Königsweg des neuen Erziehungsdenkens verstanden², nunmehr aber mit zwei anderen Konzepten zusammengebracht, dem „kritischen Realismus“ von Grisebach und vor allem dem „völkischen“ bzw. „völkisch-ganzheitlichen Realismus“, der mit vier Namen verbunden wird, Ernst Krieck, Philipp Hördt, W. Lacroix und Alfred Baeumler (Petersen 1937a, S. 120). Ernst Krieck habe einen „völkischen Realismus“ im engeren Sinne entwickelt, der sich aber mit den anderen Konzepten des Realismus, auch mit der neueren christlichen Erziehung³, vereinbaren lassen. Daraus ergibt sich eine paradoxe Formel: „Realistische Pädagogik“ weiß (theologisch) „um die Grenzen des Menschenlebens“ und steht (politisch) „im Gehorsam der Wirklichkeit“ (ebd., S. 127).

Im Sinne dieses „pädagogischen Realismus“ hat Petersen eine Reihe von erziehungspolitischen Beiträgen veröffentlicht, deren Affinität zu bestimmten Positionen des Nationalsozialismus unabweisbar scheinen. Diese Publizistik ist das Thema der nachstehenden Überlegungen. Sie befassen sich mit Theorieproblemen und Fragen der historischen Kontinuität über die Person hinaus. Die Frage nach der Person muß vom pädagogischen und politischen Denksatz unterschieden werden, soll nicht ständig das Individuelle gegen das Exemplarische ausgespielt werden.⁴ Das neuere Interesse an Petersen hat eine apologetische Tradition zur Voraussetzung⁵, die sich diese Möglichkeit zunutze machte, aber damit zugleich den offenkundigen Befund bestreiten oder herunterspielen mußte. Petersen *hat* für den Nationalsozialismus Partei ergriffen, nicht nur gelegentlich, sondern kontinuierlich, und das Problem ist, wie diese Strategie mit seiner Erziehungstheorie zusammenhängt.

Mein Versuch geht also dahin, suggestive Wertungsdilemmata zwischen

Person und Werk zu vermeiden und die Analyse ausschließlich auf die Publizistik zu beschränken. Mich interessieren die inhaltlichen Konfigurationen, also typische Denkformen, Theoriedifferenzen und deren politische Aufladung. Was Petersen privat gedacht oder wie er sich brieflich geäußert hat, wird bewußt ausgeklammert⁶; über die persönliche Integrität kann nur eine abschließende, kritische Biographie entscheiden, die nicht abzusehen ist.

Was die Inhaltsanalyse ergibt, ist eine Verhaltensbeschreibung, die typische Züge verrät. Petersen hat seine pädagogische Theorie neuen Verhältnissen zweimal angepaßt, und das hat nicht nur mit politischem Opportunismus zu tun. Meine Vermutung geht dahin, daß sich die Adaptionen aus der systematischen und historischen Anlage der Theorie ergeben und insofern nichts mit der Person zu tun haben. Der „pädagogische Realismus“ ist nicht das Privatproblem Petersens, sondern soll als eine Schlußfolgerung der europäischen Geistesgeschichte verstanden werden, die kategorial sich immer nur den neuen Wirklichkeiten angleichen konnte. Wie fatal diese Strategie sich gerade für die pädagogischen Zielsetzungen ausgewirkt hat, ist Thema der nachstehenden Überlegungen.

Ich entziehe mich also der Frage, ob ein guter Mensch unrecht handeln kann. Es geht einzig um das Problem, wie sich eine groß angesetzte Erziehungstheorie in einer politischen Situation verhält, die ihr sympathisch ist und die zugleich Schwierigkeiten schafft, so daß einseitig Affinitäten geschaffen werden müssen, die sich nachträglich nur als Selbstkompromittierung lesen lassen, auch wenn es dafür persönliche Gründe oder Motive gegeben haben mag.

Zwischen 1933 und 1944 veröffentlichte Peter Petersen mehr als 50 Titel, über ein Viertel seines Gesamtwerks. Er stand in dieser Zeit unter keiner Zensur, verlor auch nicht seinen Lehrstuhl, selbst wenn 1937 Gutachten der Reichsleitung der NSDAP (Berlin) eingeholt wurden, seine „charakterlich-politische Befähigung“ (Kassner/Scheuerl 1984, S. 652 f.) zu beurteilen. Die drei Gutachten beschrieben eine im NS-Sinne „schillernde“ Persönlichkeit, sprachen ihr aber überwiegend nicht die NS-Eignung ab (ebd.). So beurteilt konnte Petersen bis 1944 weitgehend unbehelligt publizieren, eine beachtliche internationale Vortragstätigkeit entfalten und seine Jenenser Universitätsschule bis zum Ende des Krieges offenhalten. 1946 setzte dann eine neue Publizistik ein, die wiederum auf die veränderte Situation reagierte, bevor dann die Jenaplanschule geschlossen wurde. Die zentralen Kategorien der Pädagogik, die in systematischer Form zuerst in der „Allgemeinen Erziehungswissenschaft“ von 1924 vorgelegt worden sind (Petersen 1962), werden in dieser Publizistik nicht revidiert, sondern jeweils nur mit einer anderen politischen Deutung zusammengebracht.

1. Der Übergang 1933

Auf dem 5. Internationalen Kongreß für Moralerziehung 1930 in Paris hielt Petersen ein Referat, in dem die „Aufklärungspädagogik“ einer Kritik unterzogen wurde. Ihr Prinzip der „allgemeinen Vernünftigkeit“ (Petersen 1930, S. 90f.) wird ersetzt durch das Ideal der „Gemeinschaft“ (ebd., S. 102).

Von der „Einfügung“ in die Gemeinschaft soll abhängen, was Thema des Referats war, nämlich das Verhältnis von Zwang und Autonomie in der „sittlichen Erziehung“. Dieses Verhältnis neu begründet hätten vor allem die deutschen „Lebensgemeinschaftsschulen“, an denen Petersen gearbeitet hatte, seit er 1920 Leiter der Hamburger Lichtwarkschule geworden war (Petersen 1929). Der Plan für die Jenenser Universitätsschule ist nach diesen Erfahrungen entworfen worden (Petersen 1930a). Sie stimmen alle im Konzept einer „Erziehungsgemeinschaft“ zusammen, in der externer Zwang und Strafe überflüssig geworden seien (Petersen 1930, S. 96 f.), weil sich die Regelung der Autonomie durch die lebendige Gemeinschaft von selbst ergäbe.

Petersen grenzt sich an dieser Stelle von zwei ausländischen Versuchen mit einer „Erziehungsgemeinschaft“ ab, nämlich dem „ethischen Naturalismus“ von Alexander Neill in England und der „Ideologie des Socialismus“ eines Versuchs mit Arbeiterjugendlichen in Österreich, den Lazarsfeld und Wagner 1924 beschrieben hatten (Petersen 1930, S. 99). Diese Abgrenzung hängt mit dem Gemeinschaftsbegriff zusammen, der, wie Petersen im Februar 1933 in einem spanischen Beitrag zur „neuen Situation der Pädagogik in Deutschland“ schrieb, einer geistigen Bewegung entnommen sei, welche sich richte „contra el historicismo y el liberalismo“ (Petersen 1933, S. 49). Im gleichen Jahr konkretisierte Petersen in der österreichischen Reformzeitschrift „Die Quelle“, wie er sich diese Gegenbewegung praktisch vorstellte, nämlich als funktionale Harmonie von Individuum und Gemeinschaft, in der historischer Relativismus und pädagogischer Liberalismus aufgehoben werden.

Aus diesem Grunde sei nichts verkehrter, so heißt es an dieser Stelle, als der internationalen Reformpädagogik „Individualismus vorzuwerfen, weil so stark danach gestrebt wird, jedem einzelnen Kinde gerecht zu werden; denn immer wird der einzelne nur in seiner Gliedschaft gesehen, befördert, bejaht“ (Petersen 1933a, S. 7). Die internationale Reformpädagogik nannte Petersen die „neueuropäische Erziehungsbewegung“ (Petersen 1926), um sich vom „alteuropäischen“ Gedanken der Individuierung und Aufklärung durch Verschulung abzugrenzen. Aus dieser Haltung heraus kritisiert er auch hier zwei andere Ansätze, nämlich den „Dalton-Plan“ und das System und die Methode Maria Montessoris. Beide nämlich verraten „positivistische Gedankengänge“ und weisen ins 19. Jahrhundert zurück (Petersen 1933 a, S. 7/8). Reformen, die derart begründet seien, hätten eine zu geringe Ansicht von der sozialen Funktion der Schule und verstünden es nicht, „ihre Funktion innerhalb der Volksgemeinschaft neu und bedeutsamer“ zu sehen (Petersen 1934, S. 2).

Mit diesen Sätzen eröffnete die Zeitschrift „Die Erziehung“ ihren Jahrgang 1934/1935. Sie ließ Petersen, der zuvor hier nie geschrieben hatte, zu Wort kommen mit einem Beitrag: „Der Jena-Plan, eine Ausgangsform für die neue deutsche Schule“. Petersen zeigt in diesem Beitrag, daß und warum „jede Volksschule . . . eine echte Zelle der Volksgemeinschaft sein“ muß, die „in kind- und jugendgemäßer Form das völkisch-staatliche Leben“ erfaßt und verarbeitet, „das sie durchflutet“ (ebd., S. 3). Die damit

verbundenen „hohen Erwartungen“ seien an der Universitätsschule in Jena weitgehend erfüllt, so daß hier eine neue „Schule der Volksgemeinschaft“ zur Verfügung stehe (ebd., S. 3/4). Die diesen Versuch begleitenden erziehungswissenschaftlichen Forschungen lieferten den „endgültigen Beweis dafür, daß der Jena-Plan eine grundsätzliche Neuordnung der Schule im Geiste des Volkstums und nach den Anforderungen neuer Erziehungswissenschaft, sowie des ‚pädagogischen Realismus‘ auch tatsächlich geworden ist“ (ebd., S. 8). Alle drei Dinge hängen zusammen: Volkstum, Erziehungswissenschaft und „pädagogischer Realismus“. Philipp Hördt, ein Schüler von Ernst Krieck, auf den (Hördt) sich Petersen immer wieder berief, sprach 1933 von der „Einheit des Lebensgrundes“, aus dem Gemeinschaft und Wissenschaft gleichermaßen erwachsen, so daß eine „organisch-volkhafte Erziehungslehre“ entstehen kann, „die weiß, daß das Ganze vor dem Glied ist“ (Hördt 1933, S. 9f.). Diesen Gedanken bezeichnete Heinrich Döpp-Vorwald 1935 unter Berufung auf Petersen und Ernst Krieck als „völkischen Realismus“, der sich im Nationalsozialismus erfüllt habe. „*Nationalsozialismus ist völkischer Realismus*“, nämlich „ein einziges großes völkisches Erziehungsgeschehen“ unter der „Führermacht Adolf Hitlers“ (Döpp-Vorwald 1935, S. 89 ff.). Diese Sätze stehen im 22. Band der von Petersen herausgegebenen „Forschungen und Werke zur Erziehungswissenschaft“; geschrieben hat sie ein enger Schüler, der den „Jena-Plan Peter Petersens“ als Paradigma für die „nationalsozialistische deutsche Schule“ hinstellen konnte, weil er sich auf das „*Ganze des Volkes*“ richten ließ und zugleich politisierbar schien (ebd., S. 99 f.).⁷

„Gemeinschaft“ sei der Grundbegriff der neuen Erziehungsbewegung, schrieb Petersen noch einmal in einem spanischen Beitrag Anfang 1934 (Petersen 1934 a, S. 148). Wie wenig harmlos das war, zeigen zwei Beiträge aus dem gleichen Jahr, in denen Petersen versuchte, Alfred Baeumlers These der „soldatischen Erziehung“ aufzugreifen und die Konzeption eines „Lehrer-Offiziers“ zu entwickeln (Petersen 1934 b, S. 13), der sich an der Wirkkraft politischer Symbole orientiert, weil ihnen „eine besonders stark formende, *seelenformende* Kraft (zukomme). Sie stiften echte Gemeinschaft, ‚reale‘ Masse; denn sie ergreifen samt und sonders die geistigen Kräfte des menschlichen Grundwesens, den emotionalen Bereich, und richten von daher den ganzen Menschen seelisch und körperlich aus“ (Petersen 1934 c, S. 13). Das läßt sich auch auf die „Gemeinschaftspädagogik“ übertragen, die Petersen 1935 „rings um die öffentliche Schule“, nur nicht *in* ihr, verwirklicht sah (Petersen 1935).

Dieser kurze Artikel ist besonders aufschlußreich, weil Petersen hier fünf Neuerscheinungen zur Gemeinschaftserziehung bespricht und äußerst positiv beurteilt, eine „ganz prachtvolle Schrift“ über die Gemeinschaftserziehung im Reichsarbeitsdienst (Hirsche 1935), der als eine Art „echter *Jenaschule*“ bezeichnet wird (Petersen 1935, S. 432), dann eine Beschreibung, wie „der Nationalsozialismus das *Schullandheim* gefördert habe“, nämlich in Richtung auf eine „echte Erziehergemeinschaft“ (die Gleichschaltung im „Reichsbund der Deutschen Schullandheime“ wird ausdrücklich begrüßt) (ebd., S. 433 f.; vgl. Lüdemann 1935), weiter eine Denkschrift

des Oberpräsidenten der Rheinprovinz (Nationalpolitische Lehrgänge . . . 1935), in welcher über die Fortschritte bei der „nationalpolitischen Schulung“ berichtet wird, und schließlich zwei eher theoretische Schriften zur Gemeinschaftserziehung (Krumm 1935, Jörges 1934), die der pädagogischen „Einfügung“ einerseits, der umfassenden Theorie der „Volksgemeinschaft“ andererseits gewidmet sind. Petersen sieht hier nur Bestätigungen seiner Idee der politischen Gemeinschaftserziehung: „Rings um unsere Schulen baut sich die Welt der neuen Volksgemeinschaft auf. Sie gewinnt Gestalt im neuen Deutschen Recht wie in der neuen Deutschen Wirtschaft und ihrem ‚Deutschen Sozialismus‘“ (Petersen 1935, S. 435). Die „Schule Neuer Erziehung“, eine „Schule der Volksgemeinschaft“ im „nationalsozialistischen Staat“ (ebd., S. 436), kann in dieser Gesamttendenz endlich Wirklichkeit werden.

Am 12. September 1934 spricht Petersen auf dem 6. Internationalen Kongreß für sittliche Erziehung in Krakau. Den Vortrag, „Nationalpolitische Bildung der menschlichen Sittlichkeit“, druckte „Die Erziehung“ 1935. Petersen kritisiert hier wiederum die „Aufklärung“ und den Liberalismus, zugleich ist aber auch von der „Krise des Idealismus“ die Rede und davon, daß aus dieser Krise eine neue Erziehungswissenschaft entstanden sei, die sich in der Grundtendenz mit der „neuen deutschen Wirklichkeitsphilosophie“ und der „jüngsten deutschen Soziologie, Psychologie“ sowie Theologie einig wisse (Petersen 1935a, S. 210 ff.). Petersen nennt Namen wie Ludwig Klages, Ferdinand Tönnies, Hans Freyer, Friedrich Gogarten und William Stapel⁸, die den Kontext angeben, in dem, wie es heißt, „seit 1930 und 1931. . . der Durchbruch des neuen Geistes“ vollzogen worden sei (ebd., S. 213). In diesem Geist habe nur noch eine „volkstheoretische Grundlegung“ der Erziehungswissenschaft Platz und sei jede „artfremde Begriffswelt“ für die völkische Erziehung abzulehnen (ebd., S. 215/216). Konkret geht es (in Krakau gesagt!) um die Ablehnung der „Überfremdung“, die durch „Renaissance“ und „Humanismus“ erfolgt sei (ebd., S. 215). Erziehung, zumal sittliche Erziehung, könne „überhaupt nur artgemäß, in engster Volksverbundenheit aller. . . Glieder wohl gelingen“ (ebd., S. 218).

In drei Beiträgen zur religiösen Erziehung, die zwischen 1935 und 1936 erschienen, äußerte Petersen wiederum stärkste Ressentiments gegen Moderne und Aufklärung. Er spricht in abfälligem Ton, aber ohne erkennbaren Zwang von „Hochaufklärung“ und „Hochindividualismus“ als der „Geheimreligion der bürgerlichen Welt und dem offenen Bekenntnis der Arbeitermassen“ im ausgehenden 19. Jahrhundert, die nur zur moralischen Zersetzung und nicht zu einem wirklichen „sozialen Denken und Handeln“ geführt hätten (Petersen 1935b, S. 10). Die wahre „religiöse Gesinnung“ erscheint dagegen als „tragender Untergrund“ des „Völkischen“ (Petersen 1936, S. 173). Die „Pädagogik des Realismus“ setzt hier an: Sie macht den Menschen nicht kritisch, sondern veranlaßt ihn, „die Wirklichkeit in willigem Gehorsam“ hinzunehmen und „tätig Ja“ zu sagen. Ein so erzogener Mensch ist „der vollendete Gegensatz zum ‚modernen‘ Menschen“:

„Denn was tut ein solcher Mensch? Er setzt sich in Widerspruch zu eben den Ordnungen, ohne die er gar nicht leben kann. Er überhebt sich in seinem Selbst und will Selbständigkeit dort, wo ihm allein Gehorsam, Dienst und Einordnung ziemen. Das kann ja einzelnen Menschen gelingen, die als Ausbeuter oder Schmarotzer am Körper der Menschheit leben, oder einigen ‚Gelehrten‘ oder ‚Gebildeten‘, die sich eine Eigenwelt aus ihren Illusionen inmitten der Wirklichkeit bauen, welche nun so friedlich ist, es ihnen auch zu gestatten. Wenn aber diese Art der Lebensbetrachtung und Lebensführung, diese ‚Aufklärung‘, zu einer Massenkrankheit geworden ist, dann erleben wir, was wir um uns sahen, die Auflösung aller Ordnungen, ohne die der Mensch nicht existieren kann (Petersen 1936a, S. 100).

Die völkische Pädagogik, heißt es an gleicher Stelle noch, ist immer „politische Wissenschaft“, weil sie von der Gemeinschaft des Volkes ausgeht und darin „allen Rationalismus und Liberalismus“ bekämpft (ebd., S. 95). Schon vorher hatte Petersen deutlich gesagt, auf wen sich die „deutsche ‚Neue Erziehung‘“ bezieht, nämlich auf die „großen Antiliberalen und Kulturkritiker nach 1870/71“: Friedrich Nietzsche, Rudolf Eucken, Paul de Lagarde, Julius Langbehn und Hugo Göring (Petersen 1934, S. 4; vgl. Petersen 1932, S. 12ff.).

Das Ressentiment gegen Aufklärung und Liberalismus, damit zugleich gegen sozialen Pluralismus und bürgerliche Demokratie, hat sich Petersen nicht erst nach 1933 zu eigen gemacht. Aber nunmehr definiert die neue politische Situation die Aspirationen der antiliberalen Erziehungswissenschaft. Das wird 1935 in der „Bayerischen Lehrerzeitung“ so dargestellt:

„Erziehungswissenschaft gibt allen Pädagogen, allen praktisch tätigen Erziehern ein festes, unverrückbares *Erziehungsziel*. Sie wissen damit ganz genau, womit sie an dem Bestande ihres Volkes bauen und wodurch sie ihn bedrohen. Bildungsziele werden sich wandeln und müssen sich aus der Zeitlage und der Lebensnot eines Volkes heraus wandeln; das bewußt gewordene Gewissen verantwortungsvoll denkender und handelnder Erzieher sagt dem Volke, wo Bildungsziele und Bildungsideale die Erziehung bedrohen. Diese Ausführungen zeigen zugleich, daß die neue Erziehungswissenschaft den Begriff des Erziehers nicht auf den des berufsmäßig vorgebildeten Erziehers einschränkt, sondern Erzieher in jedem sieht und anerkennen muß, der einen Menschenkreis, gar ein Volk, nach dem einen geistigen Hochziele ausrichtet, und zwar durch die Vortat, durch Vorleben. Neue Erziehungswissenschaft gibt dem Satze seinen vollen Sinn: Adolf Hitler, der Erzieher des deutschen Volkes“ (Petersen 1935d, S. 257).

Auf dieser Linie werden die erziehungswissenschaftlichen Grundlagen des Jenaplans „im Lichte des Nationalsozialismus“ neu dargestellt (Petersen 1935c), und zwar ausdrücklich als Kontinuität des eigenen Denkens (ebd., S. 3/Anm. 12). Die Formel des „völkischen Realismus“ wird volksorganisch und nationalpädagogisch verstanden, und Petersen fügt hinzu, daß er als pädagogischer Autor die Beschränkung in Kauf nehmen müsse, „nur aus dem rassistisch gebundenen Denken des nordischen Menschen heraus urteilen (zu können)“. Er habe „keinerlei Fremdkörper im Blute“, die ihn „nach Rom, Paris oder anderswohin ablenken könnten“ und müsse „zu den Fragen des Schullebens stehen, wie es die nordisch bestimmte germanische Welt im allgemeinen tut“ (ebd., S. 3).

2. Kontinuität bis 1944

Zwei Hauptwerke Petersens fallen in die Zeit des Nationalsozialismus. Beide wurden 1937 veröffentlicht, die „Führungslehre des Unterrichts“, Petersens Schulpädagogik, mit der die Grundlagen des Jenaplans allgemein bestimmt werden, sowie die bereits erwähnte „Pädagogik der Gegenwart“. Die „Führungslehre“ hat als zentrale Kategorie die pädagogische „Situation“, die unter Rückgriff auf Karl Jaspers beschrieben wird (Petersen 1937a, S. 20 ff.). Petersen bemerkt, Jaspers habe, wie er selbst (Petersen 1934, S. 4 f), aus „dem Blute norddeutschen, nordischen Denkens“ herauszu einer „realistischen“ Philosophie gefunden (Petersen 1937a, S. 20; vgl. auch Petersen 1937, S. 100 f., 177 f.). Im Sinne dieses Realismus seien „pädagogische Situationen“ die Grundlage jeder Erziehungspraxis, weil in ihnen gehandelt und entschieden werden müsse, ohne der Situation ausweichen zu können (Petersen 1937a, S. 28). Die Führungslehre schließt freilich mit einem Bekenntnis zur „Gesinnungserziehung“, die funktional, also nicht etwa situativ, mit dem Konzept der Volksgemeinschaft verbunden wird (ebd., S. 258 ff.).

Petersen liest Jaspers auf bemerkenswerte Weise falsch, mit Hilfe einer normativen Theorie der Gemeinschaft, auf die die neue Erziehung eingestellt sein müsse, unabhängig davon, wie sich die „Gemeinschaft“ selbst und ihre „Führung“ verhält, und dieses Verhalten wenigstens auf unkontrollierbare Weise idealisierend. Sie ist aufgrund ihrer sozialen Existenz das legitime und zentrale Objekt der Erziehung. Das Umgekehrte, die Begrenzung der Gemeinschaft durch die Individuen, war nicht denkbar oder wurde wenigstens nicht gedacht (Petersen 1937a, S. 74 ff.). Petersens „pädagogischer Realismus“ geht aus von der „konkreten sichtbaren Volksgemeinschaft“, für die gehandelt und entschieden werden muß, ein Gedanke, der Jaspers mehr als fremd war. Entsprechend sieht die „illusionsfreie Erziehungswissenschaft“ (ebd., S. 74) die Schule, die Schulgemeinde und jede Schulgruppe als „konkrete Gemeinschaft“, die den einzelnen bindet. „Infolgedessen gibt es in ihr niemals einen Zustand der Freiheit, sondern jeder einzelne ist fortwährend als ganzer Mensch voll erfaßt, er kann nie in eine private Sphäre flüchten und von dort her gar des Ganzen spotten. All sein Tun und Denken wird beansprucht, nicht nur soweit, als es geschriebene, gedruckte Gebote und Verbote beanspruchen. Also wird hier wirklich ‚sittliches Verhalten‘ gefordert und nicht ein bloß rechtliches. Ja, ein wertvolles ‚Schulleben‘ wird erst in dem Augenblick möglich, wo in den Lehrern, in allen für die Schule mitverantwortlichen Erwachsenen, der letzte Rest des individualistischen Geistes verschwunden ist“ (ebd.).

Petersen hat in der zweiten Auflage der „Führungslehre“, die 1950 in Braunschweig erschien, mehr als 50 Retuschen vorgenommen (Prior 1985, S. 148 ff.). Weit stärker ist die Bearbeitung der „Pädagogik“ von 1932¹⁰; Petersen hat die Ausgabe von 1937 dem System der NS-Pädagogik geradezu angeglichen, wie drei Beispiele rasch zeigen: In der ersten Auflage wird die Individualpsychologie Alfred Adlers verständnisvoll erwähnt, während der entsprechende Absatz in der Ausgabe 1937 mit „Erbwissenschaft und Charakterologie“ endet (Petersen 1932, S. 141 f.; Petersen 1937, S. 149).

1932 bezieht sich Petersen an verschiedenen Stellen auf den jüdischen Philosophen Richard Hönigswald und dessen neukantianische Kulturpädagogik (Petersen 1932, S. 81 ff.); 1937 fehlt jeder Bezug auf Hönigswald und die Kritik am Neukantianismus endet mit einem Hinweis auf Kriecks „völkisch-politischen Realismus“ (Petersen 1937, S. 87); 1932 wird Hitler ebensowenig erwähnt wie andere Nazi-Größen, 1937 gibt es eine Reihe von Zitaten, darunter an zentraler Stelle dieses: „Es ist *eine* große politische Erziehung, ausgerichtet nach demselben Ziele: der Volksgemeinschaft. Denn alles soll, nach den richtungweisenden Worten des Führers, der Erneuerung, der Erhaltung und der Leistungssteigerung des Volkes dienstbar werden“ (ebd., S. 45/46).

1936 hat Petersen noch einen „schulpolitischen Beitrag“ zur Lehrerausbildung geschrieben, der begründen sollte, warum die Ausbildung, entgegen den erklärten Zielsetzungen des NS-Pädagogen, an den Universitäten stattfinden müsse. Die Begründung liest sich so: „Die Wandlungen im Gefüge der Studentenschaft“ haben gezeigt, „daß auch an den Universitäten genau dieselben Bedingungen für Weltanschauung und Haltung im Sinne des neuen Reiches bestehen, wie sie an den Hochschulen für Lehrerbildung geschaffen wurden. Desgleichen sind alle neuen Arbeitsformen ihrem vollen Sinne nach auf die Universität übertragbar und der Lehrerbildung dienstbar zu machen“ (Petersen 1936b, S. 23). In der Fußnote zu dieser Passage verweist Petersen auf eine Schrift „Der SA-Student im Kampfe um die Universität“ (Düning 1936; eine Jenenser-Dissertation, die von ihm betreut wurde)¹ sowie auf seine eigenen Thesen zum „Lehrer-Soldaten“ aus dem Jahre 1934.

Ende der dreißiger Jahre war Petersen oft im Ausland, darunter 1938 für mehr als ein halbes Jahr in den Vereinigten Staaten (Angaben nach einem unveröffentlichten Lebenslauf von 1942). Seine literarische Produktion in dieser Phase hatte zwei Richtungen, die Ausweitung der Gemeinschaftserziehung über die Schule hinaus und deren historische Begründung mit einer Stilisierung des *deutschen* Pädagogen Friedrich Fröbel. Petersen widmete Fröbel seine einzige Monographie über einen der klassischen Pädagogen, die 1942 erschien. Fröbel wurde zu „Deutschlands größtem Erzieher“ (so der Untertitel des Buches), weil er eine romantische (antiaufklärerische) „Philosophie des Geistes, die ganz und gar deutscher Gemüts tiefe entspricht“ (Petersen 1942, S. 13), mit einer nationalpolitischen Vision von Erziehung verbinden konnte, die sich unschwer auf Petersens Gemeinschaftspädagogik beziehen ließ. 1940 spricht Petersen davon, „daß der deutsche Volksgeist in Friedrich Fröbel die Grundsätze der Erziehung deutscher Jugend offenbart hat“ (Petersen 1940, S. XXXI). Darum aber kann auch von einer Erneuerung der „*echten* Fröbel-Kindergärten“ im Dritten Reich gesprochen werden, die die marxistische Okkupation der Kindergärten in der Weimarer Republik abgelöst habe (Petersen 1940, S. XXX).

Der Kindergarten ist beispielgebend für die gesamte Schulorganisation, sofern sie die „Wendung zur Charakterschule“ vollzieht, die das Ziel der „Neuen Erziehung“ seit ihren Anfängen gewesen ist. „Das haben bei uns,

angefangen mit der Generation, die um 1880 antrat¹², unaufhörlich besorgte, völkisch denkende und handelnde Männer und Frauen gefordert, und wo sich ihnen nur eine Möglichkeit bot, haben sie ihre Forderungen beispielhaft in Versuchen aller Art anschaulich zu machen versucht. Ginge die jetzige Generation alsbald geschlossen ans Werk, so würden wir schon um 1960 eine echte Gemeinschaftsschule als Stätte sozialer Arbeit und charakterbildenden Lebens der Jugend besitzen können“ (Petersen 1940a, S. VIII). Heinrich Scharrelmann hat den Ausdruck „Charakterschule“ gebraucht, um die folgerichtige Entwicklung der Reformpädagogik in den nationalsozialistischen Staat zu beschreiben (Scharrelmann 1937, S. 68 ff.). Petersen hat die gleiche Folgerichtigkeit für den Kindergarten beschrieben, dessen Entwicklung „unmittelbar in die Aufgabe des Dritten Reiches hineinmündete“ (Petersen 1938, S. 175).

1942 veröffentlichte Petersen einen Aufsatz über die „Selbstverantwortlichkeit in der deutschen Jugend“. Er wiederholt hier noch einmal seine Thesen von der „gebundenen Freiheit“ in der Erziehung zur Gemeinschaft, von den drei Urbindungen (Blut, Raum, Kultur) und von der Entwicklung zur „Charakter- und Erziehungsschule“. Interessant an diesem Aufsatz ist, was darüber hinausgeht, die besondere Betonung der amtlichen Erlasse und die Werte der Führung. Das „Reichsgesetz über die Hitlerjugend vom 2. Dezember 1936“ wird als Vollzug der „Einheit der deutschen Jugend“ angesehen. „Seitdem beginnt die naturgemäße, organische Einordnung der deutschen Jugend in ihre Volksgemeinschaft“ (Petersen 1942a, S. 197). Auf der anderen Seite habe der „Schulgemeindeerlaß vom 24. 10. 1934“ den Weg gezeigt, wie „die Schule wieder in das Volksleben zurückgeführt werden kann“ (ebd., S. 202). Und die Erlasse des „Reichswissenschaftsministers“ von Januar 1938 und Dezember 1939 über Erziehung und Unterricht enthalten „klare Vorschriften“ über die Entwicklung der Schule zur „Charakter- und Erziehungsschule“ (ebd., S. 203).

Verwirklicht werden können diese Richtlinien durch Gemeinschaftsbildung, „Selbsterziehung der Gruppen“, „Mannschaftsleistung“ und nicht zuletzt durch richtige Führung (ebd., S. 203 ff.). Der „Führer“ ist kein „Kommandant“; für ihn (den Führer) gilt es, „Vorbild zu sein an innerer Sauberkeit und Ehrenhaftigkeit, damit der Geführte zu seinem Führer aufblicken kann, auch wenn er in diesem oder jenem Stück ihm überlegen ist“ (ebd., S. 206). Und dann bezieht Petersen sich auf den Krieg, indem er zunächst Nietzsche mit einem Zitat über die „kriegs- und siegesfrohen Instinkte“ bemüht und dann über die Gegenwart der „deutschen Jugenderziehung“ schreibt: „Es ist ein männlicher und heldischer Geist, der aufgerufen wird, so wie ihn zugleich die allgemeine Lage eines Volkes fordert, das im Lebenskampf um seine nationale Ehre und Weltgeltung steht“ (ebd., S. 207).

3. Übergang 1945

Während der Krieg andauert, kann Petersen weiter publizieren, wenngleich oft an entlegenen Orten. Er findet aber die Gelegenheit, noch einmal (1943) seinen „pädagogischen Realismus“ darzustellen, in Zitation von Fröbel,

unter Berufung auf den NS-Pädagogen Usadel (Petersen 1943, S. 20) und in deutlicher Akzentuierung des Gemeinschaftsbegriffs, von dem gesagt wird, er charakterisiere „am stärksten die neue Richtung in Deutschland“ (ebd.). Gemeint ist wieder die neue Erziehungswissenschaft, die den „Ursprung“ aller sozialen Beziehungen (so auch der Erzieher) in der Gemeinschaft sieht. „Und diese ursprüngliche Gemeinschaft geht nicht nur auf die allgemeinemenschlichen Beziehungen, sondern ebenso ursprünglich und unaufhebbar auf die Verwurzelung in Volk und Rasse und im politischen Sein“ (ebd.). Die beiden letzten größeren Veröffentlichungen vor 1945 folgen dieser Linie: 1943 stellt Petersen nicht nur die Erziehungswissenschaft, sondern die Wissenschaft überhaupt in „eine *Mission am Volke*“ (Petersen 1943a, S. 16)⁹, und 1944 beurteilt er die „Jesuitenerziehung“ von den „Grundlagen eines ‚völkischen Realismus‘“ her und sieht im „Typus des Jesuiten“ einen „entwurzelten Menschen“, dem die „Grundbindungen“ fehlen, weil er dreier „Ursprungsgemeinschaften“ „beraubt“ sei, nämlich den „Blutbindungen“, den „Raumbindungen“ und den „geistigen Bindungen“ der „Kulturgemeinschaft“ (Petersen 1944, S. 26f.).

1946 beginnt Petersen erneut mit seiner Publikationstätigkeit, die wiederum darauf gerichtet ist, seine Grundkategorien der Gemeinschaft und des pädagogischen Realismus der veränderten Situation anzupassen. Dabei geht er ähnlich vor wie nach 1933, d. h. er veröffentlicht Vorschläge zur „demokratischen Erziehung und akademischen Lehrerbildung“ (Petersen 1946), zur internationalen Reformpädagogik (Petersen 1946a) und nicht zuletzt zur „Führung der Jugend zu Staat und Gesellschaft“ (Petersen 1950), diesmal vom Evangelium aus.¹⁰ Am interessantesten in diesem Zusammenhang ist aber, was Petersen 1948 über die „Weltanschauung“ des Nationalsozialismus zu sagen wußte: Er spricht über die Jugenderziehung der Nationalsozialisten (nicht über die Pädagogik) und erkennt hier eine „dogmatisch gebotene und aufgezwungene Weltanschauung“, die zu einer „in der Geschichte der Jugendbildung nach Umfang wie Inhalt wahrhaft beispiellos unorganischen (!) Wertbildung“ geführt habe (Petersen 1948/1949, S. 12):

„Mit dieser ‚Weltanschauung‘ sollten diese jungen Menschen das entsetzliche Grauen der Dantesken Hölle des letzten Weltkrieges ertragen und innerlich damit fertig werden, dabei, wiederum zu Hunderttausenden, oft in heimatferner Einsamkeit, umgeben von den Schrecknissen fremder, wilder Natur und den stündlichen, täglichen Nachstellungen ihnen feind gewordener Mitmenschen, denen sie – welche Ironie, ja welcher Hohn! – der ‚Weltanschauung‘ nach, die ihnen die Waffen gegeben hat, Freiheit, eine glückliche Zukunft, einen Platz im segenspendenden neuen tausendjährigen Reiche bringen sollten! Konnten sie das? Nein und niemals!“ (ebd.).

Für den Pädagogen ergibt sich aus diesem Befund nur die Fortsetzung der bisherigen Arbeit in der neuen „Situation“: „Wer bietet nun diesen Menschen echte Werte?“ (ebd., S. 13) Wie verhindert man den Abfall der Jugend in „Nihilismus“, in „Skepsis“ und „Spottsucht“ und zur „Menschenverachtung“? (ebd., S. 15) Dafür ist kein radikaler Neuanfang nötig, wie Petersen schon 1913 schrieb, sondern die Kontinuität (so Petersen 1913, S.

98) der wertvollen Traditionen, unter denen 1945 dann nur noch das Evangelium übriggeblieben war (Petersen 1948/1949, S. 18). Ein in seinem Sinne „*erzogener Mensch*“ hält Frieden, dient der Gemeinschaft und schützt seinen Nächsten (ebd., S. 20). Vorausgesetzt allerdings, die „*realistische*“ Erziehungswissenschaft und die praktische Pädagogik begreifen sich, „heute verstärkt“, „in einem missionarischen Dienst am Volke“ (ebd., S. 18).

Aus dem „völkischen“ wird wieder der „pädagogische Realismus“ (Petersen 1949, S. 9), der Nationalsozialismus wird mit Hermann Rauschnings Nihilismusthese erklärt¹⁵, die dem erneuten Einsatz der Erziehungsgemeinschaft den Weg öffnet, ja die „volkspädagogischen Aufgaben“ steigert, sofern das existentielle Nichts keine Antwort auf die „Forderungen der Zeit“ sein kann (ebd., S. 23, 27 f.). Über Verantwortung spricht Petersen abstrakt, wenngleich auf ironische Weise unmißverständlich. Die Petersen-Apologie hätte hier ihren moralischen Probiertest:

„Das wäre keine wahre Verantwortung für die anderen, wenn ich nicht auch die Folgen austragen müßte, die ein Versagen, ein Verunglücken, ein Untersinken des in Dienst genommenen Jugendlichen, eines Mitmenschen nach sich zieht. Wer sogar weiß, daß er bei seinem Reden von ‚Verantwortung‘ durch andere gedeckt ist oder durch seine Beziehungen, seine Stellung, seine Macht, seinen Einfluß, dessen Worte sind hohl, sein Handeln ist unsittlich, – gar nicht zu von jenen Verführern zu reden, die zum Verleiten der Jugend entschlossen sind. Sie alle mißbrauchen heilige Vokabeln aus der Ethik. Im Pädagogischen unterstehen wir jedoch ständig den absoluten sittlichen Forderungen, und immer, wenn wir uns ihnen entziehen, entgleiten wir dem pädagogischen Bereich und verfehlen unseren Dienst am Mitmenschen, wo jemals wir stehen“ (ebd., S. 28).

Kein Wort von persönlicher Verantwortung, keine Zeile über die vielen eigenen befeuernden Sätze zur erzieherischen Kraft der Volksgemeinschaft, zum neuen Reich und zum Nationalsozialismus, keine Erwähnung auch der ideologischen Affinität und semantischen Übereinstimmung mit jenen Autoren, die mindestens am Schreibtisch das unterstützten, was Petersen nunmehr als unsittlich ablehnt. Statt dessen war schon 1950 wieder die Rede von „Gesinnung“ und Jugendführung, diesmal im Blick auf den evangelischen Menschen, der *zum Geistigen* geführt werden müsse und sich darin in seinen „Ämtern und Pflichten“ zu erkennen gebe, wenn es darauf ankommt. Am schlimmsten ist dann vielleicht die Fußnote zu dieser Passage von 1950, in der es heißt: „Diese Handlung (des geistigen Menschen, J. O.) bewährte sich selbst im KZ-Lager. Viktor E. Frankl hat als Arzt und als ärztlicher Seelsorger beobachtet, welche Menschen im KZ sich seelisch fallen ließen. Seine Antwort lautet: ‚Sobald der Mensch seinen Halt am Geistigen verloren hatte!‘“ (Petersen 1950, S. 6.).

4. Erklärung

Biographische Hinweise oder Zeugnisse können dieses Verhalten kaum erklären. Es geht auch nicht darum, ob Petersen die Zäsur des Krieges hat verstehen können oder wollen. Seine Publizistik zeigt Kontinuitätslinien; die sich offenbar unabhängig von persönlichen Erschütterungen manife-

stierten und die darum theoriegebunden sind. Dabei können drei mögliche Erklärungen ins Spiel gebracht werden: Die erste bezieht sich auf Petersens aristotelisch-existentialistische Philosophie, die als Ontologie und *Philosophia perennis* tatsächlich unempfindlich ist gegenüber der historischen und politischen Definition von Gesellschaft. Die zweite Erklärung schließt hier an und betrifft den Erziehungsbegriff Petersens, der auf beliebige Gesellschaften übertragen werden kann, weil sich „Erziehung“ immer als Funktion der „Gemeinschaft“ verstehen läßt. Daß diese Theorie aber keineswegs allein in den ätherischen Höhen der Ontologie angesiedelt ist, zeigt die dritte Erklärung, die die Quelle des politischen Ressentiments thematisiert, nämlich die „Kulturkritik“ am Ende des 19. Jahrhunderts, der sich Petersen ausdrücklich zurechnete.

Petersens Philosophie behandelt vor allem zwei Probleme, nämlich *Ursprung* und *Einheit*. Sie konkretisiert sich in einer populären Unterscheidung, auf die er immer wieder zurückgriff, nämlich die Unterscheidung von „Gemeinschaft“ und „Gesellschaft“, die Ferdinand Tönnies 1887 vorgeschlagen hatte. Diese Unterscheidung ist bereits in ihrer Semantik ressentimentgeladen, wie auch Petersens Definition von 1924 zeigt: „Gesellschaft ist in allen Formen auf ein Handeln eingestellt unter der Herrschaft des abwägenden Verstandes und besitzt den Trieb zum Mechanischen. Gemeinschaft ist allseitiges geistiges Verbundensein mit einwohnendem Naturtrieb zum stetigen Wachstum an Fähigkeiten und Kräften, ein unaufhörliches Zeugen und Erzeugen“ (Petersen 1962, S. 28). Nur in der Gemeinschaft, also *nicht* in der Gesellschaft, ist Platz für die beiden zentralen Kategorien des Ursprungs und der Einheit: In der Gesellschaft herrscht „Verfall“, wenn sich Rationalisierung und Individualisierung (Aufklärung und Liberalität) durchsetzen, die Gemeinschaft dagegen ist der „Mutterboden aller Zwecke überhaupt. . . Wo nun Gemeinschaft erfaßt wird in diesem ihrem Urgrunde und verstanden wird als Quellbereich aller schöpferischen Kraft, da wird sie zugleich selbst als *Ziel* des Lebens und Strebens begriffen, als eine dem Menschen gesetzte *Aufgabe*. Man *will* sie in ihrer Vollkommenheit, d. h. als Idee“ (ebd.).

Das hat weitreichende Konsequenzen, insbesondere im Blick auf das Verhältnis von Individuum und Gemeinschaft, das Petersen nicht etwa dialektisch, sondern funktional bestimmt hat: „*Jede individuelle Kraft (ist) eine Richtungsvariante der Gemeinschaft*“ (ebd., S. 44). „Gemeinschaft“ aber wird nicht historisch-konkret beschrieben, sondern ontologisch verstanden, als – 1954 publiziert – „metaphysische Urbindung“, die sich bis in das „altgermanische Volksleben zurückverfolgen“ läßt (Petersen 1984, S. 166f.). „Gemeinschaft“ ist so nur die soziologische Umschrift für „Sein“, für die aristotelische *ousia* (Wesenheit) oder das „letzte Substrat“ eine Erscheinung, die auf nichts anderes zurückgeführt werden kann (Met. V/8, 1017b). Diese Denkfigur mischt Petersen mit dem christlichen Begriff des Geistes und unterlegt ihm ein protestantisches Harmonieideal: Der einzelne wird dann frei, er selbst als geistiges Wesen zu sein, wenn er in Übereinstimmung mit der geistigen Gemeinschaft lebt, die ihren letzten Grund in Gott hat (Oelkers 1985, S. 85f.).

Doch das ist nur eine abstrakte Gleichung, die sich auf beliebige Verhältnisse anwenden läßt. Man kann *immer* von der Gemeinschaftsbindung des Menschen sprechen und daran eine soziale Utopie binden, die sich gegen „die“ Gesellschaft richtet, ohne politisch bewertet zu werden. Petersen stellt sich auf die moderne Gesellschaft nicht etwa mit einer Theorie der Demokratie ein (wie sein Zeitgenosse John Dewey), auch nicht mit einer Kritik der gesellschaftlichen Herrschaft, sondern er *negiert* „Gesellschaft“. Er unterstellt, daß es eine Wahl gäbe zwischen der „guten“ Gemeinschaft und der „bösen“ Gesellschaft, als könne man tatsächlich den Idealtypus der Gemeinschaft dort verwirklichen, wo die Tendenzen der Gesellschaft sich durchgesetzt haben.¹⁶ Auf dieser Linie übernimmt Petersen auch Oswald Spenglers aggressive Unterscheidung von „Kultur“ und „Zivilisation“ („der lebendige Leib eines Seelentums und seine Mumie“: Spengler 1973, Bd. I/S. 450), um den Zerfall der Gesellschaft markieren und die Option für die geistige Kultur der Gemeinschaft begründen zu können (Petersen 1962, S. 75 ff.).

Entsprechend kann sich der Erziehungsbegriff Petersens auch nicht auf gesellschaftliche Zielsetzungen beziehen und definiert sich von der Gemeinschaft her, jedoch nicht einer historisch-konkreten, sondern kategorial-idealisierten Gemeinschaft, deren „Wesen“ es sei, den „Wurzelgrund für den Menschen“ abzugeben (ebd., S. 106). Daher grenzt sich Petersen scharf von jeglicher Bildungsphilosophie ab, die vom Individuum ausgeht und den Menschen für sich bilden will, damit aber dem „Zeitalter des Individualismus“ angehört (ebd., S. 100), das Petersen hinter sich glaubt. Individualismus ist gleichbedeutend mit Zersetzung der Gemeinschaft: „Der Fehler ist, daß ein Zeitalter aufgelöster Kultur sich nicht als *Ganzes* weiß und auffassen und sich selber als *Ganzes* ein Ideal setzen kann“ (ebd., S. 102). Dies gelingt nur einer geschlossenen Gemeinschaft, die sich familiär, immobil und traditionsgebunden versteht. 1924, als Petersen diese Sätze veröffentlichte, war daran nur noch im Sinne eines aggressiven Ressentiments gegen die gesellschaftliche Moderne zu denken, denn die historischen Vorbilder der „Gemeinschaften“, an die Petersen elegisch dachte, waren längst verschwunden, ohne daß die Autoren des völkischen Ressentiments einen Sinn entwickelt hätten, die neuen Formen der Großstadtkultur als neuen pädagogischen Bezugsrahmen zu akzeptieren.

Petersens Erziehungsbegriff ergibt nur Sinn, wenn man „Gemeinschaft“ als fraglos gute und selbstverständlich akzeptierte Einheit voraussetzen kann. Erziehung nämlich sei „soziale Assimilation“¹⁷ oder ein „Hineinleben“ in die Gemeinschaft (ebd., S. 104 f.), und nur auf diesem Wege entwickle sich die „Persönlichkeit“, denn sie setze voraus, daß sich das Individuum „mit den Zwecken der Gemeinschaft erfüllt“ (ebd., S. 106). Weil aber „Gemeinschaft“ nur eine ideale Kategorie ist, kann die Erziehung auf jede politische Lage übertragen werden, sofern nur Anlaß besteht, sie als Wendepunkt oder Beginn einer sozialen Utopie der neuen Gemeinschaft zu verstehen, und das kann im Prinzip immer der Fall sein. Petersen kann also politisch immer neu beginnen, weil er sich auf keine gesellschaftliche Definition der Erziehung einläßt, sondern sie ontologisch und funktional versteht und dann jeweils mit

der „pädagogischen Situation“ verbindet, ohne diese anders als wiederum *pädagogisch* werten zu können.

Dieser aggressiven Dichotomisierung paßte Petersen seine Philosophie an: Kultur steht gegen Zivilisation, das lebendige Innere gegen das tote Äußere, Gemeinschaft gegen Gesellschaft, Erziehung gegen Bildung, das bodenständig völkisch Echte gegen das Entfremdete der Großstadt und des Internationalismus (Petersen 1962, S. 76). Auf dieser Linie unterscheiden sich ganz klar „Sittlichkeit“ und „Unsittlichkeit“, „Wahrheit“ und „Unwahrhaftigkeit“ (ebd., S. 75). Petersen machte also aus einem ästhetischen Ressentiment ein moralisches, eine existentielle Dichotomie der Moderne, bei der er sich stets auf der Seite des Guten wußte. Er konnte dann in seinem letzten Buch, „Der Mensch in der Erziehungswirklichkeit“ (1954), auch nicht anders, als das „organisierte Böse“ des Nationalsozialismus als eine Art Massenwahn der Moderne zu verstehen, die sich direkt aus dem Zerfall oder der „Sprengung“ der Urkraft der Gemeinschaft erklären lassen soll (Petersen 1984, S. 166f., 175 ff.). Die letzte Botschaft ist daher wieder eine Dichotomie, der *homo religiosus* steht gegen den *homo satanicus*, denn der „gewissenhafte Mensch“ bindet sich an eine transzendente Wirklichkeit, die ihm zum persönlich und allgemein Guten führt, während der „Sataniker“ die „äußere Macht“ anbetet und darum nie sittlich handeln kann (ebd., S. 189 ff.). Das Sittliche ist das Innere, das Unsittliche das Äußere; das Innere aber ist die Gemeinschaft oder die Wahrheit des Volkes (ebd., S. 214 f.), während die Gesellschaft das Äußere ist, das aller Erziehung fremd bleibt. Werte bilden sich nur „in den objektiven Gemeinschaften, in jenem uns von der Geburt an umfangenden Gesamtwillen, aus dem erst der Individualwille erwacht“, ohne sich „zeit seines Lebens der Gemeinschaft ganz entziehen zu können“ (ebd., S. 233).

5. Bewertung

Petersens Betonung der „Einheit“ (Petersen 1962, S. 59) und des *Ursprungs* macht ihn unfähig, die modernen Tendenzen der *Differenzierung* und *Relativierung* zu begreifen. Er versucht darauf aber nicht mit einem zynischen Machiavellismus zu reagieren, wie etwa Hans Freyer in der „Revolution von rechts“ (1931), eher schon so wie Martin Heidegger in der Freiburger Rektoratsrede, nämlich in der Betonung von Bindungen und Diensten und der Notwendigkeit einer starken „Führerschaft“ (Heidegger 1933, S. 14). Petersen steht den Wertungskategorien der NS-Pädagogen nahe, er hätte nichts gegen Usadels Beschreibung des „Nationalsozialisten der Zukunft“ sagen können, der verstanden wird als „ein Kämpfer für das ganze Volk, für Sauberkeit und Lauterkeit, für Heldentum, Vornehmheit und Schönheit“ (Usadel 1935, S. 73 f.). Und auch Baldur von Schirachs Betonung der „Selbstlosigkeit“ und „Hingabe“ des Lehrers an eine *Idee* (Schirach 1938, S. 114) hätte Petersens Beifall gefunden, zumal Schirach an dieser Stelle deutlich von der „Selbstverantwortung der Jugend“ und der „nationalsozialistischen Jugendgemeinschaft“-sprach (ebd., S. 112, 116).

Gleichwohl ist Petersen von den NS-Pädagogen kaum rezipiert worden¹⁸, er kann zwar veröffentlichen, wird aber nicht in den offiziellen Kanon empfohlener Literatur aufgenommen. Das läßt sich an einem Beispiel zeigen: 1940, auf dem fatalen Höhepunkt der nationalsozialistischen Herrschaft, erscheint ein offizieller Sammelband über „Erziehungsmächte und Erziehungshoheit im Großdeutschen Reich“ (Benze/Gräfer 1940). Diesem Band ist ein Verzeichnis des relevanten „Schrifttums“ beigelegt (ebd., S. 339–349), das sich als Kanon pädagogischer NS-Literatur verstehen läßt (vgl. auch Benze 1939). Petersen fehlt in diesem Kanon, nicht nur weil er kein Parteitheoretiker war, sondern vermutlich, weil sein Anpassungsverhalten durchschaut wurde.

Petersen war für die Parteiideologen, auch für die Parteipädagogen, ein Mann der Weimarer Republik, zumal einer der internationalen Reformpädagogik, der sich nach 1933 anpassen wollte. Diese Strategie wurde nicht belohnt, denn Petersen erreichte nicht, daß seine Schriften und Empfehlungen, etwa im Blick auf die Jenaplan-Schule als der „Ausgangsform einer neuen deutschen Schule“, ernstgenommen wurden. Das entlastet ihn nicht, denn objektiv bleibt der Tatbestand bestehen, daß er nach 1933 eine weitgehende und im Grundzug des „völkischen Realismus“ bis zuletzt zustimmende Anpassung vollzogen hat. Hinzu kommt, daß diese „Anpassung“ nicht eine Interpretation der NS-Pädagogik im Lichte seiner Kategorien war, sondern daß es deutliche Übereinstimmungen zwischen beiden Positionen gab. Daß Petersen überhaupt eine solche Affinität herstellen konnte, ja sie bewußt gesucht hat, ist die Folge seiner philosophischen Grundbestimmung, die sich ohne Sperrigkeit auf die Pädagogik des Nationalsozialismus übertragen ließ, durch die Erfahrung der Erziehungsdiktatur aber nicht korrigiert zu werden brauchte.

Daraus folgen einige Lehren für die heutige Rezeption Petersens, die offenbar ein starkes Apologiebedürfnis hat, weil das Kernstück von Petersens Reformpädagogik, der Jenaplan, nicht in Mißkredit gebracht werden soll. Diese Strategie entspricht der Pädagogisierung des Problems: Die Person soll nicht angetastet werden, damit das Werk fortgesetzt werden kann. Aber die Kompromittierung ist unabweisbar, und sie betrifft den Theoriekern des reformpädagogischen Programms. Offenbar ist die Jenaplanschule nicht als Schule der demokratischen Gesellschaft gedacht worden, sie sollte *Erziehungsschule* sein, aber „Erziehung“ war die Funktion einer Gemeinschaft, die aus einem „völkischen Realismus“ heraus konzipiert wurde. Wer heute auf Petersen zurückgreift, sollte seine *Pädagogik* ernst nehmen und nicht nur Emphase für die Schulreform entwickeln.¹⁹ Die pädagogische Begründung der Schulreform widerspricht dem westlichen Liberalismus, der rationalen Erziehung der Aufklärung, der öffentlichen, transparenten Bildung zugunsten eines obskuren Gemeinschaftsmodells, das von Petersen immer zugleich politisch verstanden worden ist. Das Problem ist nicht, ob Petersen „Nationalsozialist“ war (entsprechend hilft es auch nicht weiter, daß er es *nicht* war), sondern daß er zwischen 1910 und 1954 eine sich anspruchsvoll gebende Erziehungstheorie vorgelegt hat, die sich dort kompromittierte, wo sie ihre eigentliche Stärke und gar geistesge-

schichtliche Überlegenheit definierte, nämlich in der illusionsfreien Hinsicht auf die „Erziehungswirklichkeit“, die „völkisch“, aber darum eben nie *realistisch* war. Die Chiffre des „pädagogischen Realismus“ bestimmte eine Publizistik, die man rückblickend nur als ruinöse Selbstentlarvung lesen kann, wenn nicht der Person, so doch der Theorie. Man kann daraus lernen, wie gefährlich eine „illusionsfreie Erziehungswissenschaft“ dann ist, wenn sie sich über die politische Geschichte Illusionen macht. Aber schließlich: Historische Gerechtigkeit kann es nur geben, wenn die Personen der Geschichte ihren Kredit verspielen können.

Anmerkungen

- * Der Beitrag geht auf einen Vortrag zurück, den ich am 30. Juni 1988 in der Hochschule der Künste (Berlin) gehalten habe. Der Text des Vortrages ist erschienen in: Werner Keil (Hrsg.): *Pädagogische Bezugspunkte – Exemplarische Anregungen*. Festschrift für Hans Scheuerl. Regensburg 1989, S. 99–130. Der nachstehende Beitrag stellt eine Überarbeitung und Kürzung dieses Aufsatzes dar. Den Titel habe ich gemäß der Verlagerung des Schwerpunktes verändert.
- 1 Die „Grundhaltung“ des „Realismus“ geht „vom Seienden“ aus und nimmt „die Dinge und Verhältnisse der Welt (hin)“, die „in ihrer Ordnung und Bedeutung zu erkennen“ gesucht werden, ohne an „dieser Möglichkeit selbst zu zweifeln“. Abgelehnt wird gleichermaßen ein cartesischer Dualismus und eine skeptische Erkenntnistheorie, damit zugleich die „ideellen Grundlagen des modernen Geistes“ (Petersen 1932, S. 92, 94). Kronzeugen sind die Vertreter der dialektischen Theologie, vor allem Friedrich Gogarten und Friedrich Delekat.
- 2 Die beschreibenden Sätze werden aus der „Pädagogik“ von 1932 übernommen. Sie sind zentral für die Paradoxie des Reformpädagogen Petersen, der sich auch politisch ganz realistisch verhalten wollte: „Infolge der Desillusionierung der pädagogischen Welt wird ‚unbedingte Lebenswahrhaftigkeit‘ zur ersten Forderung. Deshalb wird das Kind naturwahr gesehen und hingenommen, nicht schlechthin als Objekt normativer Beeinflussung, nicht sentimental oder romantisch, sondern in seiner Welt und in seinem Schicksal. Es gibt weder den mystischen ‚Glauben an das Kind‘ noch die den Rationalismus und Idealismus kennzeichnenden grenzenlosen Erwartungen, welche auf das bewußte Erziehen und Bilden gesetzt werden“ (Petersen 1937a, S. 120).
- 3 Der Abschnitt über die „christliche Erziehung“ ist, worauf Hein Retter (1992, S. 6) aufmerksam gemacht hat, 1937 eingefügt worden. Petersen beruft sich aber nicht auf Karl Barth (der lediglich erwähnt wird), sondern auf Autoren wie Wilhelm Koepp oder Kurt Frör. Die Bezugnahme überrascht, weniger im Blick auf den pädagogischen Realismus, wohl aber bezogen auf die Abgrenzung der weltanschaulichen oder biologisch-rassistischen Erziehung (vgl. Frör 1936). Die genauere Beschreibung dieser Variante von Petersens Publizistik kann nachfolgend aber nicht geleistet werden.
- 4 Die Kontroverse zwischen Kassner (1989) und Keim (1989) ist typisch für die Situation: Kassner konstatiert eine persönliche „Ferne“ und eine irgendwie theoriebezogene „Verwobenheit“ mit dem nationalsozialistischen Denken, ohne den Kern der Pädagogik darauf zu beziehen; Keim beschreibt ein typisches Anpassungsverhalten, das nun wiederum auf die Differenz wenig Rücksicht nimmt. Tobias Rülckers (1992) Beitrag erreichte mich nach Abschluß des Manuskriptes. Er deckt sich mit meinen Befunden an wesentlichen Stellen.

- 5 Nachweise in: Oelkers (1989).
- 6 Das hat Uwe-Karsten Petersen (1991) dokumentiert. Der Wert dieser Dokumentation ist angesichts fehlender Vergleichsdaten freilich schwer einzuschätzen, was zugleich demonstriert, wie schwierig die Rekonstruktion der persönlichen Einstellung eines Autors wie Petersen sein wird.
- 7 Ähnlich urteilte Josef Dolch (1933/34), aber diese Erwähnung blieb außerhalb des Petersen-Zirkels die Ausnahme.
- 8 Den pädagogischen Umkreis dieses „neuen Denkens“ begrenzt Petersen (1935 a, S. 211/Anm. 4) mit Namen, die einer völkisch-autoritären Erziehungstheorie nahestehen oder sie konzeptionell ausdrücken (darunter Ernst Kriek und Philipp Hördt).
- 9 In wörtlicher Zitierung der Passage des Artikels in der „Bayerischen Lehrerzeitung“ von 1935, ohne den letzten Satz.
- 10 Die Auflage 1937 erschien 1973 in einem unveränderten Reprint (Petersen 1973), mit einem Nachwort, das Petersens Engagement nach 1933 „vom konkreten Anspruch der existentiellen Situation“ her interpretiert und um so mehr eine „innere Emigration“ konstatiert, je länger das NS-Regime dauerte (Kosse 1973, S. 199/200). Vor dem Hintergrund seiner Schriften läßt sich diese These nicht halten.
- 11 Nach Auskunft des Universitätsarchivs der Friedrich-Schiller-Universität (Jena) (Brief vom 25. August 1988) hat Petersen zwischen 1926 und 1948 99 Dissertationen betreut. Zwischen 1933 und 1945 waren dies 64 Titel, darunter sind – das sei ausdrücklich vermerkt – nur wenige mit eindeutig nationalsozialistischer Tendenz.
- 12 Gemeint sind Schulreformer wie Hugo Göring, in deren „völkische“ Kontinuität sich Petersen ausdrücklich gestellt sehen will (Petersen 1937a, S. 38ff.).
- 13 „Wissenschaft“ ist ganz allgemein „Daseinserhellung“ (Petersen 1943a, S. 17), damit aber mehr als Technologie und Propaganda, so daß Petersen den asketischen Sinn der wissenschaftlichen Arbeit verteidigt (ebd., S. 18). Zugleich spricht er davon, „daß es im Sinne ‚liberalistischer‘ Zeit keine ‚reine‘ Wissenschaft gibt“, da „wir es zu tun haben mit volkhafte gebundenen, rassebedingten Schöpfungen menschlichen Geistes“ (ebd., S. 24/25).
- 14 Auch hier ist aber sofort wieder vom „pädagogischen Realismus“ die Rede und von einem „Gemeinschaftsleben“, „in dessen Ordnungen und Formen sich der ewige Sinn des Menschen“ spiegelt (Petersen 1949, S. 9, 14).
- 15 Hermann Rauschning, schreibt Petersen 1949, „hat bereits 1938 den Nationalismus (nicht: Nationalsozialismus; J. O.) als totalen Wert-Nihilismus charakterisiert und diese Bezeichnung eingehend belegt, begründet, vor allem aus dem unersättlichen Machthunger, dem sittlichen Opportunismus (!) und der zynischen Auffassung von Menschen“ (Petersen 1949, S. 23).
- 16 1954 wird davon gesprochen, „daß ‚Gemeinschaft‘ und ‚Gesellschaft‘ in der Wirklichkeit . . . innig verwoben“ seien (Petersen 1984, S. 167), aber Petersen behandelt sie argumentationspolitisch wie eine harte Dichotomie. Anders sind seine Optionen nicht zu verstehen.
- 17 Spencers Begriff übernimmt Petersen vermutlich über die Wundtsche „Völkerpsychologie“, der auch die Theorie der emotiven Bedeutung der Symbole (Wundt 1920, S. 145) und das „Prinzip des religiösen Ursprungs aller Kultur“ entstammen (ebd., S. 167).
- 18 Petersen hat immer wieder, verstärkt nach 1933, die NS-Pädagogen zitiert, aber sie nicht ihn: Als Beispiel läßt sich etwa Ernst Ottos „Bausteine einer deutschen Pädagogik“ (1941); Otto zitiert internationale Pädagogen (Piaget,

Dewey), läßt Petersen aber unerwähnt. Aussagekräftiger ist vielleicht noch, daß Petersen auch im schulpädagogischen Kontext zumeist nicht angeführt wird.

- 19 Die Legende der Jenaplan-Schule ist von Petersen selbst besorgt worden, es hat keine unabhängige Forschung gegeben, sondern nur die jenaplaneigene Tatsachenforschung, die die Prämissen des Projekts bestätigte, weil sie selbst daran gebunden war. Im übrigen stellte der Jenaplan keine strikte Ableitung aus Petersens Erziehungsphilosophie dar, sondern wurde eklektisch aus dem Praxisfeld und den Diskussionszusammenhängen der internationalen Reformpädagogik zusammengefügt. Der „völkische Realismus“ lieferte die nachträglichen Begründungen. Dafür spricht auch die Tatsache, daß vergleichbare Modellvorstellungen über Schulreform auch in jenen Theoriekontexten auftauchen, die Petersen aufs schärfste abgelehnt hat. Paul Oestreich hat das in seinem berühmten offenen Brief gegen Petersen am 27. Dezember 1945 genau gesehen: Petersens „kompilatorischer“ Jenaplan war „ebenso reaktionär wie fortschrittlich benutzbar“ (Oestreich 1967, S. 82).

Literatur

- Aristoteles: Metaphysik. Übers. v. H. Bonitz; hrsg. v. H. Carvallo/E. Grassi. Hamburg 1966.
- Benze, R.: Erziehung im Großdeutschen Reich. Eine Übersicht über ihre Ziele, Wege und Einrichtungen. Frankfurt 1939.
- Benze, R./Gräfer, G. (Hrsg.): Erziehungsmächte und Erziehungshoheit im Großdeutschen Reich als gestaltende Kräfte im Leben des Deutschen. Leipzig 1940.
- Döpp-Vorwald, H.: Pädagogischer Realismus als Gegenwartsaufgabe. Weimar 1935 (= Forschungen und Werke zur Erziehungswissenschaft, hrsg. v. P. Petersen, Bd. 22).
- Dolch, J.: Das pädagogische Schrifttum des anbrechenden Dritten Reiches in Deutschland. In: Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 3 (1933/34), S. 418–430.
- Düning, H. J.: Der SA-Student im Kampf um die Hochschule (1925–1935). Ein Beitrag zur Geschichte der deutschen Universität im 20. Jahrhundert. Diss. phil. Jena. (Teildruck Weimar 1936.)
- Freyer, H.: Revolution von rechts. Jena 1931.
- Frör, K.: Recht und Auftræ christlicher Erziehung. München 1936. (= Bekenkende Kirche, Heft 44.)
- Heidegger, M.: Die Selbstbehauptung der deutschen Universität. Rede, gehalten bei der feierlichen Übernahme des Rektorats der Universität Freiburg i. Br. am 27. 5. 1933. Breslau 1933.
- Hische, W.: Deutscher Arbeitsdienst als Erziehungsgemeinschaft. Leipzig/Berlin 1935.
- Hitler, A.: Mein Kampf. Zwei Bände in einem Band. 11. Aufl. München 1942.
- Hördt, Ph.: Grundformen volkhafter Bildung. 3. Aufl. Frankfurt 1933.
- Jörges, R.: Führer und Gefolgschaft im Gesetz zur Ordnung der nationalen Arbeit. Erfurt 1934. (= Arbeitsrechtliche Abhandlungen hrsg. v. R. Jörges, Heft 5.)
- Kassner, P./Scheuerl, H.: Rückblick auf Peter Petersen, sein pädagogisches Denken und Handeln. In: Zeitschrift für Pädagogik 30, 4 (1984), S. 647–661.
- Kassner, P.: Peter Petersen – die Negierung der Vernunft? In: Die Deutsche Schule 81 (1989), S. 117–132.
- Keim, W.: Peter Petersens Rolle im Nationalsozialismus und die bundesdeutsche Erziehungswissenschaft. Kritische Anmerkungen zu Peter Kassners Beitrag in diesem Heft. In: Die Deutsche Schule 81 (1989), S. 133–145.

- Kosse, W.: Pädagogik aus dem Anspruch der Situation. In: P. Petersen: Pädagogik der Gegenwart. Reprint der 2. Auflage 1937. Weinheim/Basel 1973, S. 195–205.
- Krumm, W.: Das Problem der Einfügung in die Gemeinschaft. Frankfurt 1935.
- Lazarsfeld, P./Wagner, L.: Gemeinschaftserziehung durch Erziehergemeinschaften. Bericht über einen Beitrag der Jugendbewegung zur Sozialpädagogik. Leipzig/Wien 1924.
- Leers, J. v./Hansen, H.: Der deutsche Lehrer als Kulturschöpfer. Frankfurt/M. 1939.
- Lüdemann, E. (Hrsg.): Gemeinschaftserziehung im Landheim und Schulungs-Lager. Durch Lebens- und Arbeitsgemeinschaft zur Volksgemeinschaft. Düsseldorf 1934.
- Nationalpolitische Lehrgänge für Schüler. Denkschrift des Oberpräsidenten der Rheinprovinz (Abteilung für höheres Schulwesen). Frankfurt 1935.
- Oelkers, J.: Petersen und die Reformpädagogik. In: I. Maschmann/J. Oelkers (Hrsg.): Peter Petersen. Beiträge zur Schulpädagogik und Erziehungsphilosophie. Heinsberg 1985, S. 55–99.
- Oelkers, J.: Petersen und der Nationalsozialismus. In: W. Keil (Hrsg.): Pädagogische Bezugspunkte – Exemplarische Anregungen. Festschrift für Hans Scheuerl. Regensburg 1989, S. 99–130.
- Oestreich, P.: Eine Anfrage an Herrn Professor Peter Petersen in Jena. In: Universität Jena und neue Lehrerbildung. Jenaer Reden und Schriften. Jena 1967, S. 82 ff.
- Otto, E.: Wert und Wirklichkeit. Bausteine zu einer deutschen Pädagogik. Berlin 1941.
- Petersen, P.: Schulreform. In: Zeitschrift für Kinderforschung 18 (1913), S. 97–101.
- Petersen, P.: Die neueuropäische Erziehungsbewegung. Weimar 1926. (= Forschungen und Wege zur Erziehungswissenschaft, hrsg. v. P. Petersen, Bd. 4.)
- Petersen, P.: Zehn Jahre Lebensgemeinschaftsschule 1919–1929. In: Die Volksschule 25, H. 5/6 (1929), S. 129–139, 177–189.
- Petersen, P.: Zwang und Autonomie in der sittlichen Erziehung. In: Cinquième congrès international d'éducation morale (Paris 1930). Rapports et mémoires sur les trois thèmes principaux du congrès. Paris: Librairie Félix Alcan 1930, S. 87–109.
- Petersen, P.: Die Weltanschauung des Jena-Planes im Rahmen der Neuen Erziehung. In: Preußische Lehrerzeitung Nr. 115 (September 1930a).
- Petersen, P.: Pädagogik. Berlin 1932. (= Die philosophischen Hauptgebiete in Grundrissen, hrsg. v. A. Liebert.)
- Petersen, P.: La nueva situación pedagógica en Alemania. In: Revista de Pedagogica ano XII, núm. 134 (febrero 1933), S. 49–58.
- Petersen, P.: Die neueuropäische Erziehungsbewegung. In: Die Quelle 83 (1933a), S. 3–8.
- Petersen, P.: Der Jena-Plan, eine Ausgangsform für die neue deutsche Schule. In: Die Erziehung 10, 1 (Oktober 1934), S. 1–8.
- Petersen, P.: Misión de la pedagogica. In: Rivista de Pedagogica ano XIII, núm. 148 (abril 1934a). S. 145–149.
- Petersen, P.: Bedeutung und Wert des Politisch-Soldatischen für den deutschen Lehrer und unsere Schule. Eine erziehungswissenschaftliche Betrachtung. In: Deutsches Bildungswesen (Januar 1934b), S. 1–17.
- Petersen, P.: Psychologische Bedeutung der politischen Symbole. In: Zeitschrift für Jugendkunde IV, 1 (1934c), S. 10–14.

- Petersen, P.: Gemeinschaftspädagogik ringsum die öffentliche Schule! – Warum nun nicht auch in allen Schulen? In: Die Deutsche Schule 39 (1935), S. 431–436.
- Petersen, P.: Nationalpolitische Bildung der menschlichen Sittlichkeit. In: Die Erziehung 10 (1935a), S. 208–218.
- Petersen, P.: Auf dem Wege zu neuen Formen religiöser Unterweisung in der Schule. In: Die Deutsche Schule (1935b), S. 9–14.
- Petersen, P.: Die erziehungswissenschaftlichen Grundlagen des Jenaplanes im Lichte des Nationalsozialismus. In: Die Schule im nationalsozialistischen Staat 11, 6 (1935c), S. 1–5.
- Petersen, P.: Von der Methodik zur Pädagogik des Unterrichts. In: Bayerische Lehrerzeitung Nr. 16/17, 19 (1935d), S. 254–258; 297–300.
- Petersen, P.: Der zeitgeschichtliche Hintergrund des Religionsunterrichts und die Verantwortung der deutschen Schule. In: Die Deutsche Schule 40 (1936), S. 169–173.
- Petersen, P.: Die religiöse Unterweisung im Lichte der neuen deutschen Erziehungswissenschaft und Schulpraxis. In: Deutsche Evangelische Erziehung 47 (1936a), S. 95–108.
- Petersen, P.: Die Lehrerbildung an der Universität Jena. Ein schulpolitischer Beitrag. In: Deutsches Bildungswesen Heft 1 (1936b), S. 20–31.
- Petersen, P.: Pädagogik der Gegenwart. Ein Handbuch der neuen Erziehungswissenschaft und Pädagogik. Zweite Auflage der „Pädagogik“. Berlin 1937.
- Petersen, P.: Führungslehre des Unterrichts. Langensalza/Berlin/Leipzig 1937a.
- Petersen, P.: Familienhafte Erziehung in Kindergarten und Volksschule. In: Nachrichtendienst des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge XIX, Nr. 6 (Juni 1938), S. 175–179.
- Petersen, P.: Von der Fröbelschen „Vermittlungsschule“ zur Deutschen Fröbel-Schule. In: I. Koch/S. Mentz/G. Stricker: Kindergarten und Volksschule organisch verbunden. Weimar 1940, S. VII–XLV.
- Petersen, P.: Auf dem Wege von der Schulklasse zur Schülergruppe als echter Arbeitsgemeinschaft. In: M. Wieschke-Maass: Gegenseitige Hilfen im Unterrichtsleben einer Untergruppe (auf Grund protokollarischer Aufnahmen in der Universitätsschule, Jena). Langensalza/Berlin/Leipzig 1940a, S. III – IX.
- Petersen, P.: Friedrich Fröbel. Deutschlands größter Erzieher. Gotha 1942.
- Petersen, P.: Selbstverantwortlichkeit in der deutschen Jugend. Erziehung zur Selbstverantwortlichkeit in der deutschen Jugend. In: Geist der Zeit 20 (1942a), S. 194–207.
- Petersen, P.: Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Die Begründung des pädagogischen Realismus. In: Europäischer Wissenschaftsdienst 3, 6 (1943), S. 18–21.
- Petersen, P.: Die Wissenschaft im Dienste des Lebens. Jena/Leipzig 1943a. (= Veröffentlichung des Deutschen Wissenschaftlichen Instituts in Bukarest. Vorträge, Heft 3.)
- Petersen, P.: Jesuitenerziehung. Braunschweig 1944. (= Schriften der Akademie der Jugendführung, Nr. 200.)
- Petersen, P.: Wissenschaftliche Pädagogik im Dienste der demokratischen Erziehung und der akademischen Lehrerbildung. In: Pädagogik I, 2 (1946), S. 1–7.
- Petersen, P.: Methodische Strömungen der internationalen Gegenwart. In: Ziel und Methode der neuen demokratischen Schule. Weimar 1946a, S. 14–28. (= Dokumentenreihe der Thüringer Verlagsanstalt, Bd. 1.)

- Petersen, P.: Jugendseelennot und Jugendführung. Erziehungswissenschaftliche Grundfragen der Jugenderziehung. In: Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 4, 4 (1948), S. 489–500; 5,1 (1948/1949), S. 5–21.
- Petersen, P.: Jugenderziehung und Jugendseelsorge. Erziehungswissenschaftliche Grundlagen. Bremen 1949. (= Schriftenreihe der evangelischen Studiengesellschaft, Heft 1.)
- Petersen, P.: Die Führung der Jugend zu Staat und Gesellschaft vom Evangelium aus. Bremen 1950. (= Schriftenreihe der evangelischen Studiengesellschaft, Heft 5.)
- Petersen, P.: Allgemeine Erziehungswissenschaft. 2. unveränd. Aufl. Berlin 1962. (Erste Aufl. 1924)
- Petersen, P.: Der Kleine Jena-Plan. 47./51. Aufl. Weinheim/Berlin 1968. (Erste Aufl. 1927)
- Petersen, P.: Pädagogik der Gegenwart. Reprint der 2. Aufl. 1937. m. e. Nachw. v. W. Kosse. Weinheim/Basel 1973.
- Petersen, P.: Der Mensch in der Erziehungswirklichkeit. Reprint der Erstausgabe 1954. M. e. Nachw. v. H. Mieskes. Weinheim/Basel 1984.
- Petersen, U.-K.: Der Jena-Plan. Die integrative Schulwirklichkeit im Bilde von Briefen und Dokumenten aus dem Nachlaß Peter Petersens. Frankfurt/M./Bern/New York/Paris 1991.
- Prior, H.: Die „Führungslehre des Unterrichts“ in heutiger Sicht. In: I. Maschmann/J. Oelkers (Hrsg.): Peter Petersen. Beiträge zur Schulpädagogik und Erziehungsphilosophie. Heinsberg 1985, S. 145–167.
- Retter, H.: Brennpunkte der gegenwärtigen Petersen-Diskussion. Ms. Braunschweig 1992.
- Rülcker, T.: Erziehung für die Volksgemeinschaft. Die Funktion von Petersens völkisch-realistischer Erziehungswissenschaft in der NS-Zeit. In: T. Rülcker/P. Kaßner (Hrsg.): Peter Petersen: Antimoderne als Fortschritt. Erziehungswissenschaftliche Theorie und pädagogische Praxis vor den Herausforderungen ihrer Zeit. Frankfurt/M. u. a. 1992, S. 193–246.
- Scharrelmann, H.: Von der Lernschule über die Arbeitsschule zur Charakterschule. Ein Lehrbuch zur Methodik. Leipzig 1937.
- Schirach, B. v.: Um die Einheit der Erziehung. In: B. v. Schirach: Revolution der Erziehung. Reden aus den Jahren des Aufbaus. München 1938, S. 104–125.
- Spengler, O.: Der Untergang des Abendlandes. Umriss einer Morphologie der Weltgeschichte. Bd. 1: Gestalt und Wirklichkeit. 2. Aufl. München 1973. (Erste Aufl. 1917)
- Usadel, G.: Zucht und Ordnung. Grundlagen einer nationalsozialistischen Ethik. Hamburg 1935.
- Tönnies, F.: Gemeinschaft und Gesellschaft. Grundbegriffe der reinen Soziologie. Repr. Nachdr. Darmstadt 1972. (Erstausg. 1887)
- Wundt, W.: Völkerpsychologie. Eine Untersuchung der Entwicklungsgesetze von Sprache, Mythos und Sitte. Bd. 10: Kultur und Geschichte. Leipzig 1920.

Jürgen Oelkers, geb. 1947, Dr. phil., Studium der Pädagogik, Germanistik, Geschichte an der Universität Hamburg, Wiss. Ass. an der PH Köln 1976–79, Prof. für Allg. Pädagogik an der Hochschule Lüneburg 1979–87, seither o. Prof. an der Univ. Bern.

Anschrift: Trogmattweg 18, CH-3506 Grosshöchstetten.