

Lieb, Daniel

Zur deutschsprachigen Rezeption Peter Petersens seit 2000. Ein Forschungsüberblick

Pädagogische Rundschau 78 (2024) 4, S. 417-431



Quellenangabe/ Reference:

Lieb, Daniel: Zur deutschsprachigen Rezeption Peter Petersens seit 2000. Ein Forschungsüberblick - In: Pädagogische Rundschau 78 (2024) 4, S. 417-431 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-324745 - DOI: 10.25656/01:32474; 10.3726/PR042024.0035

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-324745>

<https://doi.org/10.25656/01:32474>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

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

Daniel Lieb

Zur deutschsprachigen Rezeption Peter Petersens seit 2000

Ein Forschungsüberblick

1. Einleitung

Peter Petersen und der Jena-Plan – seit rund 100 Jahren werden die historische Persönlichkeit und das Schulmodell in der Wissenschaft und der Schulpraxis rege diskutiert, adaptiert und kritisiert. Während in Deutschland zurzeit 68 Schulen nach den Prinzipien des Jena-Plans arbeiten¹, hat die weit umfangreichere niederländische Rezeption mitunter befruchtend in den deutschsprachigen Raum zurückgewirkt. Darüber hinaus findet sich gegenwärtig etwa in Japan mit den Arbeiten Hiroyuki Sakumas² eine rege Jena-Plan-Forschung. Während es international Theorie und Praxis des Schulunterrichts nach dem Jena-Plan-Modell sind, die mit dem Namen Petersen assoziiert werden, ist in der deutschsprachigen Diskussion der letzten 20 Jahre vor allem eine Debatte um die Verstrickungen des Menschen Petersen in den Nationalsozialismus präsent.

Infolge jener erneuten Debatte um Petersens Schriften während der NS-Zeit wurden Schulen umbenannt und Straßen, die seinen Namen trugen, legten selbigen ab – das gilt auch für den Peter-Petersen-Platz an der zentralen Wirkungsstätte seines Namensgebers in Jena. Gleichwohl

hat die Kritik an der Person Petersen kaum auf das Schulmodell Jena-Plan abgefärbt. Dies spiegelt sich auch im neuen Namen des ehemaligen Peter-Petersen-Platzes in Jena, der heute Jenaplan heißt.

Der vorliegende Beitrag leistet eine Systematisierung der deutschsprachigen Rezeption Petersens und des Jena-Plans seit 2000. Er schließt damit bündig an die Rezeptionsgeschichten Schwans u.a. an, die eine entsprechende Darstellung bis Mitte der 1990er Jahre geleistet haben, und die in Kapitel 2 in ihren Grundzügen umrissen wird. In den Kapiteln 3 bis 5 werden dann zentrale Diskussionspunkte seit Beginn des neuen Jahrtausends geclustert und anhand der wichtigsten Bezugspublikationen dargestellt. Die hermeneutische Perspektive offenbart dabei eine zwar prominente Rolle jener NS-Debatte, ihre Strahlkraft gilt es jedoch aus zweierlei Gründen zu hinterfragen: Zum einen ist die durch die Studie Benjamin Ortmeiers 2008 angestoßene NS-Debatte nicht neu, sondern stellt eine Wiederkehr der Debatte nach 1984 dar. Zum anderen fächert die akademische Diskussion um Petersen und die Jena-Plan-Pädagogik breiter aus. Gleichsam würde eine vollständige Abbildung der Diskussionen den Rahmen dieses Beitrags überschreiten. Daher wird die

Darstellung auf drei zentrale Diskussionsfelder heruntergebrochen: *Erstens* finden sich heterogene narrative Tradierungen in Handbüchern und Einführungen zur Reformpädagogik (Kap. 3). *Zweitens* liegen verschiedene historische Befunde vor, zu denen auch die NS-Debatte zählt (Kap. 4). Schließlich findet sich *drittens* eine breite systematisch-schultheoretische Rezeption des Jena-Plans (Kap. 5).

Der Forschungsüberblick wird in Kapitel 6 resümierend zusammengeführt. Aus der gebündelten Darstellung ergeben sich abschließend aktuelle Perspektiven in der Petersen- und Jena-Plan-Forschung sowie Leerstellen der vorliegenden Sammlung, zu denen eine vertiefende Forschung vonnöten ist.

2. Verortung des Beitrags

Es ist trivial zu bemerken, dass die Diskussionen um Peter Petersen und die Jena-Plan-Pädagogik seit dem Jahr 2000 nicht im luftleeren Raum stattgefunden, sondern historische Vorläufer haben. Die Rezeption der Schriften Petersens ist ein Forschungsfeld, das in der Vergangenheit u.a. anhand zweier monumentaler Bände Torsten Schwans für die Zeit von 1948 bis Mitte der 1990er Jahre abgesteckt worden ist. Deren zentrale Narrative werden an dieser Stelle nachgezeichnet, um den bereiteten Boden zu vermessen, auf dem die Rezeption der vergangenen gut zweieinhalb Dekaden gewachsen ist.

Schwans These, wonach Petersen selbst nach 1945 das Selbstbild eines unpolitischen Pädagogen gezeichnet habe, das nach seinem Tod 1952 bis etwa 1960 von seinen Schülerinnen und Schülern, Verwandten und engen Vertrauten reproduziert wurde, hat bis in die gegenwärtige Rezeption allgemeine Akzeptanz gefunden.³ Nach Schwan ging mit diesem Petersen-Bild ein „Verengungsprozeß“ der

Rezeption auf den Jena-Plan als Schulreform und Petersen als „Opfer“⁴ des Nationalsozialismus und der Sowjetischen Besatzungszone einher. Letzteres muss auch im Lichte der Verdrängung der Jena-Plan-Pädagogik in der DDR betrachtet werden, die in Petersen wahlweise einen Vertreter der liberalen Reform der Weimarer Zeit oder einen faschistischen NS-Pädagogen sehen wollte, was zu dessen weitgehendem Ausschluss aus der pädagogischen Rezeption führte. Die paradigmatische Strahlkraft dieses Narratives zerfiel im Laufe der 1960er Jahre, als das Interesse am Jena-Plan als zukunftssträchtigen Schulmodell abflaute, wobei sich bis in die 1970er Jahre das Bild eines „politisch naiven“, „opportunistischen“ Pädagogen, der weitgehend durch seine ‚bruchlose‘ Erziehungstheorie determiniert gewesen sei“⁵, in der bundesdeutschen Öffentlichkeit wie in der pädagogischen Fachdisziplin festgesetzt habe. Eine Ausnahme stellt dabei Heinz-Joachim Heydorns Petersen-Lektüre im Kapitel *Fluchtversuche seines Widerspruchs von Bildung und Herrschaft* dar, der in ihm einen Wegbereiter der NS-Ideologie sieht, wenn er etwa schreibt:

„Der Befreiungsakt der Reform besteht hier [in Petersens Schriften; Anm. D. L.] darin, Exekutionsorgan eines neuen gesellschaftlichen Mythos zu sein und ihn gegen jede Bewußtheit abzuschützen“⁶.

Für die Zeit bis 1984 arbeitet Schwan dann zwei konträre Rezeptionslinien nach: einerseits einen sich neuformierenden Kreis von um Depolitisierung bemühten Petersen-Anhängerinnen und -Anhängern sowie andererseits kritische Stimmen, die jedoch noch unverbunden nebeneinanderstanden. Ende der 1980er Jahre kamen dann mindestens zwei Entwicklungen zusammen: einerseits kritische Fragen aus der Erziehungswissenschaft nach (Dis-)Kontinuitäten zwischen Reformpädagogik

und Nationalsozialismus, prominent formuliert etwa von Hans-Jochen Gamm im Anschluss an Heydorn, sowie das Ende der DDR und die Frage nach einer Schulreform in den sog. neuen Bundesländern. Die sich nun zunehmend vereinheitlichende und organisierende Kritik am Wirken Petersens nach 1933 kumulierte nach Schwan in einer Petersen-Debatte, deren „Kernzeit“⁷ von 1989 bis 1992 reichte und in deren Folge das Bild eines politisch naiven Opportunisten stabilisiert wurde, der einen vormodernen Gemeinschaftsbegriff proklamiert habe und sich somit ohne große Probleme in das NS-System habe integrieren können. Petersens selbst habe diese Nutzbarkeit seines pädagogischen Denkens wahlweise nicht durchschaut oder sei als eben jener Opportunist zu werten, der ein politisch beliebiges Schulmodell entworfen hat, das in jedes Herrschaftssystem passt.

Schwan kritisiert an diesem Petersen-Bild, dass es den Narrativen der Rezeption in den 1950er und 60er Jahren verhaftet bleibt und als entsprechend durch persönliche und/oder ideologische Verbindungen verzerrt betrachtet werden müsse. Im Ergebnis lässt sich für die Zeit bis zum Ende des 20. Jahrhunderts eine dominante dichotome Rezeption Petersens festhalten, die zwischen einer Dethematisierung seiner Rolle nach 1933 und einer Pädagogisierung seiner Schriften einerseits, sowie einer umfassenden Disqualifizierung des Jena-Plans und seines Verfassers als mindestens proto-faschistisch changierte. Zur ersten Rezeptionslinie passt außerdem, dass das Schulmodell Jena-Plan infolge der deutschen Wiedervereinigung teils unkritisch adaptiert worden ist, was damit zu begründen ist, dass das „DDR-Unrecht an Petersen seine zwiespältige Rolle in der NS-Zeit“⁸ wohl überlagerte. Gleichzeitig zerfiel die Rezeption bis Ende der 90er in immer kleinteiligere Untersuchungen, denen eine hermeneutische Klammer

i. d. R. fehlte. Unter der Prämisse einer gewissen Plausibilität der Analysen Schwans kann für die Zeit ab 2000 tatsächlich eine starke Differenzierung der Forschungslandschaft zu Petersen und dem Jena-Plan ausgemacht werden, deren mitunter verschlungene Wege im Folgenden kategorisiert und chronologisch zusammengefasst werden.

3. Narrative Tradierungen: Petersen im Spiegel der Reformpädagogik-Rezeption

Peter Petersen und der Jena-Plan gehören nach wie vor zu den wichtigsten Bezugskonzepten der historischen wie systematischen Reformpädagogik. Hier ist chronologisch zunächst das zuerst 2003 erschienene Handbuch zu *Theorie und Geschichte der Reformpädagogik* von Dietrich Benner und Herwart Kemper zu nennen. Neben einem kursorischen Überblick zum pädagogischen Gehalt des Jena-Plans ist es das Anliegen der Autoren, „dem weiteren Vergessen der eigenartigen Begründungen, die Petersen für seine Pädagogik entwickelte, entgegenzuwirken“⁹. Gemeint ist die pädagogische Tatsachenforschung; jene von Petersen entwickelte Forschungshaltung, deren kritische Erweiterung sie fordern. Pädagogische Tatsachenforschung könne ein zukunftsfähiges erziehungswissenschaftliches Forschungsfeld sein, wenn sie sich von der pädagogischen Metaphysik Petersens löse und ihre eigenen Axiome auf den Prüfstand stellte. Die Jena-Plan-Pädagogik erscheint hier jedoch in erster Linie als historisches Phänomen und findet in den Bänden zur Schulreform nach 1945 nur randständige Erwähnung. Historisch-systematisch sind Ehrenhard Skieras Ausführungen zum Jena-Plan, der neben einer historischen Rekonstruktion heutige

schulpraktische Adaptionen ausführt, allen voran in den Niederlanden (siehe Kap. 5). Er leistet damit einen wichtigen Beitrag zur Frage nach dem Zusammenhang von erziehungswissenschaftlicher Grundierung Petersens und Schulpraxis des Jena-Plans, indem er aufzeigt, dass die mythisch-völkischen Grundlagen in den heutigen Jena-Plan-Schulen „schlichtweg übergangen oder umgedeutet“ werden. Stattdessen stehen „Demokratisierung“ und die „Förderung des kritischen Denkens“ im Mittelpunkt.

„Das bedeutet, dass der Jenaplan in den Niederlanden pragmatisch und eklektizistisch in den jeweiligen Kontext der aktuellen pädagogischen und sozialwissenschaftlichen Diskussion eingepasst wurde – freilich ohne die Bezüge zu Petersen in jeder Hinsicht aufzugeben!“¹⁰

Diese freie Adaption ermöglicht eine ständige Weiterentwicklung und Modifizierung des Jena-Plans, die durchaus offen für zeitgenössische bildungspolitische Einflüsse ist. Für den deutschen Kontext zählen Wolfgang Keim und Ulrich Schwerdt Petersen in ihrem zweibändigen *Handbuch der Reformpädagogik in Deutschland* zu den zentralen Akteuren der reformpädagogischen Bewegung zwischen 1890 und 1933. Entsprechend umfangreich ist seine Rezeption in den einzelnen Beiträgen: Roland Bast proklamiert hinsichtlich der von Petersen verwendeten Begriffe Volk, Gemeinschaft, Organismus etc. eine „Nähe seines Denkens zu dem der Konservativen Revolution“¹¹. Heinz-Elmar Tenorth kritisiert Petersens erziehungswissenschaftliche Grundierung für den Jena-Plan, dessen Praxis gegenwärtig zu recht auf Petersens theoretische Fundierung verzichte, sei ihr doch eine genetisch begründete Differenzdynamik inhärent. Entsprechend, so Heiner Ullrich im Beitrag zu *Religiosität und Spiritualität* in der historischen Reformpädagogik, handle es

sich bei Petersens Konzept weniger um eine reformpädagogische Idee im modernen Sinne, sondern um ein vormodernes Verständnis von Reform, das „dem Geiste einer strikt antimodernen Erziehungs- und Gesellschaftsmetaphysik“¹² entstamme, der letztlich auf Petersens Religiosität zurückzuführen sei. Während Keim und Schwerdt unter dem Schlagwort *Schule* die kritischen Einwürfe der vorangegangenen Beiträge noch einmal zusammenfassen, wirft Schwerdt ein kritisches Licht auf die heilpädagogische Dimension des Jena-Plans. Anhand einer kurzen Rekapitulation der Erziehungswissenschaft Petersens verwirft er den Mythos einer alle Kinder inkludierenden Jena-Plan-Schule und zeigt, dass der „Anspruch, tatsächlich Kinder ‚jeder Begabung‘ zu integrieren [...] von Petersen konzeptionell erheblich verkürzt wird“¹³.

Einen gänzlich anderen, systematischen Ansatz wählt Ralf Koerrenz in seinem Einführungsband zur Reformpädagogik, wenn er Petersens Schulmodell über den hermeneutischen Schlüssel von Schule als Gegenöffentlichkeit begreift (siehe auch Koerrenz' systematische Lektüre in Kap. 5): Petersens Schulmodell sei in erster Linie über Schule als Gemeinschaft zu verstehen, die sich von der Gesellschaft absondert. Dabei gehe es Petersen jedoch gerade nicht um eine Volksgemeinschaft im nationalistischen Sinne; vielmehr erkennt Koerrenz bei Petersen einen „kapitalismuskritischen Gemeinschaftsbegriff“ in dem „Erziehung vor den Regelstrukturen der Zweckrationalität“¹⁴ geschützt werden soll. Diesen Befund erneuert der Autor in seinem Beitrag zum *Handbuch Reformpädagogik 2017* noch einmal, erweitert um die Feststellung, es handle sich bei Petersens Gesamtwerk um eine „protestantisch-theologisch und existenzphilosophisch begründete Gesellschafts- und Kapitalismuskritik“¹⁵. Im letzten aktuellen Übersichtswerk, dem *Handbuch*

Bildungsreform und Reformpädagogik von 2018, sind Petersen und der Jena-Plan gleich doppelt vertreten: Zunächst ordnet Hein Retter Person und Werk historisch ein und schließt an die von ihm bereits an anderer Stelle herausgearbeiteten Bezüge zum religiösen Kern des Jena-Plans an. Darüber hinaus verweist er kritisch auf eine gegenwärtige „dritte Phase der Petersen Rezeption [...], die strukturelle Aspekte aufgreift“¹⁶ und den Jena-Plan als integralen Bestandteil des NS-Systems darstellt. Der Beitrag schließt mit Retters These zur Jena-Plan-Schule während des NS als Zufluchtsort für vom Regime bedrohte Kinder (siehe Kap. 4). Im zweiten Beitrag zur *Jenaplanpädagogik heute* sind mit Jens und Bärbel Bitterlich Präsident und Vizepräsidentin der Gesellschaft für Jenaplanpädagogik in Deutschland vertreten. Am Beispiel der Jenaplanschule Markersbach im Erzgebirge bieten sie eine schulpraktische Perspektive, an der zweierlei auffällt: zum einen die Idealisierung der eigenen pädagogischen Ausrichtung, zum anderen die starke Trennung zwischen einer vermeintlich historisch-theoretisierenden NS-Debatte einerseits, mit der die – andererseits – nach den niederländischen Basisprinzipien (siehe Kap. 5) praktisch arbeitenden Schulen kaum etwas anfangen könnten.

Der Blick in die hier aufgelisteten Bände zur Reformpädagogik zeigt bereits die beiden dominanten Rezeptionslinien auf, die in Monografien und Sammelbänden weiter ausgeführt worden sind – die Diskussion um Petersens Rolle während des NS sowie eine auf die praktische Schularbeit gewendete Rezeption – und in den folgenden beiden Kapiteln eine nähere Betrachtung erfahren.

4. Historische Befunde: Petersen und der Jena-Plan im Nationalsozialismus

Ähnlich zur Lage in den einschlägigen Handbüchern zur Reformpädagogik wird eine Auseinandersetzung mit Petersens Rolle während des NS in den Texten um 2000 stets mitgedacht; eine konsequente inhaltliche Auseinandersetzung findet sich jedoch nicht, sodass die dichotome Rezeptionsstruktur von unproblematischer Adaption einer- und pauschaler Verurteilung andererseits zunächst bestehen bleibt. Eine Änderung dieser doppelten Vorurteilsstruktur setzt mit Robert Döpfs umfangreicher Analyse zur *Jenaplan-Pädagogik im Nationalsozialismus* ein, die programmatisch einen *Beitrag zum Ende der Eindeutigkeit* zu leisten beansprucht. Der Enkel des engen Petersen-Mitarbeiters Heinrich Döpp-Vorwald beschreibt den Jena-Plan hier als einen Teilaspekt der NS-Gesellschaft, der Aufschluss über Petersens Umgang mit der entsprechenden sozialen Realität zu geben vermag – es ist eben jene These, gegen die sich Retter später wenden wird. Döpp kommt zu dem Ergebnis, dass Petersens Konzept der Gemeinschaft „von Beginn an ein ‚antipluralistisches und damit antidemokratisches Konzept‘“ war, das „mit seinem absoluten Geltungsanspruch ‚totalitäre‘ Züge trug“¹⁷. Er erkennt in Petersens Schriften vor 1933 eine in seiner Erziehungsphilosophie angelegte Naivität, deren Grundstruktur nach 1933 zwar beizubehalten, jedoch gleichsam radikalisiert im NS-Staat zu etablieren versucht worden sei. Gerade weil die vermeintliche Totalität der NS-Gesellschaft als Mythos zu verwerfen sei, müsse Petersens Handeln nach 1933 als das eines in Teilen autonomen Akteurs gesehen werden, dessen pädagogisches Konzept sich durchaus in die nationalsozialistische Gesellschaft integrieren ließ und

so zum Funktionieren des NS-Systems beigetragen habe. Zu einem ähnlichen Urteil kommt Schwan in seinem Beitrag zu *Stand und Probleme der Forschung im Sammelband Kämpferische Wissenschaft: zum Profilverwand der Jenaer Universität im Nationalsozialismus*. Hier arbeitet Schwan die Vorlesungen Petersens vor norwegischen Studenten im KZ Buchenwald auf, die dieser im Frühjahr 1944 auf Befehl Heinrich Himmlers hin gehalten hat und die vornehmlich dazu dienten, die Studenten vom Eintritt in die SS zu überzeugen¹⁹. Anders sehen es Michael Koch und Matthias Schwarzkopf, die i. d. B. nach einer sehr rudimentären Durchsicht der Schriften Petersens zu dem Ergebnis kommen, „daß dessen Terminologie zwar punktuell der der Nationalsozialisten ähnelt, daß inhaltlich aber beide Ideen fast konträr zueinander stehen. Im Gegensatz zu nationalsozialistischen Vorstellungen betont Petersen die Bedeutung des Freiraums des Individuums zu seiner Selbstentfaltung in der Gemeinschaft“¹⁹. Petersens Weiterbeschäftigung als Professor an der Universität Jena nach 1933 und den Weiterbetrieb der Universitätsübungsschule begründen sie wiederum mit dessen internationaler Reputation sowie seinem opportunistischen Verhalten. Inhaltlich kommen die Autoren zu dem Urteil, dass es die christlich-protestantischen Werte des Jena-Plans waren, die ihn für die Nationalsozialisten unbrauchbar machten; ein Mangel an Anschlussfähigkeit, den auch der sich an das Regime anbietende Petersen nicht habe verdecken können.

Genau dieser Argumentation widersetzt sich Schwan an anderer Stelle, wenn er sich bemüht, die „These einer diametral konträren Stellung Petersens und seiner Pädagogik zur nationalsozialistischen Ideologie und Herrschaftspraxis als Mythos zu verabschieden“²⁰. Petersen sei nicht daran gescheitert, dass der Jena-Plan und das NS-System inkompatibel waren, sondern

an einer mangelnden Anzahl an Fürsprechern in den Reihen des Regimes. Dieses Narrativ verfolgt Schwan an anderer Stelle weiter und argumentiert, Petersen habe die in seinen früheren Schriften durchaus vorhandenen „internationalen, pazifistischen und antikapitalistischen Wurzeln“²¹ sukzessive getilgt. Er und seine Schülerinnen und Schüler hätten sich entsprechend bemüht, Petersens Werk an der NS-Ideologie auszurichten, ebenso, wie er nach 1945 versuchte, Versatzstücke des Marxismus-Leninismus in seine Theorie zu integrieren. Entsprechend kommt Schwan zu dem Ergebnis, Petersen nicht als naiven Opportunisten, sondern als taktisch klugen Strategen zu begreifen, der alles tat, um seine (hoch)schulpraktische Arbeit fortsetzen zu können. Entsprechend müsse Petersens Verhalten in allen Staatsformen vor dem Hintergrund seines Bemühens und das seiner Schülerinnen und Schüler um Entpolitisierung seiner Schriften interpretiert werden, die es aber aus kritisch-hermeneutischer Perspektive zurückzuweisen gelte.

Dieses Verständnis Petersens als eines politischen Reformpädagogen wird schließlich nach 2008 durch Ortmeiers Forschungsergebnisse auf die Spitze getrieben. Im Dokumentationsband seines *ad fontes*-Forschungsberichts, in dem zahlreiche Schriften Petersens zwischen 1933 und 1945 abgebildet sind, schreibt Ortmeier:

„Peter Petersen begrüßte [...] vor allem auf der Basis eines deutschen Nationalismus und Militarismus trotz dieses oder jenes Vorbehalts begeistert das NS-Regime und stellte seine Konzeptionen in seinen Dienst“²².

Bereits in seinen Schriften zwischen 1934 und 1936 habe Petersen selbst eine Kontinuität seiner Pädagogik und Schriften aus der Weimarer Republik zur NS-Ideologie hergestellt. Ortmeier argumentiert, „dass

Petersen keinesfalls nur politisch – sei es aus Opportunismus, sei es aus Überzeugung – Loblieder auf Adolf Hitler verfasste, sondern dass sein ‚Führerprinzip‘ als ein Kernpunkt seiner Pädagogik mit dem NS-Führerprinzip durchaus Übereinstimmungen zeigte²³. Eine Darstellung, die er in seiner Habilitationsschrift von 2009 noch einmal zuspitzt: Im Anschluss an die oben genannte Argumentationslinie Heydorns besteht Ortmeyers Kernthese in einer Kontinuität der Schriften Petersens vor und nach 1933, die sich vor allem dadurch äußere, dass dieser sie selbst hergestellt habe. Er sei daher, hier folgt Ortmeyer Schwan, gerade nicht als naiver Opportunist anzusehen. Petersen könne jedoch auch nicht lediglich als taktischer Strategie im Umgang mit dem NS angesehen werden, da seine gesamte Pädagogik nationalsozialistisch durchsetzt sei. Wortstarke Unterstützung erhält Ortmeyer in der Folge von Schwan, der den vermeintlichen *Rassismus und Antisemitismus in der Jenaplan-Pädagogik nach 1933* in einem Beitrag 2010 prominent mit dem Zitat *„Ich werde rücksichtslos gegen den Liberalismus, Demokratie und das Judentum schreiben und reden“*²⁴ überschreibt. Eben hier setzt Retters Kritik an dieser Darstellung in seinem Buch *Die Universitätsschule Jena. Zufluchtsort für bedrohte Kinder im Nationalsozialismus* ein, die ebenfalls 2010 erscheint. Hier ficht Retter zunächst den Beitrag seines früheren Doktoranden Schwan an, dessen Titel ein Petersen-Zitat suggeriert, das jedoch tatsächlich von einem ehemaligen Doktoranden Petersens stammt. Solcherlei *„Fragwürdigkeiten jüngerer „Petersen-Forschung“*²⁵ setzt Retter eine Auswertung von Gesprächen mit ehemaligen Schülerinnen und Schülern der Jenaer Universitätsschule sowie einen Vergleich der Schülerlisten der Schule mit jenen von Jenaer Widerstandskämpfern während des NS entgegen. Mit diesem diversen Interview- und Quellenmaterial

weist er Ortmeyers Thesen entschieden zurück und betont, dass Petersen sich stets eine gewisse moralische Flexibilität gegenüber dem politischen Machtapparat bewahrt habe, die es ihm ermöglichte, Kinder jüdischer Eltern in der Jenaer Universitätsschule zu schützen. Diese Position untermauert Retter 2012 noch einmal in einem Beitrag zum Sammelband *Peter Petersen und die Jenaplan-Pädagogik. Historische und aktuelle Perspektiven* von Peter Fauser, Jürgen John und Rüdiger Stutz. Er weist die von Schwan und Ortmeyer formulierte Kritik als falsch zurück. Sein zentrales Argument ist, dass Schwan und Ortmeyer an seinem Buch über die Universitätsschule monieren, diese habe gerade keinen Zufluchtsort für die vom NS-Regime besonders verfolgten ‚Volljuden‘ dargestellt. Dem setzt Retter neben einer Grundsatzkritik an diesem Begriff des NS-Jargons immer wieder das „Erleben Betroffener“ entgegen, die die Schutzfunktion der Schule eben anders „erlebten“²⁶. Der Umstand, dass Retters Ausführungen dezidiert gegen die Schriften Ortmeyers und Schwans gerichtet sind, sich die Debatte über einen Zeitraum von rund vier Jahren in erster Linie zwischen diesen drei Akteuren abspielte und die Auseinandersetzung danach abbricht, soll an dieser Stelle in der These kulminieren, dass es sich um eine Petersen-Debatte 2.0 handelt, die ihre Kernzeit zwischen 2008 und 2012 erlebt, ohne jedoch inhaltlich über die Petersen-Debatte 1.0 nach 1984 hinauszureichen. Zu einem ähnlichen Befund kommen auch die weiteren Beiträge aus dem Band von Fauser et al, die teils aus der intensiven Diskussion in der Stadt Jena hervorgegangen sind und bereits eine Zweitbeobachtung der Debatte markieren. Die Autoren sehen in Ortmeyers Forschungsbericht eine „aner kennenswerte Leistung“, obwohl die meisten der kritisierten Texte bereits öffentlich bekannt gewesen seien. Bei der

Habilitationsschrift handele es sich jedoch um eine „polemisch[e] Tendenzschrift ohne eigene Forschungsbefunde“²⁷. In nicht zuletzt auch stilistischer Distanz zur hitzigen Debatte zwischen Ortmeier, Schwan und Retter untersuchen die Autoren des Bandes Petersens theoretische Schriften und sein pädagogisches Handeln während des NS. So kommt etwa Franz-Michael Konrad zum Ergebnis, dieses sei zwar von schwerwiegenden Ambivalenzen geprägt. Augenscheinlich bestehe aber eine Differenz zwischen Petersens öffentlichen Schriften und der organisatorischen Weiterentwicklung des Jena-Plans, in der Konrad weder Rassismus noch Antisemitismus erkennen kann. Entsprechend empfiehlt er, den Jena-Plan als inhaltlich unbelastetes Schulorganisationsmodell zu rezipieren. Ähnlich argumentiert auch John i. d. B., der sich explizit von der durch Schwan und Döpp vertretenen Radikalisierungsthese distanziert:

„Die Annahme zuvor bereits vorhandener, tendenziell in den Nationalsozialismus weisender Grundpositionen Petersens, die er seit 1930 ‚radikalisiert‘ habe, ist abwegig. Vielmehr legen die genannten Symptome den Schluss nahe, dass Petersen seine Kooperations- Netzwerk- und Bündnisversuche seit 1930 weitete und pluralisierte und dabei seine Fühler zunehmend auch ‚nach rechts‘ ausstreckte. Dem standen nach wie vor ganz andere – ‚linke‘ – Tendenzen, Kommunikationsnetze und Bezüge entgegen“²⁸.

Einen Blick auf die historische Schulpraxis wirft Fauser, der anhand eines Schulberichts von 1924 argumentiert, dass es sich beim Jena-Plan gerade nicht um eine rein theoretische Idee Petersens handle, sondern dieser aus der alltäglichen praktischen pädagogischen Arbeit resultiert habe. Darüber hinaus verortet Fauser den Jena-Plan in der demokratiepädagogischen Diskussion

in dem Sinne, dass Jena-Plan-Schulen die Schülerinnen und Schüler für ein demokratisches Leben in der (Schul-)Gemeinschaft vorbereiten, nicht jedoch für eines in der anonymen Gesellschaft resp. im demokratischen Staat. Daran anschließend kritisiert Justus Ulbricht die Projektion von Petersens Schriften nach 1933 auf diejenigen, die früher entstanden sind und betont die zeitgenössische Konnotation von Begriffen wie Volk und Gemeinschaft. Aufgrund der stark internationalen Ausrichtung der Pädagogik Petersens kommt er zu dem Schluss, dass dieser „zumindest bis 1933 [...] kein völkischer Pädagoge“²⁹ gewesen sei. Kongruent hierzu argumentiert Hans-Christian Harten i. d. B., dass das Jahr 1933 einen Bruch in Petersens Biographie bedeuten habe: Während sich die Jena-Plan-Pädagogik nicht verändert habe, müsse dies jedoch für Petersens Rolle als Hochschullehrer festgestellt werden, der unter NS-affinen Studenten starken Anklang gefunden habe. Im Versuch politischer Mitgestaltung habe Petersen sich selbst immer stärker ins NS-System verstrickt. Der Sammelband von Fauser, John und Stutz ist der letzte, der sich in historisierender Perspektive mit der Rolle von Petersen und dem Jena-Plan während des NS auseinandersetzt. Retter untermauert im *Handbuch Bildungsreform* von 2018 noch einmal seine These zur Jenaer Universitätsschule als Zufluchtsort für verfolgte Kinder und ihre Familien, ansonsten brechen Debatte und Rezeption 2012 ab und enden, wie Schwan im Nachgang resümiert „in weitgehender Sprachlosigkeit“³⁰, die bis heute anhält.

5. Systematische Lektüren des Schulmodells

Eine betont pädagogische Lektüre des Jena-Plans, die in Abgrenzung zur NS-Debatte bemüht ist, die Petersen-Rezeption „aus einer bildungspolitisch vereinseitigten

Diskussion herauszuführen³¹ bietet der Band von Birgit Ofenbach zu Petersens Modell einer erziehenden Schule aus dem Jahr 2000. In dem u.a. von Jörg Petersen mitherausgegebenen Werk bietet Ofenbach eine deskriptive Rekapitulation des Schulreformmodells sowie eine Kritik der Petersen-Debatte der frühen 1990er Jahre. Die These einer Kontinuität der Schriften Petersens vor und nach 1933 führt Ofenbach zu dessen Entlastung an, lasse sich daran doch ablesen, dass Petersen unabhängig vom jeweils bestehenden politischen System immer an seinen pädagogischen Überzeugungen festgehalten habe. Stärker noch als Ofenbach wird das Argument eines in erster Linie als Pädagogen zu verstehenden Petersen in Harald Eichelbergers und Marianne Wilhelms Sammelband zum *Jenaplan heute*, mit dem die Herausgeberin und der Herausgeber die Jena-Plan-Rezeption in Österreich stärken wollen. Der Band ist sehr einführend konzipiert und bietet vieles, das aus der deutschen Petersen-Rezeption bereits bekannt ist; zuzüglich der „These, dass seine Idee der Erziehung mit ihrem zentralen Grundsatz ‚Ehrfurcht vor dem Leben‘ im direkten Gegensatz zu den Ideen des Nationalsozialismus steht“³². Schulpraktisch gewendet wird dieses Argument im Beitrag von Eichelberger i. d. B., der die lernfördernden Vorteile von Jena-Plan-Schulen betont: Sie ermöglichten ein hohes Maß an Individualisierung und stünden für eine „Lernkultur [...], die aktivitätsfördernd, selbständigkeitsfördernd und subjektbezogen ist“³³, was dem Leistungsprinzip mit seiner rationalistisch verkürzten Didaktik entgegenstehe. Im Anschluss bietet Wilhelm eine Petersen-Lektüre, die die Autonomie der einzelnen Schule forciert. Es sei diese von Petersen beschworene Autonomie, die Voraussetzung sei, „um Bildungsstätte für zukünftige freie Bürger zu sein, die sich durch ein großes Repertoire an Problemlösungsstrategien und

damit Selbstbewusstsein, Team- und Beziehungsfähigkeit, Weltoffenheit und damit Toleranz auszeichnen“³⁴.

Eine systematische Aktualisierung des Jena-Plans bietet Kees Boths *Jenaplan 21*, der 1997 zunächst auf Niederländisch und 2001 auf Deutsch erschienen ist. Es ist die wohl wichtigste Quelle für die niederländische Weiterentwicklung der Jena-Plan-Pädagogik. Anliegen des Buches ist es, Schulen bei der Konzeptentwicklung hin zum Jena-Plan zu unterstützen und die Basisprinzipien prozessorientiert und personenbezogen zu aktualisieren, in dem Sinne, dass eine Ausrichtung des Unterrichts am Jena-Plan in einzelnen Schulen durch engagierte Lehrerinnen und Lehrer anzuregen und kontinuierlich zu aktualisieren ist. Both bietet an vielen Stellen eine „Konkretisierung der Basisprinzipien“³⁵: Die von Petersen formulierten Grundierungen bleiben aufrechterhalten, erfahren jedoch eine praxisnahe Einordnung in gegenwärtige schulpraktische und gesellschaftliche Herausforderungen. Ziel ist eine aktualisierte Formulierung des Jena-Plans als Schulkonzept für die Schule des 21. Jahrhunderts, wobei auffällt, dass die Rezeption ausschließlich den Jena-Plan forciert und Petersens Erziehungswissenschaft ausspart.

Den Weg der Verknüpfung seines Werkes wählen Koerrenz und Will Lütgert in *Jena-Plan. Über die Schulpädagogik hinaus*. Der 2001 erschienene Sammelband geht der Frage nach, „ob und inwieweit Petersens facettenreiche Erziehungswissenschaft, die sich mit einer Schulreform verbindet, für heutige Wissenschaft und Praxis anschlussfähig ist“³⁶. In seinem Beitrag orientiert sich Koerrenz am Vorhandensein einer formalen und einer inhaltlichen Seite von Petersen Pädagogik:

„Formal vollzieht er eine Verlagerung der Appelle zum sozialen Lernen von Personen in Strukturen. Inhaltlich werden

diese Strukturen als Gegenöffentlichkeit konstruiert⁴³⁷.

Hier klingt bereits das Konzept des Jena-Plans von Schule als Gegenöffentlichkeit an, das Koerrenz in seinen späteren Texten weiter ausgeführt hat. Darüber hinaus argumentiert er, dass die Verlagerung von pädagogischen Apellen in Strukturen der hermeneutische Schlüssel für ein Verständnis der Kopplung von Petersens Allgemeiner Erziehungswissenschaft in der Theorie, seiner pädagogischen Tatsachenforschung sowie der praktischen Schulreform sei. Karin Kleinespels Beitrag i. d. B. schließt hier mit einer Untersuchung der pädagogischen Tatsachenforschung an, wobei sie zeigt, dass diese ein hohes Maß an pädagogischem Erkenntnisfortschritt für Schule und Unterricht zu gewährleisten vermag. Diese positive Rezeption wird durch Michael Winklers Beitrag relativiert, der die These aufstellt, dass Petersen mit der pädagogischen Tatsachenforschung „zwar den ambitionierten Versuch unternimmt, eine Erziehungswissenschaft im Horizont von philosophisch vermittelter Sinnreflexion und erfahrungsorientiertem Realismus zu begründen, dabei jedoch an der weltanschaulichen Dogmatisierung seiner eigenen Voraussetzungen scheitert“³⁸. Im Beitrag von Fauser i. d. B. wird wiederum das Reformpotenzial der Jena-Plan-Schulen hervorgehoben: In ihnen herrsche eine schützende Atmosphäre vor den Zumutungen des Gesellschafts-systems. Im positiven Sinne von Reform böten die Schulen dadurch die Möglichkeit einer verbesserten „Vermittlungsleistung zwischen Lernen und Kultur“³⁹. Als ein Signum der Moderne versteht Klaus Prange i. d. B. den Begriff der Reform als notwendige Umgangsform mit einer sich konstant wandelnden Welt. Er zeigt, dass Petersens „Lehre von der pädagogischen Situation [...] auf das Problem [antwortet], wie der Offenheit von Lebenslagen und

insofern auch der Offenheit des Lernens gegenüber dem Erziehenden mit einem Konzept von Erziehung zu begegnen ist, die nicht von ‚Methode‘ als Inbegriff rationaler Konstruktion, sondern von einer dieser Rationalität vorgelagerten Fundierung des Rationalen im ‚Dienstbezug‘ des menschlichen Daseins ausgeht“⁴⁰. Ausgehend von seinem eigenen Verständnis der Zeigestruktur aller Erziehung kommt Prange jedoch zu dem Schluss, dass Petersen systematisch gescheitert sei, da er nicht abschließend erklären könne, inwiefern Situationen pädagogisch seien, d.h. Absichten verfolgen sollen. Den Abschluss des Bandes markiert der Beitrag von Lütger, der im Jena-Plan eine „konstruktive Spannung hin zu Rationalität, Individualität, Zukunft und Freiheit“ erkennt, die ihn „zu einem tauglichen Ausgangspunkt für die Schulentwicklung der Gegenwart“ mache – eine Spannung, die Petersen in seinen erziehungstheoretischen Schriften „immer deutlicher gezeugnet“⁴¹ habe.

Eine explizite Überwindung der Trennung von Person und Werk unternimmt der kommentierte Quellenband von Inge Hansen-Schaberg und Bruno Schonig, der stattdessen die Ambivalenzen des Menschen Petersen als bedeutsam für ein Verständnis des Jena-Plans ausweist. Im ersten Beitrag von Barbara Kluge wird der Jena-Plan als ein Vorbild für einen Unterricht, der sich an der Individualität des Einzelnen unter Berücksichtigung der Gemeinschaft orientiere und sich daher insbesondere für eine demokratische Erziehung freier Menschen eigne, dargestellt. Kluge zeichnet das Bild eines missverstandenen Petersen, der durch Vorurteile gegenüber seiner Pädagogik zurückgehalten worden sei, in der sich eine „Kontinuität [...] seit Locarno“⁴² finde. Eine Kritik an Kluges Rezeption findet sich bei Tobias Rülcker i. d. B., der betont, dass gerade die Verknüpfung von Mensch und Werk aufzuzeigen vermag, dass dem

Jena-Plan eine inhärente demokratische Struktur fehle. Mit einer gewissen Nähe zu den später von Ortmeier formulierten Thesen hält Rülcker fest, dass der Jena-Plan seinen Nutzen als pädagogisches Konzept in der „in ihm enthaltene[n] autoritäre[n] Versicherung [findet], daß seine Adepten die ‚richtige Pädagogik‘ betreiben. Seine Wirkung besteht dann gerade in dem in ihm angelegten Abschneiden aller Konflikte und allen Hinterfragens und in dem Versprechen, alle pädagogischen Probleme zu lösen. Er leiht also der Schulreform jene fraglose Autorität, zu deren Kritik sie eigentlich die mündigen Bürger erziehen sollte“⁴³. Einen schulpraktischen Einblick bietet Peter Kaßners Beitrag, der Petersens Schulmodell als Vorreiter für eine progressive innere Schulreform liest:

„Der Jenaplan heute geht vielleicht noch stärker, als Petersen es angenommen hat, von den unmittelbaren Problemen, die Kinder und Jugendliche aufgrund ihrer häufig schwierigen Sozialisation in die Schule bringen, aus. Aufgrund der Offenheit des Plans wird das Kind in den Mittelpunkt gestellt und einer Lernwelt überantwortet, die es zum Lernen befähigt und als ‚totaler Mensch‘ annimmt bzw. seiner Individualität Raum lässt“⁴⁴

Dies gelinge jedoch nur in kleineren Schulen – ein Umstand, dem Kaßner ebenfalls Vorbildcharakter einräumt.

2007 erscheint Koerrenz' Sammelband *Jena-Plan im Netzwerk internationaler Schulreform*, der an die systematische Lektüre des Herausgebers anschließt, hier insbesondere die von Petersen herausgegebene Reihe *Pädagogik des Auslands* untersucht und „nach deren möglichen Bezügen zur Schulkonzeption des Jena-Plans“⁴⁵ fragt. Hier zeigt zunächst Rotraud Coriand, dass Petersen verschiedene Motive seiner Pädagogik wie die Schulreise, Turnen und Feste von Karl

Volkmar Stoy übernimmt, diese jedoch neu strukturiert. In seinem Beitrag untersucht Schwan dann den Bezug Petersens zur faschistischen Pädagogik Italiens anhand der Publikation eines Werkes des faschistischen Pädagogen Nazareo Padellaros in der Reihe *Pädagogik des Auslands*. Analog zu seinen bereits oben skizzierten Thesen zeigt Schwan, dass Petersen das faschistische Gedankengut nicht für seine eigene Pädagogik adaptiert, sondern die Annäherung eher als Versuch zu werten sei, eigene Freiräume in der pädagogischen Praxis offenzuhalten. In ihrer vergleichenden Analyse belegt Annika Blichmann die Adaption der pädagogischen Momente von Spiel, Arbeit und Feier vom belgischen Pädagogen Ovide Decroly. Den Abschluss markiert Karsten Kenklies mit einer Analyse des ersten Bandes der *Pädagogik des Auslands*, der Schrift *Schule der Selbstbetätigung oder Tatschule* von Adolphe Ferrière. Zwar betonten beide, so Kenklies, die Bedeutung der Lebensgemeinschaft für die Pädagogik; jedoch habe Petersens Adaption der Schriften Ferrières vor allem „programmatisch[en]“⁴⁶ Charakter, indem sie Deutschlands Anschluss an die internationale Reformbewegung habe sicherstellen sollen. Das systematische Kernstück seiner Lektüre des Jena-Plans legt Koerrenz 2012 mit der Monografie *Schulmodell Jena-Plan* vor. Mit Blick auf die Erstfassung des Jena-Plans von 1927 formuliert Koerrenz Schule als Gegenöffentlichkeit als hermeneutischen Schlüssel für ein systematisches Verständnis des Jena-Plans. Bei diesem gehe es entsprechend nicht um konkrete Inhalte, sondern um eine Weltanschauung, die konkret in Petersens theologisch grundierter Erziehungsphilosophie wurzelt:

„Der Jena-Plan zielt [...] letztlich auf die pädagogische Inszenierung einer religiösen Grund-Idee: Der Mensch wird Mensch in der Bindung an den Urgrund

allen Seins, vermittelt durch das Leben in einer Gemeinschaft. Die Teilhabe an der Gemeinschaft soll [...] auf einer autoritätsklärenden und zugleich sinnstiftenden Differenzierung basieren⁴⁴⁷.

Damit wendet sich Koerrenz sowohl gegen die historisierenden Debatten um Petersens Rolle während des NS als auch gegen scheinbar aktualisierte Adaptionen wie im Fall der niederländischen Rezeption.

Bis in die Gegenwart finden insbesondere zwei systematische Aspekte des Jena-Plans immer wieder Eingang in erziehungswissenschaftliche sowie schulpraktische Rezeptionen: einerseits die Markierung des Jena-Plans als formvollendete Synthese der internationalen pädagogischen Bewegung jener Zeit, andererseits eben jene von Koerrenz herausgearbeitete zentrale Rolle des Gemeinschaftsbegriffs. Beides findet sich zuletzt etwa bei Jörg Link in seiner 2023 erschienenen Habilitationsschrift, der den internationalen Charakter des Schulmodells betont und dabei gleichzeitig aufzeigt, dass es historisch-systematisch innere und äußere Schulreform im Sinne einer „Erziehung zur Gemeinschaft und durch die Gemeinschaft“⁴⁴⁸ verbindet.

6. Fazit und Ausblick

Es ist still geworden um den Menschen Petersen. Doch während die historiografische Diskussion um 2012 abgeflaut ist, wird der Jena-Plan als Schulmodell konstant rezipiert. Wie in Kap. 2 gezeigt, fußt diese Diskussion im deutschsprachigen Raum auf diversen Rezeptionen, Adaptionen und Kritiken rund um das Schulmodell und seinen Autor, die teils bis in die 1940er Jahre zurückreichen. Nach einer stark affektiven Rezeption durch Petersen-nahe Akteurinnen und Akteure entbrannte spätestens um 1984 eine zunehmend hitzig geführte

Petersen-Debatte 1.0 um seine Rolle zwischen 1933 und 1945. Diese war Mitte der 1990er Jahre scheinbar abgekühlt, schwellte aber, wie in Kapitel 4 gesehen, weiter. Zunächst jedoch rekapitulierte Kap. 3 die Petersen- und Jena-Plan-Rezeption in einschlägigen Handbüchern zur Reformpädagogik. Hier zeigt sich, dass Petersen bis in jüngste Publikationen hinein zu den zentralen Akteuren jener pädagogischen Bewegung gezählt wird – auch, oder gerade weil die Meinungen zu seiner Person so weit auseinandergehen. Zwischen mal eher historischen, mal sehr systematischen Lektüren offenbart sich hier die narrative Tradierung der Jena-Plan-Pädagogik in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Kapitel 4 offenbarte ein breites Spektrum an historischen Befunden, deren Kern um Petersens Rolle zwischen 1933 und 1945 kreist. Bis zum hier als Petersen-Debatte 2.0 ausgewiesenen Disput zwischen Ortmeier und Schwan einer- und Retter andererseits changiert die Rezeption zwischen den Extremen einer völligen Entpolitisierung Petersens – und einer damit einhergehenden Pädagogisierung seiner Schriften – und einer deutlichen Betonung seiner politischen Ambivalenzen. Ab 2009, nach dem Erscheinen des Forschungsberichts *ad fontes* sowie Ortmeiers Habilitationsschrift, verengen sich die Diskussionen nahezu ausschließlich auf Petersens Rolle während des NS. Nach dem Ende ihrer Kernzeit 2012 hat die historiografische Rezeption der Rolle Petersens während des NS keine erneute Aktualisierung erfahren. Gänzlich anders verhält es sich mit den systematischen Lektüren des Schulmodells Jena-Plan, die in Kapitel 5 dargestellt wurden. Hier gilt es stattdessen eine Geländevermessung zu unternehmen, die einerseits nach inhaltlicher Nähe und Distanz zu Petersens Ausführungen und andererseits nach der historisch-systematischen Dimension seiner pädagogischen Konzeption fragt. So zeigt sich etwa in der

niederländischen Rezeption, die anhand des in die deutsche Sprache übertragenen Bandes von Both untersucht wurde, eine Jena-Plan-Adaption, die sich von einer Einbettung in die von Petersen entwickelte erziehungswissenschaftliche Metaphysik gänzlich losgesagt hat. Dem gegenüber steht eine systematische Lektüre des Gesamtwerks Petersens wie sie allen voran von Koerrenz in Monografien und Sammelbänden immer wieder vorgeschlagen wurde. Hier spielen sowohl Petersens Erziehungsphilosophie als auch die von ihm herausgegebene Reihe *Pädagogik des Auslands* für ein Gesamtverständnis der Jena-Plan-Pädagogik eine Rolle. In historisch-systematischer Perspektive wird Petersens dort herausgearbeiteter Gemeinschaftsbegriff bis in jüngste Forschung hinein als zentrales Element seiner Reformpädagogik rezipiert.

Worauf an dieser Stelle nicht eingegangen werden konnte sind Petersens Rezeption als ‚Klassiker der Pädagogik‘ und die Darstellungen in weiteren Einführungswerken zur Pädagogik und Erziehungswissenschaft. Hier wäre bei einer erweiterten Durchsicht insbesondere darauf zu achten, wo Petersen *nicht* genannt wird. Darüber hinaus hat der vorliegende Beitrag auch aus Gründen der Relevanz auf die schmale Rezeptionslinie in der empirischen Bildungs- und Schulforschung⁴⁹ verzichtet. Übergangen werden musste aus Platzgründen außerdem die zum Teil auch in den hier aufgeführten Bänden bereits geleistete heil- und sonderpädagogische Rezeption. Als besonders wichtiges Desiderat verbleibt jedoch die Rückbindung an den religiösen Kern seines Werkes, dem allen voran Retter bereits 2007⁵⁰ ein umfangreiches Werk gewidmet hat. So bleibt zum Abschluss darauf hinzuweisen, dass hierzu weitere Forschung hinsichtlich der Rezeptionsgeschichte nötig ist, um auch die theologische Dimension der Reformpädagogik noch stärker auszuleuchten.

Anmerkungen

- 1 Die Zahlen stammen von der Gesellschaft für Jenaplan-Pädagogik in Deutschland e.V. und wurden zuletzt 2019 aktualisiert. Online unter <https://www.jenaplan.eu/SCHULEN/>
- 2 Vgl. hierzu insbes. Sakuma, H. (2019): Neue Trends der Jenaplan-Pädagogik in Japan – Die erste echte Schule und neue Herausforderungen. In: KINDERLEBEN, Zeitschrift für Jenaplan-Pädagogik, Heft 41, S. 32–35; Sakuma, H. (2020): Mischung as a Key Concept of Grouping in the Jena Plan: Its Position in Inclusive Education. In: Ronso, Bulletin of College of Education, Tamagawa University, No. 19, S. 25–42; Sakuma, H. (2023): Characteristics of Educational Practice at the Jena University School in the Beginning: Based on Eine Grundschule nach den Grundsätzen der Arbeits- und Lebensgemeinschaftsschule. In: Ronso, Bulletin of College of Education, Tamagawa University, No. 22, S. 23–44.
- 3 Vgl. Ortmeier, B. (2009): Mythos und Pathos statt Logos und Ethos. Zu den Publikationen führender Erziehungswissenschaftler in der NS-Zeit: Eduard Spranger, Herman Nohl, Erich Weninger und Peter Petersen. Weinheim/Basel, S. 75; Fauser, P./John, J./Stutz, R. (2012): Einleitung. In: Fauser, P./John, J./Stutz, R. (Hrsg.): Peter Petersen und die Jenaplan-Pädagogik. Historische und aktuelle Perspektiven. Stuttgart, S. 9–37, hier 27; Retter, H. (2012): Zur Diskussion um die Universitätsschule Jena im Nationalsozialismus. In: Fauser, P./John, J./Stutz, R. (Hrsg.): Peter Petersen und die Jenaplan-Pädagogik, S. 291–336, hier 296; Lütgert, W. (2012): Die Rezeption des Jenaplans und der Petersen-Pädagogik in der Bundesrepublik zwischen 1952 und 1990. In: Fauser, P./John, J./Stutz, R. (Hrsg.): Peter Petersen und die Jenaplan-Pädagogik, S. 409–426, hier 409.
- 4 Schwan, T. (2006): Die Petersen-Rezeption in der Bundesrepublik Deutschland 1948 bis 1960. Braunschweiger Arbeiten zur Schulpädagogik, Bd. 17. Braunschweig, S. 496.
- 5 Schwan, T. (2007): Die Petersen-Rezeption in der Bundesrepublik Deutschland 1960 bis 1984. Die Jenaplan-Pädagogik zwischen ‚defensiver Rezeption‘ und einsetzender ‚Petersen-Kritik‘. Frankfurt a.M., S. 440.
- 6 Heydorn, H.-J. (1970/2004): Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Werke, Bd. 3. Studienausgabe. Wetzlar, S. 211.

- 7 Schwan, T. (2000): Die ‚Kernzeit‘ der Petersen-Debatte in der bundesdeutschen Pädagogik 1989 bis 1992. Prolegomena zu einer historischen Verortung. In: Pädagogische Rundschau, Nr. 54, H. 3, S. 285–303, hier 288; siehe auch Lütgert 2012 a.a.O., S. 410 f.
- 8 Fauser/John/Stutz a.a.O.: Einleitung, S. 26.
- 9 Benner, D./Kemper, H. (2009): Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 2: Die pädagogische Bewegung von der Jahrhundertwende bis zum Ende der Weimarer Republik. Weinheim/Basel, S. 208.
- 10 Skiera, E. (2010): Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart. Eine kritische Einführung. München, S. 296.
- 11 Bast, R. (2013): Konservative Revolution. In: Keim, W./Schwerdt, U. (Hrsg.): Handbuch der Reformpädagogik in Deutschland (1890 – 1933). Teil 1: Gesellschaftliche Kontexte, Leitideen und Diskurse. Frankfurt a.M., S. 109–134, hier 127.
- 12 Ulrich, H. (2013): Religiosität/Spiritualität. In: Keim, W./Schwerdt, U. a.a.O., S. 499–532, hier 524.
- 13 Schwerdt, U. (2013): Heilpädagogik. In: Keim, W./Schwerdt, U. a.a.O., S. 801–834, hier 824.
- 14 Koerrenz, R. (2014): Reformpädagogik. Eine Einführung. Paderborn, S. 161.
- 15 Koerrenz, R. (2017): Peter Petersen und die Jena-Plan-Schulen. In: Idel, T.-S./Ulrich, H. (Hrsg.): Handbuch Reformpädagogik. Weinheim/Basel, S. 132–144, hier 133.
- 16 Retter, H. (2018): Peter Petersens pädagogischer Reformimpuls. In: Barz, H. (Hrsg.): Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik. Wiesbaden, S. 191–202, hier 199.
- 17 Döpp, R. (2003): Jenaplan-Pädagogik im Nationalsozialismus. Ein Beitrag zum Ende der Eindeutigkeit. Pädagogik und Zeitgeschehen. Erziehungswissenschaftliche Beiträge, Bd. 4. Münster/Hamburg/London, S. 694; Herv. i. O.
- 18 Vgl. Schwan, T. (2003): Ein politisch naiver, opportunistischer Theoretiker? Peter Petersen und der Nationalsozialismus: Stand und Probleme der Forschung. In: Hoßfeld, U./John, J./Lemuth, O./Stutz, R. (Hrsg.): Kämpferische Wissenschaft. Studien zur Universität Jena im Nationalsozialismus. Köln/Weimar/Wien, S. 822–849, hier 838 f.
- 19 Koch, M./Schwarzkopf, M. (2003): Pädagogische Konzepte der Jenaer Erziehungswissenschaft in der NS-Zeit. In: Hoßfeld/John/Lemuth/Stutz a.a.O., S. 772–793, hier 778.
- 20 Schwan, T. (2003): Dem Nationalsozialismus gefolgt und gescheitert? Zur Verortung der Jenaplan-Pädagogik im polykratischen NS-Erziehungssystem. In: Jahrbuch für historische Bildungsforschung, Bd. 9. Bad Heilbrunn, S. 91–118, hier 91 f.
- 21 Schwan, T. (2004): Zum Scheitern Peter Petersens und des Jenaplans im NS- und im sich formierenden SED-Staat. In: Retter, H. (Hrsg.): Reformpädagogik. Neue Zugänge – Befunde – Kontroversen. Bad Heilbrunn, S. 168–185, hier 169.
- 22 Ortmeier, B. (2008): Peter Petersen und die NS-Zeit. In: Peter Petersens Schriften und Artikel in der NS-Zeit. Dokumentation ad fontes IV. Frankfurt a.M., S. 7–38, hier 7.
- 23 Ebd., S. 19.
- 24 Schwan, T. (2010): ‚Ich werde rücksichtslos gegen den Liberalismus, Demokratie und das Judentum schreiben und reden‘. Zum Rassismus und Antisemitismus in der Jenaplan-Pädagogik nach 1933. In: Zeitschrift für Pädagogik, Nr. 56, H.3, S. 414–436.
- 25 Retter, H. (2010): Die Universitätsschule Jena. Zufluchtsort für bedrohte Kinder im Nationalsozialismus. Zugleich eine Kritik der Fragwürdigkeiten ‚jüngster ‚Petersen-Forschung‘. Bausteine zur Jenaer Stadtgeschichte, Bd. 13. Jena.
- 26 Retter, H. (2012): Zur Diskussion um die Universitätsschule Jena im Nationalsozialismus. In: Fauser/John/Stutz a.a.O., S. 291–336, hier 316.
- 27 Fauser, P./John, J./Stutz, R. (2012): Einleitung. In: Fauser/John/Stutz a.a.O., S. 9–37, hier 32 f.
- 28 John, J. (2012): ‚Eine Schule – ein Lehrerstand‘. Lehrerbildung, erziehungswissenschaftliche Anstalt und Universitätsschule als Peter Petersens Jenaer Handlungsfelder 1923 bis 1933. In: Fauser/John/Stutz: a.a.O., S. 77–160, hier 159.
- 29 Ulbricht, J., H. (2012): ‚Volk-Bildung‘ – ‚Völkische Bildung‘ – ‚Volksbildung‘. Politisch-ideologische Gemengelage in pädagogischen Diskurs der Weimarer Republik. In: Fauser/John/Stutz a.a.O., S. 227–247, hier 246.
- 30 Schwan, T. (2018): ‚Wir sind weit davon entfernt zu meinen, den Weg gefunden zu haben. Über innovative und stagnative Phasen der Jenaplan-Pädagogik. In: Pädagogische Rundschau, Nr. 72, H.4, S. 485–506, hier 502.
- 31 Ofenbach, B. (2000): Erziehung in Schule und Unterricht. Peter Petersens Modell einer

- erziehenden Schule. Reihe Schule und Unterricht. Herausgegeben von Jörg Petersen und Gerd-Bodo Reinert. Donauwörth, S. 18.
- 32 Eichelberger, H./Wilhelm, M. (2000): Vorwort. In: Eichelberger, H./Wilhelm, M. (Hrsg.): Der Jenaplan heute. Eine Pädagogik für die Schule von morgen. Innsbruck/Wien/München, S. 9–10, hier 10.
- 33 Eichelberger, H. (2010): Peter Petersen und der Jenaplan. In: Eichelberger/Wilhelm. a.a.O., S. 18–61, hier 61.
- 34 Wilhelm, M. (2010): Schulerneuerung und Schulentwicklung auf der Grundlage des Jenaplans. In: Eichelberger/Wilhelm a.a.O., S. 62–106, hier 106.
- 35 Both, K. (2001): Jenaplan 21. Schulentwicklung als pädagogisch orientierte Konzeptentwicklung. Hohengehren, S. 74.
- 36 Koerrenz, R./Lütgert, W. (2001): Vorwort. In: Koerrenz, R./Lütgert, W. (Hrsg.): Jena-Plan. Über die Schulpädagogik hinaus. Weinheim/Basel, S. 7–10, hier 9.
- 37 Koerrenz, R. (2001): Struktur als Reform-Prinzip. Zur Konzeption sozialen Lernens bei Peter Petersen. In: Koerrenz/Lütgert a.a.O., S. 11–26, hier 13.
- 38 Winkler, M. (2001): Der Sinn pädagogischer Tatsachen. Überlegungen zu Peter Petersens Idee einer Erziehungswissenschaft. In: Koerrenz/Lütgert a.a.O., S. 43–59, hier 45.
- 39 Fauser, P. (2001): Ein Plan ist ein Plan. Was haben wir eigentlich von der Jena-Plan-Schule? Eine reformtheoretische Skizze. In: Koerrenz/Lütgert a.a.O., S. 111–131, hier 128.
- 40 Prange, K. (2001): Begrenzte Offenheit – Zu Petersens Lehre von der pädagogischen Situation. In: Koerrenz/Lütgert a.a.O., S. 133–144, hier 134 f.
- 41 Lütgert, W. (2001): Die Permanenz des Jena-Plans. In: Koerrenz/Lütgert a.a.O., S. 145–158, hier 157.
- 42 Kluge, B. (2007): Zur Biographie Peter Petersens und zur Theorie und Praxis des Jenaplans in seiner historischen Entwicklung. In: Hansen-Schaberg, I./Schonig, B. (Hrsg.): Jenaplan-Pädagogik. Reformpädagogische Schulkonzepte, Bd. 3. Hohengehren, S. 11–54, hier 52.
- 43 Rülcker, T. (2007): Zur erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Peter Petersen und seinem Werk. In: Hansen-Schaberg/Schonig a.a.O., S. 132–166, hier 162.
- 44 Kaßner, P. (2007): Überblick über die Geschichte des Jenaplans und die aktuelle schulpraktische Jenaplanarbeit. In: Hansen-Schaberg/Schonig a.a.O., S. 167–301, hier 294.
- 45 Koerrenz, R. (2007): Jena-Plan im Kontext der Forschungsstelle ‚Pädagogische Reform‘. In: Koerrenz, R. (Hrsg.): Jena-Plan im Netzwerk internationaler Schulreform. Jena, S. 5–18, hier 12.
- 46 Kenklies, K. (2007): Jena-Plan und die ‚Tatschule‘ Adolphe Ferrière's. In: Koerrenz a.a.O., S. 97–113, hier 111.
- 47 Koerrenz, R. (2012): Schulmodell: Jena-Plan. Grundlagen eines reformpädagogischen Programms. Paderborn, S. 168.
- 48 Link, J. W. (2023): Gelingensbedingungen von Schulreform. Bildungshistorische Befunde als Schlüssel zum pädagogischen Verständnis von Schulentwicklungsprozessen und als Erweiterung des Theorienverbundes zur Schulreform. Bad Heilbrunn, S. 99.
- 49 Siehe bspw. Herker, S./Schwetz, H. (2013): Bei gleicher Leistung mehr Schulfreude und Lernbereitschaft? Das Potenzial und die Wirksamkeit der Jenaplan-Pädagogik, gezeigt an ausgewählten Indikatoren. In: Benischek, I. (Hrsg.): Empirische Forschung zu schulischen Handlungsfeldern, Bd. 3. Münster/Wien/Berlin, S. 153–171; Jacobs, T./Herker, S. (2018): Jenaplan-Pädagogik in Konzeption und Praxis. Perspektiven für eine moderne Schule. Ein Werkbuch. Hohengehren.
- 50 Retter, H. (2007): Reformpädagogik und Protestantismus im Übergang zur Demokratie. Studien zur Pädagogik Peter Petersen. Braunschweiger Beiträge zur Kulturgeschichte, Bd. 1. Frankfurt/Main. Siehe außerdem: Kliss, O. (2004): Religionsunterricht bei Peter Petersen. Jena; Wermke, M. (2010) (Hrsg.): Religionspädagogik und Reformpädagogik. Brüche, Kontinuitäten, Neuanfänge. Arbeiten zur historischen Religionspädagogik, Bd. 8. Garamond.