

Jürgen Oelkers

## *Petersen und die Reformpädagogik<sup>\*)</sup>*

Das Wort „Reformpädagogik“ entstand am Ende des 19. Jahrhunderts und bezeichnete zunächst einen Wandel in der Ausrichtung von Lehrerseminaren und Gymnasien. Der Berliner Schulrat und Gymnasialdirektor Wilhelm Münch<sup>1</sup> prägte 1904 dann den Ausdruck „Zukunftspädagogik“, der auf die anschwellende schulkritische Literatur seiner Zeit hinweisen sollte (Münch 1913). Der Ausblick in die Zukunft unterschlug allerdings die Vergangenheit, und dies gerade in praktischer Hinsicht. Denn tatsächlich gab es im deutschen Sprachraum seit Beginn des 19. Jahrhunderts Reformschulen, etwa

- die *Musterschule* in Frankfurt,
- die *Industrieschule* in Zürich,
- Ernst Barths *Realschule* in Leipzig
- oder Anton Rées *Stiftungsschule* in Hamburg.

In Deutschland schien „Reformpädagogik“ ein Bruch mit der Vergangenheit zu sein, der mit der Jugendbewegung und der Kulturkritik am Ende des 19. Jahrhunderts besetzt wurde. Doch das war einseitig gedacht und vernachlässigte die reale Schulentwicklung. Die wirkliche Reformpädagogik war der staatliche Ausbau der Volksschule, wie sich etwa an Hamburg nach der Einführung der allgemeinen Schulpflicht im Jahre 1871 gut zeigen liesse. Erst jetzt wurden die Privatschulen an den Rand gedrängt und erst danach konnten staatliche Standards für den Unterricht durchgesetzt werden, einhergehend mit der allmählichen Entwicklung neuer Lehr- und Lernformen.

Mit dem Erfolg der staatlichen Verschulung häufte sich die Kritik, was vor allem zwei Gründe hatte: Volksschullehrer wie der Hamburger Otto Ernst<sup>2</sup> waren zugleich einflussreiche Publizisten, die die Zustände in den Schulen angriffen und Alternativen aufzeigten. Auf der anderen Seite erhielt der Volksschulabschluss mit der Einführung von Lehrverträgen in der beruflichen Bildung eine höhere Bedeutung. Damit wurden aber auch die Missstände deutlicher und so die Reformen dringlicher.

Vermutlich hat jedes Hamburger Schulkind die Ballade von Nils Randers gelernt, die Otto Ernst 1907 veröffentlichte; dass in der Schule solche spannenden Gedichte gelernt wurden, war ein Indikator für Schulreform. Andere Indikatoren waren freies Zeichnen, Erlebnis-aufsätze, neue Fibeln, neue Formen des Handarbeitsunterrichts, lebensnahes Rechnen oder auch direkte Formen der Naturerfahrung. Alles das stammte aus der Volksschule und zählt doch bis heute nicht zur „Reformpädagogik“, die lieber von den grossen Namen ausgeht und die Basis übersieht.

---

<sup>\*)</sup> Statement in der Peter-Petersen-Schule Hamburg am 25. November 2009.

<sup>1</sup> Wilhelm Münch (1843-1912) wurde 1897 erster Honorarprofessor für praktische Pädagogik an der Universität Berlin.

<sup>2</sup> Otto Ernst Schmidt (1862-1926), der Gründer der Hamburger „Literarischen Gesellschaft“ (1891), war bis 1901 Volksschullehrer im Hamburg.

Als unhaltbare Zustände in den Volksschulen galten vor dem Ersten Weltkrieg:

- überfüllte Klassen,
- lebensferner Unterricht,
- veraltete Methoden,
- Körperstrafen
- und autoritäre Lehrkräfte.

*Flachsmann als Erzieher* hiess ein bekanntes Stück von Otto Ernst, das an der Person des Oberlehrers Johann Hinrich Flachsmann den Autoritätskonflikt in einer Knabenvolksschule durchspielte, den Gegensatz von alter und neuer Erziehung thematisierte und damit nicht nur auf der Bühne Erfolg hatte.<sup>3</sup>

Die deutsche Reformpädagogik beschränkte sich vor 1914 im Wesentlichen auf Volksschulen in bestimmten Grossstädten wie Hamburg und Bremen. Beide Hansestädte waren führend, doch das sagt nichts über die Breite der Reform aus. Deren Motor war die staatliche Schulentwicklung, nicht die Publizistik von Volksschullehrern. Die berühmten deutschen Landerziehungsheime bedienten nur Nischen der Elitebildung, was sich auch im internationalen Vergleich sagen lässt. Die wenigen „new schools“ in England oder die „écoles nouvelles“ in Frankreich waren private Internate, die mit einem alternativen Curriculum auf Universitätsstudien vorbereiteten und dabei eine erstaunliche Publizität erhielten, ohne mehr zu sein als ein alternativer Weg für die künftigen Eliten.

Nach dem Ersten Weltkrieg entstanden grössere staatliche Schulversuche überall dort, wo die Sozialdemokratie regierte, etwa im Berlin, Hamburg oder Wien. Manchmal waren die spontan gebildeten Arbeiter- und Soldatenräte, in denen die pädagogischen Ideen der Jugendbewegung kursierten, Ausgangspunkt für solche Versuche. In Hamburg stehen dafür Namen wie Fritz Jöde, Max Tepp, Friedrich Schlünz oder auch Kurt Zeidler, die mit radikalen Projekten der „Gemeinschaftserziehung“ auf sich aufmerksam machten. Mit der „Wendeschule“ in der Breitenfelder Strasse sollte die Schule zugunsten einer Lebensgemeinschaft überwunden werden, was sich aber schnell als Illusion herausstellte. Kurt Zeidler sprach dann in einer berühmten Wendung von der „Wiederentdeckung der Grenze“.

Peter Petersen war zum Zeitpunkt dieser Erfahrungen Leiter der Lichtwarkschule in Winterhude, die zu den Lebensreformgründungen zu rechnen ist, wie sie ähnlich im englischen Letchworth<sup>4</sup> oder in Hellerau bei Dresden<sup>5</sup> realisiert wurden. Fritz Schumacher (1949), der Architekt der Lichtwarkschule, hielt fest, dass die Schule gedacht war im „denkbar grössten Gegensatz“ zum benachbarten Johanneum, wo Petersen seit 1909 als Oberlehrer tätig war. Die Lichtwarkschule, so Schuhmacher, sollte sich „frei ... machen von aller Schultradition“ und ihre Aufgabe sehen „in einem oftmals gewagten Experimentieren“. Die Schule selbst war ein Realgymnasium, mit dem die Reform des Höheren Schulwesens vorangebracht werden sollte (Wendt 2000).

Petersen war seit 1912 Mitglied im Vorstand und Generalsekretär des „Bundes für Schulreform“ in Hamburg, der schulartübergreifend organisiert war und reichsweit agierte. Gründer des Bundes war der Psychologe Ernst Meumann, der seit 1911 als Professor am

<sup>3</sup> Die Komödie ist 1930 verfilmt und 1968 als Fernsehrama inszeniert worden.

<sup>4</sup> Dort wurde 1916 die Garden City Theosophical School gegründet.

<sup>5</sup> Die Neue Schule Hellerau wurde 1920 eröffnet.

Hamburger Kolonialinstitut<sup>6</sup> tätig war und hier das Institut für Jugendkunde gründete. Meumann starb 1915, Ende des Jahres wurde aus dem Bund für Schulreform der „Deutsche Ausschuss für Erziehung und Unterricht“, dem Petersen bis 1923 als Geschäftsführer diente. Er war also hinreichend mit den Tendenzen der Schulreform in Deutschland vertraut, als er im gleichen Jahr an die Universität Jena<sup>7</sup> berufen wurde.

Vergleicht man die deutsche Schulentwicklung mit der im Ausland, dann fällt zweierlei auf:

- Der Aufbau der Volksschule in den deutschen Ländern wurde bis etwa zur Mitte des 19. Jahrhunderts im Ausland stark beachtet,
- die Schulen, die der Reformpädagogik vor und nach dem Ersten Weltkrieg zuzurechnen sind, wurden dagegen nur sehr am Rande wahrgenommen.

Von den Vereinigten Staaten aus gab es bis zum Bürgerkrieg einen regelrechten Besuchstourismus vor allem im Richtung Preussen, während die Schulen der Reformpädagogik wenn, dann nur in den internationalen Zirkeln der Reformpädagogen Beachtung fanden. Das ist leicht erklärbar, in allen Industrieländern gab es inzwischen ein entwickeltes Schulsystem, das überwiegend mit sich selbst beschäftigt war und nur noch punktuell von anderen lernte.

Einer dieser Zirkel war die *New Education Fellowship* mit Sitz in London, die aus einer Vereinigung von englischen Quäkern und Theosophen hervorgegangen war. Die Fellowship hielt seit 1921 internationale Konferenzen zu Themen der „neuen Erziehung“ ab, an denen auch deutsche Delegationen teilnahmen. Die vierte Konferenz fand 1927 in Locarno statt, das Generalthema hiess Freiheit in der Erziehung, etwa 1.500 Teilnehmerinnen und Teilnehmer waren versammelt, unter ihnen bekannte Namen wie C.G. Jung aus Zürich, Paul Geheeb von der Odenwald-Schule oder Adolphe Ferrière aus Genf. Ein noch wenig bekannter Teilnehmer aus Jena war Peter Petersen, der am 10. August in der Sektion „Experimental Schools“ den „Jena-Plan“ vorstellte.

Der Titel stammte vom Organisationskomitee der Konferenz in London, das Clare Soper und Dorothy Matthews leiteten. Clare Soper war die langjährige internationale Sekretärin der Fellowship, Dorothy Matthews war die Leiterin der Sektion für Englisch, die später eine bekannte Lyrikerin wurde und sich für kreatives Schreiben einsetzte. Das Thema „Kreativität des Kindes“ beherrschte die Kongresse in den ersten zehn Jahren des Bestehens der Fellowship, die sich für die kindzentrierte Pädagogik stark machte. Wenn also Clare Soper und Dorothy Matthews von „Plan“ sprachen, dann waren damit andere Assoziationen gemeint, als die, die hinter Petersens Vortrag in Locarno standen.

In England gab es im Jahre 1927 mehrere Dutzend unabhängige „experimental schools“ ausserhalb des staatlichen Schulwesens. Die heute bekanntesten waren die Schule der Lebensreformstiftung in Dartington Hall, die King Alfred School in London, die Schule von Beacon Hill, die Dora und Bertrand Russell leiteten, sowie Alexander Neills Summerhill School. Diese Schulen waren hochgradig individuell, sie folgten keinem „Plan“, sondern nur

---

<sup>6</sup> Das Hamburgische Kolonialinstitut wurde am 20. Oktober 1908 gegründet und war die erste staatliche Hochschule der Hansestadt. 1914 waren dort 109 Hörer eingeschrieben, die Hochschule hatte zu diesem Zeitpunkt 23 ordentliche Professoren und 63 Dozenten. Sie bildeten den Nukleus für die spätere Universität Hamburg, die 1919 gegründet wurde.

<sup>7</sup> Den Namen „Friedrich-Schiller-Universität“ erhielt die Universität am 10. November 1934. 1926 wurde Hindenburg die Ehrendoktorwürde verliehen.

ihrer eigenen Entwicklung. Dennoch gab es verschiedene „plans“ für Schulentwicklung in der angelsächsischen Pädagogik, die allgemeine pädagogische Modelle darstellen, ohne jedoch - wie Petersens Jena-Plan - für die gesamte Volksschule gedacht zu sein.

Der bekannteste ist der „Dalton-Plan“, den Helen Parkhurst für ihre Schule in New York entwickelte und 1922 veröffentlichte. Der Plan basiert auf dem Prinzip der Individualisierung des Unterrichts: Die Schülerinnen und Schüler schliessen im Blick auf die Ziele des Unterrichts Kontrakte ab und lernen nach eigenem Tempo.

- Nicht die Lernzeit wird überprüft, sondern nur das Ergebnis;
- die heutigen „Zielvereinbarungen“ gehen auf den Dalton-Plan zurück,
- der mit der Frage begann, warum eigentlich alle Schüler einer Klasse zur selben Zeit dasselbe lernen müssen.

In eine ähnliche Richtung geht der Winnetka-Plan, den Carleton Washburne von 1919 an für das School Board der Stadt Winnetka in Illinois entwickelte. Auch hier war die zentrale Frage, wie schulisches Lernen so verändert werden kann, dass die individuellen Potentiale optimal genutzt und bessere Lernleistungen erzielt werden können. Einerseits sind dabei neue Methoden des Individualisierens und gezielten Förderns verlangt, andererseits aber auch eine neue *Form* der Schule, darin eingeschlossen die der Räumlichkeiten und so die Schularchitektur. Die von dem finnischen Architekten Eliel Saarinen gebaute und 1940 eingeweihte Crow Island School in Winnetka war ein Meilenstein in der Geschichte der Schulreformen. Hier entstand das erste kindgerechte Primarschulhaus mit Sinn für die Bewegungsabläufe und Rekreationszeiten.

John und Evelyn Dewey hatten 1915 in ihrem Buch *Schools of To-Morrow* vierzehn Schulen vorgestellt und bekannt gemacht, die anders als bei Münch nicht die „Zukunftspädagogik“ repräsentierten, also Kritik der Schule und Theorie der Reform, sondern an denen eine neue Praxis demonstriert werden konnte. Verschiedene dieser Schulen waren Universitätsschulen, aber nicht im Sinne der zahlreichen Übungsschulen für die Lehrerbildung, sondern als *Labore* für die neue Erziehung. Den Ausdruck „laboratory school“ hatte Ella Flagg Young geprägt, eine Doktorandin von John Dewey, die später als erste Frau Gesamtleiterin der Schulen von Chicago werden sollte und die eine der einflussreichsten Frauen in der amerikanischen Schulgeschichte war.

Die Schule als „Labor“ klingt bedrohlich, zumal für Eltern, die ihre Kinder ja nicht einfach einem pädagogischen Experiment ausgesetzt sehen wollen. Ella Flaggs Bezeichnung betraf die Elementarschule der Universität von Chicago, die 1896 eröffnet wurde und die John Dewey leitete. Die Schule hatte eine aktive Elternschaft, die ausdrücklich hinter dem Projekt stand und sogar ein eigenes Schulgebäude finanzieren wollte.

- Der Grund für das Engagement ist einfach zu erklären,
- die Eltern sahen, wie die Kinder erfolgreich lernten,
- nämlich produktbezogen und orientiert an individuellen Problemlösungen;
- dass Denken „Problemlösen“ ist, geht auf John Dewey und seine Erfahrungen mit realen Kindern zurück.

Gemessen an solchen Erfahrungen mit neuen Formen des Unterrichts war Petersens „Jena-Plan“ wenn, dann eine späte Form, die in vielen didaktischen Hinsichten wenig originell ist. Die Beschreibungen der Praxis etwa im Blick auf das „gestaltende Schaffen“ (Petersen/Förtsch 1930) unterscheiden sich wenig von dem, was zur gleichen Zeit in den

Volksschulen etwa in Leipzig üblich war (Das Kind und die Schule 1925). Der Unterschied ergibt sich eher aus Petersens Philosophie oder seinen erziehungswissenschaftlichen Begründungen der „neuen Schule“.

Im Vergleich zum internationalen Schrifttum fallen zwei Besonderheiten auf:

- Nirgendwo wird die Schule primär als Institution der *Erziehung* und erst nachgeordnet der *Bildung* betrachtet,
- und nirgendwo spielt die Erziehung zur *Gemeinschaft* eine so grosse Rolle.

Wie viele andere Autoren der deutschen Reformpädagogik unterscheidet Petersen scharf zwischen „Gemeinschaft“ einerseits und „Gesellschaft“ andererseits: Das eine ist für ihn ein „lebendiger Organismus“, der gebildet wird mit einer geistigen Idee und gelenkt von einem „Führer“, der diese Idee „repräsentiert“; das andere ist ein „Kampfverband“, den die „Not des Lebens“ erzeugt hat und der auch nur solange überdauert, wie die Not besteht (Petersen 1968, S. 10/11). Eine solche Definition ist singulär, sie war nicht einmal dort üblich, wo Gemeinschaft mit Volk gleichgesetzt wurde.

Für Petersen ist nur in einer echten Gemeinschaft „wahre Erziehung“ möglich (ebd., S. 11). Das Ergebnis dieser Erziehung ist eine Paradoxie, nämlich

„der volkgebundene freie Mensch, der ‚Mensch der Polis‘, der naturgemäss in den vielfältigen gesellschaftlichen, politischen und geistigen Ordnungen des Volkslebens steht und in ihnen willig dient, in seinem ‚Stand‘. Sein ganzes Sein und Schicksal, Rang, Ehre und Würde gewinnt und nimmt er aus der Ganzheit des lebendigen Volkstums“ (ebd., S. 12).

Heute sind solche Sätze aus dem Kleinen Jena-Plan kaum noch nachvollziehbar. Das „lebendige Volkstum“ war ein Kampfbegriff gegen die offene Gesellschaft, die Petersen wie viele andere deutsche Autoren ablehnte. Die Alternative war die geschlossene Volksgemeinschaft, die keine ethnische Differenzierung kennt und sich nur nach Ständen unterscheidet.

Eine solche Rhetorik war in der deutschen Reformpädagogik vor und nach dem Ersten Weltkrieg weit verbreitet. Petersen beruft sich in Kleiner Jena-Plan auf „deutschbewusste Erziehungsreformer“ „im Geiste“ Pestalozzis und Fröbels (ebd., S. 13), wobei er grosszügig darüber hinwegsieht, dass Pestalozzi aus Zürich stammt und alles andere war als „deutschbewusst“. Aber diese deutsch-nationale pädagogische Bewegung gab es; Hermann Lietz, der Begründer der Landerziehungsheime gehörte dazu, der Berliner Schulreformer Berthold Otto oder auch der Lebensreformer und Antisemit Heinrich Pudor, der so radikal war, dass er 1933 von den Nationalsozialisten in „Schutzhaft“ genommen wurde.

Lietz hatte in den Aufnahmebedingungen seiner Schulen eine Arier-Regel stehen und Otto, der die Zukunftsgesellschaft nach Massgabe der deutschen Heeresorganisation im ersten Weltkrieg erwartete, führte seinen berühmten „Gesamtunterricht“ ohne jedes Bedenken auch im Kieler Hafen der deutschen Kriegsmarine durch. Was suchte Petersen in solcher Gesellschaft? Die Antwort kann nur lauten, er dachte selbst in den anti-demokratischen Bahnen der „Deutschen ‚Neuen Erziehung““ (ebd.), die sich von der ausländischen „neuen Erziehung“ unterscheiden sollte. Wenn Petersen von der freien allgemeinen Volksschule „nach den Grundsätzen der der neuen Erziehung“ sprach, dann meinte er nicht eine Erziehung für die Demokratie.

Das ist im Vergleich mit der angelsächsischen oder der frankophonen Reformpädagogik der Zwischenkriegszeit die entscheidende Anomalie: Nur in Deutschland gab es eine nennenswerte reformpädagogische Bewegung von rechts, die deutschnationale bis völkische Ziele verfolgte und sich dabei auch moderner Methoden des Lernens bediente, also im Sinne des Kleinen Jena-Plans

- Selbsttätigkeit,
- Gruppenarbeit,
- Lernpatenschaften,
- Wochenpläne
- oder individuelle Leistungsbewertungen.

Solche Arbeits- und Lernformen wurden im Ausland mit der Entwicklung der Demokratie verbunden, ein Wort, das bei Petersen vor 1945 wenn, dann nur negativ vorkommt. Das hat ihn nicht daran gehindert, von der „neuropäischen Erziehungsbewegung“ zu sprechen und sich selbst darin einzuordnen, während seine Schriften trotz seiner zahllosen Reisen ausserhalb Deutschlands kaum beachtet wurden. Auch hier ist der Grund klar, es war einfach nicht dasselbe, was er als „Reformpädagogik“ anzubieten hatte.

In einem ungedruckten Lebenslauf vom 1. Januar 1942 rühmt sich Petersen, als Dekan in Jena die Berufung des berühmten Rassebiologen Hans Friedrich Karl Günther unterstützt zu haben (Lebenslauf 1942, S. 7f.). Die Berufung erfolgte 1930 gegen den Willen der Universität, Günther berief der thüringische Kultusminister Wilhelm Frick, der erste nationalsozialistische Minister in Deutschland, und bei Günthers Antrittsvorlesung waren Hitler und Göring anwesend. Auch in diese Reihe stellte sich Petersen bereitwillig. Im gleichen Dokument heisst es:

„Ich betrachte als meine besondere Leistung die Arbeit am Aufbau einer selbständigen ... Erziehungswissenschaft, eines ‚pädagogischen völkischen Realismus‘, (der) von Anfang an anti-individualistisch und antiliberalistisch (ausgerichtet war). Auf dieser erziehungswissenschaftlichen Grundlage ruht auch die neue Praxis des Schullebens und des Unterrichts, die ich an der Universitätsschule zu Jena ab April 1924 sich entwickeln und immer wieder erproben lassen konnte. Sie ist von anderer Seite Jena-Plan getauft worden, und als solche in die pädagogische Weltliteratur eingegangen“ (ebd., S. 5).

Dieser Selbsteinschätzung ist nichts hinzuzufügen, ausgenommen, dass Petersen in der „pädagogischen Weltliteratur“ nirgendwo auftaucht, auch 1942 nicht; aber zutreffend ist, dass er bis 1945 einen „völkischen Realismus“<sup>8</sup> vertreten hat, der nichts mit Demokratie zu tun hatte, die Freiheit und Individualität in den Mittelpunkt stellt. Entsprechend vertritt Petersen keine Erziehung zur Demokratie, wie dies viele deutsche Lehrkräfte, die 1933 emigrieren mussten, getan haben und oft im Exil auch weiter taten. Petersen war von Anfang an ein entschiedener Gegner der Weimarer Republik und so zugleich der demokratischen Reformpädagogik.

Interessant ist die Rezeption der Jenaplan-Pädagogik in der westdeutschen Lehrerbildung, etwa in Niedersachsen, nach 1949 (Dühlmeier 2004, S. 231-325). Auch hier

---

<sup>8</sup> Den Ausdruck gebrauchte auch Ernst Krieck (1932, S. 53).

konnte und musste man nicht neu beginnen, die Gemeinschaftserziehung liess sich als deutsche Reformpädagogik bruchlos fortsetzen. Petersen wurde nicht politisch verstanden, sondern ausschliesslich pädagogisch wahrgenommen, eine Wahrnehmung, die sich nach 1989 erneuert hat. Unmittelbar nach dem Zweiten Weltkrieg war solche Einäugigkeit auch deswegen möglich, weil alle Neuauflagen von Petersens Büchern politische Retuschen enthielten oder an den nunmehr missliebigen Stellen eingeschwärzt waren.

Die internationale Reformpädagogik ist seit Mitte des 19. Jahrhunderts politisch gesehen ein linkes Projekt. Nicht ohne Grund führte die grösste amerikanische reformpädagogische Vereinigung das Wort „progressive education“ im Titel, der Begriff leitete sich aus der Demokratiebewegung ab und zielte auf eine Schulreform, die künftige Bürgerinnen und Bürger vor Augen hat und nicht Glieder einer Gemeinschaft, die an ihren Stand gebunden sind. Schulen sollten deshalb nicht einfach „Gemeinschaften“ sein, in denen die Schüler danach beurteilt werden, wie „gemeinschaftsfähig“ sie tatsächlich sind.<sup>9</sup>

In den paradigmatischen Schulen der Reformpädagogik ging es um Beteiligung an der innerschulischen Demokratie, und das vor allem wurde von der konservativen Kritik bestritten, die in der Gruppenarbeit eher nur Zeitverschwendung sah. Petersen war nicht konservativ und konnte die neue Erziehung mit der „Revolution von rechts“ kombinieren, von der 1931 der Soziologie Hans Freyer gesprochen hatte. Von ihm übernahm Petersen die anti-liberale Idee, dass Freiheit zugunsten der Volksgemeinschaft beschränkt werden müsse, ohne zu sagen, wie weit diese Beschränkung gehen soll.

Nach dem Ende des Nationalsozialismus wollte Petersen auf der anderen Seite stehen. 1946, in der zweiten Ausgabe der späteren DDR-Fachzeitschrift Pädagogik, schreibt er erstmals positiv über Demokratie:

„Demokratie verzichtet ... in ihrer jugendbildung und jugenderziehung auf den druck einer von aussen wirkenden, gar nur - wie in den faschistischen staaten - zwingenden und knechtenden staatsautorität, denn sie ruht auf der freiwilligen bereitschaft der bürger, sich von selbst aus wohlertanntem und eingesehenem interesse der staatlichen autorität ein- und unterzuordnen. Daher verlangt demokratie nach verbreitung der bildung, nach allseitiger aufklärung und nach freiem, nach einem soweit nur möglich für alle erleichterten zugang zu sämtlichen bildungsgütern eines volkes wie der menschheit.“

(Petersen 1946, S. 1)

Das „Volk“ wird nach dem Untergang des Nationalsozialismus zur „Menschheit“ erweitert. Dieser Befund lässt einen klaren Schluss zu, Petersen war ein politischer Opportunist, der seine Pädagogik allen Systemen andiente und zugleich glaubte, sich zwischen 1944 und 1946 als Autor neu erfinden zu können, ohne dass dies auffallen würde. Er dachte sich die Bewältigung des Nationalsozialismus ohne Berücksichtigung seines eigenen Schrifttums und so ohne ein Wort des Bedauerns. Der Jena-Plan sollte auch zur Schule der Demokratie werden, doch vom „völkischen Realismus“ zur Demokratie führt kein Weg, weder in der Theorie noch in der Praxis.

Aber war er nicht doch ein grosser Pädagoge? Warum gibt es sonst so viele Petersen-Schulen, die sich auf den Jena-Plan berufen? Unabhängig von der Theorie Petersens könnten sie sich auf viele Reformpläne und viele einzelne Reformschulen berufen. Der Jena-Plan ist

---

<sup>9</sup> In Petersens Schule gab es „subjektive“ und „objektive“ Berichte, die einen wurden den Schülern mitgeteilt, unterschrieben von Petersen, die anderen waren gedacht für die Lehrkräfte (Petersen/Förtsch 1930, S.103ff.).

ein zeitgenössisches Kompilat, nicht eine originäre Erfindung Petersens. Die einzelnen Elemente wie

- die Auflösung der Jahrgangsklassen,
- das altersdurchmischte Lernen,
- die Einrichtung von Stammgruppen,
- Wochen- statt Stundenpläne,
- gegenseitige Hilfe im Unterricht
- oder verschiedene gruppenunterrichtliche Verfahren

finden sich an vielen Stellen der internationalen Reformliteratur, ohne damit einen Zwang zur Höherstufung bestimmter Namen zu verbinden. Man braucht keinen Jena-Plan, um so verfahren zu können, ausserdem haben alle diese Elemente natürliche Grenzen und sie sind nicht deswegen erfolgreich, weil man sich auf Petersen beruft. Doch das ist gar nicht nötig, wenn man Anschluss gewinnen will an die Reformpädagogik.

Jean Piaget hat in den dreissiger Jahren in Genf eine Schriftenreihe für das Bureau International d'Education herausgegeben, in der diese und andere Formen gut dokumentiert sind, allerdings nicht für einen „völkischen Realismus“, sondern für die Weiterentwicklung der Demokratie. 1935 erschien hier etwa eine Sammlung über Gruppenarbeit, also die zentrale Methode der Jenaplan-Schule (Le travail 1935). Von „Volk“ und „Gemeinschaft“ ist keine Rede, dafür wird freier Austausch betont, Kooperation und eigene Problemlösung, ohne von der schulischen Gruppenarbeit direkt auf die Volksgemeinschaft zu schliessen. Für Piaget (1935) ist Gruppenarbeit demokratische Interaktion unter Gleichen, die keine *Führungslehre des Unterrichts* benötigt.<sup>10</sup>

Der Kleine Jena-Plan ist seit 1927 ununterbrochen im Handel, die Ausgabe 1936/1937 trägt deutlich nationalsozialistische Züge, die eigentliche Rezeption in Westdeutschland beginnt 1946 mit der erneut revidierten 9.-12. Auflage, insgesamt hat der Beltz-Verlag bis heute mehr als 70.000 Exemplare eines Buches verkauft, das unverändert eine Schule „volkhafter Bildung“ auf seine Fahnen schreibt. Der Ausdruck „volkhafte Bildung“ stammt von Philipp Hördt, einem Schüler von Ernst Kriek, dem eigentlichen Begründer der völkischen Pädagogik in Deutschland und einer der beiden Hauptvertreter der NS-Pädagogik, deren Nähe Petersen rechtzeitig suchte. Von Kriek stammt übrigens die Forderung, die Jahrgangsklassen aufzulösen.

Die Schule der „volkhafte Bildung“ soll von vier „Urformen“ des Lernens getragen sein, Gespräch, Spiel, Arbeit und Feiern. Wenn man weiss, wie diese „Urformen“ zwischen 1933 und 1945 in der Universitätsschule Jena gehandhabt wurden (Petersen 1934) und wer dort unterrichtet hat,<sup>11</sup> kann man den damaligen Leiter der Schule kaum für sehr geeignet halten, als Namenspatron für eine demokratische Schule zur Verfügung zu stehen. In Petersens Buch *Führungslehre des Unterrichts* wird der „Feierkreis des Jahres“ näher beschrieben. Die „feiernde Schule“ begeht den „Tag des Führers“, den „Reichsparteitag“, den „9. November“, zudem den „Tag des Heeres“, der auch „Heldengedenktag“ genannt wird,

<sup>10</sup> Petersen übernimmt die Methode der freien Gruppenarbeit vor allem von dem französischen Primarschulinspektor Roger Cousinet (1881-1937) und übersieht dabei dessen eigene Begründungen, die von der Freiheit des Kindes ausgehen (Schneider 2004).

<sup>11</sup> Petersens Assistent Arno Förtsch (1901-1942) war Mitglied des Nationalsozialistischen Lehrerbundes (NSLB) und der SA, einer von Petersens Doktoranden, Gerhard Steiner (geb. 1905), konzipierte eine Didaktik des arbeitsreichen Rechnens, ein weiterer Assistent, der Ausdruckspsychologe Robert Reigbert (geb. 1894), der später Dozent in Jena wurde, war seit 1939 Mitglied der NSDAP, Petersens Ehefrau Elisabeth Müller-Petersen (1891-1968), war wie er Mitglied im NSLB (Harten/Neirich/Schwerendt 2006, S. 177).

weiter den „Tag des Volkstums“ sowie die Todestage von Horst Wessel und Albert Leo Schlageter (Petersen 1937, S. 125).

Die Jenaplan-Schule soll sich mit dem „deutschen Grusse“ „feierlich“ in die „grosse Volksgemeinschaft“ einfügen und sich so „symbolisch als wahrhafte V o l k s s c h u l e“ erweisen. Die Schüler legten auch ein deutsches Gelübde auf ihre Schule ab, das Petersen 1934 so beschrieben hat: „Die Jenaer Universitätsschule verpflichtet die neueingetretenen Kinder am Schulgeburtstage, am 9. Dezember, auf Folgendes:

1. Wollt ihr allen hier in der Schule treue, gute Kameraden sein?
2. Wollt ihr auch ausserhalb der Schule nie etwas tun, das eurer Schule Schande bringt und uns alle traurig macht?
3. Wollt ihr in der Schule stets fleissig, mit allen euren Kräften so arbeiten, dass ihr einmal tüchtige deutsche Männer und Frauen werdet, eine rechte Freude für die Eltern, Gott und alle Menschen?

Diese, in kindtümlicher Sprache müssen mit Handschlag bejaht werden, und wir erleben es in jedem Jahre, mit welchem Ernste die Kleinen so gut wie Aeltere, später Eingetretene, sich auf diesen Tag vorbereiten und recht gut wissen, worum es geht, was das zu bedeuten hat“ (Petersen 1934, S. 16).

Der Befund einer klaren Affinität zum Nationalsozialismus ist eindeutig, da helfen auch die holländischen Petersen-Schulen nicht weiter, die ja nicht wie eine Entlastung der Äusserungen Petersens zwischen 1933 und 1944 verstanden werden dürfen. Man kann auch nicht einfach sagen, Petersen habe sich angepasst, weil er seine Schule „retten“ wollte. Die Schule war nicht wirklich gefährdet, oder anders gesagt: Petersen hat sich soweit für den Nationalsozialismus engagiert, dass er - obwohl mit dem Stigma der „Weimarer Pädagogik“ versehen -, publizistisch kaum noch unterscheidbar war. Dass er sich selbst nicht als Vertreter der nationalsozialistischen Pädagogik bezeichnete (Döpp 2002, S. 451), ist dagegen kein Einwand.

Er hielt Vorträge in der HJ-Führerakademie und der SS-Junkerschule in Braunschweig, war mit eigenen Kursen im Reichsarbeitsdienst engagiert, sprach vor Angehörigen der Wehrmacht und war selbst in Konzentrationslager Buchenwald tätig, wo er Vorträge vor verschleppten Studenten aus Norwegen hielt, die für die nordische Rasse zurückgewonnen werden sollten. 1937 war Petersen als „Botschafter des neuen Deutschland“ in Südafrika, wo er die „Judenhörigkeit“ der dortigen Lehrerschaft beklagte und auf die vorbildliche Rassentrennung in Deutschland verwies (Harten/Neirich/Schwerendt 2006, S.175).

Das erlaubt folgenden Schluss: Der Jena-Plan ist kein Dokument einer demokratischen Schulreform. Als Namensgeber für eine solche Schule ist Petersen ungeeignet, ein Verlust ist damit nicht verbunden. Wenn sich niemand mehr auf Petersen beruft, würde der Schulreform nichts fehlen. Vor allem aber, er repräsentiert nicht „die“ Reformpädagogik, sondern ist ein Aussenseiter mit dem hypertrophen Programm, den Jena-Plan als Grundlage für die „freie allgemeine Volksschule“ hinzustellen, die nacheinander die Schule des Menschen, des künftigen SS-Manns, der sozialistischen Persönlichkeit und des Bürgers der Demokratie sein sollte.

*Literatur*

- Das Kind und die Schule. Ausdruck, Entwicklung, Bildung. Leipzig: Dürrsche Buchhandlung o. J. (1925)
- Döpp, R.: Jenaplan-Pädagogik im Nationalsozialismus. Ein Beitrag zum Ende der Eindeutigkeit. Münster: LIT 2002.
- Dühlmeier, B.: Und die Schule bewegte sich doch: Unbekannte Reformpädagogen und ihre Projekte in der Nachkriegszeit. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt 2004.
- Freyer: H.: Revolution von rechts. Jena: Diederichs 1931.
- Harten H.D./Neirich, U./Schwerendt, M.: Rassenhygiene als Erziehungsideologie des Dritten Reichs. Bio-Bibliographisches Handbuch. Berlin: Akademie Verlag 2006.
- Kriek, E.: Volk im Werden. Oldenburg: G. Stalling 1932.
- Lebenslauf des o. ö. Prof. der Erziehungswissenschaft Dr. h.c. Peter Petersen. Abschrift vom Original v. I. Maschmann. O.O., o.J.
- Le travail par équipes à l'école. Genève: Bureau international d'éducation 1935.
- Münch, W.: Zukunftspädagogik. Berichte und Kritiken, Betrachtungen und Vorschläge. 3. Auflage. Berlin: Verlag von Georg Reimer 1913.
- Petersen, P.: Bedeutung und Wert des Politisch-Soldatischen für den deutschen Lehrer und unsere Schule. In: H. Schemm (Hrsg.): Deutsches Bildungswesen. München: Fichte-Verlag 1934, S. 1-17.
- Petersen P.: Führungslehre des Unterrichts. Mit sechs Tafeln. Langensalza/Berlin/Leipzig: Verlag von Julius Beltz 1937.
- Petersen, P. (1946): Wissenschaftliche pädagogik im dienste der demokratischen erziehung und akademischen lehrerbildung. In: pädagogik, Jg. 1, Nr. 2 (1946), S. 1-8.
- Petersen, P.: Der Kleine Jena-Plan. 47./51. Aufl. Weinheim/Berlin: Verlag Julius Beltz 1968.
- Petersen, P. (Hrsg.): Die Praxis der Schulen nach dem Jena-Plan. Weimar: Böhlau 1934.
- Petersen P./Förtsch, A.: Das gestaltende Schaffen im Schulversuch der Jenenser Universitätsschule 1925-1930. Mit 11 Bildtafeln. Weimar: Böhlau 1930.
- Piaget, J.: Remarques psychologiques sur le travail par équipes à l'écoles. In: Le travail par équipes à l'école. Genève: Bureau international d'éducation 1935, S. 179-196.
- Schneider, J.H.: Die Freiheit des Lernens: Roger Cousinet und die freien Gruppenarbeit. Diss. phil. Universität Giessen. Ms. 2004.
- Schumacher, F.: Selbstgespräche: Erinnerungen und Betrachtungen. Hamburg: A. Springer 1949.
- Wendt, J.: Die Lichtwarkschule in Hamburg (1921-1937). Eine Stätte der Reform des Höheren Schulwesens. Hamburg: Verein für Hamburgische Geschichte 2000.