

C.VREUGDENHIL

De
Führungs
lehre
van
Petersen

Deel 2

Aantekeningen / Bibliografie / Register / Bijlagen

**DE FÜHRUNGSLEHRE
VAN PETERSEN**

2

DE FÜHRUNGSLEHRE
VAN PETERSEN

2

Aantekeningen

Bibliografie

Registers

Bijlagen

Promotor: Prof. Dr. L. Dasberg
Faculteit: Sociale Wetenschappen, Universiteit van Amsterdam

CIP-gegevens Koninklijke Bibliotheek, Den Haag

Vreugdenhil, Cornelis

De Führungslehre van Petersen/Cornelis Vreugdenhil
Groningen: Wolters-Noordhoff bv

1. Historisch-pedagogisch tekst- en contextonderzoek van de onderwijspedagogiek van het Jenaplan
 2. Aantekeningen, bibliografie, registers, bijlagen
- Proefschrift Universiteit van Amsterdam. Met reg.
ISBN 90-01-91982-0
NUGI 723/724
Trefwoord: Jenaplan

COLOFON

Ontwerp omslag: Newmarket Linschoten
Lay-out: APS,
Ellen Fekkes-Kaufmann,
Eric van Dusseldorp
Uitgave: Wolters-Noordhoff bv,
Groningen

Copyright © 1992 Wolters-Noordhoff bv,
Groningen

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvuldigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen of op enig andere manier zonder voorafgaande toestemming van de uitgever.

INHOUD

	Aantekeningen	5
1	Inleiding	5
2	Maatschappelijke context van Petersens werk	9
3	Leven en werk van Petersen	17
4	De grondslag en inhoud van de Führungslehre	27
5	Tijdgenoten aan het woord	71
6	Opvattingen van tijdgenoten	81
7	Publiceren in nazi-tijd en daarna	103
8	Conclusies en perspectieven	105
9	Methodologische verantwoording	111
	 Bibliografie	 113
	Archieven	113
	Bronnen: A. Algemeen	113
	Bronnen: B. Recensies	122
	Literatuur	123
	 Registers	 131
	A. Lijst van afkortingen	131
	B. Personenregister	133
	C. Zakenregister	141
	 Bijlagen	
1	Recensies van de 'Führungslehre des Unterrichts' van Peter Petersen	
2	Aangehaalde werken in de 'Führungslehre des Unterrichts' (1937)	
3	Passages in de 'Führungslehre des Unterrichts' (1937) die in de tweede druk (1949) niet voorkomen	
4	Geraadpleegde tijdschriften	

Aantekeningen

1 Inleiding

1. Zie voor meer nauwkeurige gegevens over titel en tijdstip van verschijnen hoofdstuk 7.
2. Petersen noemde zelf het boek kortweg Führungslehre. Die gewoonte wordt hier overgenomen.
3. Respectievelijk Petersen: AEW 1924, UdP 1931a, Pädagogik 1932a en Jena-plan I 1930a, Jenaplan II 1930b, Jenaplan III 1934a.
Zie de bibliografie voor afkortingen.
4. Cursiveringen zijn steeds van de geciteerde auteur, tenzij anders vermeld.
5. Brieven van Petersen waaruit in deze studie geciteerd wordt, zijn alle afkomstig uit het 'Jena-Plan Zentralarchiv' van het 'Peter Petersen Nachlass Gesellschaft GBR', Romstrasse 24, Vechta/Duitsland.
6. Mondelinge mededeling van Suus Freudenthal-Lutter. Zij richtte in 1959 met enkele anderen de werkgroep Jenaplan op binnen de WVO (Werkge-meenschap voor Vernieuwing van Opvoeding en Onderwijs). In 1969 nam zij het initiatief tot een onafhankelijke Stichting Jenaplan. Daarvan was zij secretaresse tot aan haar dood in 1986. Zij onderhield een intensief persoonlijk contact met Else Müller-Petersen.
7. Zie Klassen/Skiera 1984, p. 99 e.v.
8. Volgens gestencilde mededelingen:
 - Barbara Mergner: Eine Schulgründung in Thüringen (23-9-1991).
 - Team der Jenaplan-Schule: Einladung;
(voor de officiële opening 12-10-1991).
9. Mondelinge mededeling van Barbara Mergner (Pädagogische Werkstatt Jena) tijdens de beleidsconferentie van het Thüringer Kultusministerium 31-1-1992 en 1-2-1992 in Reinhardsbrunn/Thüringen.
10. Zie bijvoorbeeld de ABOP-uitgave 'De bedrijvige school' (Langeveld e.a., Amsterdam 1989). Ook in het werk van het Algemeen Pedagogisch Studie-

centrum in Amsterdam, een van de drie landelijke centra voor ondersteuning van het onderwijs, blijkt een toegenomen vraag naar overzicht, naar een samenhangende visie in het woud van invloeden, mogelijkheden en problemen waar scholen mee te maken hebben.

11. Die oproep heeft inmiddels een eerste beraad van deskundigen opgeleverd in een mini-seminar van MOW. Zie: Uitleg 7e Jg., nr. 17 (26 juni 1991), p. 3-9. Eerder al sneed Prof. Dr. Lea Dasberg deze kwestie aan in een lezing in Utrecht op 17 april 1991. Zie: Dasberg 1991.
12. Zie o.a. Brosch (1939): "die Darlegungen des Führers in 'Mein Kampf' bezeugen eindeutig, dass der Führer selbst von jeder Belehrung erzieherische Wirkungen verlangt" (p. 59).
13. Mondelinge mededeling van de beheerder van het 'Jena-Plan Zentralarchiv' (zie: noot 5), mevrouw E. Remmert-Petersen.
14. Bijvoorbeeld in het cursusmateriaal van de nascholingsdocent Dick Schermer (Seminarium voor Jenaplanpedagogiek):
 - Jenaplan en pedagogische of situatieve didactiek. 1981.
 - Leidinggeven in het onderwijs. 1981.
 - Basisgrammatica en natuurlijk leren. 1982.
15. Peter Peels/Cor Vernooy: Verslag van 'Operatie Injektie'. Hoevelaken, maart 1979, p. 84.
16. De enquête werd op 15-2-1989 uitgereikt aan de 52 cursisten in de nascholingscursus 1988-1989. De cursus was toen halverwege. Veertig cursisten leverden de enquête weer in. De vraag die hier van toepassing is, luidde: "Wat vind je het moeilijkst te begrijpen in de 'Onderwijspedagogiek'?" (= de vertaalde Führungslehre).
17. Het betreft hier cursisten die vrijwel alle in Jenaplanscholen werkzaam zijn als leraar. In het verplichte blok 'Achtergronden van het Jenaplan', dat door mij sinds 1980 wordt verzorgd, is elk studiejaar met een schriftelijke evaluatie afgesloten. Daaruit blijkt dat ca. 95% van alle cursisten zeer geïnteresseerd is (geraakt) in het onderwijsconcept achter het Jenaplan. Cruciaal is echter dat conceptuele zaken op een dusdanige manier worden behandeld, dat de leraren-cursisten kunnen 'pendelen' tussen hun eigen dagelijks handelen en theoretische inzichten. Anders gezegd: men moet hen leren conceptualiseren vanuit hun praxis naar theoretische inzichten en weer terug.
Het behandelen van een omvattend onderwijsconcept als dat van het Jenaplan of het laten lezen van de Führungslehre heeft dan ook bij de meesten zonder die conceptualisering vermoedelijk nauwelijks of geen effect.

18. Die uitspraak slaat weliswaar op de vergelijking die Prior maakt tussen Führungslehre en 'Schaffendes Schulvolk' van Adolf Reichwein, maar betekent ook dat hij het bij een beperkt aantal opmerkingen laat wat betreft de Führungslehre.
19. Zie o.a.: Link 1980², p. 15; Segers 1980, p. 58, 64 e.v.; Eco 1972, p. 47 e.v.
20. De Groot (1971³) noemt als voorwaarden voor de toegankelijkheid van een zakelijke tekst o.a.: doel (p. 56); logische organisatie (p. 56-59), zoals een heldere presentatie van de belangrijkste gedachten, logische indeling van hoofdstukken en paragrafen, duidelijk verschil tussen hoofd- en bijzaken (dit zijn belangrijke aspecten van 'opbouw'); belangstellingsbasis, gericht op de lezer (p. 59-61), zodat de lezer, mede vanuit zijn eigen ervaringen en inzichten, makkelijk mee kan denken; zinsbouw, zinslengte, leestekens en woordgebruik (p. 17-54), als belangrijke vormaspecten. De Groot besteedt daarbij ruime aandacht aan het gebruik van 'moeilijke woorden', in de zin van vakterminologie (p. 47-54). Daarmee raken we aan de inhoud van het boek en de daarin aanwezige kernbegrippen.
21. In een apart hoofdstuk (9) zal deze aanpak verder worden uitgewerkt en toegelicht. Daarin zal ook nader worden ingegaan op het schema van Link.

2 Maatschappelijke context van Petersens werk

1. Zie zijn AEW van 1924, die de schriftelijke neerslag vormde van zijn colleges aan de universiteit van Hamburg in 1920/1921. Voor een samenvatting van AEW en de daarin ontwikkelde gedachten over de gewenste staat, zie: Vreugdenhil 1984.
2. Hoe die beïnvloeding verliep, is niet scherp aan te geven. Causale verbindingslijnen zijn daarbij al nauwelijks te verwachten (zie: hoofdstuk 9). Niettemin vormen de gebeurtenissen in de aangegeven periode ongetwijfeld een soort decor voor de inhoud van de Führungslehre. Wanneer dat decor bekend is, kan mede tegen die achtergrond een aantal aspecten van de Führungslehre beter worden belicht.
3. Bij het uitwerken van de maatschappelijke context zal voornamelijk gebruik gemaakt worden van het werk van Thamer (1986). In zijn werk spreekt vooral de toepassing van het principe van 'gelijktijdigheid van het ongelijktijdige' aan. Voor een structurering van opvoeding en onderwijs wordt het werk van Flessau (1977) en dat van Scholtz (1985) gebruikt. In het werk van Scholtz is de grondslag van 'Kontinuität und Veränderungen im Bildungssystem' aantrekkelijk. Ook zal gebruik worden gemaakt van berichten uit het dagelijks leven tussen 1934 en 1939 via de Sopade-uitgaven 'Deutschland-Berichte' 1934 t/m 1939 (1980⁵) en de SD-berichten 'Meldungen aus dem Reich' (Boberach 1984).
4. Zie o.a.: Peter Gay 1968, p. 151 e.v.; Thamer 1986, p. 111, 166. Voor het nu volgende overzicht is vooral gebruik gemaakt van Gay (1968).
5. In tegenstelling tot de rooms-katholieken, die via de 'Zentrumspartei' aan de politieke machtsverdeling deelnamen, waren de protestanten politiek min of meer ontheemd. Hun vanzelfsprekende machtspositie in het keizerrijk was in de republiek van Weimar verloren gegaan. Zie: Neurohr 1957, p. 161.
6. Thamer (1986, p. 172 e.v.) analyseert de herkomst van kiezers en leden van de NSDAP tussen 1930 en 1933 en komt tot ondermeer de volgende bevindingen:
 - De ledenkern bestond voornamelijk uit de oude en nieuwe middenstand: kleine zelfstandigen, lagere ambtenaren en administratief perso-

- neel, winkeliers, kleine boeren; maar ook arbeiders die op het platteland leefden of in bedrijven werkten, die patriarchaal werden geleid; onder de leden een relatief hoog percentage jongeren; verder meer protestanten dan katholieken, meer Noord- dan Zuidduitsers, meer mensen uit kleine dan uit grote steden; zeer weinig vrouwelijke leden;
- wat de verkiezingen betreft behoorden van de arbeiders vooral de ongebondenen, de thuiswerkers en de landarbeiders in Saksen en Thüringen tot de kiezers. Verder bleef het percentage vrouwelijke kiezers relatief laag.

Volgens Thamer speelde de sociaal-economische problematiek niet de dominante rol bij de keuze voor de NSDAP. Ook was sociale ontworteling niet beslissend, maar veeleer de traumatische ervaring van het verlies van nationaal zelfrespect. De 'Führermythos' en de idee van de volksgemeenschap bleken de grootste trekpleisters, naast de organisatorische daadkracht van de partij. Dat laatste sprak vooral de jeugd aan door de koppeling van een zich afzetten tegen overleefde vormen en enthousiasme voor een krachtige ideologie.

Thamer constateert dat hier het mengsel van traditie en vernieuwing uit de begintijd opnieuw duidelijk zichtbaar is in het ambivalente verlangen naar enerzijds 'Bewahrung', anderzijds verandering en modernisering.

7. Hoewel hij duidelijk aangeeft dat zo'n indeling gevaren oplevert, omdat de culturele avant-garde en de politiek-revolutionairen geenszins identiek waren, kan hij de intellectuele uitingen toch niet los zien van de tweedeling die 'Weimar' zozeer kenmerkte (p. 41).
8. Zo'n 10% van de SPD-afgevaardigden in de 'Reichstag' was joods en van de 100 KPD-afgevaardigden in 1932 niet één. Zelfs onder de 500 kandidaten van de KPD voor die functie was geen enkele joodse burger te vinden, aldus Laqueur (1975, p. 72).
9. De nationaal-socialisten namen, zoals bekend, deze term over. Het eerste rijk was dat van Heinrich I, een Saksische koning die regeerde van 919-936. Het tweede rijk was dat van Bismarck en het liep van 1871-1918. Zie: Thamer 1986, p. 150, 151.
10. Neurohr (1957, p. 73) meldt dat in de derde periode van 'Weimar' beiden weer in de aandacht kwamen, maar nu in een klimaat waarin een nationale revolutie veel meer gemeengoed was geworden.
11. Zie voor het volgende overzicht: Gay 1968, Laqueur 1975, Neurohr 1957.
12. Amtsblatt, 1e Jg. 1921, nr. 1, p. 1, geciteerd bij Liedloff 1936.
13. De communistische 'Oberlehrer' aan de Realschule in Ruhla/Thüringen, Dr. Theodor Neubauer, schreef in 'Sozialistischer Erzieher' 22e Jg., nr. 1

(1921), p. 15-19 (herdruk in Mitzenheim z.j.) een artikel 'Aus der Praxis einer Einheitsschule'. Daarin geeft hij uit eigen ervaring de volgende kenmerken van de 'Einheitsschule' aan:

- een systeem van diverse schoolsoorten (Grundschule, obere Volksschule, Realschule, Fortbildungsschule) dat een eenheid vormt, in Ruhla onder leiding van een 'Volksschullehrer', aan wie ook de universitair geschoolde 'Oberlehrer' ondergeschikt zijn;
- gebaseerd op het werk van Tews en het 'Arbeitsunterricht';
- werken met de methode van de 'Arbeitsschule': veelzijdige ontwikkeling van kinderen;
- geen selectie naar begaafdheid voor het zestiende jaar;
- de 'organische Erziehungsarbeit' moet door gevestigde leraren opnieuw geleerd worden;
- het werken volgens de 'Arbeitsmethode' verandert leraren en onderwijs: geen banken maar werktafels; geen 'ieder voor zich' maar 'help elkaar'; opheffing van het juk van de leerstofplanning: alleen nog werkdoelen; doorbreking van de jaarklassen; vernietiging van de oude leerboeken; boeken alleen als 'onbewerkte grondstof' gebruiken.

14. Thamer citeert daarbij uit een brief van Hitler: "Unsere Aufgabe in Thüringen erstreckt sich damit auf zwei Aufgaben. Als Innenminister wird Dr. Frick eine langsame Säuberung des Verwaltungs- und Beamtenkörpers von den roten Revolutionerserscheinungen vornehmen. Dr. Frick wird hier mit rücksichtsloser Entschlossenheit eine Nationalisierung einleiten, die den anderen bürgerlichen Regierungen zeigen kann, was wir National-sozialisten unter diesem Worte verstehen. Vor allem auf dem Gebiete des Polizeiwesens gibt es sehr viel zu tun. Die zweite grosse Aufgabe wird Dr. Frick als Volksbildungsminister in der Nationalisierung des Schulwesens erblicken. Wir werden in Thüringen nunmehr das gesamte Schulwesen in den Dienst der Erziehung des Deutschen zum fanatischen Nationalisten stellen. Wir werden ebenso sehr den Lehrkörper von den marxistischen-demokratischen Erscheinungen säubern, wie umgekehrt den Lehrplan unseren nationalsozialistischen Tendenzen und Gedanken anpassen. Der erste Schritt wird die Errichtung eines Lehrstuhls für Rassenfragen und Rassenkunde an der Universität Jena sein" (1986, p. 167, 168). Hitler had voor die leerstoel Hans Günther op het oog. Deze werd inderdaad in mei 1930 door Frick benoemd, maar dat stuitte op verzet van faculteit, senaat en leiding van de universiteit. Het bleek ook tegen het statuut van de universiteit te zijn. Van buitenaf kwamen protesten van o.a. het 'Verband proletarischer Freidenker', de 'Allgemeinen Freien Lehrergewerkschaft' en de 'Deutsche Liga für Menschenrechte'.

De rector van de universiteit kreeg te maken met aanslagen van nationaal-socialistische studenten. Die leidden er mede toe dat de universiteit overstag ging. Günther hield zijn inaugurele rede in november 1930 in de aula van de universiteit, in het bijzijn van Hitler, Göring en Darré. Schaxel hield uit protest colleges over 'de onwetenschappelijkheid en de ideologische

functie van de fascistische rassentheorie' (Schmidt 1983, p. 285). Van de hoogleraren protesteerden uiteindelijk alleen Anna Siemsen en de psycholoog Peters.

15. Die splitsing is geregeld in de 'Richtlinien' van maart 1929. Daarin werd ook 'Gesamtunterricht' verplicht gesteld voor de twee laagste klassen van de 'Grundschule'. Deze vorm van onderwijs mocht in de hogere jaren echter ook worden doorgevoerd. "Er knüpft an ein gemeinsames Erleben, eine gemeinsame Arbeit, ein Sachgebiet an oder fasst durch eine Betrachtung unter einheitlichem Gesichtspunkt verschiedene Arbeitsreihen zusammen. Kernpunkt der Sachfächer ist die Heimat. Geschichte, Erdkunde, Naturkunde sollen sich zur Kulturkunde vereinigen, die ihre Ergänzung in Deutschkunde und Kunsterziehung findet. Leibesübungen, Lesen, Schreiben, Rechnen, Raumlehre, Werkätigkeit, Zeichnen, weibliche Handarbeit sollen ihre besondere Bedeutung durch die Anwendung im Leben des Kindes und der Klassengemeinschaft, der Schule und Gemeinde erhalten. Für die einzelnen Unterrichtsfächer bietet der Lehrplan knappe Zielangaben und eingehende Weisungen sowie Beispiele für die Verteilung der Lehraufgaben auf die einzelnen Jahrgänge" (Kurfess 1932/1933, p. 608).
16. In de hogere leerjaren moest de behandeling van het artikel over de Duitse schuld aan de oorlog worden afgesloten door een gezamenlijk door de klas uitgesproken antwoord: "Die deutsche Schande soll brennen in unseren Seelen bis zum Tage der Ehre und Freiheit" (Liedloff 1936, p. 82).
17. Dat gebeurde o.a. door acties als het reserveren van de vier voorste rijen in collegezalen voor arische studenten, en door in colleges het recht op sociale ongelijkheid en antisemitisme te beklemtonen. Studenten werden opgeroepen zich bij militaire verenigingen aan te sluiten. Vooral na de bezetting van het Roergebied was het grootste deel van de studentenpopulatie nationalistisch gericht, met sympathieën voor fascistische bewegingen. De linkse studentengroepen werden tegengewerkt, o.a. met censuur op hun aanplakbiljetten en een verbod van hun bijeenkomsten. Greil hief deze maatregelen in mei 1923 weer op. Linkse studenten provoocerden door o.a. de Sovjetvlag te hijsen aan het universiteitsgebouw (zie: Schmidt 1983).
- 17a. Voor Petersen zelf was Friedrich Naumann de belangrijkste gids (AEW, p. 265, 266). Over Naumann en Stöcker schrijft Wenck (1920, p. 74): "Es sei hier gestattet, abschliessend das ganze Verhältnis Naumanns zu Stöcker noch einmal kurz zusammenzufassen. Naumann hat sich darüber selbst nach Stöckers Tod im Jahre 1909 in der 'Hilfe' ausgesprochen. Er weist darauf hin, dass das, was ihm mit Stöcker gemeinsam war, vor Stöckers Antisemitismus, vor dessen konservativen Politik und vor seiner Kirchenpolitik, in dem gelegen habe, was ihm Stöcker als ein Nachfolger Wicherns,

des Vaters der Inneren Mission, gewesen war und dann unberührt von seiner politischen Tätigkeit stets geblieben ist. Nur in *dieser* christlichsozialen Gesamtstimmung lag für beide das Gemeinsame, das Verwandte.“

18. “Ueber die thüringischen Schulgebete soll man hier in diesem Kreise nur, sorgsamst die Worte wählend, sprechen. Ist es doch an sich schwer, inmitten des wirren politischen Kampfes überhaupt vom Gespräch des Herzens mit Gott - und das ist das Gebet - zu reden.

Wenn aus dem grossen niederländischen Freiheitskampf heraus eine Gebetsstimmung wie in den Gebetsliedern von Marnix van Adelgonde erwuchs, wenn wir unsere Kinder im Kriege und nach dem Kriege diesen Notschrei ‘Herr, mach’ uns frei’ gelehrt haben, handeln wir recht. Aber es ist für einen Christen unmöglich, in wirklichen Gebetsgeiste zu sprechen: ‘Vater im Himmel, ich glaube an Deine allmächtige Hand. Ich glaube an Volkstum und Vaterland. Ich glaube an der Ahnen Kraft und Ehr’, wo hier der Glaube an den allmächtigen Gott dem ‘Glauben’ an ein noch so hochstehendes irdisches Gut völlig gleichgestellt wird? Ich muss es grundsätzlich sagen: Christliche Religion kann sich nie und nimmer in den Dienst irdischer Zwecke stellen“ (afgevaardigde Mumm in: Behrens e.a. 1930, p. 6, 7).

19. Zie bijvoorbeeld Inge Scholl: Über die Zugehörigkeit zur Hitlerjugend (in: Kanz 1984, p. 89, 90): “Wir hörten viel vom Vaterland reden, von Kameradschaft, Volksgemeinschaft und Heimatliebe. Das imponierte uns, und wir hörten begeistert zu, wenn wir in der Schule oder auf der Strasse davon sprechen hörten. Denn unsere Heimat liebten wir sehr, die Wälder, den Fluss und die alten, grauen Steinriegel. (...) Wir hatten den Geruch von Moos, von feuchter Erde und duftenden Äpfeln im Sinn, wenn wir an unsere Heimat dachten. (...) Das Vaterland, was war es anderes als die grössere Heimat all derer, die die gleiche Sprache sprachen und zum selben Volke gehörten. Wir liebten es und konnten kaum sagen, warum. (...)

So war es kein Wunder, dass wir alle, Hans und Sophie (Geschwister Scholl van de latere studentenverzetgroep ‘Weisse Rose’, C.V.) und wir anderen, uns in die Hitlerjugend einreiheten. Wir waren mit Leib und Seele dabei, und wir konnten es nicht verstehen, dass unser Vater nicht glücklich und stolz Ja dazu sagte. (...)

Wir gingen mit den Kameraden der Hitlerjugend auf Fahrt und durchstreiften in weiten Wanderungen unsere neue Heimat, die Schwäbische Alb. Wir liefen lange und anstrengend, aber es machte uns nichts aus; wir waren zu begeistert, um unsere Müdigkeit einzugestehen. (...)

Wir hörten, dass wir für eine grosse Sache leben sollten. Wir wurden ernstgenommen, in einer merkwürdigen Weise ernstgenommen, und das gab uns einen besonderen Auftrieb. Wir glaubten, Mitglieder einer grossen, wohlgegliederten Organisation zu sein, die alle umfasste und jeden würdigte vom zehnjährigen Jungen bis zum erwachsenen Mann. Wir fühlten uns beteiligt an einem Prozess, an einer Bewegung, die aus der Masse Volk schuf.“

20. Tot 1940 werd Engels gegeven door Engelse docenten. (Deze informatie en de overige gegevens over de 'Adolf-Hitler-Schule' zijn vooral ontleend aan Sopade 1938, Scholtz 1973 en Thamer 1986.)
21. In de internaatsopvoeding stond voor Ley en Von Schirach de Jezuiten-opvoeding model. Hitler daarentegen was meer geporteerd van het Engelse Public-School-model met zelfleiding.
22. Thamer (1986, p. 411) vermeldt 20 april 1934, Flessau (1977, p. 15) 1933, evenals Scholtz (1985, p. 59). Flessau merkt daarbij op dat ze onder toezicht stonden van hun stichter Rust, de rijksminister voor onderwijs. Maar diens ministerie is pas in mei 1934 ingericht. Rust moet het dus gedaan hebben in zijn functie van Pruisisch minister van onderwijs.
23. Kesselring (1937, p. 172) noemt voor de grondslag van het onderwijsbeleid achter deze vier gebieden het werk van Krieck, Voigtländer, Giese en Albrecht.
24. Sopade (1937, p. 1055 e.v.) bericht over de 'Gemeinschaftsschule', dat deze uitsluitend naar de uiterlijke vorm lijkt op die uit de wetgeving van de republiek 'Weimar'. De n.s. 'Gemeinschaftsschule' is een "eenzijdige partij- en wereldbeschouwingsschool, die met alle middelen van uiterlijke dwang en ideologische beïnvloeding alle Duitse kinderen tot nationaal-socialisten moet opvoeden" (p. 1055).
Voorts maakt Sopade gewag van dwang en terreur bij de invoering van deze school ten koste van kerkelijke scholen. Vooral in katholieke kring, tot dan toe beschermd door het concordaat van 20 juli 1933, wordt zware presie uitgeoefend om ouders voor de nieuwe school te laten kiezen.
25. Flessau (1977, p. 13) noemt o.a.: Gruppenunterricht, Unterrichtsgespräch, partnerschaftliche Arbeits- und Aktionsformen.
26. Flessau (1977, p. 53-55) commentarieert deze doelen als volgt:
 - Het eerste doel laat zien dat de school een van de vier 'Bildungsmächte' is naast de geledingen van de partij (waaronder de HJ en BMD), de 'Arbeitsdienst' en het leger. Kerken worden hier niet genoemd. (We kunnen hier aan toevoegen: gezinnen ook niet. C.V.) Bovendien blijkt uit dit doel dat de volksgemeenschap over de individuele persoonlijkheid heerst. Er is geen sprake van 'zedelijke persoonlijkheid', wel van bruikbare staatsburgers, maar dan in de zin van mensen die voor die gemeenschap en voor de staat willen vechten. "'Zur Volksgemeinschaft erziehen' meint mehr, als nur den Jugendlichen auf seine Aufgaben in der menschlichen Gesellschaft vorzubereiten. Nicht das Bewusstsein, zoon politikon im aristotelischen Sinne zu sein, sondern das Gefühl ist zu wecken, Glied einer Gruppe zu sein, deren Zusammenleben auf 'gleicher Abstammung, auf ähnlicher Gesinnung, auf

gemeinsamen Schicksalen und Bestrebungen' beruht" (p. 54).

Voor de betekenis van 'volle inzet voor 'Führer' en natie' verwijst Flessau naar het leerplan van de NSLB Sachsen uit 1934. Daarin vindt men de invulling: lichamelijke opvoeding tot jeugd, die plezier beleeft aan actie en strijd, sterk van wil is en bereid het vaderland te verdedigen tegen vijanden; vrouwen die gezonde moeders zijn.

- Het tweede doel laat een nadere invulling van inhoud en weg. Daaruit blijkt de geringe schatting voor 'Bildung' van de jeugd. Tegelijkertijd gaf het de leraren ruimte om zelf stof te kiezen, zij het onder zeer beperkte condities. Aldus Flessau.

27. Sopade 1934-1939 bevat vrijwel geen berichten uit 'Mitteldeutschland' en helemaal geen uit Thüringen.
28. Thüringisches Hauptstaatsarchiv Weimar (THW), C 192/3 en C 129/24.
29. Dit document en de volgende komen uit het Universitätsarchiv Jena (UJ), in 'Bestand U. Abt. IV, Nr. 8'.
30. "De opleiding van nationaal-socialistische leraren is niet gegarandeerd, omdat:
 - a. de instituutleider de heer Prof. Dr. Weiss geen nationaal-socialist is,
 - b. de heer Prof. Dr. Weiss geen praktische ervaring heeft als leraar in een 'Volksschule'.
 - c. De heer Prof. Dr. Weiss heeft bewezen, dat hij het beeld van de nationaal-socialistische opvoeder niet in zich meedraagt en ook de toekomstige nationaal-socialistische lerargeneratie niet kan meegeven. Daarom is ook het team van docenten niet gericht op een gemeenschappelijk nationaal-socialistisch doel; daarom bestaat er geen begrip voor de nationaal-socialistische inzet van de studenten en de leraren.
De studenten verlaten het Pedagogische Instituut zonder politieke oriëntatie en zonder een gemeenschappelijk doel voor hun werk" (p. 2).

3 Leven en werk van Petersen

1. De biografie van Petersen zal hier vooral worden toegespitst op de jaren 1923-1938, hoewel een schets van de tijd ervoor en erna niet zal ontbreken. Bij het afsluiten van dit hoofdstuk is de dissertatie van Barbara Klug (Universiteit Giessen/BRD), die een biografie van Petersen behelst, nog niet verschenen. Het was uiteraard ook niet mogelijk voor haar promotiedatum een werkexemplaar in handen te hebben.
Voor dit hoofdstuk is, tenzij anders vermeld, gebruik gemaakt van Vreugdenhil 1984 en de daarin onder noot 7 (p. 207) opgegeven literatuur. Verder van documenten uit de archieven van:
 - het 'Peter Petersen Nachlass Gesellschaft GBR/Jena-Plan-Zentralarchiv' in Vechta/BRD, afgekort JPZ;
 - 'dem Thüringischen Hauptstaatsarchiv Weimar', afgekort THW;
 - het 'Universitätsarchiv Jena', afgekort UJ.Verder is o.a. geraadpleegd: Kassner/Scheuerl 1984; Becker 1984; Kassner 1989; Jörg 1989.
2. Dat blijkt uit een niet gepubliceerd manuscript uit 1912:
"Es ist der Grundfehler der materialistischen Geschichtsanschauung eines Marx und der orthodoxen Nachfolger, dass sie die Macht der geistigen Faktoren übersieht! Die Produktionsweisen sollen die einzigen Bedingungen aller übrigen Lebensprozesse sein, alle Veränderungen im Volksleben, die sozialen Verschiebungen wie das geistige Schaffen der Gemeinschaft sollen auf wirtschaftliche Zustände in ihrer Abwandlung hervorgehen. Das heisst schon den Einfluss des physischen Lebens auf das geistige nicht beachten, vorallem aber die Rückwirkung des geistigen Lebens auf die Wirtschaft verkennen oder übersehen. Der Fortschritt der ökonomischen Technik ist ein Werk des Geistes, und es wäre fast verzeihlicher gewesen, wenn der Marxismus in Verfolgung der positiven Seite der Hegelschen Philosophie die Allgegenwart des vernünftigen Denkens auch im ökonomischen Getriebe nachgewiesen hätte, anstatt das Vernünftige ihm zu unterwerfen."
Uit de lezing 'Der Zusammenhang und ethische Wert staatsbürgerlicher, sozialer und wirtschaftlicher Fragen' (p. 20; JPZ).
3. In een aantal plaatsen treedt hij twee keer op. De 37 lezingen worden gehouden tussen 1925 en 1935, waarvan 15 tussen 1933 en 1935 (Bestand JPZ, typoscript van Petersen uit 1935).

4. Dat gebeurt o.a. in een aantal wetenschappelijke series, die alle onder leiding van Petersen staan:
 - 'Forschungen und Werke zur Erziehungswissenschaft'. Daarin komen alle rapporten voor over het experimentele onderwijsprogramma in Jena, beginnend met het dagboek van de eerste leraar aan die school Hans Wolff over het schooljaar 1924-1925 tot aan het onderzoek van Willi Schneider over leiding in het 'Gruppenunterricht' in 1936. Maar ook andere experimenten krijgen aandacht, zoals de Odenwaldschule en onderwijsvernieuwing in China. Er verschijnen in totaal 23 titels tussen 1925 en 1935.
 - 'Pädagogische Studien und Kritiken', 14 titels tussen 1927 en 1939, met uiteenlopende onderwerpen als de opvoedingstheorieën van Kant en Fichte, rekenen, de grondslagen van de Sowjetpedagogiek (Popovitsch 1934) en de SA-student (1936).
 - 'Pädagogik des Auslands' met 8 titels tussen 1928 en 1935, waarin we o.a. tweemaal Jan Ligthart aantreffen en verder het werk van Hamaïde over Decroly, Ferrière, Padellaro (over de fascistische school in Italië 1934) en Dewey/Kilpatrick over projectonderwijs (1935).
 - 'Neue Forschungen zur Erziehungswissenschaft' met onderzoeksverslagen over kinderen in het speciaal onderwijs en in de Kindergarten (respectievelijk 1939 en 1940).
 - 'Pädagogische Studienhilfen', een serie van 19 titels vanaf 1950.

5. Dat blijkt uit een brief van Cl. Blomeyer aan Petersen, d.d. 29-6-1926 (Be-stand JPZ) waarin hij meldt dat Reichwein plotseling verhinderd is aanwezig te zijn bij een voordracht die Petersen in deze volkshogeschool zal houden, waarbij Reichwein de discussie zou leiden.

6. De onderwerpen lopen zeer uiteen, van kindertekeningen (Hans Wolff) tot de Chinese opvoedingstheorieën in het licht van de Europese hervormingen, van opvoedingsgedachten bij Rilke tot veranderingen in de joodse 'Bildung' in Polen (Versuch einer Darstellung der Entwicklung von Cheder zur jüdisch-weltlichen Volksschule; door Tonja Lewit). In de proefschriften die tussen 1933 en 1945 verschijnen (65 stuks) komen op titel de volgende dissertaties voor die in relatie staan tot nationaal-socialistische thema's:
 - Der SA-Student im Kampf um die Hochschule. Ein Beitrag zur Geschichte der deutschen Universität im 20. Jahrhundert (Hans-Joachim Düning, met een voorwoord van de rector Meyer-Erlach uitgegeven; 1936);
 - Die Anfänge der Schulungsarbeit in der national-sozialistischen Bewegung bis September 1935 (Kurt Saberschinsky 1937);
 - Das Dietwesen des Reichsbundes für Leibesübungen. Aufbau, Stellung und Sinngehalt der Leibesübungen innerhalb der Volkskultur des neuen Deutschlands (Hans-Joachim Benecke 1938);
 - Die Bedeutung der Jugendbewegung für die Erziehung des deutschen Mädchens (Erika Trepte 1942).

7. Volgens een rondzendbrief (advent 1985) van het 'Peter Petersen Nachlass Gesellschaft GBR' in Vechta, getekend door de oudste zoon van Petersen Uwe-Karsten Petersen, sloot Petersen zich aan bij de Zuidduitse tak van 'dem Christlich Sozialen Volksdienst' (Württemberg), die een piëtistische inslag had en een variant was van de CSVD.

"...meine Tätigkeit 1932 im evangl. Volksdienst war ein besonderer Dienst an... in Seelennot befindlichen Christen, die es mit dem Christentum ernst nahmen, weil hier in Thüringen für diese Christen eine ganz ähnliche Lage bestand, und besteht wie in Württemberg. Ich will damit sagen, dass wir uns von den sogenannten 'Christlich-Sozialen' abgrenzen." (Citaat uit een brief van Petersen van 12-7-1933 in de genoemde rondzendbrief.)

In een brief aan zijn vriend Paul Geheeb van de Odenwaldschule schrijft hij: "Ausserdem bin ich in die Politik gegangen und habe zugestimmt, dass mich der Volksdienst auf seine Landtagsliste für Thüringen setzt. Ich finde die Oeffentlichkeit ist so tief gesunken, dass wir, wer es nur verantworten kann, hinausgehen müssen, um die ersten Stimme der Sittlichkeit wieder hören zu lassen in einem so verlotterten öffentlichen Leben wie es die herrschenden politischen Parteien entwickelt haben" (JPZ, brief 19-7-1932).

8. "Es müssen ja in einer revolutionären Zeit unrechte und sehr unschöne, auch ganz ungerechte Dinge geschehen. Wann war es anders und wie könnte es unter Menschen anders sein? Aber war es nicht 1918-20 noch ärger? Erlebten wir schon einmal all dieses und mindestens so arg. (...)

Ich bin in diesen Monaten hundertmal erschüttert und fast angewidert von der Parallelität so vieler Erscheinungen. Andererseits hat mich die ältere Erfahrung getröstet mit dem: So ist der Mensch! Er kann nur wertvoll werden, wenn er es wagt, ernst und hart vor Gott zu leben. Dann verstehen wir ja doch erst allein auch, warum Menschen uns quälen müssen. Gerade uns, die wir so leicht durch das Übermass an Denkarbeit dazu verführt werden, Mitmenschen und die Wirklichkeit zu übersehen, die doch an uns als Menschen auch einen vollen Anspruch haben."

9. Geheeb schrijft: "Sie haben wohl keinen näheren Zugang zu Prof. Kriek? Sonst könnte Ihre Empfehlung mir jetzt nützlich sein."

Petersen onderneemt inderdaad stappen om het werk van Geheeb te red- den. Dat blijkt uit een brief van 4-1-1934 (JPZ): "Ich las, wie Sie es verstehen werden, mit tiefer Trauer von dem Ausgang Ihrer Bestrebungen. Seinerzeit hatte ich einen sehr sehr langen Ihr Werk begründenden Aufsatz einge- sandt und praktische Vorschläge gemacht. Sie scheinen leider nicht gewirkt zu haben. Auch stellte ich mich zur mündlichen Rücksprache zur Verfü- gung. Man hat darauf nicht zurückgegriffen und mein Anerbieten nicht ge- nutzt. Es sind lediglich die Eingänge meiner Schreiben bestätigt worden."

Maar Petersen blijft zich beschikbaar stellen voor verdere pogingen om de Odenwaldschule te behouden: "Ich bin (...) auch heute noch überzeugt, dass sich in Ihrem Werke so viele Ansätze finden der Kultur zu dienen, die heute von den Besten, den eigentlichen Führern angestrebt wird, dass es

sich ermöglichen lassen sollte Ihre ganze Gemeinde auch einzuordnen und zugleich der Grundidee nicht untreu zu werden."

Petersen biedt zich dan aan om mee te denken en voorbereidingen te treffen voor deze aanvraag bij de autoriteiten.

10. Freinet bezocht Petersen in 1922 in Hamburg. Beiden waren ook lid van de NEF. Er ontstond tussen hen een uitgebreide, vriendschappelijke correspondentie tot aan Petersens dood in 1952 (Jörg 1989, p. 6).
11. De bron voor het bericht over de 'open avonden' is Heft 6 (1934d) van 'Mitteilungen aus der "Erziehungswissenschaftlichen Universitäts-Anstalt" zu Jena', onder redactie van Petersen (UJ V, Abt. II, nr. 3). Deze bron vermeldt niet hoe de onderwerpen op deze avonden werden behandeld.
12. Kade hield zich al een aantal jaren bezig met de ontwikkeling van 'Landschulen' vanuit zijn hoogleraarschap aan 'der Pädagogischen Akademie' in Frankfurt am Main. Zo gaf hij een serie uit getiteld 'Beiträge zur Landschulreform'. In deel 3 ervan (1932) publiceert Petersen een artikel 'Der "Jena-Plan" und die Landschule'. Petersen blijkt daarin de 'Landschule' te zien als een waardevol middel 'zur Pflege volkhafter Kultur und Gesinnung' (Petersen 1932b, p. 263).
In 1931 komt het boek 'Die neue Dorfschule' van Kade en Kaufmann uit. In 1932 publiceert Kade de verzamelbundel 'Versuchsarbeit in deutschen Landschulen', waarin gerapporteerd wordt over 18 experimenteerscholen. Kade nam zelf als schoolleider/leraar daadwerkelijk deel aan de experimenten. Vanaf 1 november 1932 is hij als zodanig in de tweeklassige school in Wörsdorf werkzaam geweest. Petersen schrijft daar o.a. over: "Die grosse nationale Umwälzung und die mit ihr, besonders für Kade selber daraus folgenden neuen Aufgaben, führten Ende Juni d.j. (1933) zu einer öffentlichen Vorführung dieses Versuches noch während der ja bei jeder Versuchsarbeit unvermeidlichen Übergangszeit vor einem Kreise hochinteressierter Teilnehmer aus ganz Deutschland, gegen 150 an der Zahl" (Petersen 1933, p. 389). Kade presenteert daar zijn werk en geeft bovendien de opvoedingswetenschappelijke verantwoording ervan, samen met Kriek en Dietz, auteur van 'Das Dorf als Erziehungsgemeinde'. Spoedig daarna wordt Kade hoogleraar/directeur van de nieuwe 'Hochschule für Lehrerbildung' in Lauenburg/Pommern. (Gegevens ontleend aan Petersen 1933.)
13. In dezelfde uitgave van 'Mitteilungen' (zie: noot 11) krijgt het werk van deze 'Arbeitskreis' veel aandacht, vooral door twee artikelen:
 - Seiler (1934) schrijft over het werk van de 'Arbeitskreis' en noemt daarin Petersen, Kriek en Hördt als degenen die deze werkgroep een 'bepaalde grondhouding' verschaften. Het werk van de groep moet juist ook voor de dorpschool relevant zijn: "Für die praktische Schularbeit bedeutet das aber, das rassisches und bodengebundenenes Denken die Voraussetzungen aller Arbeit sein müssen, d.h. dass es durch *alle*

Stoffgebiete als begründender Faktor hindurchgreifen muss, nicht als auch ein Wissensstoff angehängt werden darf" (p. 19). Bedoeling is ook een groep aankomende leraren voor te bereiden voor hun werk in de dorpsschool, "die damit eine breite Basis für Fragen der Erwachsenenbildung, der Volkstumarbeit, der Schulung, der Jugendführung in HJ. und Jungvolk usw. bekommt" (p. 20).

Seiler wijst erop dat de ontwikkelde gedachten van bijzondere betekenis kunnen zijn voor 'Grenzlandschaften'. Ook meldt hij dat door het bestaan van de E.A. de voortgang van de 'Arbeitskreis' verzekerd is. "Uns scheint, dass sie in ihrem Aufbau und Wesen wirklich dem Sinn der Fachschaftsarbeit entspricht, nämlich eine Lücke auszufüllen, die noch zwischen Universität und völkischer Wirklichkeit klafft, und die Berufsausbildung auf das Politische auszurichten. Sie ist eine Selbsthilfeorganisation der jungen Studentengeneration und hat zugleich das Glück, mit dem Lehrer ihrer Wissenschaft in einer Front stehen zu können, weil die neue Erziehungswissenschaft durch Kriek und Petersen politische Wissenschaft geworden ist" (p. 21).

- Bescherer (1934) schrijft een opstel over 'Volk und Volkstum, Volkskunde und Volkstumkunde'. Daarin grenst hij de 'Volkstumkunde' af van de 'Volkskunde' die zich met het verleden bezighoudt, folkloristisch van aard is. 'Volkstumkunde' daarentegen is gericht op heden en toekomst en heeft met de ontwikkeling van het 'nordische' ras te maken. Het raszuivere 'Volkstum' is nog in het dorp te vinden. Daar is het onderzoek op gericht. "Es wird der Körper gemessen, die Rassenzugehörigkeit der Menschen dieser Gemeinde und Landschaft bestimmt und mit anderen verglichen, ihre seelischen Eigenschaften erforscht, ihre Kultur, ihre Lebenshaltung, ihr Lebensraum (ihre Heimat, Umwelt) geschildert und mit der Rasse in Beziehung gebracht" (p. 9).

Bescherer citeert dan Petersen (UdP, p. 67) en verbindt diens uitspraak met 'Volkstumkunde' (hoewel Petersen de 'Volkskunde' noemde; C.V.), gericht op 'Betrachtung des Menschen und seine kulturschaffende Arbeit'.

Voor Bescherer geeft 'Volkskunde' echter niet het antwoord op de uiterst belangrijke vragen van volk en 'Volkstum'. 'Volkstumkunde' als 'Deutschkunde' en 'Dorfkunde' is voor hem "der feste Baugrund zum Neubau des deutschen Volkstums. Und das irgegangene Volk in dieses sein wahres Nationalheiligtum zurückzuführen, ist die Aufgabe des Nationalsozialismus", zo stelt hij (p. 11), daarbij vervolgens refererend aan een uitspraak van Hitler in 'Mein Kampf'.

14. In de 'Mitteilungen' van de E.A. (zie: noot 11) wordt gemeld dat in Rahden bijna alle scholen het Jenaplan hebben ingevoerd. In Minden telt men 80 'Jenagruppen' en in Kreis Lüboden zijn eind juni 1934 27 scholen op Jena-planonderwijs overgegaan. Ook de Stadtheider Schule in Bielefeld met 650 leerlingen heeft het groepsysteem ingevoerd.

Er wordt dan ook geconcludeerd: "Es erwies hier der Jena-Plan seine

Fruchtbarkeit im Sinne der neuen Landschulpädagogik und der Schulerneuerung des 3. Reiches" (p. 25).

15. "Auch sonst findet man endlich meine Pädagogik brauchbar, Theorie wie Praxis. Mich freut das alles umso mehr, als ich ja nicht dabei Parteilob erhalte. Nun, wir werden sehen, was kommt. (...) Sie wissen, dass auch ich nie dem Tage dienen wollte und stattdessen meinem Volke schlechthin. Wann und wo sich konkrete geschichtliche Situationen ergeben, in denen man das gebrauchen kann und will, das darf nicht meine höchste Sorge sein, wenn es auch naturgemäss und menschlich schwach ist, sich zu freuen, wenn man zu Lebzeiten auch etwas gebraucht worden ist."
16. In navolging van Beieren (Hans Schemm) werd ook in Thüringen al spoedig na de machtsovername van hogerhand ingegrepen in de onderwijsprogramma's. Daarbij was o.a. de behandeling van 'heroischen Gestalten der vergangenen 18 Jahre', zoals Horst Wessel en Schlageter, verplicht (Ottweiler 1980, p. 196, 197). 27 November 1933 geeft het Thüringer ministerie van 'Volksbildung' ook een verordening uit over godsdienstonderwijs op de scholen. Het evangelische godsdienstonderwijs moet een 'neue Schau und Deutung der Gestalt Christi als eines heldischen Kämpfers' verzorgen. Verder worden voorgeschreven: de verbinding van christendom en 'Deutschtum' en kerkgeschiedenis als 'Geschichte des deutschen Glaubens und der deutschen Frömmigkeit' (Wenke 1934, p. 293).
17. Deze films werden overigens na de 'Röhm-Putsch' door het ministerie van Propaganda weer uit de roulatie genomen, omdat men meer indirect wilde werken (Schütz 1989, p. 381).
18. Petersen ondersteunde zijn verzoek met een notitie van 10 pagina's waarin hij motieven geeft voor de aanvraag en de mogelijke financiering uitwerkt. Uit deze notitie blijkt o.a. dat het hem ging om een nauwe samenwerking met in Jena al lang bestaande inrichtingen voor gehandicapten:
 - het Karl Brauckmann-Instituut voor kinderen met gehoorstoornissen en doofstomme kinderen. De daar ontwikkelde 'Jenaer methode' wordt volgens Petersen in tal van landen toegepast;
 - de opvoedingsinrichtingen van Johannes Trüper.Verder wil hij in de omgeving van Jena gelegen inrichtingen voor blinden en voor kinderen met spraakstoornissen naar Jena halen. Met deze voorzieningen kan een lerarenopleiding voor het speciaal onderwijs gestalte krijgen en er kan via onderzoek in de praktijk aan theorieontwikkeling worden gedaan op het gebied van 'Heilpädagogik'. En passant wijst hij op het belang van de academische lerarenopleiding tegenover de 'Hochschule für Lehrerbildung' (HfL.): "Selbst für den Fall, dass die HfL. im grossen und ganzen die Form deutscher Lehrerbildung werden sollte - (wovor die Jenaer Erfahrungen nicht genug warnen können), würde das Studium der Erziehungswissenschaft nach Theorie und

Praxis (...) keineswegs hinfällig, im Gegenteil auch dann muss eine Stätte vorhanden sein, um die Dozenten für die HfL. auszubilden und um die erziehungswissenschaftliche Fortbildung über das, was die HfL. leisten können, hinaus in Deutschland zu ermöglichen" (p. 2).

19. Voor een beschrijving van de inhoud en/of analyse en bespreking van deze artikelen zie Vreugdenhil 1984 (p. 169-191), Maschmann/Oelkers 1985, Kassner 1989.
20. Petersen vult vervolgens deze opvatting met citaten uit UdP (1931a), o.a. met de definitie van 'Geist' en de daaruit voortvloeiende geestelijke deugden en hun herkomst uit de drie bindingen (zie: hoofdstuk 4). Ze zullen later door hem in de Führungslehre herhaald worden.
21. Hitler wordt instemmend aangehaald die zich "met recht en reden tegen de 'intellectuelen' keert en hem prijst, die uit de 'völkische' oergrond zijn daden en plannen veel sneller put en de Führer volgt, dan de intellectueel" (p. 2).
22. In een voetnoot wijst Petersen erop dat alleen vanuit deze houding alle standpunten in zijn AEW (1924) te begrijpen zijn. "Vor allem die Forderung eines Gilden- oder ständischen Staates, eines innigst dem Volke verbundenen Staates, ferner die der Selbstverwaltung, der Schulgemeinde verbunden mit der Ablehnung allen Pazifismus und mit schärfster Kampfansage gegen die dem deutschen Wesen ganz und gar zuwiderlaufende Ueberfremdung mit den Formen der parlamentarischen Demokratie" (p. 3). Petersen verwijst daarbij naar eerdere passages in zijn werk van 1925b en 1926b.
23. Petersen adstrueert zijn stellingen voor een flink deel met uitspraken van Darré, Frick en Hitler.
24. Petersen refereert hierbij aan beschouwingen van Eschmann en Dr. v. Leers en concludeert dan: "Wir arbeiten an der 'Volkwerdung', jener an der Staats-allmacht. (...) Dazu kommt aber noch, dass der Faschismus keine Rassefragen kennt, auch nicht die Anerkennung einer schöpferischen Rasse und damit die Bedeutung und den einmaligen Wert und die Verpflichtung einer schöpferischen Rasse vor der Welt" (p. 4).
25. "Das gilt für Lehrer wie Schüler, und hier ist eine Stelle, wo die im Alten doch und dennoch so stark gründende Lehrerschaft scheinbar weder mitmachen noch überhaupt hinzuhören kann. Es wird aber nichts anderes übrig bleiben, als die Schule als erziehenden Kreis aufzugeben und die Aufgabe also den Jugendbünden ganz zu überlassen, und selber Lernschule zu bleiben, oder eine völlige innere Umstellung vorzunehmen", aldus Petersen (p. 5).

26. "Klar ist es auch, dass die Lehrer hier vorangehen müssen, dass sie klar und deutlich bekennen müssen, ob sie die vor der Klasse stehende oder thronende, von aussen her gebietende Autorität bleiben wollen, oder ob sie aus allem, was sie für SA-Dienst und für Lagerarbeit und Lagerleben bejahen, was sie aus den Reden des Führers, eines Hans Schemm, eines Lutze, eines Will Decker und vieler, vieler andere führender Persönlichkeiten fortgesetzt entnehmen können, die Folgen auch für die Schule, den Schülern und den Eltern wie der ganzen Schulgemeinde gegenüber, ziehen wollen, oder nicht", aldus Petersen (p. 5).
27. In een verklaring, die hij op 2 december 1948 (JPZ) uitgaf, voert hij ter ontlasting van beschuldigingen nazi geweest te zijn o.a. dit punt aan. Het is gezien de opstelling van de CSVD (zie: hoofdstuk 2) inderdaad aannemelijk dat hij als kandidaat voor de Evangelische Volksdienst niet de NSDAP steunde, maar integendeel zijn op de volksgemeenschap gerichte overtuiging juist ter onderscheiding van de nationaal-socialisten uitdroeg.
28. Ook Petersen vult een formulier van inschrijving in (THW, C 155/47), waarop hij aangeeft dat hij beschikbaar is voor reizen naar 'den nordischen Ländern', Engeland, Nederland, U.S.A., Polen, Bulgarije en Spaanssprekende landen. Zijn werkgebieden zijn: opvoedingswetenschappelijke theorie en praxis; Duitse filosofie, in het bijzonder van de huidige tijd. In het buitenland wil hij spreken over de actuele problemen van zijn werkgebied (THW, C 155/47). Rector Meyer van de universiteit stuurt vervolgens een lijst met 34 namen van hoogleraren die in aanmerking willen komen naar de minister voor 'Volksbildung' in Thüringen. Op de lijst die de minister uiteindelijk naar Berlijn stuurt (THW, C 155/54; 14-6-1935), staan nog 18 hoogleraren, die hij voor voordrachten in het buitenland geschikt acht. Petersen wordt niet vermeld.
In de jaren daarna wordt de regeling regelmatig aangepast, verscherpt of versoepeld. Juni 1936 (THW, C 155/226) schrijft Rust, de rijksminister voor onderwijs, dat voor buitenlandse reizen die strikt privé zijn, geen toestemming nodig is. In maart 1937 (THW, C 155/253) wordt de regeling vereenvoudigd. Er is nu slechts toestemming nodig van de rector van de universiteit. De goedkeuring moet doorgegeven worden aan Berlijn en aan de buitenlandse afdelingen van de NSDAP, waar men zich ook moet melden. Die melding wordt echter door vrijwel iedereen ontdoken (THW, C 155/285). Vanaf 1938 worden de voorwaarden steeds stringenter en de reisdoelen beperkter. In 1939 is beslissing door de 'Führer' nodig.
29. Daarna is hij alleen in 1942 nog in Bulgarije en Roemenië, maar die landen waren inmiddels geen 'buitenland' meer.
30. Petersen schrijft zelf de uitnodigingsbrief (THW, C 374/23) van 6-7-1934 en groet met 'Heil Hitler'. Deze groet gebruikt Petersen vanaf 1934 steeds in zijn regelmatige correspondentie met het ministerie en andere instanties.

De antwoordbrieven van het ministerie aan hem zijn zelden van deze groet voorzien.

31. Rust schrijft aan de rector van de universiteit in Jena: "Mir ist zur Kenntnis gekommen dass zur Abfassung von Gutachten aufgeforderte Hochschul-lehrer durch unzuständige Personen oder Stellen bei der Erstattung beeinflusst oder daran sogar gehindert worden sind" (THW, C 155/25).

32. De brief van Rust van 17-9-1935 (THW, C 356-I, p. 150) luidt: "An der Erziehungswissenschaftlichen Universitätsanstalt in Jena ist eine Versuchsschule eingerichtet. Ich habe meinen Referenten Regierungs- und Schulrat Thies beauftragt, diese Versuchsschule zu besichtigen und mir darüber zu berichten..."

De brief van Rust van 3-2-1936 (THW, C 356-I, p. 152) luidt: "Ich habe festgestellt, dass die Versuchsschule an der Erziehungswissenschaftlichen Universitätsanstalt in Jena sich bemüht, die pädagogischen Arbeitsformen: Das Unterrichtsgespräch, das Gruppenunterrichtsverfahren, die Niveaurourse, die Pausen- und Feiergusaltung u.a.m. anzuwenden und die Schüler und Schülerinnen dadurch besonders anfordern.

Wie ich dem Bericht meines Sacharbeiters entnehme, der die Schule mit Ihrem Referent Herrn Ministerialrat Dr. Arnold besucht hat, haben die Bemühungen noch nicht zu durchweg befriedigenden Erfolgen geführt. Unter diesen Umständen halte ich es nicht für richtig dass die Arbeitsweise der Versuchsschule über den Kreis der bisher beteiligten Schulen hinaus noch in weiteren Volksschulen angewendet wird.

Ich bitte, dies zu beachten und behalte mir vor, die nach dem Jenaplan arbeitenden Schulen zu gegebener Zeit erneut besichtigen zu lassen.

Im Auftrage, gez. Frank."

33. "Wo ich in meiner Entscheidung frei war, wie in meinen Vorlesungen, habe ich niemals die Vorlesung mit dem Hitlergruss begonnen oder geschlossen, auch nicht mit einer Andeutung des Grusses."

Verder meldt Petersen in deze verklaring (JPZ) o.a. dat hij met een proces werd bedreigd in 1933 omdat hij aan het begin van het schooljaar in april de vlag niet gehesen heeft. En in 1934 stond de oefenschool onder toezicht van de SS. Na 1936 krijgt hij geen toestemming meer om nieuw werk te laten drukken of om een omvangrijke nieuwe druk aan te laten maken van bestaande werken. Daarbij verwijst Petersen naar de 'Reichsstelle für das Schul- und Unterrichts-Schrifttum'. Voor deze instelling "waren meine Schriften nicht vom NS-Geist erfüllt, und sie erkannte - sehr richtig - die ihr entgegengesetzte politische und weltanschauliche Grundlage meiner Erziehungswissenschaft (s. auch beglaubigte Abschrift aus einem Briefe von Emil Saupe vom 14.3.1943)."

34. In 1935 had hij al een verzoek ingediend om onderzoeksresultaten te mogen publiceren door een bedrag uit de lopende begroting van de E.A.

daarvoor te bestemmen (UJ, Bestand C, nr. 872, 13-10-1935). Een antwoord is niet in de archieven teruggevonden. Het gaat hier zeer waarschijnlijk om zijn 'Pädagogische Tatsachenforschung'. Er is inderdaad in de periode 1935-1945 geen werk van deze strekking verschenen, zodat aangenomen mag worden dat toestemming steeds geweigerd is. In een notitie '100 Jahre Pädagogisches Seminar und Universitätsschule in Jena 1844-1944' wordt gemeld: "Der Jubiläumsband des Jahres 1944 wird im besonderen die Methodenlehre der 'Pädagogischen Tatsachenforschung' darlegen und an einer grösseren Anzahl von Untersuchungen zeigen, wie vielseitig und wie fruchtbar sie im Dienst der Schülerkunde wie der Unterrichts- und Erziehungspraxis genützt werden kann" (UJ, Bestand V, Abt. II, nr. 2). Een dergelijke publicatie verschijnt uiteindelijk posthuum, in 1965.

35. Dat blijkt uit een brief van 4-5-1941 aan Döpp-Vorwald (JPZ), waarin Petersen ook aangeeft wat volgens hem de oorzaak van dat isolement is: "Es rächt sich eben ein System, das im Grunde doch insinnig ist und ohne das Gefolge führt, statt vom Gefolge her sich bestimmt und sich in eigenen Führungsanspruch immer wieder stärken und bewähren müssen."
36. Deze academic bestond sinds februari 1938 en was bedoeld als opleiding voor topfuncties in de jeugdbeweging. Scholtz (1985, p. 97) meldt hierover, dat er in oorlogstijd cursussen van vijf maanden werden gegeven aan 'Leistungsmotivierte und flexibel einsetzbare "Parteigänger der Diktatur"'.

4 De grondslag en inhoud van de Führungslehre

1. Voor een verantwoording van deze aanpak, zie: hoofdstuk 9 'Methodologische verantwoording'.
Daarin zal tevens het belang van het type tekstonderzoek dat hier is aangeduid, worden aangegeven. Ook zaken als interpretatie en kritiek als methodische momenten in zo'n onderzoek, worden daarin behandeld.
2. Julius Ziehen schreef o.a. in zijn Volkserzieher (1911): "Der Gedanke einer Volkserziehung, die - über die Kreise des schulmässigen Betriebes hinausgehend - alle Klassen und Altersstufen der Bevölkerung umfasst, ist noch keineswegs zu allgemeiner Erkennung gelangt".
Nadat hij gesteld heeft, dat de belangrijkste hindernis daarvoor het ontbreken van een overzicht over het totale gebied is, pleit hij voor een "weit über den Kreis der Pädagogik im gewöhnlichen Sinne des Wortes hinausgreifenden Volkserziehungswissenschaft" (III).
"Diese Wissenschaft ist noch in ihren ersten Anfängen und noch ziemlich weit davon entfernt, als eine besondere, in sich abgeschlossene Disziplin anerkannt zu sein. Sehe ich recht, so begegnet man ihr vielfach mit Misstrauen, und das kann an sich kaum wundernehmen; denn die grosse Zahl der verschiedensten Lebensgebiete, mit denen sie sich auseinandersetzen hat, lässt leicht Zweifel daran auftauchen, ob sich diese Fülle der disparatesten Erscheinungen wirklich der einheitlichen Betrachtung eines ordnenden Geistes fügen kann; Heerwesen und Kirche, Rechtspflege und Volkserholung, Familienleben und Berufsdasein unter einem und demselben Gesichtspunkt ihrer Beziehung zu Volkskultur und Volkswohlfahrt zu durchforschen, erscheint als unmöglich oder wenigstens nur auf Kosten der Gründlichkeit erreichbar, und die Wissenschaften die die Erforschung jedes einzelnen dieser Lebenskreise zur Aufgabe haben, sind bei dem heutigen Zustande der weitgehendsten Spezialisierung der Wissenschaft naturgemäss verhältnismässig wenig dazu geneigt, die gemeinsame Orientierung nach dem einen obenerwähnten Gesichtspunkt oder gar die Existenzberechtigung einer auf ihren Ergebnissen fussenden zentralen Wissenschaft der Volkserziehung anzuerkennen" (III, IV).
Niettemin is zo'n wetenschap volgens Ziehen een dringende behoefte. Ze kan samengaan met de wetenschap van de cultuurgeschiedenis. In zijn boek 'Volkserzieher' geeft hij slechts biografische schetsen die inleiden in de verschillende gebieden van volksopvoedend werk. We treffen daar 25

portretten aan: van Lycurgus tot Henri Dunant en van Hugo de Groot tot Benjamin Franklin, bekende en onbekende figuren.

3. We zullen een aantal kernbegrippen bij Petersen onvertaald laten. Dat geldt voor die begrippen, die in onze Nederlandse traditie een andere inhoud kennen dan wel niet makkelijk plaatsbaar zijn.
4. Zie bijvoorbeeld Petersen (1926a, p. 96; ook in UdP, p. 164): "Nun handelt es sich bei uns um 'Führung' im pädagogischen Sinne". Ook: "Vielmehr ist der Erwachsene konstitutiv für das Gemeinschaftsleben seiner Gruppe. Ja, im Gegensatz zur überlieferten Schule muss er hier Führer sein, oder alles bricht zusammen. (...) Darum sprechen wir in den neuen Schulen nicht mehr vom Lehrer, sondern vom Leiter der Gruppe oder vom Erzieher schlechthin, zu dem sich der Lehrer fortentwickeln soll" (1925, p. 237). En verder in de Führungslehre (1937a, p. 15) zelf: "Der Pädagoge muss ein Wissen darum und ein Gefühl dafür entwickeln, was jeweils anders wird und wie man sich demgemäß als Pädagoge, d.i. ja als Führer der Schüler, zu verhalten hat."
5. Cursivering in de citaten zijn steeds van de aangehaalde auteur, tenzij anders vermeld.
6. De term 'Umbruch' is vermoedelijk gekoppeld aan de machtsovername door de nazi's in 1933. Hans Schemm bijvoorbeeld, de eerste leider van de NSLB, begint zijn 'Weiherede an die Münchener Lehrerschaft' (3 april 1933) aldus: "Es ist notwendig, dass man in einer solchen Umbruchzeit, wie wir sie gerade erleben..."
7. Het gaat Petersen om een metafysica, die "über die Wissenschaft führt". Ze zoekt en bepaalt de zin van al wat is en wat er gebeurt. Daarbij heeft ze de voortdurende, kritische 'begeleiding' van de wetenschappen nodig bij het ontwerpen van haar gedachte. (UdP, p. 14). Petersen beroept zich daarbij op Kant en Wundt en op die Chinese pedagogiek, die berust op de Tao-filosofie (1929, p. 24). Ook Aristoteles wordt aangehaald. Deze meende dat metafysica 'scientia contemplatrix' was en dat haar object het zijnde zelf vormde (UdP, p. 35).
Het gaat Petersen om een beschouwing over de 'metafysische strijdvraag (aporie) van de opvoedingswetenschap', namelijk de vraag naar de relatie tussen opvoeding en de zin van de werkelijkheid. "In einer *schauenden* Betrachtung, wie sie die reine, einzig wahre metaphysische Haltung ist, vertieft sich der Erziehungswissenschaftler in diese Wirklichkeit, um die gegebenen Fragen der Erziehungswirklichkeit zu klären und zu vertiefen und ebentalls *die* Fragen einzuordnen, welche sich überhaupt erst ergeben, wenn man in einer solchen schauenden Haltung mit diesen Problemen sich auseinandersetzt" (1926a, p. 74, 75).
De metafysica vormt vervolgens de basis voor de opvoedingswetenschap in

dezelfde omvang als Heidegger voor elke wetenschap eist. Alleen dan kan de wetenschap volgens Heidegger haar wezenlijke taak vervullen: die "immer vollzogene Erschliessung *des ganzen Raumes der Wahrheit* von Natur und Geschichte" (geciteerd bij Petersen: UdP, p. 22).

8. Voor deze reconstructie werd vooral gebruik gemaakt van de 'Ursprung der Pädagogik' (1931a). Daarbij is getracht zo dicht mogelijk bij de tekst zelf te blijven. Om de draad van het betoog van Petersen niet kwijt te raken, worden toelichtingen in soms uitvoerige noten opgenomen.
Om de niet makkelijk leesbare metafysica van Petersen enigszins te structureren zijn door mij tussenkopjes aangebracht in de beschrijving. Ze zijn niet bij Petersen te vinden.
9. "Trotz mancher Verschiedenheiten waren die gemeinsamen Grundideen unverkennbar. Hinter allem steht die neue psychologische Wissenschaft vom Kinde und Jugendlichen, eine humane Ethik, eine neue Anschauung von Mensch und Welt, die für das neue Schulleben allerorten bestimmend wird, ja für alle erziehenden Kräfte innerhalb der Kulturen; denn gerade diese neue Bewegung öffnet die Augen dafür, dass wir die Erziehung als eine Funktion erkennen, die sich über alle Einrichtungen einer Kulturgesellschaft hin auswirkt" (1926b, p. 5).
10. "Jede hat *den* Tendenzen, *den* Ideen genügt, die zu ihrer Zeit aufkamen und nach Form und Harmonie verlangten. Aber warum treten unaufhörlich neue Tendenzen hervor, errungene Einheiten zu zersetzen und die Kräfte der Zeiten zur mühevollen Arbeit an einer neuen Harmonie aller Kräfte herauszufordern? Das ist ein unauflösbares Geheimnis des Lebens" (1926b, p. 27).
11. Petersen gebruikt de term 'Hingabe'. Dat begrip past in zijn opvattingen over de juiste metafysische houding: voorrational, niet redenerend, maar "das der Wirklichkeit und ihren Erscheinungen ganz hingeebene und einfach darin eintauchende, in dieser Totalität von Beziehungen und Zusammenhängen handelnde, dahin lebende Ich, das dabei wohl auch rasonnierende Akte vollzieht, aber als Akte des *Lebens*, nicht als Akte des Rasonnements oder um der Ergebnisse des Rasonnements willen" (UdP, p. 53). "Leben ergreift und versteht nur, wen es als *ganzen* Menschen packte, so dass er zur Umkehr oder zur Wandlung, zu einer neuen Lebenshaltung und Anschauung von Welt und Leben genötigt wurde (...) aus einem Erlebnis heraus, das den ganzen Menschen ergriff und ihn nie loslassen wird" (1926b, p. 29).
De metafysische houding kenmerkt zich door een diep nadenken van de mens over zichzelf en de wereld, haar zijn en haar toestand. Aan het begin ervan staat een affect: de verwondering, de 'bewondering in verbazing'. (UdP, p. 56) Er ontstaat vervolgens 'onmiddellijke kennis' in de zin van: direct gewonnen zonder logische operaties. Deze kennis is volgens Petersen

de rijkste en meest ware kennis. Ze heeft namelijk van haar object nog niets weggelaten. In termen van Wundt: 'een oorspronkelijk voorstellingsobject', een object waaraan nog geen denkwerk is verricht, dat "noch naar stof en vorm, noch als object en subject, noch naar welke eigenschappen dan ook uiteen is gelegd, een 'nur angeschautes Objekt'" (UdP, p. 50, 51).

Voor een aanduiding van het schouwen doet Petersen o.a. een beroep op Husserl die sprak over een onmiddellijk zien, over een 'originär gebende Erfahrung' en 'Sehen' (UdP, p. 32, 33). Petersen spreekt daar ook over een 'scientia intuitiva' en geeft er een aantal voorbeelden bij van grote denkers en wetenschappers, die in een flits een nieuw, omvattend idee of een nieuwe samenhang zagen.

We kunnen in de benadering van de werkelijkheid een aantal stappen onderscheiden (UdP, p. 51-56):

- levend en handelend in de werkelijkheid in affectieve betrokkenheid: verwondering; een onmiddellijk aanschouwen (perceptie) waarin zich de werkelijkheid onthult;
- opmerkzaamheid als een eerste ingreep in de eenheid tussen object en subject, uit de affectieve betrokkenheid ontstaan. Hier vindt de aanschouwing plaats als een bewust zien. 'Ruimte' begint daarbij een rol te spelen: van blikveld naar blikpunt en terug (Wundt). Hier ook begint het reflecteren in de zin van: aan het oorspronkelijke voorstellingsobject gedachten verbinden om de werkelijkheid te begrijpen en te duiden, of er conclusies uit te trekken. Op die manier ontstaat uit het naïeve wereldbeeld dat van de reflectie, een 'denkwerk' (p. 51);
- apperceptie: "elke actieve, denkende bewerking van het gegevene" (p. 55); ze is synthetisch-analytisch van aard en bestaat uit 'primaire oordelen'. Daarin berust het creatieve denken van het nieuwe;
- toepassing van de in de apperceptie gewonnen kennis met gebruikmaking van het secundaire denken, de vormen van de traditionele logica of de moderne logistiek, ter ordening van de gedachten. Hier speelt ook het tijdslement een rol: de begripsmatige ordening van de waargenomen inhouden via tijdsaanduidingen.

12. En niet tot de buitenwereld, want we kunnen ons nooit helemaal losmaken uit onze bindingen aan de werkelijkheid (zie: o.a. UdP, p. 45, 46, 80).
13. Petersen verwijst hiervoor naar de betekenis van het Duitse woord 'Wirklichkeit' en naar het filosofisch spraakgebruik. Werkelijkheid is dan de uitdrukking voor "die Gesamtheit des Seienden, die Totalität des Weltinhalts, des Weltgeschehens und Seins. In diesem Sinne ist die Wirklichkeit auch das Absolute." Werkelijkheden, zoals de opvoedingswerkelijkheid, "sind für uns Ausschnitte aus dem Absoluten oder Seiten, Formen des Absoluten, der Wirklichkeit, wie sie von uns erlebt, begriffen, wissenschaftlich alsdann bearbeitet, realisiert, aber auch gelebt, bewertet und im praktischen Handeln beherrscht, gestaltet werden können" (UdP, p. 24).

14. Hierbij is vooral gebruik gemaakt van UdP. Daar verwijzen de paginanummers ook naar.
15. Petersen kan zich in dit verband dan ook niets voorstellen bij de uitspraak: 'de werkelijkheid is zinloos, heeft geen zin'. Aan de werkelijkheid 'zin' toe-kennen, haar als kosmos aanspreken, berust op een zgn. 'esthetische evi-dentie': haar toetssteen is de evidente absurditeit van haar tegendeel, dat een contradictie is (UdP, p. 26).
16. Petersen schermt de betekenis van dit begrip 'zin' af tegen gangbare opvat-tingen: "Die Aussage, sie habe einen Sinn, ist darum nicht zu verwechseln mit ethischer oder asthetischer Wertung oder Bewertung, sondern liegt ganz und gar jenseits von gut und böse wie von schön und hässlich. Von der Wirklichkeit gibt es demnach nur eine Aussage ohne wertende Prädi-kate. Das schliesst nicht aus, dass man die Wirklichkeit bewerten kann" (UdP, p. 77). Onder 'zin' kan ook niet worden verstaan wat de wetenschap bedoelt met de uitspraak: het atoom, de ontwikkelingstheorie heeft die of die zin. "Sinn-haben ist hier nicht = bedeuten, meinen" (UdP, p. 26).
17. Om aan te geven dat er sprake is van een kracht, verwijst Petersen hier naar een oude kenregel, dat alleen het gelijke het gelijke kennen kan, hetzelfde hetzelfde, dat geest tegenover geest staat, geest op geest inwerkt. Onze affectief gestuurde opmerkzaamheid als fase in de metafysische benadering van de werkelijkheid, komt voort uit een biopsychische kracht in de mens. Het psychische is het affect, het biologische het overlevingsinstinct. Deze kracht veronderstelt een andere die tot de werkelijkheid behoort. De affec-tieve kant leidt tot kennis, is dus geestelijk van aard. De instinctieve kant leidt tot levensbehoud, is dus een levenskracht.
18. Het begrip 'geest', 'geestelijk' wordt hier anders gebruikt dan gangbaar is. Petersen heeft dan ook aangegeven wat het allemaal niet betekent: ziel, bewustzijnsinhoud, objectieve geest (Hegel), de ideale plaats voor het begrijpen van de zin (Spranger), intelligentie.
19. "Das Geistige verkündet sich in den sog. stummen Formen der unbelebten Natur, sofern sie Form sind; in den Bewegungen des in seinem körperlichen Rhythmus befreiten Menschen, insofern er Harmonie offenbart; im indi-viduellen wie volklichen Handeln, soweit sie Stil, Eigenart bekunden" (UdP, p. 7).
20. In deze opvattingen van Petersen moeten we de invloed van Aristoteles aannemen. Petersen wijst daar ook zelf op, bijvoorbeeld door het gebruik van het begrip 'entelechie' binnen zijn metafysica, o.a. in zijn 'Aufgaben der Pädagogik' uit 1949 (in: Dietrich 1973³). Maar Petersen is al veel eerder met dit begrip en met Aristoteles bezig geweest. Zie daarvoor: zijn 'Goethe und Aristoteles' uit 1914 en zijn Habilitationsschrift uit 1921.

De Vos (1978, p. 149) wijst erop, dat Aristoteles o.a. zocht naar de relatie tussen ziel en lichaam. Voor een lichaam geldt dat er leven, dus beweging is. Daarom moet er ook een beweging zijn. Om dit probleem op te lossen, zocht Aristoteles naar een analogie. Hij vond die in de verhouding tussen stof en vorm. De materie (stof) bezit geen werkelijkheid, kan echter wel realiteit worden. Die komt van de vormen, die volgens Aristoteles eeuwig zijn en tegelijk ook kracht zijn om het doel van de vorm te realiseren. Die kracht noemt hij 'energeia', de vorm die uiteindelijk wordt bereikt de 'entelecheia'. De Vos (p. 147) gebruikt de metafoor van een blok marmer, dat door bewerking tot een standbeeld wordt. Die vorm weerspiegelt wat de beeldhouwer aan voorstelling in zijn hoofd had. Die voorstelling drijft de bewerking van het marmer. Ze is geestelijk van aard, zou Petersen zeggen. In 'Goethe und Aristoteles' noemt Petersen 'entelechie' een hoofdbegrip bij Aristoteles (p. 47). Nadat hij de verschillende invullingen die Goethe aan het begrip gaf, behandeld heeft (variërend tussen de Aristotelische begrippen 'energie', 'entelechie' en 'Vernunft'), ziet Petersen toch ook een gemeenschappelijke kern in het gebruik van het begrip 'entelechie' bij Aristoteles en Goethe: "ein Geistiges, relativ Selbständiges im Gegensatz zum Weltganzen, (...) als Zweck und Ziel der Entwicklung. (...) Beiden ist die Welt ein einheitlicher, zielstrebigter Organismus (...) in jeder Bewegung und Gestaltung von innen her bedingt; (...) so ruht jede Stufe der Entfaltung dieses Ganzen in einem geistigen Prinzip verankert" (p. 52). Verder wijst Petersen erop dat zowel Goethe als Leibniz de begrippen 'entelechie' en 'monade' als synoniemen gebruikten. Hij vermeldt ook dat entelechie voor Goethe 'de scheppende kracht in de mens' is, "geprägte Form, die lebend sich entwickelt" en daarmee "an ihrem Teile Trägerin einer Bestimmung, die Zwecken des Weltgeistes dient oder in zweckhafter Verbindung mit der Einen ewigen Idee steht" (p. 53).

In een laatste vergelijking tussen Goethe en Aristoteles concludeert Petersen dat beiden, de kunstenaar en de filosoof, de intuïtie delen als 'Prinzip der Gestaltung'. "Goethe und Aristoteles gehen beide - in Gegensatz zu Kant! - vom Sein zum Denken" (p. 55, 56).

Uit deze tekst van Petersen blijkt ook dat hij pantheïsme en wat hij noemt een 'rohe Popular-Teleologie' afwijst, die via de natuur een Godsbewijs wilden leveren (p. 52).

In het voorgaande is Leibniz genoemd met het begrip 'monade'. Leibniz beschouwde de werkelijkheid "als bestaande uit individuele dynamische eenheden (monaden) die onderling grote verschillen in niveau van activiteit vertonen." Zo "is bijv. een mens een veel actievere monade dan een plant en is deze op zijn beurt weer veel actiever dan een steen." (Sanders e.a. 1977², p. 143 e.v., ook voor de volgende kenmerken.) Kenmerken van monaden zijn volgens Leibniz:

- ze bezitten alle een zekere mate van activiteit;
- ze streven alle voortdurend naar perceptie (voorstelling), die een samenvatting en representatie van een veelheid in een eenheid (de monade) is;

- elke monade is een zelfstandige totaliteit of eenheid;
- een actieve monade representeert meer dan minder actieve monaden;
- alle monaden streven continu naar steeds duidelijker perceptie of steeds hogere graden van bewustzijn.

Petersen (1921, p. 374 e.v.) stelt dat Leibniz bewust aansloot bij het entelechie-begrip van Aristoteles. "Die allgemeinen Naturkräfte sind für ihn wie für Aristoteles Energien, die Kräfte, die sich in Lebenserscheinungen äussern, Entelechien." Leibniz paste vervolgens het begrip entelechie toe op monade: "Man könnte allen einfachen Substanzen oder geschaffenen Monaden den Namen Entelechien geben; denn sie tragen alle eine bestimmte Vollkommenheit in sich; sie haben eine Art Selbstgenügsamkeit die sie zum Quell ihrer inneren Tätigkeiten und sozusagen zu unkörperlichen Automaten macht" (in: *Monadologie*, geciteerd bij Petersen 1921, p. 375).

In zijn monografie over Wundt (1925a) stelt Petersen, dat Wundt het dualistische in het monadebegrip (substantie en handeling) bij Leibniz heeft verwijderd door tenslotte de activiteit als absoluut laatste eenheid aan te merken (p. 190, 191). Dat heeft ook consequenties voor het begrip 'geest/het geestelijke' bij Wundt. Deze is volgens Petersen in staat gebleken het raadsel van de verhouding tussen natuur en geest op te lossen: "Das Geistige ist die höchste Entwicklungsform und der vorauszusetzende Zweck des organischen Lebens, der lebende Körper, das Werkzeug zur Verwirklichung aller geistigen Schöpfungen und die Natur Vorstufe des Geistes und darum in ihrem eigenen Sein Selbstentwicklung des Geistes. Demnach: *keine Mechanisierung des Geistigen, keine Allbeseelung der Natur, kein unüberbrückbarer Gegensatz, sondern: eine einheitliche, überall ineinander eingreifende geistige Entwicklung, alles Tätigkeit, alles dem Geistigen dienende Aktualität*" (p. 207). Bij deze opvatting sluit Petersen zich geheel aan (zie: zijn AEW, p. 58-61, waarin hij overigens de term 'Mechanisierung' vervangt door 'der Geist darf nicht materialisiert werden').

Deze monistische stellingname blijkt grote consequenties te hebben voor het bepalen van begrippen als individu, persoonlijkheid en gemeenschap. In dit verband duikt ook het begrip 'entelechie' op in 'Entelechie des lebenden Körpers' die voor Wundt gelijk staat aan het begrip 'Seele': "die Seele ist der gesamte Zweckzusammenhang geistigen Werdens und Geschehens, der uns in der äusseren Beobachtung als das objektive zweckmässige Ganze eines lebenden Körpers gegeben ist. Leben und Beseelung sind Wechselbegriffe", aldus Wundt (p. 209). Petersen vervolgt: "Nirgends finden wir solche Entelechien, solche Einzelpersönlichkeiten isoliert (...). Zunächst stehen sie unter dem Einfluss der Naturbedingungen, die hemmend oder fördernd auf sie einwirken. Sodann tritt der Individualwille in Wechselbeziehung mit anderen gleich ihm selbstbewussten Persönlichkeiten, und aus der sich so erhebenden Wechselwirkung gleichgearteter Einzelwillen entsteht der 'Gesamtwille'" (p. 210). De verhouding tussen die twee laatste wilsvormen wordt getypeerd door die tussen organisme en persoonlijkheid. Daarvoor geldt o.a.: "Es entwickelt sich (...) eine Stufenreihe immer selbständigerer, vor allem wahlfähigerer organischer Einheiten von Pflan-

zenreich über das Tierreich bis hinauf zu den ungemein vielgestaltigen Formen der menschlichen Gemeinschaft" (p. 213). En: "Alle Beweggründe des Handelns einer Gesamtheit müssen in den ihr angehörigen Einzelnen vor-gebildet sein" (p. 213). Petersen concludeert dan: "Wundt lehrt damit keinen Gesamtgeist oder Gesamtwillen ausserhalb der Einzelnen wie ein mystisches Wesen, sondern (...) dass 'der Einzelne tatsächlich nicht früher ist als die Gemeinschaft, sondern dass er als selbstbewusste geistige Persönlichkeit nur *mit* und *in* dieser möglich ist'" (p. 215).

De voorgaande ruwe schets van een beïnvloedingslijn naar Petersen, die begint bij Aristoteles en dan via Leibniz en ten dele ook langs Goethe bij Wundt uitkomt, wil niet zeggen dat er een directe afleiding van kernbegrippen in Petersens metafysica uit af te lezen valt. Het vraagt nadere studie hoe de posities van elk op deze lijn liggen.

Wel kunnen we vaststellen dat het denken vanuit de werkelijkheid (en niet vanuit eeuwige ideeën bijvoorbeeld) bij alle genoemden terug te vinden is. Begrippen als monade (Leibniz), 'Tateinheit' (Wundt) en individueel geheel (Petersen) vertonen onmiskenbaar verwantschap. Dat geldt ook voor de entelechie-gedachte en de relatie leven-geest. Petersen sluit in de monadediscussie overigens aan bij Wundt (de laatste eenheden als 'Willenseinheiten'; zie: AEW, p. 50, 51).

Het dualisme dat Petersen bij Leibniz nog aanwezig achtte, ziet hij in monisme veranderd bij Wundt. Het lijkt niet al te gewaagd te veronderstellen dat Petersen zelf dit monistische weer enigszins relativeert door de invoering van zijn 'Ur-Polarität Leben-Geist', hem ingegeven door de veranderde plaats van de mens in de kosmos (UdP, p. 36).

We gaan hier verder voorbij aan begrippen als reflectie en perceptie, die al bij Leibniz aanwezig zijn en vervolgens ook bij Wundt en Petersen een rol spelen. Slechts één voorbeeld uit het denken van Leibniz, om aan te tonen hoe ook hier de verbindinglijnen tot nader onderzoek nopen: "Auch die menschliche Monade ist sich nicht aller ihrer Vorstellungen bewusst. Sinnesvorstellungen z.B. entwickelt sie dunkel und verworren, bildet sie um, und nimmt sie dann als Begriffe ins Bewusstsein. Monaden, die deutlich perzipieren und über Gedächtnis verfügen, haben 'Seelen' (wie z.B. die Tiere). Geist ('esprit') heisst eine jede Monade, die zur Apperzeption fähig ist. Der Mensch ist eine solche Monade" (Wiater 1985, p. 227).

21. Het 'Blut-und-Boden'-motief bij Petersen komen we op verscheidene plaatsen in zijn werk tegen. In UdP (p. 66) wijst hij erop dat ruimte een sociologisch oerfenomeen is. Het is terecht dat staatsrecht en politiek steeds aan de verbondenheid aan de ruimte aanhaken.

In AEW (p. 239) wordt benadrukt dat "der Mensch mit der Natur von Urbeginn auf Gemeinschaft steht". Het gaat hier om een natuurlijke afhankelijkheid, zoals die ook voor dieren en planten geldt. Een landschap met de kenmerken van bodem en klimaat vormt na eeuwen een bepaald volkstype. Ook al blijft men in verschillende gebieden dezelfde taal spreken, zoals Engelsen en Amerikanen, dan nog ontstaat er op den duur een ver-

schillend volk. Petersen wijst in dit verband politieke neigingen om al die gebieden onder één noemer te verenigen, als imperialisme van de hand. In dit verband bestrijdt hij tevens de pogingen om te bewijzen dat de ene volksgemeenschap waardevoller zou zijn dan de andere en om daaraan vervolgens rechten te ontlenen. "In ihrem letzten und höchsten geistigen Gehalte sind sie alle gleichwertig" (AEW, p. 256). Ook hier geldt voor Petersen dat de een de ander nodig heeft om tot volledige ontwikkeling te komen (p. 256).

Dit werkt ook door in zijn waardeoordeel over het schouwen van de kern van de werkelijkheid. De metafysische duiding van de werkelijkheid zou ook weleens van klimaat en natuurlijke omgeving kunnen afhangen. "Der Mensch muss das Sein so deuten, wie *er* im Seienden steht, d.h. für den Nordländer wirkend, für den Inder in ihm aufgehend, für den Griechen ruhend" (UdP, p. 57). Petersen haalt instemmend Keyserling aan: "Keine Formel ist die höchste im metaphysischen Sinn, jede stellt einen möglichen Ausdruck des Absoluten dar, jeder Sonderausdruck bedingt spezifische Grenzen" (p. 57, 58). Petersen concludeert dan: "Der wahrhaft metaphysische Mensch wird sich darum *gesinnungsmässig* als duldsam-verstehend, versöhnlich-weltüberlegen erweisen" (p. 58).

In AEW (p. 244) treffen we de term 'Blutzusammenhang' verbonden met 'Vererbung' aan. "Denn alles, was Vererbung vermag, kommt dabei auch einem Volk zugute. Aber wie der Blutzusammenhang allein nicht genügt, sahen wir bereits. Ist auch Blut ein besonderer Saft, so nicht seiner physischen Substanz halber, sondern weil Blut ein Träger und Mittler ganz besonderer geistiger Werte ist. Im Blut wohnt das Leben, im Blut wohnt alles, was zur Urmacht des Lebens gehört: alles vom dunklen Trieb bis zur heftigsten Leidenschaft und dem klarsten Gefühl. Es ist die *Liebe*, die Blut zu Blut treibt, und die Liebe ist die Kraft zu allem Guten unter Mensch und Tier, aber dann ist aus der geschlechtlichen Liebe die versittlichte und ins Religiöse gewandte Liebe geworden, und aus dem Trieb ist das geklärte und vom Willen getriebene und beherrschte Gefühl der bewussten Zuneigung und der Hingebung geworden."

Het behoort volgens Petersen tot 'de grote wonderen van de macht van het bloed' dat volkeren taai aan hun taal vasthouden. "Diese Zähigkeit, mit der Völker an ihrer Eigenart festhalten, solange sie auf ihrem Lande wohnen, berechtigt zu behaupten, dass ein Volk verschwinden müsse, wenn man ihm sein Land nimmt und es zur Auswanderung in eine ganz andere Natur zwingt" (AEW, p. 239).

Hoe belangrijk voor Petersen het Blut-und-Boden motief was, blijkt tenslotte nog uit de volgende uitspraken: "*Erziehung und Führung zur Humanität* müssen sich bewähren und stählen zuerst im Dienst an dem Volke, aus dessen Blut und Boden man entsprang; diese beiden tragen im Grunde alle philosophischen Systeme und alle erzieherischen Gedanken und Massnahmen gleichermassen, und sie vereinen sie" (1929, p. 32). "Zusammenfassend sind also *Heimatgefühl und Blutgefühl*, die räumlich-zeitliche Urbeziehung für jeden Menschen, die beiden Urkräfte, aus denen alle Beziehungen

und Gebilde der Menschenwelt hervorgehen und auf die alle zurückzu-
leiten sind. Sie bilden insonderheit die Quellen allen *emotionalen* Erlebens;
sie bedingen und begründen es, und damit sind sie nun auch die untersten
Quellen aller *wertenden* Stellungnahme" (UdP, p. 72).

22. Petersen beroept zich hierbij zonder nadere aanduiding op 'de recente erfelijkheidstheorie'.
23. De levens-'omstandigheden' zijn volgens Petersen "Material-Stoff für den Menschen (...), sein Leben zu erhalten, *und* Material-Ausdrucksmittel, sich selber als Persönlichkeit, als Träger einer 'Gesinnung', darzustellen. Insofern sind sie Objektivationen, sind sie Menschenwerk, und darum auch immer das Vergängliche, das, was wert ist zu vergehen, und das, was nur Wert hat, wenn es von *uns* verlebendigt wird. Wir brauchen für *unser* Geistesleben, und erst recht für unser moralisches Handeln, heute nichts von dem, was die alten Griechen und Römer oder was die alten Germanen, was Inder und Ägypter objektiviert haben" (UdP, p. 99).
24. Petersen neemt hierbij afstand van de evolutiegedachte. "Heute ist die *alte* Entwicklungslehre mit ihrem Kampf ums Dasein, ihrer Anpassung des *Lebenstüchtigsten*, ihrem *Auswahlprinzip*, also in ihren ersten *Prinzipien* längst wissenschaftlich zusammengebrochen und fristet nur noch im populären Schrifttum ihr Leben weiter" (UdP, p. 102).
25. Strikt genomen kunnen de hierna volgende opvattingen van Petersen over cultuur niet gerekend worden tot zijn metafysica. De meeste gedachten die hier bijeen zijn gebracht, komen dan ook uit AEW en niet uit UdP. Niettemin lijken de uiteenzettingen over cultuur op deze plaats functioneel, omdat Petersen het in deze context van zijn metafysica wel heeft over 'soziale *Gebilde*' en hun relatie tot de natuur. Ook het begrip 'Heimat' en de door Petersen ondermeer daaraan gekoppelde zeden en gebruiken en de 'Volkskunde' wijzen in de richting van een grensoverschrijding tussen natuur en cultuur.
We hebben hier bij de weergave van Petersens opvattingen over cultuur vooral de nadruk gelegd op de relatie tussen cultuur en de werkelijkheid als levende, geestelijke kracht.
26. Petersen neemt afstand van die 'Volkskunde', die zich beklagt over verloren schoonheid, over verguisde volksfeesten, gebruiken, enz. Dit folkloristische doet hij af als sentimentaliteit (UdP, p. 67, 68). Ook het verzamelen van antiek om de eigen woning mee op te sieren, het zo echt mogelijk namaken van antieke voorwerpen en het blootleggen van oude ruïnes midden in een stad keurt hij af. Mensen moeten vertrouwen in zichzelf hebben en in de cultuur van hun eigen tijd (p. 69).
Hij ziet het als een belangrijke taak voor pedagogen en volksopvoeders "der Heimat- und Volkskunde gegenüber kritisch Stellung zu nehmen und

den Mut zu besitzen, zu sagen, wie es wirklich steht" (UdP, p. 70). Het gaat om het juiste zelfbewustzijn, om het wekken van 'Gegenwartskräfte': "zo leefden, handelden, vierden, eerden, geloofden de ouden en - wij?" (p. 70).

27. Petersen spreekt over 'anbauen', ook 'Anbau' (cultura) (AEW, p. 66).
28. Het begrip 'Vernunft' houdt bij Petersen meer in dan 'verstand': "Sie ist Organ eines 'Vernehmens', und zwar Organ zum Vernehmen der Wirkungen des 'Geistes an sich', des Seinsgrundes, genauer zu umschreiben als das Organ zur Wahrnehmung des In-sich-selber-Schwingens, des Atmens der Wirklichkeit, sowie zum Fühlen, Gestimmtsein und Wollen im Erfüllt-oder Durchdrungensein vom Absoluten. Der Akt solchen Vernehmens ist das Einordnen von Teilhaften in ein Ganzes in einem schauend hingegebenen Verhalten" (UdP, p. 89).
29. En geen 'Vorstufe des Geistes', zegt Petersen hier (UdP, p. 70), dit in tegenstelling met AEW p. 60 (zie: noot 16). Het is de vraag of we hier met tegenspraak te maken hebben. Het gaat in het eerste geval om de zelfpresentatie, in het geval van AEW om de zelfontwikkeling van de geest. Aannemelijk is dat Petersen beide bedoeld: de geest ontwikkelt zich voortdurend in de natuur, maar presenteert er zich ook.
30. Petersen wil dan ook niet juist in de steden de ontwortelden zien. Die komen ook onder de boeren voor die op hun geboortegrond blijven. Ook zij kunnen in een toestand komen waarin ze de voeling met de natuur verliezen, net als in kunst en wetenschap gebeurt, of in scholen en in het dagelijks leven van enkelingen.
31. Petersen volgt in zijn uiteenzetting over het waarderen en de waarden vrijwel geheel de inzichten van Max Scheler daarover in 'Der Formalismus in der Ethik' (1921), die volgens Petersen gewonnen zijn via de fenomenologische methode (UdP, p. 72).
32. 'Gesinnung' vinden we o.a. in de Führungslehre als volgt omschreven: "das, was er (de mens) im Grunde seines Wesens ist und was ganz allein Menschsein zu einem allem auf Erden überlegenen Sein macht" (p. 259) en "Gesinnung, d.h., dass das Gute durch diesen Menschen einfach geschieht" (p. 259, 260). Dat betekent dat de juiste 'Gesinnung' die is, die 'aus dem Grund des Seienden heraus', uit de 'zin' van de werkelijkheid handelt.
33. Petersen volgt hier grotendeels zijn uiteenzettingen over 'Der Einzelne und das Ich; Individualität und Persönlichkeit' in AEW (p. 31-56). Voor een goed begrip van de sterk ingedikte tekst in UdP over individu en gemeenschap is de weergave van een aantal hoofdgedachten uit de bewuste paragraaf in AEW onontbeerlijk. Die volgt hier.
Petersen gaat van drie vragen uit die volgens hem ten grondslag liggen aan

iedere ethiek en maatschappijleer: "Was ist das erste, das Ursprünglichste: der Einzelne oder die Gemeinschaft? und: beruhen die sozialen Formen und das Gemeinschaftsleben auf den Individuen oder die Einzelnen auf ihnen? Ferner: sind die sozialen und die Gemeinschaftsformen rein mechanische Bildungen aus Einzelnen oder sind sie etwas Eigenes, das nicht nur in seinem realen Einfluss, sondern in seiner metaphysischen Wesenheit etwas über den Einzelnen und ausserhalb der Einzelnen bildet?" (p. 32).

Vervolgens geeft hij aan een weg te kiezen tussen twee uitersten:

- het pure individualisme. Dat ziet in sociale of gemeenschapsvormen geen structuren die zelfstandig op de enkeling inwerken. Die vormen zijn louter "nuttige, mechanisch tot stand gekomen resultaten van het zelfstandig handelen van enkelingen" (p. 33). Een 'Gesamtwille' leidt geen eigen leven, is slechts de optelsom van 'Einzelwillen';
- als individu geheel opgaan in een collectief ('Gesamtheit').

Om de tussenweg te schetsen gebruikt Petersen samenhangende gedachtingen:

- de wording van de menselijke soort. "Am Anfang steht die Horde, jene primitive Kultur, in der das gemeinsame Wollen, Fühlen und Denken vorherrscht, mit ihrem Mangel an Individualitäten, die über den Durchschnitt hinausragen. Es ist das ein Zustand einer gewissen Indifferenz zwischen Einzelnen und Gemeinsamen" (p. 41). Individuele verantwoordelijkheid ontbrak.

De cultuur ontwikkelde zich en werd steeds gedifferentieerder, waardoor ook het individuele steeds meer zelfstandigheid kreeg;

- het enkele kind doorloopt deze 'Werdegang der Gattung'. Het leeft eerst geheel in anderen: zijn Umwelt, ouders, familie. 'Das eigene liegt umhüllt, oft ganz verdeckt von den Ideen und Gefühlen der Umwelt und blitzt nur mehr gelegentlich auf" (p. 39). Langzaam groeit het bewustzijn van het eigen 'ik', "das Kind (...) wächst (...) aus seiner Umgebung heraus und wird zu einer Individualität unter andern Individualitäten, und d.h. zugleich es wächst die Gegensätzlichkeit, die Unterschiedlichkeit in dem Masse, wie sich die Eigenart ausprägt" (p. 41).

Er komen stadia van ik-gerichtheid, zelfgenoegzaamheid en van behoefte aan de ander. Pas laat ontwikkelt zich het 'sympathetisch gevoel', "ein Leiden am Leid oder ein Sich-Freuen an der Freude des andern als *eines andern*, nicht Übertragung meiner Gefühle auf den andern" (p. 40). Daarin ziet men af van reflectie en überhaupt van zijn eigen ik. "Ich nehme also den andern im vollen Unterschied zum eigenen Selbst, und nun erfolgt die Tat der Hingabe an Freude oder Leid dieses andern, bewusst und absichtlich mit dem ganzen Gefühl, im völligen Verleugnen des Ich, ohne irgendwelche Gefühlsduselei, ohne Gefühlsansteckung und Schwärmerei, und erst damit ist dem wahren Altruismus der Boden bereitet" (p. 40).

Nu zijn volgens Petersen alle sociale en gemeenschapsvormen uiteindelijk ooit ontstaan uit motieven en doelen van enkelingen. Wat het individualisme over het hoofd zag, was dat deze vormen intussen, in zoverre ze

scheppingen van de 'Volksgeist' zijn, hun eigen leven zijn gaan leiden, duur hebben gekregen. Petersen volgt hier Wundt en doelt op taal, zede, recht enz. De enkeling is daarom ook altijd een produkt van deze vormen, van de 'Volksseele', "weil der Einzelne mit allen seinen geistigen Kräften inmitten des Zusammenhanges der Wirkungen steht, welche die Gemeinschaft in ihren verschiedenen Gliederungen auf ihn ausübt", aldus wordt Wundt geciteerd.

Er is sprake van een wisselwerking: "es gibt Zwecke, welche von vornherein nur eine Gesamtheit sich stellen und durchführen kann, und diese setzt sie alsdann um in individuelle, um ihre Zwecke zu erreichen. Das Recht ist hierfür der schlagendste Beweis. Und so kann sich auch erst in jedem Einzelleben das individuelle Wollen aus dem Egoistischen und Utilitaristischen zum selbstlosen Handeln emporheben" (p. 43).

Door zijn groeiende zelfstandigheid ontwerpt de enkeling een eigen 'Gedankenkreis', een geestelijk bezit. Maar "was sich das selbständig werdende Individuum erwirbt an eigenem geistigen Besitz, an besonderen Gedankenkreis, das stellt sich immer dar als eigentümlich in der *Richtung*, in der ein gemeinsamer geistiger Besitz angeeignet und verwertet wird. *So ist jede individuelle Kraft eine Richtungsvariante der Gemeinschaft*, jede Individualität eine besonders geschliffene Linse, in der sich Gemeinsames bricht, ein und dasselbe Licht" (p. 44).

De enkeling ontnemt dan ook niets uit het gemeenschappelijk bezit om het voortaan voor zichzelf te houden, net zo min als hij zich blijvend van de gemeenschap kan losmaken. "Er kehrt ja vielmehr ständig von neuem zu ihr zurück. Innerhalb der Allgemeinheit erfasst mit wachsendem Bewusstsein und Selbstbewusstsein jeder Einzelne *seine* Stelle, den Platz, der ihm zukommt, und es bildet gerade eine Aufgabe des Einzelnen nach erfolgter Freiwerdung und mit zunehmender Bewusstheit, sich diesen Platz zu suchen. Denn sobald die individuellen Kräfte zu quellendem Wachstum entwickelt sind, wird es die Aufgabe, den Mittelpunkt dieser Kräfte innerhalb der sozialen und Gemeinschaftsformen zu finden, von dem aus die Entfaltung zu einer besonderen Form erfolgen kann" (p. 44).

Vanuit die gevonden plaats vindt de 'Lebenskampf' plaats "mit den Abhängigkeitsverhältnissen natürlicher, physischer, persönlicher und sozialer Art" (p. 44).

In deze strijd wordt de nemende "zum Gebenden, der Befreite zum Befreienden, der Erlöste wirkt Erlösung" (p. 44). Kortom, het individu wordt persoonlijkheid.

Dat is een proces dat noch individualistisch, noch universalistisch (individualiteit louter als aanleg, vermogen, potentie) mag worden opgevat. Het gaat om een proces van alle individualiteiten met en tegen elkaar. Daaruit ontstaan alle vormen van samenleven. Daarin ligt ook "die grösste aller organischen Tatsachen" (p. 46), dat de een voorwaarde is voor de ontwikkeling van de ander, aldus Petersen in navolging van Lorenz von Stein.

Dat moet nader gepreciseerd worden, want op deze uitspraak berusten ook verlamme afhankelijkheids- en machtsverhoudingen. Daar hoort het begrip dienst bij als de onderwerping aan de doelen van een ander. Zo

worden mensen uitgebuit, worden ze slaven. Onvrijheid is het kenmerk van deze verhoudingen.

Die verdwijnt alleen als "die *Bedingungen*, unter denen der eine den andern für seine Selbstentfaltung gebraucht, andere würden" (p. 48), als "jedes vernünftige Wesen zugleich Zweck an sich sei und nicht bloss als Mittel gebraucht werden dürfe" (p. 48) volgens Kant en Petersen, als macht plaatsmaakt voor een systeem van georganiseerde, sociale hulp.

Daartoe moet het ik erkennen, "dass seine Individualität von einer *Idee* beherrscht wird" (p. 49), maar geen oneindig idee. "Das ins Auge gefasste Ziel *ist* erreichbar. Es mag nicht immer erreicht werden, (...) es gibt Verwicklungen, Störungen, gewaltsame Verhinderungen, allein das alles hindert nicht das Recht der Behauptung, dass jeder Einzelne innerhalb der Gemeinschaft, aus der er aufsteigt und zum Schaffen entlassen wird, mit gerade seiner Begabung, seiner Anlage bestimmt ist für eine Aufgabe, die nur er leisten kann und die er leisten soll. Und je reiner die sozialen Zustände zu einem Ausdruck der sie erzeugenden Gemeinschaft, des Geistigen, werden, desto leichter wird es jedem, sein Ziel zu erreichen, die *Tat seines Lebens* zu vollbringen" (p. 49, 50).

Het doel, de idee, de taak ligt in de mens zelf, "und es ist genug, wenn er dieser dient" (p. 50).

Die taak is dat hij voorwaarde voor de ontwikkeling van de ander is, niet om zichzelf maar uitsluitend vanwege en ten behoeve van de ander.

Petersen verwijst hier voor die taak, die innerlijke roeping naar de monadenleer, vooral in de versie van Wundt. Er is sprake van een "Autarkie des Einzelnen und eine Vollkommenheit, für die er angelegt ist in einem eigentümlichen Sinne. Allein damit ist er nicht abgeschlossen von den andern" (p. 50). Als laatste wils- of daadeenheid staat de enkeling tussen alle andere enkelingen en "in allen wirkt das eine, einende Gesetz der Bestimmung für einander" (p. 51). Vandaaruit blijft 'dienst' in zekere zin een duurzame onderwerping aan het doel van de ander. Maar "aus der Herrschaft individueller Zwecke wird die Herrschaft von Gemeinschaftszwecken" (p. 52). Die doelen van de gemeenschap worden gevormd door de waarden. De mens als dienaar in het rijk van de waarden is een persoonlijkheid. "Individualität war nur Einheit von selbtbewussten Vorstellen, Wollen und Handeln im psychologischen Sinne, durch ihre Richtungs- und Kraftvariante von jeder anderen verschieden. Nun ergreift das Ich auch diese seine Individualität als eine zu einer höheren Einheit bestimmte Einheit" (p. 52). Als monade (individualiteit) ontwikkelt hij zich tot iemand die behoort tot een hogere eenheid, die van alle monaden, die onder de idee van de gemeenschap (als drager van de waarden) voor elkaar werken.

Als 'de ander' wordt opgevat als de eigen individualiteit, dan ontstaat egoïsme. Als mensen zich geheel en al in dienst stellen van economie, staat of kerk als hoogste doelen, worden ze er slaaf van.

Om te begrijpen wat Petersen uiteindelijk bedoelt met 'gemeenschap', moeten we teruggrijpen naar haar ontstaan uit de 'Volksgeist'. Volk is kennelijk een hogere ordening van monaden en kent een meer blijvende verschij-

ningsvorm. Vandaar deze uitspraken: "Jedes Individuum innerhalb eines Volkes ist eine Tateinheit, eine vorübergehende substanziierte Aktualität und organische Einheit. Ebenso wäre dann jedes Volk eine solche Tateinheit und eine organische Einheit, und der Zusammenhang zwischen allen individuierten Tateinheiten würde hergestellt durch die Gefühle der Zuneigung, der Liebe, welche mit Blutesgewalt alle Einheiten gegeneinander triebe. Auf Verstand und Wille allein liesse sich nie und nimmer diese Gemeinsamkeit, dieser Zusammenhang gründen. (...) nur das Gefühl überbraust beide und sagt: ich erkenne klar, dieses ist schlecht und jenes ist schlecht, und das muss ich hassen und dies verwerfen" (p. 245).

Alleen wie zijn volk liefheeft, behoort ertoe. De anderen behoren er slechts uiterlijk toe. Als definitie van volk geeft Petersen dan ook tenslotte:

"Volk ist die oberste Besonderung der geistigen Gemeinschaften, deren Glieder ihre, auf dem Grunde einer gemeinsamen Natur und Sprache und einer gemeinsamen Kulturarbeit vieler Geschlechter in Vergangenheit und Gegenwart erlebten idealen Güter und Werte mit allen Liebeskräften umspannen und täglich neu erwerben, um sie dem zukünftigen Geschlechte zur Arbeit an ihnen zu überliefern" (p. 246). Overigens is de allerhoogste en laatste gemeenschap de mensheid (p. 251).

Zoals elk organisme bestaat ook het volk uit cellen. Dat zijn de gezinnen. En een gezin "heisst die Gemeinschaft von Mann und Weib und Kindern. Ohne Kinder besteht keine wahre Familiengemeinschaft" (p. 247).

Wat de waardering van moeder en vader aangaat, geldt: "die Mutter steht unter allen Menschen der Urgemeinschaft am nächsten, der wir alle entstiegen, aus der sich unser Geistleben erhob und zur Erkenntnis seiner selbst und seiner Herkunft gelangte. Jedes Menschenkind wird von eine Mutter aus dieser Urgemeinschaft herausgetragen, und darum ist allen Völkern (...) die Mutter heilig, und ist allen Männern, welche die Grundlage aller Tugenden besitzen, nämlich die Ehrfurcht, das Weib heilig, weil es zur Mutterschaft bestimmt ist. Wehe dem Volk, dessen Männer diese Ehrfurcht nicht mehr besitzen, aber doppelt wehe, wenn seine Frauen die letzte Scheu verlieren und nicht mehr fähig sind, Ehrfurcht zu gebieten!" (p. 249, 250).

34. Die begrenzing heeft te maken met de 'Bildungs'wet. Zie hierna onder: 'Bildung'.
35. Het begrip 'Sendung' ontleent Petersen aan Goethe. Bij deze wordt 'Sendung' gebruikt als de bestemming van de monade (zie: noot 20).
36. Petersen verwijst naar zijn AEW (p. 44 e.v.) waarin hij de gevolgen van de strijd en de wording tot persoonlijkheid als volgt aangeeft: "Der Nehmende wird zum Gebenden, der Befreite zum Befreienden, der Erlöste wirkt Erlösung. Das ist das letzte Geheimnis, das zwischen Individuum und Gemeinschaft raunt. Und in diesem Schaffen ist es, wo sich die Individualität erst vollenden kann zu dem, was wir die *Persönlichkeit* nennen wollen." Zie ook: noot 33.

37. Petersen heeft deze omschrijving van 'geest' meermalen in zijn werk gebruikt. Zo vinden we haar in: UdP (1931, p. 89, 197); Pädagogik (1932a, p. 44, 45); FdU (1937a, p. 257). En ook later in Dietrich (1973³, p. 101; oorspronkelijk 1949). De deugden heeft hij ontleend aan Pestalozzi: "Das sind jene Tugenden, die Pestalozzi als die 'ersten Angelegenheiten' des Menschengeschlechts bezeichnet hat" (Petersen 1942, p. 13).
38. Het gaat Petersen in de passage over de irrationele krachten die 'Im Grundwesen und Blut der Menschen' liggen, om vriendschap en om de liefde tussen man en vrouw (1932a, p. 154, 155).
 Petersen wenst voorrang te geven aan het gezin. Hij plaatst zich daarmee naar eigen zeggen in een traditie van pedagogen als Dörpfeld en Stoy: "Darum suchen diese Pädagogen (Petersen inclusief) der Erziehungspraxis einen direkten idealen Bezug auf das Volk selbst zu geben und sehen die wahre und dauernde Zelle allen Volkslebens, den Träger und besten Repräsentanten der Volkheit in der Familie" (1932a, p. 154). Voor de school geldt: "Die Schule würde dann ruhen auf den Familien und den in einer 'Gilde der Erzieher' vereinigten Berufserziehern, unterhalten und geschützt vom Staate" (1932a, p. 154).
 In dezelfde tekst neemt hij daarom afstand van de opvattingen van Kriek en de Italiaanse, fascistische onderwijshervormer Gentile die met een staatspedagogiek aansloten bij de gedachte van een 'Kulturstaat' volgens Hegel: "einen vergotteten Staat, in dem das Edelste des Volkstums nicht nur geschützt, verteidigt, organisiert, sondern mithervorgebracht, ja nach einigen allein erzeugt wird: Das höchste Gut des Mannes ist sein Staat" (1932a, p. 152, 153).
 In 'Pädagogik der Gegenwart'(1937b), een uitgebreide versie van 'Pädagogik' (1932a), behandelt Petersen uitvoeriger het werk van Kriek. Aan het begrip 'Kulturstaat' verbindt hij dan "Auffassungen vom 'totalen Staate'" (p. 165). Zijn eigen stellingname blijft ongewijzigd.
39. Bij deze geestelijke gemeenschappen refereert Petersen aan Wundt: "Wie mit dem grössten Einfluss vor allem Wilhelm Wundt in Ethik und Völkerpsychologie ausgeführt hat, offenbart sich darin ein Gesamtwille ebenso real wie der individuelle Wille, nämlich die Eigentümlichkeit allen Menschenlebens, dass es eine tatsächliche Übereinstimmung und eine tatsächliche Wechselwirkung zwischen den Individuen einer Gemeinschaft gibt. So ruhen die gesonderten Bewusstseinsinhalte der einzelnen Persönlichkeiten in einer umfassenderen Einheit, 'in welcher sich der individuelle Willen selbst als Bestandteil eines Gesamtwillens wiederfindet, von dem er in seinen Motiven und Zwecken getragen ist...'" (1932a, p. 155; het tussencitaat is van Wundt).
40. Het begrip 'sociale vorm' staat bij Petersen in een polaire verhouding tot gemeenschap. Sociale vormen hebben te maken met leven, de gedreven neiging tot het mechanische, met verval. Gemeenschap hoort bij geest (AEW, p. 28).

41. Vorm is volgens Petersen gelijk aan het Aristotelische begrip 'Eidos' = 'geprägte Form, die lebend sich entwickelt' (Goethe) (UdP, p. 91).
42. Geest is volgens Petersen eerder dat, wat bewustzijn produceert (UdP, p. 92).
43. Petersen gebruikt de begrippen 'werkelijkheid/Welt' en 'natuur' in een metafysische schouw. Eugen Rosenstock-Huessy, de Duits-Amerikaanse socioloog die vóór 1933 o.a. met Wilhelm Flitner samenwerkte in de Hohenrodter Bund voor 'Volksbildung', gaf in zijn boek 'Der Atem des Geistes' een beschouwing over de titel van een boek van Eddington: 'Die Natur der physischen Welt'. Hij wijst erop dat hier driemaal hetzelfde staat, maar steeds vanuit een andere taaltraditie: Latijn, Grieks, Duits. Dat geldt voor de begrippen bij Petersen ook. De vraag daarbij is of de begrippen ook werkelijk hetzelfde inhouden, dan wel consequent van drie verschillende standpunten steeds het ene belichten in wisselende facetten.
44. Petersen verwijst hierbij naar zijn AEW, p. 108-276, waarin hij 'die Reiche der Lebensnot' behandelt: economie, staat, kerk en volk. Zie voor een samenvatting van zijn opvattingen over deze gebieden: Vreugdenhil (1984, p. 56-76).
45. Petersen tekent hierbij aan: "Unter 'Gemeinschaft' verstehe ich einmal im metaphysischen Sinne die Wirklichkeit, das Seiende überhaupt, insofern es Geist ist, und sodann die sichtbaren Gemeinschaften, insofern sie die Formen der Darstellung, Erzeugung und Erhaltung des Geistigen in der Menschenwelt sind. Gesellschaft oder das Soziale ist darum der Gemeinschaft gegenüber das Zweite, ein Erzeugnis auch der Gemeinschaft, ebenso wie Staat und Kirche" (UdP, p. 6).
Petersen zet de problematiek van wat hij noemt de civilisatievorm die 'school' heet, af tegen de situatie in meer eenvoudige culturen: "Die Erziehungsformen der sogenannten primitiven Völker zeigen demgegenüber vielfach eine grössere Lebenserfülltheit und Naturwahrheit in den Beziehungen zwischen Kind und Erwachsenen, ebenso in den erzieherischen Einflüssen der Erwachsenenverbände aller Art, ihrer sozialen und ihrer Kultureinrichtungen" (UdP, p. 6).
In deze culturen voltrekt zich het grootbrengen van kinderen ook bijna zonder wrijvingen.
46. Als toelichting op 'Erziehung' geeft Petersen een beeld: "Um sich die Bedeutung der Erziehungsfunktion innerhalb der Menschheit in ihrer Eigenart und Besonderheit anschaulich zu machen, möge man sich einmal ausdenken, sie würde aus irgendeinem Grunde ausser Wirksamkeit sein, gewissermassen aus der Menschenwelt zurückgezogen sein. Was würde dann eintreten? Die Menschenwelt brauchte als Welt der so und so sich nährenden, wohnenden, sich bewegenden und aussehenden Lebewesen keineswegs zu verschwinden, und sie würde auch durchaus, verglichen mit

Pflanzen- und Tierwelt, unterscheidende Merkmale aufweisen. Aber diese Unterschiede lägen einzig und allein in ihrer Form des Körpers und des Bewusstseins und folgten aus ihren eigentümlichen körperlichen und seelischen Fähigkeiten. Vor allem besäßen sie höhere praktische Intelligenz und darum eine raffiniertere Technik; nur gäbe es auch hierin nichts von dem, was man 'Fortschritt' nennt, sondern alles bliebe gleichsam erstarrt und dasselbe im gerade erreichten Zustande. Ihr wirtschaftliches und soziales Leben in Handel, Wandel und Technik, ihr Schmuck, ihre arbeitsteiligen Verfahren würden genau so weiter geführt werden: aber rein mechanisch immer dasselbe. Es würde sich nichts 'ändern', es würde nichts hinzukommen, so wenig wie etwas fortgenommen würde. Alle inneren Bewegungen wären fort, alles 'Freiheitliche'. Die Sprachen der Menschen blieben genau so, wie es die der Löwen und die der Nachtigallen seit dem Tage sind, wo es zum ersten Male Löwen und Nachtigallen gab. Es gäbe eine Menschengesellschaft in eben dem Sinne, wie wir von Tiergesellschaft reden, und es gäbe in dieser Menschengesellschaft Aufzucht des Nachwuchses wie in der Tiergesellschaft. Und die Menschen wären für ihnen geistig überlegene andere Wesen ebenso wie die Tiere *nur* der Dressur fähig, während sie heute *auch* der Dressur fähig sind, *aber* ausserdem noch der Erziehung, der bewussten wie der unbewussten. Darum: wer nur die bildenden Kräfte im Kinde aufruft, dressiert" (UdP, p. 94, 95).

47. Petersen geeft daarbij aan dat de wonderwerken van de moderne techniek nergens "vergeistigend und innerlich befreiend und den Menschen erhebend gewirkt haben. (...) alle diese Werke sind Zweckwerke, sind ökonomischen Ursprungs. (...) Keine technische Vervollkommnung wird Segen bringen und Freiheit bewirken, das können allein die *innere Haltung* und die *Gesinnung* der im Arbeitsprozess umschlossenen Menschen zueinander, und damit dann zur Arbeit, vollbringen" (UdP, p. 8). En: "Die Werke des Menschen (...) sind der Natur, als einem Gegenstand und Stoff menschlicher Betätigung, abgerungen: Haus, Maschine, Deich, Buch, Denkmal, und wir nennen sie Erzeugnisse der Kultur. Als solche haben sie nur eine geringe in ihnen selber ruhende geistige Wirkung, obwohl sie gern als Geisteserzeugnisse gerühmt werden, und mit Recht" (p. 10).
- Niettemin zijn de cultuurproducten van de mens in de ogen van Petersen belangrijker dan de taal: "Verglichen mit dem Werk ist alles Reden und Redewerk zweiten und dritten Ranges. Den ersten beanspruchen das Tun und seine Stufen: die Taten und Werke. Damit wird etwas Grundlegendes für alle Formen und Äusserungen von Erziehung berührt. Diese Funktion der Wirklichkeit ist in keiner Weise urbedingt durch die Sprache; sie war da vor allen Worten und wird sein, wenn kein redendes Wesen mehr lebt. Sprache und Verstand sollen ihre Diener sein und können dann auch Kündler ihrer Macht werden. (...) Verglichen mit der schönsten Theorie und der überzeugendsten Rede, ist die schlichte Tat eines Erziehers stets das Überlegene. (...) Der gegenwärtige Kampf gegen den Verbalismus in der Schularbeit zugunsten des Tuns und des Lebens miteinander sind Zeugen dafür, dass es

sich in der neuen Bewegung um eine geistige handelt; dasselbe liesse sich sagen von dem politischen Kampf gegen parlamentarische Rhetorik und gegen die Bedeutung des gesprochenen wie des geschriebenen Wortes im öffentlichen Leben überhaupt. Es war zu allen Zeiten ein Anzeichen des geistigen Verfalls in den Kulturen, wenn das Wort zu einer 'führenden' Macht wurde, wenn Menschen Führer sein konnten auf Grund ihrer Rednerbegabung, heute verstärkt durch Schreiebegabung, Beherrschung der Presse, der Versammlungstechniken; wie denn auch der Verbalismus der Schulen Verfallerscheinung war. Das Wort vergiftet allzu leicht das Leben und seine Kraft" (UdP, p. 8, 9).

Petersens relativering van de moderne techniek betekent, zoals uit het voorgaande blijkt, niet dat hij techniek afwijst. Techniek acht hij belangrijk, mits ze een goede plaats krijgt in het menselijk bestaan. Zie: noot 49. Zie ook: AEW, o.a. p. 115: "Blicken wir aber auf die Innenseite des Problems Technik, so sehen wir einen Kampf der in der Technik wirksamen intellektuellen Kräfte im Verein mit metaphysischen Sehnsuchten des Menschen gegen die Fesseln, in denen das Naturgeschehen die, in ihrem geistigen Schaffen zur Persönlichkeit hinstrebenden, Menschen festhält, ein Kampf, in dem versucht wird, das geistige Leben von der Materie zu befreien."

48. Hiermee bedoelt Petersen "das Bewusstsein produktiver innerer Tätigkeit verbunden mit dem Vermögen, sich selbst die Welt in Wort und Tat zurecht zu legen, um auch mit dessen Hilfe eine geistige Herrschaft über sich und andere auszuüben, nicht nur wie Tiere eine physische und vom Instinkt gestützte Beherrschung der Lebenslage zu erreichen" (UdP, p. 95).
49. Dat betekent niet dat er geen weerstanden zijn. Petersen vermeldt drie soorten weerstanden:
- "die van de zogenaamde blinde, onbewuste dingen en krachten van de natuur" (UdP, p. 132). Onze strijd tegen deze weerstanden speelt zich af binnen de techniek. De 'Ökonomik' dient ordenend, 'für- und vorsorgend' in te grijpen, om mensen vrijheid te geven en een juiste beschikbaarheid van de technische middelen voor gebruik door iedereen;
 - dat "wat ieder mens tegenover het eigen ik plaatst" (p. 133). "Es ist die Welt der Sinne und Gedanken, der Vorstellungen, Triebe und Gefühle" (p. 133). Zelfbeheersing, het bedwingen van het innerlijk, de techniek van zelfoverwinning in de communicatie met zichzelf en anderen en zelfrespect zijn nodig om deze weerstanden de baas te worden;
 - "die uitgaan van de tegenstrevende wil onder mensen" (p. 133). Het is de taak van de politiek die uiteenlopende wil van mensen zo te organiseren, dat ieder de grootst mogelijke vrijheid wordt gelaten, gericht op "freien Raum zum Leben und freien Raum, um als Menschen zu leben" (p. 133).
50. Petersen verwijst hiervoor ondermeer naar Kittel, Ranke en Wundt.

51. Petersen verzet zich o.a. tegen:
- de erfzondeleer;
 - het filosofisch pessimisme van Schopenhauer, dat de wereld als zinloos duidt;
 - mythen over de strijd tussen licht en duisternis, o.a. in Balder en Loki;
 - evolutieleer met zijn selectieprincipe en het recht van de sterkste;
 - evolutiegedachten over de vooruitgang van de mensheid naar zedelijke volmaaktheid (ethische eschatologie met als consequenties dat de mens zijn leven opoffert voor de toekomst, of een ascetische houding aanneemt). Steeds wordt het heden van zijn waarde beroofd terwille van een 'betere' toekomst. Daaruit komen ook opvattingen voort over de zedelijke minderwaardigheid van kinderen en wreedheden tegenover kinderen;
 - de opvatting dat de 'Umwelt' de mens maakt, dat deze uitsluitend door externe factoren wordt bepaald, zoals sociaal-economische.
52. Petersen geeft aan dat voor de antropoloog de mensheid niet als werkzame levensvorm bruikbaar is. De volksaard biedt hem wel zo'n vorm (UdP, p. 110).
53. Petersen vermeldt hierbij: "Es dürfte nicht unstatthaft sein, auch der Wirklichkeit die Güte zuzusprechen, also dem unum das bonum" (UdP, p. 113). Dat lijkt in tegenspraak met: "Die Wirklichkeit ist schlechthin Position und Eins. Die Aussage, sie habe einen Sinn, ist darum nicht zu verwechseln mit ethischer oder asthetischer Wertung oder Bewertung, sondern liegt ganz und gar jenseits von gut und böse wie von schön und hässlich" (UdP, p. 77). Elders stelde hij: "Jeder Mensch muss von Natur, muss von Wesen gut sein. (...) Unter dem Guten (...) verstehen wir, dass er mit einer Kraft von Natur ausgestattet sei, die es ihm möglich macht, unter menschenwürdigen Bedingungen ein wohlgehaltenes, wohlgefälliges, sittlich wertvolles Bild menschlichen Lebens darzustellen" (1925b, p. 281; oorspronkelijk 1924). En in FdU staat: "...dass die Voraussetzung für die Fähigkeit, überhaupt um sich Gemeinschaft werden zu lassen und sie zu leiten, der *Glaube an den Erstrang des Guten in Menschen* ist. Danach Menschen behandeln, sie in vollem Ernste als gut, als doch bestimmt das Gute immer wollende und bejahende Wesen nehmen, hat stets Wunder getan, weil der Mensch normaler Sinne nichts schwerer erträgt, als für gut gehalten zu werden, wo er doch seine eigenen Kämpfe kennt und weil jeder darum weiss, wie schwer Gutsein ist. Bei solcher Behandlung wird an den Kern des Menschenwesens gerührt, wird ihm gesagt, dass er als 'sehr gut' geschaffen sei, darum für den Anruf Gottes offen ist. Gott hat den Menschen so geschaffen, dass dieser ihn hören und seinen Willen, seinen Plan mit ihm vernehmen kann. Das heisst es, wenn ein erziehungswissenschaftliches Grundurteil (P. verwijst naar UdP, p. 96-113) aussagt: Von Natur gut!" (p. 84).
54. Die kan worden opgevat als een tweede interpretatie. Het beschrevene in

§ 4.4 is namelijk ook een interpretatie, hoe dicht er ook parafraserend bij de tekst van Petersen is aangesloten. In de tweede die hier volgt, worden alle verwijzingen weggelaten.

55. Verwezen wordt naar het rationalisme, naar Descartes en Locke, de vier 'Stufen der Vielseitigkeit' van Herbart en naar de 'Formalstufen' van Ziller, die het werk van Herbart mechaniseerde (p. 12).
56. Petersen noemt verder o.a. de schooltuin, bibliotheek- en museumbezoek, schoolreizen, theater- en bioscoopbezoek, schoolradio, volksdans, maar ook werkwijzen als leergesprek en 'Gesamtunterricht' (p. 14).
57. De man die het denken van de jonge Herbart in praktijk bracht, is volgens Petersen Carl Volkmar Stoy van de Johann-Friedrich Schule in Jena. Stoy was Pestalozzi en Herbart ineen. Stoy was in staat de meest verschillende pedagogische situaties in zijn school vorm en betekenis te geven. Aldus Petersen (p. 16, 17).
De school van Stoy was overigens de voorloper van de oefenschool aan de universiteit van Jena.
58. Petersen gebruikt het begrip 'Selbst', ook 'Selbstsein': "wir suchen alsdann den, der da reagiert oder handelt, in der Situation seines *Selbstseins* uns zu erhellen" (p. 19).
59. Karl Jaspers was sinds 1922 hoogleraar filosofie in Heidelberg, waar hij in 1937 ontslagen werd. Jaspers kreeg in 1938 een publicatieverbod. Voor deze maatregelen zouden zowel zijn 'anti-autoritaire, op openheid en communicatie gerichte filosofie' als zijn huwelijk met de joodse Gertrud Mayer redenen zijn geweest. (Zie: Van der Wal 1986.)
Jaspers, die uit het Noordduitse Oldenburg kwam, werd door Petersen als volgt geïntroduceerd: "Niemand hat unter uns das existentielle Sein des Menschen so durchdacht und geschildert wie *Karl Jaspers*, wiederum aus dem Grunde und dem Blute norddeutschen, nordischen Denkens, d.i. *realistischen* Denkens" (p. 20).
Op het gebruik dat Petersen van het denken van Jaspers maakte voor zijn Führungslehre zal hier enigszins worden ingegaan via de hierna volgende noten. Verder komt dit gebruik terug bij de bespreking van de reactie van Stettner uit 1938 op de Führungslehre in het volgende hoofdstuk.
In zijn uiteenzettingen over existentie verwijst Petersen beurtelings naar zijn UdP en naar Jaspers' Philosophie I-III uit 1932.
60. Van der Wal (1986) typeert het werk van Jaspers als volgt: "Existeren is niet eenvoudig bestaan, maar bestaan als subject, als bewust denkend en handelend ik. Menszijn dat die naam waard is, is niet maar leven zoals het komt, van buitenaf bepaald worden door de situatie waarin men nu eenmaal verkeert (gewoonten, heersende opinies, enz.), maar als onverwisselbaar

subject hier en nu mijn bestaan zelf vorm geven door beslissingen die niemand voor mij kan nemen. Daarom kan Jaspers' filosofie ook getypeerd worden als een filosofie van het *zelfzijn*. (...) Zijn hele uitgebreide oeuvre beoogt in steeds nieuwe aanlopen slechts dit ene: een ieder te brengen tot een waarlijk authentiek bestaan, tot een leven dat door de betrokkene naar waarheid zijn eigen leven genoemd kan worden" (p. 3).

Met een aantal karakteristieken van Jaspers, die Van der Wal verder nog geeft, moet Petersen op zijn minst affiniteit hebben gehad:

- zijn verzet tegen positivisme, idealisme (als stroming), marxisme, en psycho-analyse (p. 5);
- zijn opteren voor een filosofie (metafysica) die de werkelijkheid als eenheid, als absoluut ziet en die werkelijkheid tot op haar 'laatste' fundamenteen wil blootleggen in een totaalvisie (p. 4, 5);
- zijn begrip vrijheid als "eindige vrijheid die zichzelf niet volstrekt machtig is, die dan ook regelmatig van zichzelf de ervaring opdoet dat zij uitblijft en daarom door het besef begeleid wordt haar grond buiten zichzelf te hebben en zichzelf geschonken te zijn. (...) Pas in de relatie tot het absolute komt (de vrijheid) werkelijk tot zichzelf" (p. 7).

Dat hoeft niet te betekenen dat Jaspers en Petersen onder één noemer zijn te brengen. De overeenkomsten en verschillen tussen beiden vallen buiten deze studie.

Vooralsnog kunnen we vaststellen dat het gebruik dat Petersen van Jaspers maakt in zijn *Führungslehre* niet wezenlijk afwijkt van zijn metafysische stellingname in de UdP. Er is wel sprake van aanscherping en uitbreiding van al aanwezige gedachten en tendensen:

- leven met de dood voor ogen, het leven in grenssituaties;
- de menselijke mogelijkheid zelf over zijn bestaan te beslissen (mogelijke existentie);
- de nuancering van de gemeenschapsgedachte: de medemens als kans én belemmering;
- het bewust kunnen scheppen van situaties met een bepaalde bedoeling;
- het verkeren in een samenhang van situaties.

We zouden kunnen zeggen dat het begrip 'situatie' van Jaspers, Petersens eigen opvattingen over menselijke relaties tot de werkelijkheid en tot anderen verfijnt en vooral operationaliseert.

Door het begrip 'situatie' als kernbegrip van de *Führungslehre* te nemen, raakt Petersen wel in een ander taalveld dan in de UdP gangbaar is.

Ook in de eigen opvatting van Petersen bestaat er geen breuk tussen zijn 'Erziehungsmetaphysik' (zoals uiteengezet in zijn UdP, gezien zijn verwijzing daarnaar) en de filosofie van Jaspers: "darin ist sie eins mit der norddeutschen realistischen Philosophie unseres Zeitalters" (p. 21). In de context van deze uitspraak is het niet aannemelijk dat hij Jaspers niet tot die richting rekende.

Het realistische karakter van die filosofie, en ook van Petersens metafysica, heeft volgens Petersen betrekking op het object van hun filosoferen: de werkelijkheid zoals deze is, niet zoals hij geïdealiseerd wordt.

61. Vanaf de tweede druk van de Führungslehre (1949) zal Petersen hierop de eigen aard van 'seiner Pädagogischen Tatsachenforschung' baseren.
62. Het begrip 'grenssituatie' is bij Jaspers gekoppeld aan het begrip 'existentiële verheldering'. Die berust op de "doorleefde existentiële ervaring. Hier herken ik mijzelf als niet van de aard van de pure voorwerpelijkheid, maar als een ik dat weet heeft van zichzelf in zijn onverwisselbaarheid en zijn vermogen tot zelfrealisatie in vrijheid. (...) Eén van de wegen daartoe is (mensen) met grenssituaties van het menselijk bestaan te confronteren, dat wil zeggen extreme situaties, waarin de dagelijkse versluierende routine totaal wordt doorbroken en ik in alle duidelijkheid voor mezelf geplaast word" (Van der Wal, p. 6).
- Jaspers noemde als grenssituaties o.a. dood, toeval, lijden, strijd, schuld en liefde (p. 6). Steeds gaat het in de ervaring van deze situaties om betrokkenheid, om beleving dat de ervaring mij zelf als mens ten diepste raakt. Bijvoorbeeld "voor liefde en communicatie als de ervaring van een niet in objecttermen te beschrijven directe verstandhouding van een ik en een jij die van een geheel andere orde is dan de puur uiterlijke relatie tot een object. Alle concepten die hier gebruikt worden ('vrijheid', 'communicatie', 'schuld' etc.) staan, in tegenstelling tot de begrippen die ter aanduiding van constateerbare realiteiten in de intersubjectieve ervaring gebruikt worden, niet voor iets dat er op objectieve wijze 'is', maar voor existentiële mogelijkheden waarvan de realisering juist van mij afhangt" (p. 6).
- Kijken we naar de omschrijving die Petersen van grenssituaties geeft, dan kunnen we bij alle overeenkomst met Jaspers vermoedelijk ook als eigen accent van Petersen opmerken, dat de mens zich doorlopend in grenssituaties bevindt: "Bin ich nämlich immer in Situationen, so als mögliche Existenz im Dasein ständig in Grenzsituationen" (p. 18). De kern ligt waarschijnlijk in 'mögliche Existenz'. Dat is een houding, een 'Gesinnung', zo kunnen we binnen zijn metafysica interpreteren, die tot stand komt als mensen bewust ja hebben gezegd tegen de werking van het geestelijke in zich, tegen 'Erziehung' als geestelijke kracht in en door hen.
- Daar kunnen we uit de context van de Führungslehre de volgende aanwijzingen voor vinden:
- De verwijzing die Petersen geeft naar zijn UdP en daarin naar de vijftien pagina's waarin hij het begrip 'vrijheid' uitwerkte. Petersen heeft het daar o.a. over 'die Möglichkeit der Freiheit' die wij als mens bezitten. En hij vervolgt: "Denn in all denjenigen Fällen, wo er unter mehreren Motiven wählen, wo er sich entscheiden kann, dort gewinnt er das Gefühl der Freiheit" (p. 124). En we weten uit zijn metafysica dat 'Geist' en 'Freiheit', toenemende 'Vergeistigung' en sterker wordende vrijheid tot dé doelen van 'Erziehung' behoren.
 - "Gewiss möchte der Mensch in seiner Ichsucht sich zurückziehen..." (p. 22). Dit verwijst ongetwijfeld naar het eerste basisinzicht (a) dat we in § 4.4 optekenden. Daar gaat het over de egoïst die zich tracht terug te trekken uit de grond van zijn bestaan. Zo kan de mens vluchten uit

- de grenssituatie, trachten die te ontlopen.
- De definitie van 'geest' die Petersen op verscheidene plaatsen in zijn werk gebruikte (zie: noot 37) en waarin we de gevoelens en handelingen tegenkomen die ook bij grenssituaties voorkomen, zoals liefde en leed (zie: § 4.4 onder 'Het geestelijke').
63. We kunnen ongetwijfeld een congruentie aannemen tussen 'bepaalde situaties' en grenssituaties enerzijds, leven en geest in hun oerpolariteit anderzijds. Dat blijkt uit de omschrijvingen voor beide groepen begrippen. Met situaties worden dan de 'Ausschnitte' uit de werkelijkheid bedoeld waarin de levende en geestelijke krachten werkzaam zijn en waarin de mens zich uit eigen vrije keuze in de dienst van de geestelijke krachten kan stellen.
64. Petersen bepaalt deze positie nog wat nader: geen onbezorgde optimist of iemand die zich illusies maakt, geen idealist. Hij ziet zichzelf niet als een Godmens. Hij hoeft zichzelf voor farizeïstische zelfgenoegzaamheid. Hij vlucht niet voor God in haat of spotternij, in romantiek of speculatie. "Der realistisch bestimmte Mensch ist Zeit seines Lebens auf der Suche nach Gott, und er weiss sich völlig in die Hand Gottes geben und seinem Willen überliefert, aber vertraut auch seiner Führung kindlich fest" (p. 24).
65. De omschrijving van pedagogische situatie wordt hier onvertaald gegeven. Dan is een directer verbinding met begrippen uit de metafysica mogelijk.
66. Die toelichting berust op opvoedingswetenschappelijke observatie en onderzoek in de reële wereld van de school. "Nichts war vor ihm gering und unwichtig, im Gegenteil, es bestand von vornherein die Überzeugung, dass es auf jede Einzelheit als Teil eines unaufhebbaren, in sich verwobenen Lebensganzen ankommen müsse" (p. 24).
Dat onderzoek moet volgens Petersen verder een soort participerende observatie zijn, geen observaties vanachter een one-way-screen, maar onopvallend in de groep zelf (p. 26).
67. Petersen verwijst hiervoor naar zijn UdP en daarin de hoofdstukken over autoriteit (zie ook: noot 68), discipline en autonomie, macht en dwang. De desbetreffende passage in de Führungslehre is daar ook bijna volledig uit geciteerd, o.a. UdP, p. 149.
Hij geeft daar ook voorbeelden van verkeerde, zelfs verderfelijke autoriteit ('Gegenerziehung'):
- als kinderen het gevoel krijgen dat de verplichting van hen wordt afgenomen zichzelf te 'erziehen'; 'Selbsterziehung is het 'Kernstück aller Bildungswirklichkeit' (p. 150, 151);
 - als de krachten in het kind die voor zijn menswording bestemd zijn, worden omgekeerd in krachten van ressentiment, haat en verbittering. Petersen koppelt hier de oorsprong van alle kwaad aan. "Alles radikal Böse in der Welt ist nichts anderes als verkehrte Erziehung" (p. 151);

- het gebruik van de 'theorie van de algemeengeldige moraal', met zijn indeling van het levende in goed en kwaad. Daardoor wordt in de andere mens niet de broeder gezien, maar een 'unheiliges Du'. In plaats daarvan moet de wil opgebracht worden stap voor stap te vechten om "den anderen zu verstehen, und die Geduld aufzubringen, welche stark genug sei, auch immer neue Ablehnung und Misstrauen zu ertragen" (p. 153).

Discipline en autonomie hebben beide met ordening te maken. "Sie bezeichnen dasjenige, wodurch der *geistige* Mensch *sich*, in seinem Schaffen und in seinen Handlungen und in seinen Beziehungen zu anderen Menschen, *bindet*, Bindungen - auch Autonomie ist im echten Sinne Bindung! - denen er als Individuum wie als Gemeinschaftswesen unterworfen ist und sein will" (p. 198).

Discipline slaat op "die Formungsverhältnisse des Geistigen in seiner Beziehung zur Äusserlichkeit, Weltlichkeit, Öffentlichkeit, auf das unter anderen und mit-anderen Sein abzielt und von dort her seine Richtung erhält. Autonomie aber geht auf die formenden und ordnenden Verhältnisse und Kräfte in ihrer Beziehung zum letzten Grunde des Geistigen und somit auf Innerlichkeit, auf das bei sich-Sein und auf das Schöpferische" (p. 198).

"Wie Autonomie, und nur sie, dem Menschen persönliches Leben und Sein gewährleistet, so verbürgt auch nur sie ihm *Sittlichkeit*. Denn Sittlichkeit heisst ja nichts anderes als Lebensführung in Harmonie mit dem Grunde des Seins, Ordnung aller Beziehungen zu sich selber und zu den anderen nach dem Prinzip der Innerlichkeit" (p. 199).

"Das autonome Schaffen (bedarf) auf allen Gebieten disziplinierender Kräfte zur Gestaltung ihrer Erkenntnisse, Schauungen, Erlebnisse und Ideen. Wo nun die richtige Synthese gewonnen wurde, dort gelangte von jeher Menschenwesen zur reinsten Ausprägung, deswegen waren auch alle Bewegungen, welche die Forderungen der Autonomie erhoben, *humanistisch*, und lassen sich Disziplin und Autonomie einander gegenüberstellen wie Rationalismus und Humanismus, wie Regel und Idee" (p. 200).

Petersen vermeldt dan dat het in de nieuwe school om de basisvraag gaat wat mogelijkheden, omvang en grenzen van autonome 'Lebensführung' zijn. Humanisme moet in dit verband opgevat worden als 'National-Humanismus', putten uit de eigen bronnen van een bepaald volk.

Dwang is voor Petersen geen 'Erziehungsmittel', straf ook niet. Daarvoor beroept Petersen zich op Jan Ligthart. Straf hoort, net als beloning, bij de systemen van 'Züchtung' en 'Unterdrückung' (p. 212).

Macht is: "die im Erwachsenen als dem reiferen Menschen ruhende, von ihm ausgehende Macht, und diese schafft zugleich zwischen dem Erzieher und dem Zögling die unbedingt erforderliche und wichtige *Distanz*" (p. 213).

Het gaat daarbij om een relatie van 'Führer zu seinem Gefolge'. Belangrijke kenmerken daarvan zijn (p. 214 e.v.):

- trouw tussen kind en groepsleider;
- van daaruit als leraar scherpe en straffe eisen stellen;
- kinderen willen en moeten ook hun kracht meten met de 'autoriteit in functie' om zichzelf omhoog te kunnen steken. Ze hebben daarbij

scherpe weerstand nodig en zijn uiteindelijk gerust gesteld als er een harmonie ontstaat tussen de macht van de leraar en hun eigen krachten. Die wordt in de geestelijke strijd der krachten opnieuw verstoord, totdat weer een nieuw evenwicht ontstaat, enz. Dat evenwicht is nodig voor hun rust en veiligheid. De strijd is nodig omdat ze de drijvende kracht in de 'Selbsterziehung' is. De leraar mag de rust niet zelf verstoren. De jeugd wil, en ze heeft daartoe ook het recht, dat de leraar haar macht erkent.

Macht wordt gevoed uit twee bronnen: de ene mens heeft de ander nodig; de macht die van het rijk der waarden uitgaat.

"Die beste Führung ist diejenige, in welcher der Erzieher die Fähigkeit besitzt, Menschenkinder anzuleiten, sich selber Gesetze zu geben und sich selbst den besten Gesetzen unterzuordnen, um so zur Autonomie zu gelangen" (p. 215).

68. Petersen wijst hier op de 'erzieherische Haltung', zoals hij die in UdP heeft uitgewerkt. De vraag is welke verantwoordelijkheid aan deze houding ten grondslag ligt. Het antwoord kan uit de metafysica duidelijk zijn: de verantwoordelijkheid voor de vrije 'Vergeistigung' van de leerling (p. 135). Het basisfeit dat de een de ander nodig heeft, moet tot het meest verplichtende motief worden voor opvoeders om "een zuivere, gezonde en sterkende heil- en zegenbrengende macht uit te oefenen" (p. 138), 'autoritativ' werkzaam te zijn. Dat gebeurt als het individu een persoonlijkheid is geworden. Bovendien moet men 'oorspronkelijkheid' bezitten. Dat betekent: "die von einem Menschen ausstrahlende ganze Lebendigkeit dieses Menschen, ausstrahlend in die Gesamtheit seiner Ausdrucksbewegungen vor allem, in denen immer, und mit Recht, die lebendige, lebendurchpulste Seite des Menschen gefunden wird" (p. 139). Ze is de vitale kant van de mens die als een organisme is gegroeid. Ze vormt ook de basis voor de 'Schaukraft'. Leraren die deze 'Ursprünglichkeit' bezitten, ziet men meeleven met de kinderen op schoolreisjes of met hen meewerken in de schooltuin. Als men, stelt Petersen, maar niet een 'Wandervogel' blijft tot zijn veertigste (p. 141, 142). Daarom moet het "unbedingt gefordert und angestrebt werden, dass diese Ursprünglichkeit hineinverwoben werde in das, was wir die 'Persönlichkeit' nennen, und dass es demnach zu einer *lebensvollen Persönlichkeit* im vollsten Sinne dieses Begriffes komme" (p. 144). Dan is er sprake van 'einem aus sich selbst reifenden Menschen' (p. 146), uiteraard binnen de geestelijke gemeenschap. In deze mens breekt het juiste verantwoordelijkheidsgevoel voor de ander door. Het gaat hem om de ander als broeder, niet om zichzelf in de ander te laten gelden. Dienst aan de 'Erziehung' en aan de 'Idee der Bruderschaft' vormt dan ook de kern van 'der erzieherischen Haltung'. Zo iemand stelt zich niet op alsof hij een god zou zijn, die het recht zou hebben mensen naar zijn beeld te vormen (p. 148).

69. Petersen memoreert eerst aan de indeling van kennisgebieden door Herbart in natuur en mensheid. Die wijst hij af omdat ze een oppervlakkige, wereldse, 'volkauflösende' opvatting van het religieuze biedt. Hij sluit daarom aan bij de christelijk-protestantse traditie van Dörpfeld, die de zaakvakken indeelde in drieën: religie, mensenleven en natuurkunde. Daaromheen werden de moedertaal met spreken, lezen en schrijven, en de vormvakken rekenen, tekenen en zingen gegroepeerd in een dienstbare relatie tot de drie zaakvakken.

In de Jenaplanschool zijn dat God, natuur en mensheid geworden. De leerlingen kunnen in cursussen de middelen leren kennen, die hen in de geheimen van deze drie gebieden invoeren. Vervolgens kunnen ze die middelen vrij gebruiken.

70. Het 'stofprobleem', de vraag naar de juiste leerstof moet volgens Petersen in het middelpunt van alle (school)pedagogie staan (UdP, p. 173).

In de vroegere stamcultuur was de 'leerstof' voor de nieuwe generatie organisch verbonden met het dagelijks leven. De jeugd deed ervaring, kennis en vaardigheden op temidden van de dagelijkse levensprocessen en verbonden met daarin actieve volwassenen. Dat zijn volgens Petersen de meest gunstige voorwaarden voor intensief contact met de wereld van de voorwerpen.

Nu de cultuur echter gedifferentieerder is geworden, zijn leraren en scholen volstrekt nodig. Overigens niet vanwege zedelijke vooruitgang van de mensheid, maar om "een betere aanpassing aan de economische en sociale wereldstandaard" te krijgen (p. 173).

Vandaar dat pedagogie een leerbare kunst is, gericht op selectie en behandeling van de 'Objektwelt'.

Petersen pleit dan voor een "Kanon der wichtigsten und der unumgänglich heute nötigen Techniken und Handgriffe, die so ökonomisch wie nur möglich (...) zu übermitteln wären, also mit dem geringsten Aufwand an Zeit und Kraft und doch mit dem bestmöglichen Nutzen und Erfolg, gerade auch in den Schulen. (...) Also ein Kanon des Elementaren im Leistungs- oder Herrschaftswissen" (p. 173, 174).

De school zou zich daartoe kunnen beperken en de zorg voor wat men 'geistige Güter' noemt aan het gezin en aan allerlei publieke instellingen kunnen overlaten. De school in een dorp kan zich dat veroorloven, omdat er inderdaad nog een dorpsgemeenschap omheen staat met een sterk gemeenschapsleven volgens 'bodenständiger Sitte und Weltanschauung' (p. 174, 175).

'Die geistigen Güter' zijn rijk voorhanden. Het gaat om cultuurgoederen waarin "ein Geistiges und Weltanschauliches verknüpft war" (p. 175). Dat betekent dat er naar leerstof gezocht moet worden waarvan de inhoud met 'het levende leven' organisch wordt verbonden.

De aanduiding 'levende leven' moet zeer waarschijnlijk als volgt worden opgevat: Petersen spreekt regelmatig over dode cultuurgoederen, allerlei voorwerpen die ooit een rol speelden in het leven van mensen, maar nu die

organische verbinding niet meer kennen. Vergelijk bijvoorbeeld zijn uitspraak: Am meisten tot steht in einer Landschaft ein Heimatmuseum da mit seinen Sammlungen" (p. 176).

Inhouden die met het levende leven verbonden zijn, functioneren dus nog in een directe gebruikssituatie. Die coherentie kan volgens Petersen "nur dort erfolgen, wo das Individuum den Werdegang des objektivierten Geistes in seinen Hauptphasen wiederholt und diesen aus sich selbst erzeugt" (p. 177).

Leerinhouden dienen erop te worden geselecteerd of ze door de leerlingen "wertvoll organisch erfasst werden können" (p. 177).

We kunnen hieruit concluderen dat het tot de pedagogische kunst van de leraar behoort de dode inhouden voor zijn leerlingen tot leven te wekken, onder spanning te zetten.

Het is dan ook niet toevallig dat Petersen in de UdP het hoofdstuk over leerstof laat volgen door een over 'die Grundformen der Führung (Pädagogie)'. Daarin onderscheidt Petersen vier stappen waarmee een leraar tussen leerling en stof treedt (p. 186-190):

1. "Die Darbietung des Stoffes 'rein als solchen'", dus zo dat "die Echtheit, Reinheit und Wirklichkeit des Materials rein und unverfälscht zur Geltung kommt";
2. "Die Übermittlung des Technisch-Mechanischen im Sinne der Elementargrammatik in allen Dingen samt der Übung und dem Einüben", vooral en eerst door te laten doen, te laten handelen. Waar mogelijk moet men het technische in verbinding brengen met het vitale, "es auch körperlich tun lassen. Das heisst, es verbinden mit dem Spiel, mit der rhythmischen Bewegung, der direkten Sinnesbeobachtung, so vielseitig wie nur möglich." (met verwijzing naar Decroly en Steiner);
3. "das Selber-Darstellen und Selber-Leben", door de leraar wel te verstaan. Op die manier ontstaat een gevoel van veiligheid bij zijn leerlingen;
4. "das rechte Begeistern", dat alleen kan worden uitgevoerd door leraren die zelf enthousiast zijn over wat ze te bieden hebben, maar dat met mate doen, anders stompt het af.

71. Petersen koppelt hier begrippen aan als 'de wetmatigheid der dingen', 'interne logica', maar ook de bij een vak of bij onderwijs passende eigen structuur. Vermoedelijk moet hier ook het begrip 'Elementargrammatik' (zie: noot 70) aan worden gekoppeld: "den Kindern wird für jedes Fach, jede Technik die 'Elementargrammatik' übermittelt, durch deren Beherrschung sich ein Kind, jeder Mensch, den Zugang zu dem betr. Stoffgebiet erarbeiten kann" (1927, p. 32).

72. De opvatting van de natuur als schepping stelt Petersen tegenover het materialisme en het positivisme. Uit literatuur van meer en minder bekende natuurwetenschappers als Max Planck, Eddington en Aloys Wenzl haalt Petersen gedachten die zijn stellingname ondersteunen.

73. Dit is ongetwijfeld een referentie aan wat eerder is opgemerkt over de zich veranderende situaties en onze kenmogelijkheden daarin: door te onderzoeken veranderen we zelf de situatie weer, zodat voorwerpen zich elke keer weer anders voordoen.
74. We zien in deze drieslag de eerste twee stappen van de metafysische schouw. Petersen geeft bij deze drieslag nog aan dat mensen daarin vaak op tegenovergestelde begrippenparen uitkomen, zoals licht en schaduw. Voor literatuur verwijst hij o.a. naar werk van Ludwig Klages, Karl Bühler en Philipp Lersch. Aan werk van de laatste ontleent hij een citaat waaruit nog eens de open, onbevangen houding ten opzichte van de te aanschouwen werkelijkheid wordt benadrukt.
75. Petersen geeft verwijzingen naar andere pedagogen, die enkele of meer van deze vormen behandelden of toepasten, o.a. Dörpfeld, Kilpatrick, Kurt Riedel en vooral Philipp Hördt die, geïnspireerd door zijn bezoek aan de oefenschool van Petersen in Jena tot een eigen indeling kwam: spel + leren, gesprek, leergang, viering, gepubliceerd in zijn volgens Petersen geniale boek 'Grundformen volkhafter Bildung' (uit 1932).
76. Voor lezen verwijst Petersen naar ontwikkelingen in Denemarken (aparte leesruimtes in de scholen) en de Verenigde Staten (schoolbibliotheken). In theater en concertzaal ziet hij het verval van de civilisatie, overal waar deze belangrijke tussenvormen alleen nog maar voor amusement dienen. Theater is wel belangrijk omdat de mens er zichzelf speelt en zijn relaties met anderen. De klassieke tragedies zijn daar voorbeelden van. De muziekdrama's van Wagner laten het verval van dit genre zien: heldendom, kop-pigheid tegenover de goden, zelfoverschatting, in plaats van het gericht zijn op gemeenschap met de medemens (p. 43).
77. Daarbij zet hij zich fel af tegen 'een school van het woord en het praten', waarin allerlei vormen van verval dreigen, zoals gezwets, vraag-en-antwoordspelletjes, iets doodpraten.
Voor de school van het zwijgen en de stilte verwijst hij vooral naar zijn UdP, waarin de volgende standpunten door hem relevant worden geacht:
- daden en hun produkten gaan boven praten (p. 8);
 - affectiviteit eerst, dan het redenerende verstand (p. 13);
 - als leraar niet met zijn ervaringen pronken, erover praten, maar er zijn (p. 155);
 - in zedelijke opvoeding niet beleren en moraliseren maar in daden laten zien hoe men leven moet met zijn medemens (p. 210, 211).
- Voor een verdediging van de school van het zwijgen en de stilte beroept hij zich o.a. op Laotse en vooral Buytendijk, die volgens Petersen het zwijgen een van de twee hoogste uitdrukkingsvormen van intelligentie noemde.
78. Hierbij verwijst Petersen naar het hoofdstuk over 'Die erzieherische Hal-

tung' in de UdP. We moeten deze houding volgens Petersen onderscheiden van 'Führung'. "In der erzieherische Haltung offenbart sich eines Menschen Bestreben, dem anderen etwas zu sein (...) nur da zu sein. (...) Die erzieherische Haltung ist dort nicht vorhanden, wo sie einen Anspruch erhebt, wo sie ihr Sein zu einem Soll umbildet und Formeln gebraucht wie: So ihr nicht werdet wie ich... nicht handelt wie ich... nicht tut, was ich tue... So darf nur ein Gott sprechen" (1926a, p. 93).

"Soll die erzieherische Haltung anspruchslos sein, nur da sein, so verbindet sich nun mit der Führung irgendwie unvermeidlich der Anspruch, dem anderen nicht nur etwas zu sein, sondern ihm etwas vorzuschreiben, ihn zu leiten und zu bestimmen" (1926a, p. 95). De rechtsgrond daarvoor ligt in "der Einsicht, dass der eine des andern bedarf zum Leben wie zu seiner geistigen Vollendung, und dass Menschen, die sich, ergriffen von dieser Einsicht, in den Dienst des andern stellen, sich unter die Idee der Bruderschaft stellen müssen aus einem inneren Getriebensein und Nichtanderskönnen. Dieser Anspruch verliert aber jeden Rechtsgrund, wenn der Betreffende der steten Pflicht gegen sich selbst nicht folgt, sich selber, sichtbar in seiner ganzen Haltung, zu einem würdigen Verkünder von Kräften des Lebens und des Geistes zu machen. Das bleibt für alle Pädagogie der einzige Untergrund, auf dem sie zum Segen für andere werden kann; denn das ist in aller Führung diejenige Haltung, die keines anderen Menschen Freiheit bricht, wenn sie auch mit Recht für einen anderen zur Begrenzung werden kann, vielleicht sogar werden muss, innerhalb welcher sich dieser andere in Freiheit vollenden kann, sobald er nämlich die durch den Erzieher gesetzte Begrenzung als eine werthafte, für sein werterfülltes Leben gute und rechte Grenze anerkennt und nun von sich aus sich setzt, sie innerlich bejaht" (1926a, p. 95, 96; ook integraal opgenomen in: UdP, p. 162).

Zie: noot 68 voor een nadere invulling van 'der erzieherischen Haltung'. De uitwerking van het begrip 'Führung' wordt in de nog volgende samenvatting van de Führungslehre gegeven.

79. Petersen beroept zich zonder verdere verwijzing op onderzoek naar 'die Spanne in den Lebensaltern' en naar 'Altersreihe'. Daaruit zou blijken dat wij als mensen niet zozeer bijeen horen omdat we in het zelfde jaar geboren zijn, "sondern stehen geschichtlich mit Reihen von vor und nach uns geborenen in einem besonders innigen Lebenszusammenhange" (FdU, p. 61). Dat is kennelijk voor Petersen een algemeen principe. Specifiek verwijst hij vervolgens naar een publicatie uit de school van Bühler, waaruit blijkt dat daar sprake is van 'fasenspecifieke opvoeding'. Daarmee zijn ontwikkelingsfasen van kinderen bedoeld van gemiddeld drie jaar. "Die Kinder einer solchen Phase (...) gehören irgendwie seelisch und (...) *allgemeinmenschlich* enger zusammen, d.h. sie *bedeuten* etwas Besonderes für einander, können sich gegenseitig besonders viel sein und geben" (p. 61). Naast de Bühlerschool noemt Petersen ook het werk van O. Kroh. In een artikel uit 1924 (zie: 1925b, p. 230 e.v.) geeft Petersen aan dat de samenstelling van de groep in ieder geval niet op basis van testen tot stand

mag komen. Er moet beslist worden volgens 'die allgemeinen psychologisch-biologischen Gesichtspunkte'.

In de praktijk van het Jenaplan dienen de leerlingen geordend te worden in 'Untergruppe' (1e-3e schooljaar), 'Mittelgruppe' (4e-6e schooljaar), 'Obergruppe' (6e/7e-8e schooljaar) en 'Jugendlichengruppe' (8e/9e-10e schooljaar). "Die gewissen Überschneidungen im 6. und im 8. Schuljahre hängen mit den allbekannten Entwicklungsvorgängen zusammen" (p. 60).

Elk jaar komt er in een dergelijke groep eenderde bij en gaat er ook ongeveer eenderde uit. "Es ist gerade, um die Sitte und um die Ordnungen des Schullebens *lebendig* und stets frisch bewusst zu erhalten, dafür gesorgt, dass alljährlich in der Gruppe etwa ein Drittel der Schüler neu hinzukommt" (p. 88).

Bij de samenstelling van de groepen geldt, dat deze "selbstverständlich mit beiden Geschlechtern (...) sowie allen Ständen und Begabungen ist" (1927, p. 21).

Petersen zet zich fel af tegen de jaarklas, gaat na welke vervormingen ze veroorzaakte en meent dat er sprake is van een 'Bankrott der Jahresklasse' (FdU, p. 59, 60).

80. Met 'Unterrichtsleben' voert Petersen een nieuw begrip in, dat volgens hem karakteristiek is voor Jenaplanonderwijs en dat het volgende betekende: "die Welt problemhaltiger, Kinder und Jugendliche auf natürliche Weise zum Lernen anreizender Situationen" (FdU, p. 59). Het verwijst in zijn betekenis dus onmiddellijk naar de eerder gegeven omschrijving van pedagogische situatie (zie: § 4.7).
81. Wat onder een goed gezin verstaan dient te worden, is o.a. beschreven in 1925b, p. 287: "Zum mindesten besitzt die Familie zwei Vorzüge oder Eigenheiten, die gerade als erzieherische Mächte so bedeutsam sind: 1. Das Umfangensein des *ganzen* Menschen. Ein jeder Bedarf zu seinem irdischen Wohlergehen und Glück eines Ortes, wo man ihn ganz will so wie er ist, mit seinen guten wie seinen schlechten Seiten, in all seinen Unvollkommenheiten ihn auch noch versteht und *liebt*. Und 2. die *Offenheit* in allen Beziehungen: Nur in dem engsten Kreise der Seinen ist jedes Verhältnis ausgebreitet und klar vor allen, soweit ein Mensch den andern erkennen und zu durchschauen vermag."
- Dat dit gezin niet algemeen aanwezig was in de ogen van Petersen, blijkt o.a. uit de volgende passage in de FdU over de waarde van vierungen in de school: "Ihr Zweck ist gleichzeitig, schöne Familiensitte zu pflegen, sie zu erhalten oder wieder einzuführen, um in unseren Familien den alten Sinn für das Trauliche und die Werte der Innerlichkeit als Quelle familienhaften Glückes und Friedens zu wecken" (p. 82, 83).
- We zien hierin het eerste punt 'Umfangensein' (intimiteit) terug en via 'Innerlichkeit' de innerlijke basisvormen, die bij uitstek leiden tot ervaren van het leven 'vom Grunde her'.

82. Dit laatste wordt verder niet door Petersen toegelicht. Uit ander werk van hem kan echter de vermoedelijke betekenis worden afgeleid. In 1927, p. 10 treffen we in de paragraaf 'Aufbau der Gemeinschafts-Gruppe' het volgende aan: "Diese geistige Idee wird durch Führer repräsentiert, um die sich jene Menschen wie eine Art Gefolge freiwillig scharen. Darum gibt es nun auch hier keinerlei soziale Rangordnung; denn der Geist treibt nicht in Menschen, weil sie besonderen 'Klassen', 'Parteien', 'Geschlechtern', 'Nationen', 'Stämmen' usf. angehören, sondern schlechthin in Menschen (...) ohne sich um soziale Ordnungen zu kümmern, die ihm gegenüber stets Gebilde zweiter Ordnung sind."
- In UdP lezen we: "In vielen Schulgemeinden ist es die frei entscheidende und an der Ordnung ihres Zusammenlebens frei aktiv sich beteiligende Jugend selber gewesen, welche die (...) Zwecklosigkeit dieser Formen (bedoeld is schoolparlement e.d.) erkannt und sie darum abgelehnt hat. Es sollen sich vielmehr die Ideen der Ordnung, des Rechtes, der Hilfsbereitschaft und der Menschlichkeit rein als solche, demnach als autonome Triebkräfte, als Grundideen zur Formung menschlicher Gemeinschaft erweisen."
- Uit noot 67 weten we dat 'Idee' hoort bij autonomie, bij 'National-Humanismus', dus bij de volksgemeenschap, waarin 'Erziehung' (= humanisering) zich heeft kunnen manifesteren. We interpreteren 'Ideen' daarom als geestelijke principes die tot de goede gemeenschap behoren en zich daarin bewijzen.
83. Als gevaren van de school als cultuureiland ziet Petersen: "Die Kinder haben dort eine Möglichkeit (...) im Sozialen zu verarmen (...) und vor allem die Gefahr (...) dass das rein Persönliche überbetont, das Kind allzu ernst genommen und zu weich würde, sich im späteren Leben dann immer 'enttäuscht' fühle und nicht verstanden wähne, also am Leben und den Menschen vorbeilebe" (FdU, p. 55).
- O.a. 'Landerziehungsheime' ziet Petersen als zulke 'Kulturinsel': "So durchzieht solche Heime ein nicht ungefährliches Wahnbild vom Leben wie es ist und wie es die Schüler anpacken wird. Und anstatt sich also eine 'Kulturinsel' zu schaffen die ein Traumgebilde bleiben muss, wäre es doch gerade hier so leicht, Weltanschauung und Schule, Unterricht und Leben in Einklang zu bringen" (FdU, p. 51).
84. Petersen verwijst in deze context naar de paragraaf over vrijheid in zijn UdP. De belangrijkste gedachten daarin zijn de volgende: het gaat hem om een 'levend vrijheidsbegrip'. "So suchen wir eine lebendige Anschauung von dem zu gewinnen, was der Mensch innerhalb seines Lebensraumes als Freiheit erlebt und in seinem Nachdenken darüber als Freiheit von etwas und zu etwas festzuhalten vermag" (p. 12).
- Ruimte en tijd zijn belangrijk: "Zu seiner Freiheit bedarf der Mensch innerhalb der *Gesellschaft* seiner Zeit des sicheren Gefühls, dass er in *der* Stellung, die er einnimmt, die *Achtung* von so vielen Menschen zum mindesten

findet, dass er innerhalb der Gesellschaft sich von einem Wirbewusstsein einer Gruppe seiner Mitmenschen getragen weiss (...). Zur Freiheit aber gehört auch unbedingt dies, dass der Mensch in einem trauten Kreise fest und sicher stehe: einem Freundeskreise, Verwandten- und Familienkreise“ (p. 123).

Beperking en vrijheid liggen hier naast elkaar: “was der Mensch Freiheit nennt, kann in Wirtschaft, Gesellschaft, Ichwelt bedroht sein“ (p. 123). Ieder mens heeft echter een innerlijke maatstaf voor vrijheid, zodat hij weet wat hem in zijn vrijheid bedreigt.

“Im *seelischen* Leben des Einzelmenschen liegt das Moment der Freiheit besonders an drei Stellen im Willensvorgang. Zunächst erlebt der Mensch in der Willenshandlung, dass er die Möglichkeit der Freiheit besitzt. Denn in all denjenigen Fällen, wo er unter mehreren Motiven wählen, wo er *sich* entscheiden kann, dort gewinnt er das Gefühl der Freiheit. Ganz besonders in der Willkürhandlung, wenn er sich dem behaglichen Gefühl seiner Freiheit der Wahl hingeben kann, bis sie sich verengert zur Qual der Wahl. Und dieses Gefühl der Freiheit legt sich über die menschlichen Handlungen in jedem Zeitablauf: er bereut eine vergangene Tat, doch weil er sich zurückversetzt in die Lage, wo es ihm möglich war, auch anders zu wählen; er blickt planend in die Zukunft und wirft dem zukünftigen Geschehen das Netz seiner Pläne und Absichten über, doch weil er von dem Bewusstsein getragen wird, er *könne* die Zukunft so oder so gestalten, sie seinem Willen unterwerfen, und zu dieser Ansicht berechtigt ihn auch eine Unzahl früherer Erfahrungen. Je reicher und stärker gerade diese Erlebnisse sind, desto stolzer wird sich ein Mensch aufrecken und selbstbewusst werden.

Darum ist es nun auch erstes und unbedingtes Erfordernis, dem jungen Menschen diese Erlebnisse zu ermöglichen, ihn demnach so früh als möglich an der Gestaltung seiner Zukunft in den kleinsten Akten und Geschehnissen schon teilnehmen zu lassen, ihm also in der Ausgestaltung des Zukünftigen nicht zu viel abzunehmen, sonst entstehen passive, rezeptive Menschen und nicht aktive, schaffende, frohe. (...) Es ist falsch, für ihn alles zu bestimmen und zu planen, statt ihn wählen und entscheiden, bestimmen und mitplanen oder allein oder mit seiner Gruppe entscheiden zu lassen“ (p. 124, 125).

De mens ontdekt tenslotte dat vrijheid iets is, wat uiteindelijk alleen door hemzelf kan worden gecreëerd en zich kan ontvouwen. “Mit der Erkräftung des Denkens und in *dem* Grade, wie der betreffende Mensch in seinem Leben das Denken benutzt, erweitert sich im Menschen das Bewusstsein und das Gefühl einer Freiheit, die schrankenlos ist: die Gedanken sind frei! Im Gedankenspiel kann der Mensch Zeit und Raum überfliegen und alle Verhältnisse und im Phantasiedenken Himmel, Hölle und Welt besitzen, sich alle Möglichkeiten, die seinem Verstande und seiner Phantasie zugänglich sind, vorstellen und seine Entscheidungen - in Gedanken - treffen, wie er möchte (...).

Der *Lebens*-Umkreis der Freiheit des Einzelnen besteht damit also in seiner räumlich-sozialen Bewegungsfreiheit innerhalb des Zeitablaufs, einer

Bewegung, die im Denken grenzenlos ist, in der praktischen Durchführung dagegen von dem Können, d.h. vom dem aufgespeicherten, frei gewordenen Wollen bestimmt wird" (p. 128, 129).

Na gesteld te hebben dat "dieser Lebensumkreis der Freiheit (...) bereits von ihm auch am *ändern* abgesteckt (ist), als ein Eigenreich" (p. 129), behandelt Petersen de relatie van de enkeling tot de ander (zie daarvoor: § 4.4 'Ich und Du') en de weerstanden die de mens ontmoet en die hij moet overwinnen om voor zichzelf vrijheid te verwerven (zie: noot 49).

85. In zijn UdP wijdt Petersen een hoofdstuk aan het bewustmaken. Daaruit blijkt dat voor hem het bewustzijn bestond uit inhouden, die men zich bewust kon maken om er iets mee te doen, dan wel ze te verwijderen en nieuwe toe te voegen.

Hij baseert zich daarbij op psycho-analyse, 'Individualpsychologie' en structuurpsychologie, wat de eerste twee betreft met tegenzin, omdat hij ze te eenzijdig vindt. De volgende hoofdinzichten zijn aan dit hoofdstuk te ontlenuen:

- Kinderen helpen zich hun 'Umwelt' en zichzelf bewust te worden.
- Kinderen helpen bewustzijnsinhouden, die hun krachten aantasten, te verwijderen: bepaalde driften en neigingen, bepaalde meningen.
- Kinderen helpen sommige zaken die spontaan in het bewustzijn binnendringen, niet of slechts ten dele toe te laten, opdat kinderen leren hun "gedachten op het juiste moment te uiten en niet ongeremd, maar weloverwogen, zinvol, of 'gesittet' en planmatig te handelen, kortom zich als voelend en denkend wezen te beheersen" (p. 191).
- Vooral via school kinderen helpen nieuwe inhouden in het bewustzijn te brengen, waaronder "een groot aantal dat niet in de Umwelt van het kind voorhanden is, inhouden die ook niet daaruit voortkomen of daar ergens hun wortels hebben, dus allerlei zaken, die het naar alle waarschijnlijkheid in zijn hele leven nooit zou leren" (p. 191). Onder deze zaken bevinden er zich vele "welche *Deutungen* des Lebens und des Geschehens sind, vom menschlichen Bestreben getragen und geformt, das Seiende zu verstehen, ihm einen Sinn zu geben und so Einzelhaftes in den höchsten Bezug einzuordnen. Und dadurch unterscheidet sich das unmittelbare und absichtsvolle Zuführen *neuer* Inhalte von jener Klärung bzw. Hemmung oder rechten Leitung vorhandener oder frei auftretender Bewusstseinsinhalte - wiewohl auch hier das 'Klären' oft ein Deuten einschliessen wird und muss" (p. 191).
- Het bewustmaken van bestaande inhouden heeft alleen waarde en succes als de psychische en geestelijke vaardigheden van het kind voldoende ontwikkeld zijn: "er moet een primaire kennis aanwezig zijn of naar aanleg mogelijk zijn" (p. 191).
- In elk onderwijs dient het volgende principe te worden gehanteerd: de leraar moet de ontvankelijkheid voor het nieuwe inzicht of de nieuwe kennis beproeven bij het kind door kleine nuances in het bestaande werk aan te brengen. Kinderen kunnen dan plotseling de nieuwe moge-

lijkheden zien. De leraar maakt hen daarvoor vrij. Als er tijdens de proef niets schemert bij het kind, moet er niet verder worden aangedrongen en een volgende gelegenheid worden afgewacht om het nieuwe voor te bereiden. Daartoe moet de weg tussen leraar en kind open blijven, opdat een kind die graag kiest en aflegt. Dat is de echte pedagogie in het onderwijs en niet: kinderen tot 'bewusteloosheid' toe laten oefenen.

- De leraar moet de ontwikkeling van de 'eigengesetzliche Arbeitslinie im Kinde' bevorderen, opdat de echte activiteit van het kind van binnenuit tot stand komt in zijn eigen stijl; ook opdat de leraar daarmee "de grootste garantie heeft dat hij niets verstoort, vervormt, of zelfs geweld aandoet of verkrampt in het kind" (p. 193).
- De leiding moet er op gericht zijn "dat de psychische ontwikkeling zich van totaliteit tot totaliteit voltrekt" (p. 193): dat een regelmatige transformatie van de totale psychische toestand plaatsvindt; dat elke aanleiding tot verandering uit de meest verscheiden sferen van het psychofysische bestaan kan komen, "in een ritmische ontvouwing en omzetting" (p. 194).
- Te vroeg 'Räsonnieren' over zaken, waar een kind nog geen psychische voorwaarden voor bezit, is zeer gevaarlijk voor de 'Vergeistigung' van het kind. Voorbeelden zijn o.a. te vinden bij seksuele 'Aufklärung', bij literatuur- en kunstopvoeding en bij godsdienstonderwijs. De leraar moet beseffen dat hij juist op deze gebieden al te makkelijk met zijn autoriteit werkt en dwingende oordelen, waarderingen en gedragingen beoogt. Op die manier kan hij ook inhouden aanbrenge, die het kind "niet kan verwerken, die in bepaalde omstandigheden tot remmingen kunnen leiden, die kwellend werken en soms zelfs in uitzonderlijke gevallen voor het hele leven van een mens nadelig kunnen zijn" (p. 195).
- De leraar moet niet voor alles en nog wat de deur openzetten in zijn onderwijs, zonder plan of begrenzing. Doet hij dat wel dan produceert hij oppervlakkigheid in plaats van 'vom Grunde her' het geestelijk leven te voeden. Is dat laatste wel het geval, dan staat aan het begin daarvan "steeds het verbazen, de verwondering, d.w.z. een schouwend gedrag, met grote ogen de werkelijkheden van de wereld inkijken, zoals van iemand die wakker wordt, en zulk gedrag is het nu juist waarmee de mens de samenhang met het zijnde kan bespeuren en waarmee hij uitsluitend de rijkdom van zijn geest kan openbaren" (p. 195). Het gaat hier niet om iets pathetisch, maar om zaken die in het dagelijks leven gewoon zijn: kinderen die het geheim van de thermometer ontdekken, of van een rekenoperatie, een techniek, enz.
- De leraar moet met de grootste terughoudendheid staan tegenover het bewustmaken en duiden van wereldbeschouwelijke zaken, zedelijke of religieuze. Hier ligt het beleren voortdurend als gevaar op de loer. Dat blijkt uit het feit dat politieke partijen, de staat, de kerk dit wapen heel planmatig voor hun eigen doelen weten te gebruiken. "Demgegenüber muss nachdrücklicher denn je die *erziehungswissenschaftliche* Forderung

erhoben werden, zunächst dem Menschen im Kinde und im Jugendlichen zu dienen jenseits der Schablone, der Richtung, des Bekenntnisses, rein im Dienst der individuellen Kräfte und ihrer Formung innerhalb der Schulgemeinschaft, also alles zu tun mit dem Ziele der *Vergeistigung* des Menschenkinde vor Augen, nicht seiner politischen Brauchbarkeit, seiner Gesinnungstüchtigkeit in einem äusserlichen Sinne. Sonst wird aus der Pädagogie nur zu leicht Demagogie in der Schule. Solche erziehungswissenschaftliche Forderung, recht eingesetzt und dem Volksleben einer Zeit eingefügt, kann dann wenigstens als Korrektiv wirken und über ihr Mass hinausgehende politische und kirchliche Machtansprüche mässigen helfen und zugleich zu sittlicherer Auffassung der Kindheit und der Jugend hinleiten" (p. 196, 197).

86. Petersen onderscheidt de volgende 'Bildungsstufen':
 "1. - 12./13. Lebensjahr: allseitige, harmonische Ausbildung;
 13.- 16./17.: Vorlehrzeit, vorbereufliche Ausbildung;
 16./17. - 19./20.: Lehrzeit;
 ab 20.: Gesellenzeit;
 ab 25.: Meisterzeit" (p. 96).
87. Petersen gebruikt hier lyrische taal, bijvoorbeeld bij de bewegingsdrang:
 "Wie wunderbar ist so ein lebendiges (...) Kind. (...) Das ist wie ein in Frühlingssonne herumhüpfender, lustiger Vogel, der mit hellen Augen in die Welt hinein und zu uns schaut" (p. 105).
88. Om 'volk' aan te duiden geeft Petersen een citaat uit zijn AEW: "Volk ist die oberste..." (zie verder: noot 33).
89. Petersen spreekt elders in de Führungslehre (p. 105) over de grote "dem Kinde von Natur mitgegebenen Lebenskräften, Antriebskräften, Motoren, die gerade die Schönheit und den Reichtum kindlichen wie jugendlichen Lebens ausmachen." Die krachten zijn de 'Bewegungsdrang', de 'Tätigkeitsdrang', de 'Gesellungstrieb' en de 'Lerntrieb'. Zie: onder § 4.9, subparagraaf 'De pedagogie van het onderwijs als dienst aan het leven'.
90. Petersen is tegen intelligentietests en het opstellen van psychische profielen. Daarin is namelijk het lichamelijke gescheiden van het psychische, terwijl in de 'aandrijfkrachten' die Petersen onderscheidt nu juist die samenhang bewaard blijft (FdU, p. 149).
91. Petersen merkt daarbij op dat de bestaande psychologie en sociologie over vragen als "Welches sind die besten Gruppen für Zusammenleben und Arbeit? (...) Wie arbeiten Schüler, wenn man sie an den schulischen Aufgaben so anders arbeiten lässt als in der überlieferten Schule mit jenem Übermass an 'aufgegebener' Arbeit, an Schularbeiten?" (FdU, p. 148) geen informatie heeft. Daarom is er in Jena een 'ganz neue Psychologie und

Soziologie des Schülers und der Schularbeit' ontstaan. Daar werkt o.a. Elsa Köhler aan.

Petersen verwijst dan naar het hoofdstuk in zijn eerdere publicatie (1930) 'Die Vergesellschaftung der kindlichen Arbeit und ihre Bedeutung für die Schularbeit'. Daarin komen de volgende thema's voor:

- de betekenis van vrije groepering door kinderen en het 'Gruppenunterricht';
- de 'psychophysische Entwicklung' van het kind;
- het kind en het begrip 'werk';
- de activiteitsdrang van het kind;
- de socialisatie van het kind ('Vergesellschaftung');
- groepsvorming binnen de stamgroep;
- 'Vergesellschaftung' die door de school als een publieke dwanginstelling wordt bepaald: de school als instituut met verplichtingen vanuit de overheid;
- de organisatie van het schoolwerk;
- vrij werken;
- werktempo;
- kinderen die alleen werken;
- de grote tegenstander van het schoolleven: de massa in al haar vormen, o.a. ouders die de school net zo willen als overal; communistische cellen en 'Stahlhelmbünde'; bendevoering onder de jeugd. De 'Jungstahlhelm' was een onderafdeling van de SA (zie: Lehmann in: Lange-wiesche/Tenorth 1989, p. 423).

Petersen brengt bij de behandeling van deze thema's ervaringen uit andere vernieuwingscholen in, soms resultaten van wetenschappelijke studies en vaak ervaringen en onderzoeken uit de school in Jena.

92. Petersen onderscheidt drie stappen in het leerproces:

1. De inhoud moet duidelijk, helder en krachtig naar voren worden gebracht "um in seinen Einzelheiten, Beziehungen und Zusammenhängen erst einmal erkannt zu werden. Dann erst werden *Wiederholungen*, und zwar die richtigen möglich."
2. "Das, was gelernt werden soll, wird in *neuen Lehrvorgängen* eingeübt, d.h. der Lernvorgang als solcher wird gleichsam wichtiger als das Was." Er moet namelijk een 'vaste', hechte relatie ontstaan tussen de delen van wat geleerd wordt.
3. "Zuletzt geht es um die Bildung der *Disposition*, des Vermögens, eines Habitus." Dat houdt een soort garantie in, dat, "wenn ein Teil des Lernvorganges auftritt, der nächste und die nächsten folgen werden" (FdU, p. 156).

Deze drie stappen zijn grotendeels herkenbaar in de volgende leergolven: "A. Sie steigen gewöhnlich zuerst steil an. B. Sie steigen danach nur sehr allmählich, aber sie steigen noch an, und nun C. werden sie fast ganz horizontal." Het maximum is bereikt (p. 156).

Daar sluit Petersen drie onderwijskundige taken op aan:

- "Es gilt *die erste Zeit auszunutzen*": de eerste herhalingen hebben veel meer betekenis voor het kind dan latere.
 - Voor B. moet de leraar al zijn didactische kunde gebruiken om kinderen over het 'dode punt' heen te helpen.
 - Vooral C. moet ter harte worden genomen, want voor alles wat een leerling moet of wil leren, bestaan twee puur individuele maxima: het maximum van *wat* hij kan leren en het maximum van *hoe* hij dat kan (p. 156, 157). Dat heeft te maken met de hoogte van de begaafdheid en de soort begaafdheid. Hier moet de leraar dan ook 'Individuealdiagnostik' toepassen. Daarmee doet hij "kennis op over de individuele *grenzen* van al het leren" (p. 157).
93. Petersen geeft hierbij nadrukkelijk aan dat hij bij de gedachten van Karl Bühler aansluit.
94. Petersen ziet juist dit ritmische in zijn tijd weer sterk naar voren komen. Dat blijkt volgens hem uit publicaties uit o.a. 1927 (ritmische opvoeding binnen gymnastiek) en 1936 (onderwijs in liplezen). "Dieses Bewegungsprinzip (...) wird in unserer Zeit, die endlich wieder dem körperseelischen Verständnis entgegenbringt, ja wie kaum eine frühere in ihrem allgemeinen Willen die Einheit von Körper, Seele und Geist verfiht, eine Blüte erleben können" (p. 162).
95. Dat hier wat uitvoeriger op enkele voorbeelden wordt ingegaan, vindt zijn oorzaak in het gebruik dat de recensent Müller ervan maakte (Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft). Zie: hoofdstuk 5.
96. In 1930a, p. 37 e.v. spreekt Petersen over de 'massa', die in al haar gedaanten binnen de school de grote tegenstander is van de schoolvorm Jenaplan. Kinderen kunnen massagedrag vertonen, bijvoorbeeld door om huiswerk te vragen omdat 'ze' dat op alle andere scholen ook hebben. Massa-gedrag kan ook van buitenaf de school in komen, bijvoorbeeld van ouders die maar blijven denken en praten vanuit 'oude schoolvoorstellingen'. In AEW begint Petersen zijn betoog met de slagzin: "Wir leben im 'Jahrhundert der Masse'" (p. 1). Uit het vervolg blijkt dat Petersen 'massa' als een grote 'hoop mensen' beschouwt, dan wel een enkeling als 'massa' kenschetst. Het gaat hem dan ook niet om de kwantiteit, maar om kenmerkend gedrag. Enkele kenmerken zijn: een grote gevoeligheid voor suggestie; afgenomen intelligente kracht en bevattingsvermogen; alleen binnen het eigen kringetje denken; reageren vanuit het onbewuste (p. 1-16).
97. Petersen bedoelt hier een hulpwetenschap van de opvoedingswetenschap die hem voor ogen stond en waaraan hij een brochure wijdde (1928). Bovendien vonden er aan zijn instituut onderzoeken op dit terrein plaats, o.a. die naar de betekenis van kindertekeningen als weergave van karaktertrekken van kinderen.

De belangrijkste standpunten van Petersen over de pedagogische karakterologie (p.k.) zijn:

- Het is nog maar een beginnende wetenschap, die met voorzichtigheid en voorlopigheid zijn basisvragen formuleert en een plaats zoekt binnen het brede veld van antropologisch en psychologisch onderzoek.
- Onderzoek dat ten doel heeft te ontdekken hoe leerlingen het beste kunnen worden opgeleid tot een bruikbare arbeider in de vrije economie, een ambtenaar of een onderdanig staatsburger is niet relevant.
- Het gaat er steeds om zicht te krijgen op het wezenlijke van elk kind. Het gaat om een p.k. "welche das sich entwickelnde Individuum, die werdende Persönlichkeit, sich entfaltende persönliche Eigenart zu erfassen strebt" (p. 19). Daardoor kan de leraar "die pädagogische Betreuung und Überwachung (...) und somit die rechte Unterstützung der werdenden Persönlichkeit" trefzekender uitvoeren (p. 20). Als de leraar beter op de hoogte is van wat zich als eigenschappen van het kind aankondigt, kan hij daarnaar zijn gedrag normeren in terughoudendheid of met ingrijpen.
- Allerlei psychologische onderzoeksvormen van kinderen zoals tests en observatielijsten, soms uitmondend in een totaaloverzicht van eigenschappen (psychogram), zijn in het onderwijs vooral toegepast in 'Hilfsschulen' (speciaal onderwijs) en bij algemeen hoogbegaafde of zeer getalenteerde kinderen. Onderzoek is in het laatste geval gericht op 'Typenbildung', ook "um für die grösseren Typen gemeinsame Bildungsstätten zu schaffen" (p. 6). In het gewone onderwijs vindt toepassing van deze onderzoeksvormen veel langzamer plaats, vooral ook omdat het slechts "Randarbeit am Problem, dass uns brennt" is (p. 6). Hierbij kan opgemerkt worden dat Petersen voorstander was van 'een vrije algemene volksschool'. Algemeen slaat dan op kinderen van allerlei stand, herkomst, intelligentieniveau; hoogbegaafden naast kinderen die gewoonlijk naar 'Hilfsschulen' werden verwezen, met één uitzondering: het pathologische kind (1927, p. 15).
- Het gaat steeds om het individuele eigene van het kind zoals dat naar buiten treedt in bewegingspatroon (meer gymnastieksystemen naast elkaar aanbieden, omdat blijkt dat achter elk systeem een bepaald type kind te zetten is), stem en spreken, lievelingskleur, handschrift, compositie in tekeningen, vrije ontwerpen in de werkplaats, gelaatsuitdrukking.
- De onderscheiding van vier niveaus in de persoonlijkheid is bruikbaar:
 - a. het werkings- of prestatieniveau: terrein voor o.a. geschiedwetenschap en filologie;
 - b. de latente vaardigheden of kennis en kunde: psychologisch onderzoek;
 - c. het persoonlijk zijn, de privémens met zijn aanleg, eigenschappen, gevoelens, wensen, impulsen, driften, kortom zijn eigen aard, karakter, temperament: de zuivere karakterologie;
 - d. het zuivere algemene zijn, het zelf, het onbewuste, kortom dat wat dicht bij de oergrond ligt.

- Onderzoek in Jena leverde vier relatief constante eigenschappen van kinderen in de schoolleeftijd op: vitaliteit, receptiviteit (wijze waarop een taak wordt aangepakt en uitgevoerd), wilsleven en intelligentie (vanaf het 4e/5e jaar relatief constant, maar zich wel ontplooiend in omvang, afhankelijk van de intensiteit van het beroep dat er op wordt gedaan). Verder is onderzoek naar lichamelijke veranderingen gedurende een bepaalde tijd van belang, om mogelijke relaties tussen lichaam en karakter op te kunnen merken, maar het zou dom zijn te willen geloven, "man gelänge bei der Kenntnis der individuellen Konstitution je zu einem absolut bündigen Rückschluss auf den Charakter. Immer werden es nur einige Eigenschaften, typische Merkmale des betreffenden Charakters sein, aber nie dieser in seiner Totalität, und schlechthin" (p. 19).
- In de structuur of opbouw van het karakter zijn drijfveren of interesses zeer belangrijk. Er kunnen verschillende typen kinderen naar drijfveren worden onderscheiden.
- De methodiek van de p.k. begint met een schouwende, intuïtieve benadering van het kind. Daarvoor geldt een fundamentele stellingname: dergelijk onderzoek is subjectief in haar methodiek en kan daardoor geen "wertfreie, auf Mass und Zahl festzulegende Exaktheit" garanderen. Ze is "die möglichst objektiv begründete Umschreibung von des Autors eigenen Wertungen" (p. 14). De grootste moeilijkheid daarbij is het via schouwend gedrag gewonnen inzicht "in die Welt des Rationalen zu überführen mit Hilfe des gesprochenen und mehr noch des geschriebenen Wortes. (...) Darum eignet allen niedergeschriebenen Charakteristiken (...) eine gewisse 'Leere' und 'Dürre'" (p. 14, 15). Vanwege haar subjectiviteit moet deze methodologie veel aandacht besteden aan het herkennen van 'individuele fouten' en aan het ontwikkelen van een onbevangen, geoefende houding. "Also steht am Anfang der Charakterologie das deutliche Wissen um die Subjektivität und Relativität ihrer Methodik, damit auch um die Nachteile und die Möglichkeit schwerer Täuschung" (p. 12). "Von den grossen Schwierigkeiten und ebenso den Gefahren, die vor allem durch einen seichten und verantwortungslosen Dilettantismus drohen, ist keiner mehr überzeugt als wir selber, allein wir müssen heute offen von diesen Dingen reden, um in erster Arbeitsgemeinschaft dienstbereiter Pädagogen und Vertreter angrenzender Fachwissenschaften auch über diese Zusammenhänge zu einer grösseren Klarheit zu gelangen" (p. 19). Zo'n 'Arbeitsgemeinschaft' is ook onmisbaar vanwege 'der gegenseitigen Korrektur und Förderung' (p. 4).

98. "Auf Erfüllung bestehen, stets im Einvernehmen mit der Gruppe, d.h. nicht darauf bestehen, weil man der Lehrer ist, sondern weil man in Funktion der Gruppe handelt, jeder sich von ihr beauftragt fühlt, darum auch sich stets wieder von ihr diesen Auftrag übertragen lassen!" (FdU, p. 185).

99. De tegengestelde operatie is ook uitgevoerd: vanuit de Führungslehre naar de metafysica kijken, om te zien of er belangrijke inzichten in deze pedagogiek van het onderwijs niet door de metafysica worden gedekt. Die zijn niet gevonden.
100. Het gaat dan om correcties als deze: 'drängt' wordt 'drängte'; 'ist demnach die Schule 1936 nicht mehr die von 1900' wordt '1949'; 'die nur dem intuitiven Erfassen zugänglich sind' wordt 'die nur intuitiv erfasst werden'.
101. Hieronder rekenen we ook na 1937 verschenen literatuur, die Petersen relevant achtte voor zijn stellingnamen. Deze meestal aan bestaande noten toegevoegde literatuur laten we hier verder onvermeld.
Wat de aanvullingen betreft gaat het vooral om de volgende passages: een verwijzing naar en een aantal onderzoeksgegevens uit de 'Pädagogische Tatsachenforschung' (p. 22; p. 72; pagina's verwijzen steeds naar de eerste druk); de toevoeging bij de innerlijke basisvormen 'overdenken', 'aanschouwen' enz. dat het hier gaat om 'Grundformen der Selbsterziehung' (p. 38). In de paragraaf die de 'overname van de spanningen' behandelt is een ca. twee pagina's tellende uiteenzetting ingevoegd over schoolrijpheid en over uitkomsten van nieuw psychologisch en karakterologisch onderzoek (uit 1938) dat de al in de eerste druk gegeven inzichten van Petersen ondersteunt: organische opbouw van het karakter, mede vanuit zelfwerkzaamheid, anders dreigen 'Halbbildung', 'Vermassung' en fanatisme (p. 46). Aan 'den geistigen Gemeinschaften' is toegevoegd: 'oder Kulturgemeinschaften' (p. 258).
102. We geven hier de pagina's uit de eerste druk waar deze voorkomen. Als het om een enkel woord gaat, wordt dat hier meteen achter het paginanummer geplaatst. De overige passages zijn in een bijlage opgenomen.
4 (Wirren der Systemzeit); 20; 31; 48; 49 (KdF-Reisenden); 55; 56; 57 (das Neue Deutschland); 61; 73; 75; 76; 77; 86; 94 (völkischer); 101; 102; 104, 113 (hier zijn uit een noot drie boeken weggelaten, namelijk van Hamaïde en Decroly. Ook de lovende verwijzing naar het werk van Decroly in de tekst is verdwenen in de tweede druk); 117 (Rassenkunde, in een opsomming van 'Sonder'- en 'Wahl'-cursussen); 119 (2 x politische Symbolik); 122-125, 126 (in der grossen 'nationalpolitischen' Verantwortung); 130 (und nun auch des Staatsjugendtages); 131; 132; 133; 134; 134 + 135 (völkische); 142; 161; 168; 171; 173; 199; 201 (Mussolini); 203 (Mussolini); 205; 244 (Erbwissenschaft und Rassenkunde); 245 (Staatsjugendtag); 254; 255 (nationalpolitischen); 256 (Hans Freyer); 257; 258; 259 (völkischen Lebens); 260.
103. Petersen was tegen de parlementaire democratie. Dat kunnen we uit diverse uitspraken in zijn werk opmaken. Enkele voorbeelden:
- in 1925b, p. 300 (oorspronkelijk 1924): "Innerhalb des Reiches, wie es heute begrenzt ist, bedeutet das (bedoeld is: een volksgemeenschap scheppen) den Ringkampf um die *innere* Einheit, über das scheinbar

- unvermeidliche, anwidernde parlementarische Gezänk hinweg, damit ein Reich aufgebaut werde, in dem sich *alle* Stämme wohl fühlen." Het gaat dan verder om de 'Rheinlandkampf', om 'die Frage des Auslandsdeutschtums' en om het 'Grenzlanddeutschtum' (Sleeswijk-Holstein);
- in 1930a, p. 29: "Die grosse *Schulgemeinde*, in der wir alles Parlamentarische auf ein Minimum beschränken." Dit staat in de context van socialisatie van het kind door de school als publiek dwanginstituut en als 'Schulgemeinde';
 - UdP, p. 9: "Der gegenwärtige Kampf gegen den Verbalismus in der Schularbeit zugunsten des Tuns und des Lebens miteinander sind Zeugen dafür, dass es sich in der neuen Bewegung um eine geistige handelt; dasselbe liesse sich sagen von dem politischen Kampf gegen parlamentarische Rhetorik und gegen die Bedeutung des gesprochenen wie des geschriebenen Wortes im öffentlichen Leben überhaupt."
 - FdU, p. 87: "Besonders in Staaten des demokratischen Parlamentarismus hat man geglaubt, die Schüler müssten bereits die Spielformen dieser Demokratien üben." Petersen wijst dat sterk af: "Alles ist nichts weiter als Übung im Parteiegoismus und damit in den Mitteln, welche die Spaltungen im Volke befördern, anstatt der Volksgemeinschaft aufbauend zu dienen."
104. Ze zijn te vinden op de volgende pagina's: 20, 31, 49, 57, 86, 94, 117, 121, 122, 125, 130, 134, 135, 201, 203, 254, 255, 258, 259.
105. Petersen citeert hier volgens een voetnoot uit een artikel, verschenen in 'Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1936. S. 46.', overigens zonder auteur of titel te vermelden. Het gaat om Hans Lippmann: Die National-politischen Lehrgänge für Schüler in Deutschland.
106. De jurist Reinhard Höhn behoorde in de jaren twintig tot 'dem Jungdeutschen Orden', die een elitaire, op zelfbestuurlijke eenheden gebaseerde 'gemeenschapsstaat' voorstond. Hij kwam in contact met Kriek en ging tot diens 'jungen Freunden des "Heidelberger Kreises"' behoren. Hij werd in 1932 lid van de NSDAP. In de nazi-jaren is hij hoogleraar in Berlijn en 'Direktor des Instituts für Staatsforschung der juristischen Fakultät der Universität'. Daarnaast werkte hij voor de SD als 'Leiter der Zentralabteilung I2' (moet waarschijnlijk II2 zijn; zie: Boberach 1984, p. 14). Deze afdeling hield zich bezig met onderzoek naar 'Lebensgebiete' ('Hochschulwesen' en 'Staatswissenschaft').
- Het SD-werk had twee doelen:
- Situatieanalyses uitvoeren om de volkswil in diverse levensgebieden zo zakelijk mogelijk in kaart te brengen en daarmee planningsinformatie te leveren voor nieuwe politieke prioriteiten, conform de opvattingen van Kriek over 'politische Führung' die tot taak had: "zu entbinden, 'was in allen Lebensgebieten und Gemeinschaftsfunktionen webt und zum Licht drängt'" (Kriek bij Müller 1978, p. 120);

- 'Gegnerforschung' als instrument voor de bestrijding van staatsvijanden, volgens Heydrich in 1935; met als neventaken het signaleren van misstanden binnen de partij en het controleren van het bureaucratische staatsapparaat, waarin de n.s.-hervormingsbeweging dreigde te veranderen. De 'Gegnerforschung' kon ook de instemming van Krieck dragen omdat hij al vanaf 1926 via zijn geschriften een dergelijk onderzoek uitvoerde om het 'vrije geestesleven' tegen groepsgeïsoïsmen te beschermen. Aldus Müller (p. 121).

Höhn wenste deze taken wetenschappelijk aan te pakken. Eind 1937 wordt hij van zijn SD-functies ontheven, omdat men bij toeval zijn anti-nationaal-socialistische verleden ontdekte.

De meeste SD-taken bleken weinig of geen succes te hebben gehad. De rapporten over de interesses van het volk, de burgers kregen geen aandacht en de kritiek op de partij bleek ongewenst. "Die 'Gegnerforschung' endete in den Kellern der Gestapo" (Müller 1978, p. 121).

107. Het gaat hier kennelijk om het woord 'Rassenkunde', want de drie andere staan via p. 252 ongewijzigd in de tweede druk. 'Rassenkunde' kwam overigens in de universiteitsschool in Jena alleen als keuzecursus voor en wordt niet vermeld op de weekwerkplannen van onder-, midden- en bovenbouwgroep (p. 123-124).
108. De eerste toont een ritmisch weekplan met daarop vermeld 'HJ' op zaterdag (p. 122). De tweede laat een vieringenkring door het jaar heen zien. Daarin staan o.a.:
- de nationale feestdagen en vieringen die bij de loop van het jaar horen, o.a. Tag des Reiches, Tag des Führers, Tag der Arbeit, Sommersonn- en Wintersonnwend;
 - 'verplichte schoolfeesten': Horst Wessel, Tag des Heeres, Muttertag, Schlageter, Hindenburg, Tag des Volkstums;
 - eigen vieringen van de school, zoals Aufnahme der Schulneulinge, Päd. Rückschau, Schulgeburtsdag;
 - overige, o.a. de wekelijkse 'national-politische Feier', de weeksluiting, Schulgemeindeabende, Morgenandachten.
109. Het gaat om een 'Versagen' in "den menschlichen Angelegenheiten; in der zwischenmenschlichen Haltung, im Umgang mit den Volksgenossen, in guten Sitten, in der Achtung vor der Frau, in den Forderungen der Humanität und eines, zwar nationalbewussten, aber ohne Überheblichkeit entschlossenen Willens zum Völkerfrieden" (1949², p. 229).
110. We gaan hier dus voorlopig voorbij aan het effect dat zijn totale theorie op lezers gehad zou kunnen hebben en of dat effect hen tot de overtuiging bracht dat het Jenaplan de ideale school in nazi-tijd kon zijn. Het is ons hier alleen te doen om de passages die in de tweede druk zijn weggelaten en die voor het merendeel refereerden aan taal en denkwereld van de nationaal-socialisten.

5 Tijdgenoten aan het woord

1. In een bijlage wordt aangegeven hoe het zoekproces naar relevante Duitse en buitenlandse tijdschriften plaatsvond en welke tijdschriften uiteindelijk werden gevonden en geraadpleegd. Onderzocht werd de periode 1937-1940.
2. Recensenten vormen uiteraard een geselecteerde lezersgroep. Op mogelijkheden en beperkingen van lezersonderzoek zal in hoofdstuk 9 worden ingegaan.
3. Om de antecedenten van de diverse recensenten op te sporen, is gebruik gemaakt van 'Handbuch der Erziehung'. Dat verscheen onder verantwoordelijkheid van 'Die Verwaltung des Reichs- und Preussischen Ministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung' bij Weidmann in Berlin, 1e Jg. 1937.
Volgens catalogus van het Päd. Zentrum in Berlijn is het daarna niet meer verschenen.
Het vermeldt namen en adressen van hogere ambtenaren in de ministeries, de 'Schulaufsichtsbehörden' en 'Schulräte'; ook van allerlei 'Anstalten', 'Hochschulen', universiteiten en hogere vakscholen met de daaraan verbonden medewerkers.
4. Alle tot nu toe gevonden recensies uit de periode 1937-1940 zijn opgenomen in een bijlage. Drie ervan zijn dermate summier dat ze niet in facsimile zijn opgenomen. Die drie zijn de recensies in 'Thüringer Erzieher', 'Die Erziehung' en 'Die neue Deutsche Schule'.
5. Die volgorde heeft als enige oorzaak dat de negatieve het best beargumenteed zijn en daardoor het duidelijkst in te delen.
6. Volgens de redactie luidt de vraag die gesteld moet worden (in: Rissmann 1897), aldus: "Wie kann es gelingen, unser im Kampf ums Dasein zerrüttetes und zerklüftetes Volksleben wieder zu einem *einheitlichen* zu gestalten, da, wo jetzt nur nackte Selbstsucht herrscht, wieder *Gemeinsamkeit der Anschauungen und Empfindungen* herzustellen?" (p. 2).
In de voorbije decennia nam het bezit aan cultuurgoederen gigantisch toe, maar het gemeenschapsgevoel verdween bijna geheel, evenals het gevoel

voor het vaderland. De macht van de religieuze gemeenschappen is uitgewerkt, de klassetegenstellingen zijn verscherpt en het verschil in levensstijl wordt almaar groter.

Het is de hoogste tijd om egoïsme en naderende barbarij te keren en saamhorigheid te ontwikkelen. De leraren moeten daaraan meewerken. De standescholen moeten verdwijnen en plaatsmaken voor scholen die tot in de hoogste leerjaren open staan "voor allen die daar geschikt voor zijn" (p. 3). Dat is geen vorm van liefdadigheid maar sociale plicht. Er moet afgerekend worden met het fatale waanbeeld, dat de meerderheid van de mensen een bepaalde mate van 'Bildung' niet mag overschrijden en dat hogere 'Bildung' een privilege is van de bezittende klasse.

Het programma ziet er dan ook zo uit:

- werken vanuit de standpunten van de sociale pedagogiek;
- losmaken van de opvoedingswetenschap uit het individualisme en haar meer richten op de ontwikkeling van sociale gevoeligheid en bereidwilligheid bij de jeugd, hoewel ook de persoonlijke toerusting tot de strijd om het bestaan niet mag ontbreken;
- weer aansluiten bij Pestalozzi's ideaal ook de eenvoudigste mensen tot een algemene vorming van hun krachten te brengen;
- bevorderen van de 'Volksbildung' door een positieve herwaardering van de 'Volksschule', die nu de school voor de arme man is;
- nastreven van de geestelijke eenheid van de leraren in de 'Volksschule' vanuit hecht gefundeerde overtuigingen, samen met de 'Lehrer Verein';
- bieden van uitvoerige bespreking en belichting van vragen van de tijd door middel van het blad, in een vrije uitwisseling van meningen, onafhankelijk van partijen en ook van de 'Lehrer Verein';
- streven naar vrijheid en sociale gerechtigheid en naar een onafhankelijke pedagogiek, zoals voorvechters ervan als Diesterweg, Dittes en Dörfeld die bedoelden.

7. Dat kan worden opgemaakt uit de openingszin van het op zichzelf al ongebruikelijke Ten Geleide van Monroe: "The American friends of the 'International Education Review' are rejoiced at the announcement that the Review will continue its publication" (1935, p. 2).

De r.k. hoogleraar pedagogiek in Keulen, Friedrich Schneider is zonder enige vermelding verdwenen als uitgever en hoofdredacteur. Het blad wordt ook niet meer in Keulen maar in Berlijn uitgegeven. Baeumler is nu uitgever naast Monroe, Theodor Wilhelm de hoofdredacteur.

Friedrich Schneider meldt in de jaargang van 1947/1948, die hij de vierde jaargang noemt, dat hij na 1933 het tijdschrift "einem nationalsozialistischen Herausgeber übergeben und aus seinem Lehramt an der Pädagogischen Akademie in Bonn und der Universität in Köln ausscheiden (moest). Der neue Herausgeber führte die Zeitschrift nach leichter Änderung ihres deutschen Namens im Sinne seiner politischen Einstellung weiter" (1947, p. 5).

8. Een voorbeeld is het artikel van E. W. Kiebler uit East Lansing (V. St.): 'Some Observations on Education in Germany Today' (1935, p. 130-133). Hij meldt o.a. dat hij nooit eerder zoveel enthousiasme onder leraren meemaakte als in Duitsland. Bovendien wordt, vergeleken met Amerika, de Duitse jeugd verre gehouden van slechte invloeden. Er zijn campagnes tegen alcohol- en tabaksgebruik en in de bioscopen draaien geen misdaadfilms.
9. Het gaat om Dr. Wilhelm Müller, Dozent Hochschule für Lehrerbildung in Karlsruhe, van wie door mij geen andere publicaties zijn gevonden.
10. Müller zet zelf 'Führer' tussen aanhalingstekens. Hij citeert hier ook de Führungslehre (p. 179; zie: mijn § 4.11 onder 'Adviezen voor begeleiding van leerlingen in hun vrije groepsvorming', de passages over de natuurlijke leidersbegaafdheid tijdens een kamp en die over het geldingsbereik van leerlingen onder elkaar).
11. Dr. Albert Dietrich, hoogleraar aan de 'Hochschule für Lehrerbildung in Hirschberg i. Riesengebirge' zegt over de Führungslehre: "Peter Petersen hat in seiner 'Führungslehre des Unterrichts' eine metaphysisch unterbaute Soziologie der 'pädagogischen Situation' entworfen, der wiederum die vier Urformen: Gespräch (Unterhaltung), Spiel, Arbeit und Feier als urtümliche Lernformen zugrunde gelegt werden. Grundkraft des Menschen ist das Schauen. Die kontemplative Weltansicht steht hinter dieser Unterrichtstheorie" (1940, p. 215). En dan volgt het aangehaalde standpunt. In een volgende paragraaf geeft hij dan aan dat de school die bij de nieuwe tijd van het nationaal-socialisme hoort, als bijzondere taak heeft "nicht Erziehung durch Führung im engeren Sinne sein, (aber) dass sie durch Unterricht erzieht." En het doel is vorming van de nationaal-socialistische mens. "Ist mithin die Schule nicht 'Stätte der Kontemplation', wie die Göttinger Schule der Pädagogik in den Jahren des Verfalls und der Verzweiflung lehrte (...) so versteht sich Erziehung durch Unterricht (...) in einem neuen Sinne als Erziehung durch Verstehen, Wissen und Erkennen" (p. 216).
12. Deze recensie luidt: "Petersens 'Führungslehre' betrifft lediglich die technische Seite des Unterrichts; mit den Gehalten des Unterrichts beschäftigt sie sich nicht; so wird also zu den besonderen, nationalsozialistischen Problemen eines deutschen Unterrichts in der Gegenwart keine Stellung genommen" (5e Jg., Heft 13, p. 370).
13. Die overgang gebeurde niet geruisloos. In nummer 17 van april 1933 staat een verslag van een extra ledenvergadering van de Beierse lerarenvereniging, geschreven door Hehl. De nieuwe minister van onderwijs in Beieren Hans Schemm spreekt er de 'heilige gelofte' uit voor de Duitse leraren: "Herr Reichspräsident von Hindenburg und Herr Reichskanzler Hitler, verfügen Sie über uns, wir sind Ihre Soldaten auf dem Gebiete der deutschen Erziehung - alles für Deutschland, nichts für uns" (p. 251). In het

nummer van 18-5-1933 treffen we niet alleen de presentatie aan van de nieuwe hoofdredacteur (in trouw, moed en standvastigheid Adolf Hitler volgen), maar ook een zelfintroductie van de nieuwe voorzitter van de 'Bayerische Lehrerverein' Josef Bauer, die zich als 'een vurige nationaal-socialist' presenteert. Hij hoopt dat duizenden leraren, die zich nog niet in de nieuwe tijd kunnen vinden, in de komende periode voor de geweldige taken gewonnen zullen worden.

14. Het gaat hier vermoedelijk om Michael Kesselring, Dozent für Charakter- und Jugendkunde aan de 'Hans-Schemm-Hochschule für Lehrerbildung' in Pasing/Bayern. Deze schreef enkele malen in 'Bayerische Lehrerzeitung':
 - in nr. 12 (1937) over 'Die Hochschulen für Lehrerbildung' (HfL.), zoals sinds 1 mei 1933 de naam luidde van de vroegere 'Pädagogische Akademie'. De HfL. werd, zo beschrijft Kesselring, geheel omgevormd tot een instituut voor 'national-politische Lehrerbildung' met vier leergebieden: 'politische, wissenschaftliche, gymnastisch-musische, fachliche (berufspraktische) Erziehung' (p. 172, 173);
 - in nr. 36/37 (1937) 'Ueber die Pflege der Charakter- und Jugendkunde' aan de HfL. Dit artikel bevat een leerplanoverzicht.Verder kon nog een artikel van Kesselring in 'Deutsches Bildungswesen' worden opgespoord: 'Die Psychologie im Dienste der neuen Lehrerbildung', een uitgebreid overzicht van relevante onderwerpen uit 'der völkischen Psychologie' met o.a. referenties aan Kriek, Kroh, Jaensch, Hans Schemm en Hitler (1936, p. 254-270). Kesselring betoont zich in alle artikelen een overtuigd nationaal-socialist, hetgeen in zijn functie ook nauwelijks anders mogelijk was.
15. Over Jungrichter is verder niets gevonden, ook geen artikelen van zijn hand in 1937.
16. Hij is de enige scribent in jaargang 51 (1937) wiens naam met een H. begint. Harder schreef overigens slechts één artikel naast vermoedelijk een aantal recensies en wel in hetzelfde nummer als de recensie van de Führungslehre. Zijn artikel 'Drei Wochen Schullandheimarbeit' (1937, p. 171-173) is een verslag van een verblijf in 1934 in een 'Schullandheim', dat 'Wesensbestandteil der national-sozialistischen Erziehungsschule' dat de Führer zo belangrijk vindt.
17. Uit het artikel van Schorer van 1933 blijkt, dat in de jaren twintig in Beieren een concordaat tussen r.k. kerk en staat van kracht was. Daardoor zijn leraren uit hun ambt gezet en hebben schade geleden, andere leraren zijn daarvoor in links vaarwater gekomen, aldus Schorer.
18. Schorer geeft daarbij aan dat hij niet een sociaal-humanistische 'Bildungs'-theorie bedoelt, die gericht is op het begrijpen van menselijke belevingen, geestelijke structuren of betekenissenamenhangen.

19. Zie daarover verderop in dit hoofdstuk ook de bespreking van het werk van Marko Stettner.
20. Zoals in hoofdstuk 8 nog zal worden beargumenteerd, kan in deze studie geen aandacht worden besteed aan analyse van ander werk van Petersen, in zoverre dat niet direct met de Führungslehre te maken heeft.
21. Wichmann (1934, p. 386-388) en Petersen (1934c, p. 528).
 De reactie van Petersen heeft Wichmann niet overtuigd. In zijn 'Erziehungs- und Bildungslehre' 1935 (afgesloten 30. März 1935) komt Wichmann uitvoering op de kwestie terug. Hij staat een Duits idealisme en humanisme voor en een daarmee verbonden vorm van objectiviteit. Dat adstrueert hij met uitspraken van Rosenberg en vooral Hitler (in 'Mein Kampf'), die deze drie begrippen een nieuwe inhoud gaf. Wichmann meent dan ook: "Wir sind der Meinung, dass diese Gesichtspunkte mit Entschiedenheit und Strenge durchgearbeitet werden müssen, wenn nicht die zukünftige deutsche Erziehung mit gefährlichster Unklarheit belastet werden soll. Mit blossen Erklärungen gegen den Liberalismus ist es nicht getan" (p. 114).
 In dit kader bespreekt hij werk van Petersen (Jena-Plan I, 1930a en III, 1934a; 'Die Neueuropäische Erziehungsbewegung, 1926b; art. in Erziehung van 1934b). Hij begint met een verwijzing naar Gerhard Giese, die Petersen in 1933 "als 'einen der bezeichnendsten Vertreter' der subjektivistischen und liberalisierenden 'Neueuropäischen Erziehungsbewegung' hinstellt" (p. 115) en constateert dan dat Petersen tegenwoordig "für sich den 'anti-rationalistischen, den nordisch realistischen Geist' in Anspruch (nimmt)" (p. 115). Petersen "empfiehlt seine 'Neue Erziehung' als 'Ausgangsform für die neue deutsche Schule' und wendet sich in diesem Sinne gegen 'Liberalismus und einen ihm zugeordneten Idealismus'" (p. 115).
 Wichmann verwijt hem dan o.a.:
- individualisme als het wezenlijke kenmerk van de nieuwe opvoeding te zien (de leraar werkt alleen in opdracht van de groep);
 - het als een 'fable convenue' te beschouwen als de opvoeder in het bezit meent te zijn van werkelijk 'bildende Gehalte';
 - er trots op te zijn dat er in zijn school 'nauwelijks iets van betekenis' dan omgangsvormen wordt vereist;
 - zich tegen het begrip van plicht te keren, omdat dit voor kinderen iets vreselijks en knellends betekent;
 - een vorm van 'Gesamtunterricht' te hanteren, die "die getreueste Fortsetzung der antigegegenständlichen Methoden, die alles auf den Anregungen, Neigungen und Vorschlägen der Kinder begründen wollten" is (p. 115);
 - zich op de uitgesproken positivistische en subjectivistische uitingen van Engelse en Amerikaanse psychologen en pedagogen te beroepen en daarbij vergeleken het Duitse opvoedingsdenken als achtergebleven te beschouwen.
- Wichmann geeft toe dat de buitenlandse invloeden wel iets voor zijn school betekend hebben. "Wenn jetzt aber die alte Ausschaltung aller *nicht* subjek-

tivistischen, *nicht* positivistischen und *nicht* liberalistischen Erziehungslehre in der Weise fortgesetzt wird, dass er, wo nur irgendwie ein bestimmter Lernanspruch der Schule *grundsätzlich* anerkannt wird, ohne jedes nähere Eingehen von den 'alten reaktionären Kreisen und den ewigen Gegnern einer Hebung der deutschen Volksschule' spricht, so muss doch gesagt werden, dass es sich hier um die 'reformerische' Wertung im ausgesprochen liberalen Sinne handelt, die keinen anderen *wesentlichen* Inhalt hat als das Hochgefühl der Absage an jeden autoritativen Anspruch und nun, in anderer Lage mit etwas gewandelter Ausdrucksweise, auf dem neuen Boden sich heimisch zu machen sucht" (p. 116).

"Vielleicht hat die antigegegenständliche Grundstimmung, die im Naheliegenden Geläufigen, Sinnfällig-Dinglichen *verweilen* will (...) in Petersens 'pädagogischer Situation' oder 'problemhaltiger Situation' schon wieder das Schlagwort gefunden, unter dem sie sich 'ganz neu' fühlen kann (...). Was nützt es, dass die Jenaer Methode weder Arbeitsunterricht noch Gesamtunterricht sein will (...)? Da vor allem die Kinder selbst massgeblich sein, planen, bestimmen, vorschlagen, sich fördern und ermahnen sollen, kommt es *doch* wieder auf die konkretistische, sammelnde, beredende Art, mit Notizen, Berichten, Beurteilungen heraus (...). Es ist offenkundig, wie dadurch die erdkundlichen, technischen, allenfalls beschreibend naturkundlichen Stoffe bevorzugt werden (...). Schon bei der Geschichte versagt diese Art (...). Wie wenig die Religion sich einfügt, zeigt der Umstand, dass sie einmal, ebenso wie die Deutschkunde, im Lehrplan völlig ausgelassen wird (...). Das Gegenständliche, die Frage der zu gebenden *Gehalte*, eines zu schaffenden *Gesamtinhalts* unserer Erziehung kommt infolgedessen bei diesem pädagogischen Denken stets zu kurz. Wir sind auch durchaus nicht von dem geschilderten Jenaer Schulleben so restlos angetan, wie dies Petersen als selbstverständlich anzunehmen scheint. Wir finden die Kinder zu altklug, zu sehr belastet mit einem Selbstorganwollen für äussere Form, einem gegenseitigen Mahnen und Beurteilen (...), das wohl in besonderem Falle einmal am Platze ist, aber nicht die tragende Kraft des Unterrichts ausmachen darf. Wir vermissen den frischen Humor, die volle Unbefangenheit, die bei einem ungescheut aufbauenden und vorwärtsführenden Unterricht möglich ist" (p. 116, 117).

Opmerking: in (...) geeft Wichmann steeds verwijzingen naar passages uit Petersens werk.

22. Wichmann citeert hierbij met instemming Sturms beoordeling in 'Die Deutsche Schule' van de serie 'Pädagogik des Auslands' (1931; 1932c).
23. Flitner citeert hiervoor Dilthey: "volle und wirkliche Intelligenz, die auch in sich Religion oder Metaphysik oder das Unbedingte als eine Seite ihrer Wirklichkeit hat" (1935, p. 83).
24. Dat gebeurt in een bespreking van Geisslers boek 'Leistungsstand und Leistungssteigerung der Volksschule', in 1939 uitgegeven door de NSLB.

Flitner onderschrijft sterk Geisslers pogen een pedagogische oplossing te zoeken voor zwak presterende leerlingen en hen niet via begaafdheidsniveaus weg te sorteren. De pedagogische oplossing van Geissler steunt volgens Flitner op het Jenaplan.

25. Deze aankondiging verscheen direct na verschijnen van het boek in nr. 3 (dec. 1936) van jaargang 12.
26. Petersen was samen met o.a. Charlotte Bühler, Piaget, Stern, Terman en Thorndike buitenlands redactielid van het blad tot aan zijn dood in 1952.
27. Volgens een ander artikel in hetzelfde nummer van 'Unser Weg' (Müller 1955, p. 345) was Stettner van huis uit wiskundige en van daaruit tot de pedagogiek overgegaan. Hij heeft getracht een 'axiomatische' pedagogiek te ontwerpen, een pedagogiek die op een gering aantal grondbegrippen en vooronderstellingen diende te berusten (Müller, p. 345, 365). Zijn stellingname t.o.v. Petersen wordt hier in de vorm van conclusies weergegeven. Die stellingname is van belang, omdat ze in feite in 1938 is geformuleerd. Dat betekent dat een dergelijke zienswijze al in de tijd van verschijnen van de Führungslehre bestond. Het standpunt van Stettner heeft echter geen communicatieve betekenis in de zin die wij hieraan gegeven hebben: het gesprek van de auteur met tijdgenoten door middel van een boek.
28. In zijn artikel construeert Stettner eerst een interpretatiekader, want "Es ist eine gewisse Tragik der existenzphilosophischen Diktion, dass sie einer logisch-begrifflichen Analyse gleichsam verschlossen ist. Man erlebt bei Versenkung in existenzphilosophische Lektüre das Gefühl der Zustimmung, eine Art von hochgradiger Evidenz, und wenn man dann andererseits genauer zusieht, zudenkt, so läuft man Gefahr, dass der Sinn der gelesenen Sätze ins Bodenlose versinkt und leere Wörter zurückbleiben" (1955, p. 366). Voor een wis- of natuurkundige bevat een existentieel-filosofische tekst geen enkele 'ware' uitspraak. "Er bestünde aus einer lächerlichen Aneinanderreihung von verwaschenen Worten zu Sätzen, die nichts besagen" (p. 367). Voor de constructie van het kader gebruikt Stettner belevingspsychologische inzichten: men kan bijvoorbeeld iets in zij- of in vooraanzicht waarnemen. Zo kan men iets waarnemen vanuit een ruimte-tijd-materie schema, zoals in de exacte (natuur)wetenschappen gebruikelijk is, of men kijkt vanuit een metafysisch kader. Men kan echter niet naar geloven van het ene naar het andere kader overspringen. Dan ontstaan aan beide zijden zinloze uitspraken. Stettner onderscheidt vervolgens in het werk van Petersen twee belevingsniveaus: een meer filosofische en een meer pedagogische, die intens op elkaar betrokken zijn. Vervolgens tracht hij aan te tonen dat het filosofische

niveau tot de existentiële filosofie behoort. Daarna grenst hij dit niveau af tegen het pedagogische en geeft van elk der niveaus aan welke rol ze spelen in het werk van Petersen. Daarbij gebruikt hij niet het door Petersen gegeven pedagogische kader, maar dat van 'einer fortgeschritteneren Pädagogik'. Die blijkt de pedagogiek te zijn van de Oostenrijkse opvoedingswetenschapper uit de jaren twintig en dertig Richard Meister.

Binnen het totale werk van Petersen meent Stettner nu drie 'belevingszônes' te kunnen onderscheiden:

- a. een metafysische: de structuur van een 'Totalwelt', die het karakter heeft van een statisch-dynamische 'Doppelwelt' (het statische van het unum, het ene, zichzelf blijvende van de werkelijkheid; dynamisch in de beweging van leven en geest); het menselijk bestaan als tweedimensionale existentie (statisch en dynamisch); de begrippen situatie en communicatie;
- b. een existentieel-pedagogische: de concrete communicatieve situatie in het licht van 'Erziehung'; tegelijk het normatieve daarin: de situaties zijn niet wat ze moeten en kunnen zijn;
- c. een praktische: details en gebeurtenissen uit de schoolpraktijk van het Jenaplan.

Stettner vergelijkt deze drie zônes met die van 'der fortgeschritteneren Pädagogik':

1. theorie van de opvoeding;
2. theorie voor de opvoeding;
3. praktijk.

Uitkomst:

a + 1: a is inderdaad een zône van hogere abstractie, maar geen 'waarden-theoretische en methodologische principen-leer' van de pedagogiek, zoals de meer moderne; ook niet een zuiver formele die aan alle wereldbeschouwelijke determinatie vooraf gaat. Ze kent namelijk geen interne betrekking tot een theorie over de opvoeding. Haar begrippen constitueren een wereldbeschouwing. Er is hier dan ook volgens Stettner sprake, enerzijds van een abstractieproces dat op de verkeerde plaats op gang wordt gebracht, anderzijds van een overconcretisering;

b + 2: b is ongeveer een normatieve pedagogiek, maar nog teveel en bovendien onscherp aan existentiële 'denkmiddelen' gebonden en daardoor te weinig geconcretiseerd;

c + 3: stemmen met elkaar overeen.

Stettner concludeert dat de drie zônes in het werk van Petersen formeel aan die van de meer moderne, systematische pedagogiek te koppelen zijn.

29. Stettner geeft een grote hoeveelheid citaten uit de Führungslehre, die alle met de relaties tussen mensen in school te maken hebben. Dat hier van 'existentiële communicatie' sprake is, leidt hij o.a. af aan het gebruik door Petersen van existentiële indices als echt, werkelijk, waar, bijvoorbeeld in 'echte gemeenschap', die niet begripsmatig kan worden gefixeerd, maar op iets hogers wijst.

Stettner vindt 'existentiële communicatie', zeker voor de 'Volksschule', te hoog gegrepen.

30. Er wordt in dit boek nauwelijks gerefereerd aan pedagogen. Alleen Fröbel wordt veelvuldig instemmend aangehaald en af en toe Kriek en Hördt. Regelmatig wordt Hitlers 'Mein Kampf' geciteerd. Van de eigentijdse pedagogen is Petersen de enige die aandacht krijgt. Dat gebeurt nadrukkelijk (1,5 pagina), gericht op de Führungslehre en uitsluitend in afwijzende zin.
31. Brosch merkt hierbij op: "Peter Petersen glaubte wohl besonders 'modern' und interessant zu erscheinen, als er diese Ansichten aussprach. Leider ist es ein Irrtum, denn auch heute werden einsichtige Männer niemals den Unterricht von der Gesamterziehung isolieren" (1939, p. 59). Brosch verwijst dan naar Hitler die "von jeder Belehrung erzieherische Wirkungen verlangt" (p. 59).
"Vor allem geht aus dem Sinn der Gesetzgebung im Dritten Reich klar hervor, dass Erkenntnis allein nicht genügt, entscheidend ist der Einfluss auf das Wollen und den Charakter."
32. We hebben niet kunnen nagaan of de hier te noemen bladen ook werkelijk een recensie-exemplaar ontvingen of op andere wijze in staat waren het boek te raadplegen en te bespreken.
33. We beperken ons hier tot de in Duitsland verschenen bladen. Ook wordt de reactie van Brosch verwerkt.

6 Opvattingen van tijdgenoten

1. Expliciet krijgt dit communicatieproces inhoud als de auteur in zijn boek rechtstreeks ingaat op publicaties van tijdgenoten over verwante onderwerpen. Bestudering daarvan ligt buiten het bestek van deze studie, ook omdat Petersen voornamelijk literatuur gebruikte ter bevestiging van eigen standpunten (zie ook: § 4.1).
2. Daartoe werd via nog aanwezige catalogi uit de tijd van verschijnen van de Führungslehre gezocht naar boeken en artikelen die op titel over verwante onderwerpen leken te handelen. Ook werd gebruik gemaakt van boekbesprekingen in tijdschriften en van literatuurverwijzingen in publicaties uit die tijd. Als zoekperiode werd het tijdvak van ca. 1930-1940 genomen.
3. Voor deze korte biografie werd gebruik gemaakt van aanduidingen in jaargangen van 'Die Deutsche Schule' en van een artikel van Löffler uit 1940 in hetzelfde blad.
4. Jonas Cohn wordt tot de 'Neukantianer' gerekend. Hij wordt door Tenorth (1989, p. 122, 123) "ein distanzierter Beobachter und Kritiker der Bewegungen des pädagogischen Gedankens" genoemd, in de Eerste Wereldoorlog zonder "nationale und antizivilisatorische Emphase". "Seine metatheoretischen Bemerkungen, z.B. 'alle Wissenschaft, also auch die Erziehungswissenschaft ist der Form nach rational, auch wenn und soweit ihr Inhalt irrational ist', erschienen aber als wenig zeitgemäss, und sein nüchternes Urteil über den Wert der Erziehungswissenschaft wie über die Möglichkeiten des 'Geistes der Erziehung' blieben ohne Wirkung." Dat laatste kan ten dele bestreden worden als we het gebruik dat Sturm van deze inzichten maakte, in ogenschouw nemen. Cohn emigreert in 1939 naar Engeland.
5. Hij begint met een behandeling van baanbrekers voor deze beweging, vooral Langbehn, Lagarde en Nietzsche, ook Pestalozzi. De beweging zelf laat hij beginnen met 'der kunsterzieherischen Bewegung'. Daarna komen aan bod:
 - de persoonlijkheidspedagogiek, o.a. Ernst Linde, Ernst Weber, Scharrelmann en Gansberg en tenslotte Hugo Gaudig;
 - 'Vom Kinde aus': eerst wordt gewezen op de opkomst van kinder-, annex ontwikkelingspsychologie. Ellen Key komt uiteraard ter sprake

- en vervolgens wordt Berthold Otto behandeld;
- de arbeidsschoolbeweging; daarvan worden eerst voorlopers in de negentiende eeuw behandeld, waarna Kerschensteiner en Gaudig aan bod komen. Ook de eerste hoofdredacteur van 'Die Deutsche Schule' Robert Rissmann krijgt aandacht. Sturm besluit met Otto Scheibner;
- 'Erziehung und Gemeinschaft': daarin treffen we vele pedagogische denkers en practici aan, zoals Otto Willmann, Natorp, Paul Barth. Daaruit blijkt dat Sturm de sociale pedagogiek als een belangrijke aanzet tot gemeenschapspedagogiek zag. Daarna komt het begrip 'Erziehungsgemeinschaft' aan de orde, uitlopend op een korte behandeling van de Hamburger 'Lebensgemeinschaftsschulen';
- 'Die Entschiedene Schulreformer' worden alleen in de eerste druk van 1930 behandeld;
- de 'Montessori-pedagogiek'.

In 1931 en 1932c bespreekt hij in 'Die Deutsche Schule' de boeken van Ferrière (Schule der Selbstbetätigung oder Tatschule), Hamaïde (Die Methode Decroly) en Jan Ligthart (Pädagogik des vollen Lebens), zoals door Petersen uitgegeven in zijn serie 'Pädagogik des Auslands'. In het boek van Ligthart spreekt hem vooral diens pedagogische gebruik van de kinderlijke spontaneïteit aan en de behandeling van pedagogische vragen in engere zin, minder diens onderwijsaanpak die hij voor de Duitse situatie achterhaald acht (1932c, p. 33).

6. Zo'n recensie werd onmiddellijk aan de biografische gegevens gekoppeld en maar weinig gegeven. Over Sturms boek werd gezegd: "Dieses Buch zeigt den tiefgehenden Wandel der pädagogischen Grundüberzeugungen von der Reformzeit zur Gegenwart, die siegreiche Überwindung der Erziehungsauffassungen der letzten 20 Jahre und das kraftvolle Werden der Erziehungslehre des Dritten Reiches. Es ist eine ausgezeichnete Gesamtschau des gegenwärtig. Ringens der nat.-soz. Erziehungsbestrebungen" (1937, p. 14).
7. Het begrip 'Bilksamkeit' treffen we ook bij Spranger aan, evenals de later nog door Sturm te bespreken begrippen 'Bildungsideal' en 'Bildungsgüter'. Ze behoren tot een cultuurpedagogisch denken, waarvan Spranger een exponent was. Zie: Hintjes 1981, p. 74-81.
8. Sturm verwijst hiervoor naar Jonas Cohn, die voor dit vooruitlopen van de opvoeding de termen 'Klinergie' of 'Zielanpassung' en 'Arbeitshinneigung' bedacht, maar die volgens Sturm helaas bij de leraren weinig aandacht kregen.
9. In zijn begripsbepalingen, die deze artikelen in 'Die Deutsche Schule' in feite zijn, volgt hij ook nu Rickert en Cohn. Wel vindt Sturm dat Spranger in de tweede druk van 'Lebensformen' dichter bij Rickert is gekomen, maar het taalgebruik wijkt nog teveel af.

10. Opnieuw is de systematische aanpak ook voor dit onderwerp kenmerkend. Zo gebruikt hij een indeling van 'Gesamtunterricht' door Schönherr in vormen, die op dat moment in het onderwijs voorkomen of gepropageerd worden:
1. Een uitwisselingsrelatie tussen de vakken: verbindingslijnen tussen de afzonderlijke vakken.
 2. Groepering van zaakvakken, die aan elkaar verwant zijn.
 3. Gesloten 'Sachkreise': het onderwijs gaat uit van 'levensstoffen'.
 4. Wisselende leiding: één vak of vakkengroep geeft een tijdlang de toon aan, de andere vakken moeten de hoofdstof completeren en verrijken.
 5. Blijvende leiding van één vak of vakkengroep.
 6. Incidenteel 'Gesamtunterricht': behoeften van leerlingen en de specifieke aard van de leerstof moeten uitsluitel geven, of er 'gesloten onderwijs' dan wel vakonderwijs plaatsvindt.
 7. Leidende ideeën: ze moeten in afzonderlijke 'Lebenskreisen' behandeld worden.
 8. Uniforme jaarstof: geen vakken meer.
 9. Niet-vakgebonden onderwijs vanuit één hoofdonderwerp: analoog aan 4, maar zonder de aanvulling van vakken.
 10. 'Vom Kinde aus': uitgaan van neigingen of interesses van kinderen: puur 'gelegenheidsonderwijs'.

In alle vormen behalve de laatste ziet Sturm mogelijkheden om toch recht te doen aan structuren en werkwijzen die aan vakken ten grondslag liggen.

In dit verband is het interessant na te gaan wat Petersen van 'Gesamtunterricht' vond. Hij wijst het af en stelt er zijn 'Gruppenarbeit' tegenover, omdat het wezenlijk anders is door:

1. "het rijk geactiveerde en levendige groepsleven" met zijn structuur van leerling-gezel-meester en de leraar als een echte leider waaromheen de leerlingen zich als een 'Gefolg' scharen;
2. de 'Schulgemeinde', waarin de ouders actief meewerken (1937a, p. 127, 128).

Op p. 187 wordt 'Gruppenarbeit' opnieuw tegenover 'Gesamtunterricht' gesteld, omdat 'Gruppenarbeit' "de leerlingen tot dragers van het onderwijs maakt en pas wanneer alle leerlingen op een of andere manier over zakelijke voorkennis en theoretische interesse kunnen beschikken over het onderwerp, daarover een verslagkring plaatsvindt."

Op p. 208 vinden we 'Gesamtunterricht' omschreven als 'gemeenschaps-werk in klasseverband'. Daar staat in de Jenaplanschool het individuele 'stilwerken' tegenover, zowel in gebonden vorm als in vrije vorm (naar eigen vragen van de leerling ingevuld).

Op p. 229 rekent Petersen 'Gesamtunterricht' tot de instrumentele, door hem afgewezen methodiek in een reeks die loopt van vraag-en-antwoord spel tot 'belevingsonderwijs', zoals zich dat in sommige vormen van 'Gesamtunterricht' voordoet. Net als de principes van de 'Arbeitsschule' is bij de meeste vormen van 'Gesamtunterricht' volgens Petersen sprake van 'neuen Flicker auf alten Schläuchen' (p. 231). Het blijft gaan om een recept-didactiek.

Als een van de vier kenmerken van het traditionele onderwijs ziet Petersen het opsplitsen van de stof in eenheden en een stapsgewijze verwerking ervan. De ontarding daarvan ziet hij in de ver doorgevoerde vakkenindeling en het versnipperde urenrooster. Dat komt omdat de leerstof steeds sterker op de wetenschap werd gericht. Als eerste terugslag in dat starre systeem ziet hij pogingen "de innerlijk bijeenhorende vakken te koppelen in de zin van een 'concentratie'. Het was de tijd waarin (...) ijverig werd gezocht naar de mogelijkheid om de relaties tussen de vakken te herstellen." Een bewijs volgens Petersen dat men terug wilde naar de eenheid, naar de grondslag van eenheid in de wetenschappen. "De meeste richtingen binnen het 'Gesamtunterricht' gaan met succes die kant op" (p. 254).

11. Of: "Wie man heute es lieber ausdrückt: Erziehung ist Funktion der Gemeinschaft, Gemeinschaft ist Bedingung der Erziehung" (1927a, p. 722).
12. We kunnen dit ook zo samenvatten: de opvoeder werkt onder de 'Idee der Bildung' en met respect voor de 'Eigenart' van het kind.
13. Sturm noemt deze ook wel 'Selbstwerte' (in tegenstelling tot 'Dienstwerte'), 'eigengrondige Werte' of 'Ideen'.
14. Sturm merkt hierbij op dat dit afwijkt van het standpunt van Spranger, die in zijn 'Lebensformen' wel een rangorde aangeeft.
15. Sturm stelt de volgende structuur voor:
 - de lerarenvergadering in de school moet rechtsverbindend binnenschoolse problemen kunnen regelen voor leraren en leerlingen, vanuit pedagogische overwegingen;
 - leraren van een schoolsoort moeten via geheime stemming in een vereniging gekozen kunnen worden per ambtelijk inspectiegebied. Deze vereniging werkt mee aan de regelingen van de schoolinspectie;
 - per 'Land' dient er een 'Lehrerrat' ingesteld te worden;
 - een 'Reichsrat' van leraren uit alle schoolsoorten dient de bevoegdheid te krijgen het parlement te adviseren.
 In zijn eigen 'Land Sachsen' zijn de eerste twee structuren in de jaren twintig aanwezig.
16. Sturm spreekt over 'Gebilde', 'objektive Ordnungen und Sachgebiete'.
17. Sturm refereert o.a. aan Freud, Jung en Adler.
18. Sturm beroept zich o.a. op Wundt, Paul Barth en Natorp en op Kierkegaard en de dialectische theologie.
19. We treffen hier ongetwijfeld een impliciete verwijzing aan naar Kurt Zeidlers 'Die Wiederentdeckung der Grenze' (1926/1985). Zeidler geeft aan dat

zijn boek voortkomt uit praktijkervaring in een Hamburgse proefschool ('Lebensgemeinschaftsschule'). Zeidler, die zich als socialist presenteert, neemt o.a. stelling tegen:

- de traditionele leerschool, die o.a. kitsch produceert;
- de schoolhervorming in zoverre ze roofofbouw pleegt op leraren en in haar terechte aandacht voor de scheppende krachten van het kind te veel het gestructureerde loslaat;
- de jeugdbeweging met haar neiging tot isolement t.o.v. de wereld van de volwassenen en het losmaken van alle bindingen, de ver doorgevoerde aanspraak op het recht tot individuele zelfbeschikking.

Zeidler pleit dan voor meer leiding, voor 'Führer und Gefolgschaft', voor een organische gemeenschap in de zin van Kriecks 'Philosophie der Erziehung'. Hij wil ook weer recht doen aan de polariteit, zoals die in al het levende voorkomt: eros, inspiratie, schepping, vormgeving en vervolgens de smartelijke weg van de wet, de beteugeling, de dwang, de straf. De school moet zich losmaken "uit de geestelijke bekrompenheid van de Verlichting" (p. 83) en de onzinnige gedachte dat de mens goed is: de mens kan zowel goed als ongelooflijk boosaardig en laag zijn.

20. Hij noemt geen enkele bij name, maar citeert er voortdurend uit. Bovendien valt op dat hij in dit artikel steeds over anderen spreekt, die het nieuwe aanprijzen: "Viele glauben...", "Wir brauchen, sagt man..."
21. Sturm wijst er in een voetnoot op dat hij niet kan ingaan op de vraag hoe deze stellingname metafysisch geduid moet worden, als herinnering in de zin van Plato of als stem van het bloed.
22. Tot een dergelijke conclusie komt ook Ulrich Herrmann (Zeitschrift für Pädagogik 1988, p. 323). Herrmann gebruikt dit concept van Sturm intensief om, zoals hij dat noemt, "das Grundmuster nationalsozialistischer 'Pädagogik' zu verdeutlichen" (1985, p. 73).
23. We volgen zijn uiteenzettingen met dezelfde indeling in paragrafen/kopjes als door hem gegeven.
24. Het betreft een maatregel van Rust van 29-1-1934 om alle niet meer leerplichtige jeugd (vanaf ca. 14 jaar) een tijdlang op het platteland onder te brengen in kampen om op het land te werken, enige scholing te ontvangen en gemeenschappelijkheid te beleven in feesten en vieringen rondom symbolen.
25. 'Ausmerzen' kan zowel uitroeien als verwijderen/verbannen betekenen. Met uitschakelen laten we in het midden wat er bedoeld kan zijn.
26. Sturm geeft daarbij de volgende uitwerking: Eén in streven, één van wil, in hetzelfde uniform dient men hetzelfde doel. Door oefening en wedstrijd,

door heldere, dwingende eisen vormen de mannen zich tot fatsoenlijke, standvastige, dappere, op eer beluste mensen. De leiding is hard en streng. De opvoeding vindt plaats van man tot man, van leider tot volgeling.

De opvoeding sluit aan bij een drietal tuchtordeningen. De formatie is een kleine groep, waarin bevel en gehoorzaamheid, leiden en volgen, idee en inzet heersen. Men werkt met symbolen en ritmische oefeningen. Na de bijeenkomsten gaat men weer naar huis.

Het 'Lager' houdt haar leden langere tijd bijeen. Gelijkheid in wonen, kleden, voeden en dagindeling is een belangrijk opvoedingsmiddel. HJ, SA en Reichsarbeitsdienst maken gebruik van formatie en 'Lager'.

Tenslotte is er het 'Männerhaus' voor het leger en de studentencorpsen.

27. Sturm klaagt erover dat er nog geen echte nationaal-socialistische muziekbeoefening en liedkunst wordt ontwikkeld. De echte zanger en de nieuwe Hölderlin ontbreken nog.

28. Sturm doet dat zeer waarschijnlijk, omdat hij meende dat zijn opvattingen over dit onderdeel van zijn pedagogiek ten dele tegenover nationaal-socialisten verdedigd moesten worden. Dat valt op te maken uit uitspraken als:

- "Nicht können wir dagegen zugeben, dass..." (gericht tegen Rosenberg; p. 121);
- "Der Kampf wider das blossе Hirnmenschentum mag noch so berechtigt sein, eine Haltung, die sich wider Verstand und Vernunft als solche auflehnte, wäre sinnlos" (p. 123);
- "Hier gibt es für uns kein Ausweichen und Blindstellen" (p. 123).

Minstens zo belangrijk zijn de argumenten die hij gebruikt om zijn stellingname, dat ook het verstand, het denken moet worden geschoold en verzorgd, te verdedigen. Hij zoekt die argumenten in de opvattingen van nationaal-socialisten zelf:

- passief opnemen van leerstof is vrouwelijk; actief verwerkend, zelf stelling nemen is mannelijk;
- probleemoplossing via het denken is risico nemen, een strijdhandeling;
- "Konkreter Geist beweist sich in jedem Falle als rassischer Geist. Er ist nicht ohne Blut" (p. 122);
- "Gewiss gebührt in der Erziehung der Charakterformung der unbedingte Vorzug vor jeder Wissensübermittlung und Verstandeschulung. Aber Adolf Hitler hat mit Nachdruck gesagt: 'Deutsch sein heisst klar sein'" (p. 123), vandaar helderheid in begrippen eisen bij leerlingen;
- "Auch das Denken hat etwas Willenhaftes zu seinem Grunde" (p. 122);
- de huidige techniek vraagt om fundamenteel denken;
- om onder de volkeren overwinnend tevoorschijn te komen, moeten we hen ook bestrijden met het scherpe wapen waarover zij beschikken: intelligentie. Dat vraagt van ons een superieure intelligentie.

En verder hoort bij zijn stellingname eerst een duidelijk afstand nemen van intellectualisme en rationalisme als stromingen uit een voorbije tijd.

29. In de stellingname onder 'enerzijds' geeft Sturm zijn eigen mening, in die onder 'anderzijds' gebruikt hij een lang citaat uit een niet nader genoemd werk.
30. Sturm noemt met name: "Baldur und Thor, Siegfried und Dietrich, Luther und Dr. Faust, Hindenburg und Hitler, Horst Wessel und Herbert Norkus" (p. 125), daarbij verwijzend naar zijn 'Die Wiedergeburt des Deutschen Geistes und die Schule' uit 1925.
31. Sturm knoopt hier een uiteenzetting aan vast over wat de reformbeweging van deze zaak vond. Haar stelling dat de school haar plicht verzaakt heeft, kan hij ten dele onderschrijven. Een deel van de hervormers geloofde dat 'Bildung' het belangrijkste was en dat opvoeding thuis hoorde te gebeuren. Een andere groep ontdekte weliswaar dat opvoeding veel omvattender was dan 'Bildung', maar maakte de fout die opvoeding dan ook geheel zelf te willen uitvoeren. Onderwijs werd zo bijzaak, de school werd dé opvoedings- en levensplek voor de leerlingen.
Sturm wil terug naar de eigenlijke taak van de school: onderwijs geven in de zin van het Herbartiaanse 'erziehende Unterricht'. (In termen van Petersen zou dat betekenen: 'Führung *durch* Unterricht'. C.V.)
32. Sturm spreekt over "die Techniken der Mitteilung und Verständigung von Mensch zu Mensch, ohne welche eine fruchtbare Arbeit in der Gemeinschaft nicht möglich ist" (p. 131).
33. Sturm verwijst hiervoor mede naar 'Erlässe' van rijksminister Rust van 26-6-1934 en van 1937 ('Reichsrichtlinien für die vier untersten Jahrgänge der Volksschule') en naar het zeer waarschijnlijk mede onder zijn leiding opgestelde 'Erziehungs- und Unterrichtsplan für die achtklassige Volksschule, herausgegeben vom NSLB Sachsen'.
34. Sturm behandelt ook zeer beknopt de Hochschulen en zegt iets over 'die berufliche Schule'. Die informatie is voor ons doel echter minder relevant.
35. 'Hitlerjugend' was zowel de aanduiding van het geheel van de hier genoemde bonden, als van de jongensbond van 10-14 jaar.
36. Voor de biografische gegevens in het navolgende is gebruik gemaakt van Schulz 1974. Voor informatie over het werk van Reichwein werd daarnaast nog geraadpleegd Huber, in: Salzmann 1987.
37. Strijd tegen 'Schundliteratur' voor de jeugd was niet nieuw. Kerschensteiner (1926) vermeldt de acties op de 'Kunsterziehungstage' van 1902, 1904 en 1906. Daar werd de esthetiek zo dominant in de beoordeling van jeugdliteratuur, dat volgens Kerschensteiner enerzijds zelfs voor volwassenen te zware literatuur voor kinderen werd aangeprezen, anderzijds juist voor

- kinderen interessante literatuur vanwege vermeend gebrek aan esthetische waarde werd verbannen. Kerschensteiner noemt o.a. Hoffmanns 'Struwpeter' en werk van Wilhelm Busch en Franz Oberländer.
38. Dit blad is een voortzetting van het tijdschrift *Vivos voco*, dat van 1920-1923 verscheen en o.a. geleid werd door Hermann Hesse.
 39. Dit jaar 1930 vermeldt Steinmann (in: Schulz 1974, p. 281), maar Reichwein zelf schrijft aan zijn vriend Curtius (28 nov. 1931; brief 113, p. 116): "Meine Freunde wollen mich in die Politik drängen. Aber ich will nicht; vielleicht richtiger: *noch* nicht. Heute wird alles zerstampft, was dort sich aufhält."
 40. In een brief aan Curtius schrijft Reichwein ondermeer: "Nun bin ich beurlaubt und werde wohl demnächst - ohne Pension übrigens - entlassen. Es ist schon ein merkwürdiges Schicksal bei solcher Leidenschaft für Wirken an der Jugend, an Volk und Nation. Aber der totale Staat macht ganze Arbeit. Wir sind bei alledem aber beide heiter und gelassen. Ich spüre mächtiger denn je, was sittliche Gewissheit und gutes Gewissen einem bedeuten können, wieviel Kraft einem von da kommen kann. Mein Koordinatensystem ist unerschüttert, mein Lieber; es tut wohl, einige Menschen zu wissen, die noch in Ordnung sind." In: Schulz 1974, p. 120. Zijn beleving van de machtsovername door de nationaal-socialisten blijkt ondermeer ook uit een brief aan Bettina Israel (4. März 1933; in: Schulz 1974, p. 119): "Obwohl es mir erbittert zu Mute ist, in dieser traurigsten Zeit Deutschlands, hoffe ich noch genügend Heiterkeit aufzubringen..." In dezelfde brief schrijft hij: "Ich bitte, mir in *Briefen nicht* mehr Politisches zu schreiben. Gründe brauche ich Ihnen wohl nicht anzugeben. Wir leben 1833 (sic!)."
 41. "Für die Gesellschaft bin ich also rehabilitiert; *nicht* aus politischen Gründen beurlaubt, und überhaupt wieder aktiver Staatsbeamter." In: Schulz 1974, p. 121, 122.
 42. 'Schaffendes' wordt hier vertaald met scheppend, maar het gaat Reichwein waarschijnlijk ook om 'schaffen' als: tot stand brengen; klaarspelen; voortbrengen. Zie ook het principe van de school voor het jonge volk in het nog volgende overzicht van de pedagogische grondslag van 'Schaffendes Schulvolk'.
 43. "Es ist wichtig, dies festzuhalten, dass wir, die in diesem Buch zu geistigem Ausdruck kommen, durch nichts vor tausend und abertausend anderen Erziehungsgruppen bevorzugt sind. Eingereiht stehen wir wie eine kleine Schar Soldaten in eine Front zehntausender von Schulen landauf, landab eingeordnet. Von jenen 40 Kindern, deren Welt sich auf diesen Blättern spiegelt und gedeutet wird, stammen 20 aus Landarbeiterfamilien, die andere Hälfte verteilt sich auf Bahnarbeiter, Handwerker und ganz wenige

stammen aus anderen Schichten. Wir haben an äusseren Mitteln so viel und so wenig, wie eine kleine Gemeinde von 300 Menschen für ihrer Schule - bei bestem Willen! - leisten kann" (p. 112).

44. Dat blijkt ook uit de bepaling van het lezerspubliek: "An die Erzieher gerichtet, als kameradschaftlicher Beitrag zur Schule unseres jungen Volks und an die Eltern als ermunternder Hinweis: Seht, so schafft eine lebendige Schule heut mit am Gewebe einer neuen Zeit" (p. 111).
45. Reichwein ontleent deze waarden aan Pestalozzi, die hij in andere opzichten verouderd vindt, o.a. in diens onderscheiding van de drie grondkrachten hoofd, hart en handen. Ook de driedeling van de machten in de staat volgens Montesquieu, die Pestalozzi aanhangt, wijst hij af. Zowel het een als het ander is vanuit de geledingen gedacht, niet vanuit het geheel.
46. Reichwein neemt dit standpunt in omdat de gesloten vormenwereld tot het verleden behoort. Er wordt nu een nieuwe vormenwereld opgebouwd "in der Jugend-, Werk- und Wehrkameradschaft den Menschen mitprägen und sein Gesicht bestimmen werden. (...) Sie kann von dem Erzieher nicht einfach hingenommen, sondern muss von ihm selbst noch mitaufgebaut, mitbestimmt und -verwirklicht werden. Gewiss ist aber, dass heute nur Erzieher sein kann, wer unausrottbar im Volke steht und die Spannungen des geistig schaffenden Menschen in diesem sich umschaffenden Volk verkörpert" (p. 4, 5).
47. De reden van die breuk met het verleden ziet Reichwein in een nieuwe houding die ontstaan is: "Wir haben mit erlebt die Verwandlung unserer Haltung zueinander im Volk, wir erlebten den geistigen Durchbruch der 'Genossenschaft', eines der ehrwürdigsten Wortgebilde der deutschen Sprache, das uns zum Sinnbild wurde. Wir sind Treuhänder dieses Bildes, das in uns geistige Wirklichkeit ist und sollen es zum wirklichen Volk gestalten. Diese Neuformung unseres Lebens verwandelt aber zugleich das Verhältnis des Erziehers zu seinen Kindern von Grund auf. Ob aus Stand oder Volk heraus gedacht wird, aus Teil oder Ganzem, bestimmt die Inhalte aller, auch der einfachsten Formen des Verhaltens" (p. 113, 114).
48. De hele passage waarin het principe van kameraadschap wordt toegelicht, luidt: "Die Runen des elementaren politischen Geschehens um uns sind deutlich lesbar. Die Deutschen haben das grosse Geläut ihrer Sprache, des innersten Ausdrucks ihres Wesens, gehört und strömen zusammen zum Volk. Sie schmelzen, was trennt, im neuen Metall dieses Gusses ein. Sie werden wachsam sein, dass wirklich ein neuer Klangkörper entsteht, ohne fälschenden Beiguss von Gestrigem, der auf die Schläge der Zeit mit einem einzigen, reinen und grossen Ton antwortet. Um uns finden sich die Völker in ähnlicher Weise und fassen sich in neue Formen. Es wird sich zeigen, dass nur jene Formen von *Dauer* sind, die mit einem Worte politischen

Ernst machen, das europäisches Gut geworden ist, und in dem sich alle soziale Verpflichtung von uns Heutigen sammelt: *Kameradschaft*.

Ein Volk, das dieses aus den Gründen und Leiden unserer Geschichte zur höchsten Bedeutung heraufgestiegene Wort am tiefsten fasst und gestaltet, hat den politischen Sieg, ihm fällt die innere Führung der europäischen Geschichte zu. Wir wollen durch unsere Erziehung helfen, die Deutschen, die Jugend zuerst, auf dieses Wort auszurichten. Wenn der Erzieher sich davon innerlich führen lässt, den Blick unablässig auf das Grosse gerichtet, wird die erzieherische Arbeit seines Alltags mit den Kindern zu *absichtsvoller Gestaltung* führen und in innerem Einklang stehen mit jenen *vorgegebenen Runen* des politischen Geschehens. Erziehung und Politik befinden sich dann in Formverwandtschaft. Nicht der kleinste handwerkliche Griff des Erziehers ist ohne die Beziehung zu solcher politischen denkbar. Seine Haltung zum Kinde bekommt von dorthier ihre Bestimmung, was er dem Kind an Lehre mitgibt seine Inhalte. Nur dann ist sie 'wirklich'. Nur so kann aus der Kette politischer Gestaltung und dem Schuss täglichen erzieherischen Zugriffes das Gewebe einer neuen Wirklichkeit werden. Auf solche Weise ordnen sich uns politisches Schicksal und erzieherischer Wille zu einem Kraftpaar, dessen Diagonale einmal der Weg unseres Volkes heissen wird. Die Kraft unserer Erziehung bestimmt also die Richtung dieses Weges und das Tempo der Bewegung mit" (p. 6, 7).

49. Reichwein stelt dat het kind gelukkig is als het een toename van zijn krachten en zijn kunnen bespeurt in het zich spiegelen aan het voorbeeld van de opvoeder. En hij vermaant: 'Wehe dem Erzieher, der ihm den Genuss dieses Glücks verwehrt!' (p. 9).
Het kind "spürt in seinem Hunger nach Macht, Bewährung und Bewältigung einen Zwang zum Gehorsam, als einer Gewähr nämlich für die Steigerung seines eigenen Wachstums an Kraft und Können. Jedes gesunde Kind *will* gehorsam sein. Es leidet, wenn es ungehorsam ist, weil es spürt, erfährt, dass Ungehorsam schwächt. Es will, dass wir ihm helfen, gehorsam zu sein, und wenn es aus Entdeckerlust ungehorsam wurde, dass wir es so schnell wie möglich aus dieser Sackgasse befreien und auf den glücklichen Weg des Gehorsams zurückführen" (p. 9).
50. Reichwein preciseert dit als volgt: "Härte im Geben und Nehmen, Zähigkeit des Aushaltens, Geschmeidigkeit im Kampf haben im körperlichen Dasein zwar ihren Eigenwert, aber ihren ganzen Sinn erfüllen diese Tugenden erst, wenn sie, ins *Ganze* des jugendlichen Lebens wirkend, zu einer Bereicherung und höheren Spannung der gesamten Willenswelt des Kindes führen" (p. 10).
51. Reichwein onderscheidt 'Nachbarschaft' en 'Kameradschaft' binnen de groep. 'Nachbarschaft' heeft betrekking op de onmiddellijke, niet bevooroordeelde relatie tussen opvoeder en kind. Elk kind belichaamt een persoonlijke, unieke 'Formwert', die slechts geaccepteerd en opvoedend ver-

groot kan worden. De kunst van het opvoeden is de directe wisselwerking tussen behoeften van elk kind en het daarop afgestemde handelen van de opvoeder. 'Nachbarschaft' betekent in deze context "dass sie die Schwachen mitbesorgen und mittragen kann" (p. 123). Die komt tot stand in de opvoedingsgemeenschap, die ondeelbaar is: "Aus unserer Bejahung des Volkes als einer geschlossenen Ganzheit, von der keine Abstriche möglich sind, für deren Mobilisierung auch das scheinbar geringste Glied wichtig ist (...) ergibt sich: die unteilbare Sorge für die uns anvertraute *unteilbare Gruppe*" (p. 123).

Tegelijkertijd moet de voorhoede in de groep zonder beperking alle kansen krijgen zich te ontplooiën. Dan kan de zwakkere zich daaraan optrekken.

"So wie *Nachbarschaft Fügung* ist, die man hinnimmt, bedeutet *Kameradschaft*, über jene hinauswachsend, *Gestaltung*, die anzustreben und zu wollen ist. So wie *Nachbarschaft* ein gemeinsames Sein darstellt, so *Kameradschaft* ein gemeinsames Wollen, das zweckvoll und bewusst über die Leistung zum Werk strebt" (p. 124).

52. Reichwein geeft als voorbeelden van zulke beïnvloeding een geslaagd meifeest en een oogstfeest in de herfst. Zo begrijpt het kind de betekenis van een werkjaar en van het samen iets scheppen binnen het geheel van het volk. "Der tägliche Dienst in der jugendlichen Gruppe verkörpert selbst ein Stück Volksarbeit. Alle Übung des schulischen Daseins, so als Arbeitsdienst erfasst, erhält damit jenen Ernst, den das Kind seit frühester Jugend schätzt - ja braucht! -, und der es immer bestimmt, wenn es 'mit dabei sein' will. Das gesund strebende Kind sucht die Nachbarschaft der Erwachsenen bei der Arbeit, und dort, wo die Lebensverhältnisse noch einfach sind, auf dem Lande, lebt und webt es ja von Natur mit ihnen. (...) Die kindliche Gemeinschaft, soweit sie unter sich sein darf, vermag in reinerer Form das darzustellen, was wir fürs Volk als Ganzes und Grosses erstreben. Sie lebt vor, wie jeder eifern kann, sein Bestes zu geben und doch sich in die Nachbarschaft der Gruppe einzufügen" (p. 13, 14).

53. Voor volwassenen ligt dat volgens Reichwein anders: "Erträglich, ja wertvoll ist blinder Gehorsam - ganz anderer Art indessen - in bestimmten Bereichen des Erwachsenenendaseins. Ein Heer braucht blinden Gehorsam. Aber der Soldat von heute gehorcht blind der vorgesetzten Entscheidung, weil er zuvor schon in gründlicher Schulung durch Anschauung und Lehre einsehen gelernt hat, *warum* sein Gehorsam gefordert werden muss. Ja wir hören heute aus dem Munde der dazu Berufenen, dass nicht nur dieser neue 'blinde Gehorsam', sondern auch der 'blinde Mut' des Soldaten das Ergebnis einer planmässigen geistigen Erziehung ist. Aber dieser Grad von Einsicht des gereiften Menschen, der Vorbedingung des blinden Gehorsams auf der anspruchsvollen Stufe eines auch geistig mobilisierten Heeres, ist dem Kinde, um dessen Erziehung es geht, vorenthalten. Blinder Gehorsam vom Kinde her ist zwar ein bequemes aber verderbliches Mittel der Erziehung. Nicht weil er an sich wertlos sei, sondern weil er das Kind überfor-

dert, wird er verworfen. Dies ist natürlich, wenn man sie ernst nimmt, eine sehr weitzielende Wertentscheidung, die nicht nur ein geistig mobilisiertes Heer, sondern ein ebenso mobilisiertes Volk voraussetzt. Wir wissen, dass wir uns erst auf dem Wege dahin befinden. Aber auch in der Erziehung haben die Pioniere die Ehre, die Spitzentruppe zu sein" (p. 114).

54. Die 'Umwertung' is ook voor de school nodig, omdat de oude autoriteit in verval is geraakt. Daarom is de bouw van een nieuwe orde noodzakelijk. "Die Schulgemeinschaft, selbst ein Stück Volk, kann und will sich diesem Umbruch nicht entziehen. Nur dann ist auch die Kluft zwischen Bund, 'Jungvolk' und Schule endgültig zu überwinden, wenn beider Formwille im Einklang ist. Wenn der Bund des 'Jungvolks' wachsende Kreise zieht und ein jugendgetragenes Leben schafft, kann nur eine verjüngte Schule neben und mit ihm bestehen" (p. 115).
55. Reichwein verwijst voor deze term naar Pestalozzi en stelt verder: "Dieser Begriff der 'Selbstkraft' wurde in der Hochspannung der letzten 20 Jahre geklärt und gehärtet" (p. 117).
56. Reichwein wijst op het gevaar dat in de tussenperiode (van de scholing van kinderen voor buiten hen liggende doelen sloeg men door naar de andere kant: gelijkheid en uitgaan van de aangeboren creativiteit van het kind) met het drillen ook de oproep tot dienst en discipline verloren ging. "Vielleicht dünkte man sich manchmal hochpolitisch dabei, aber im Grunde entpolitisierte man die Schule damit, die nur als Polis, als Kameradschaft leben kann" (p. 117, 118).
Overigens refereert Reichwein met de passage: 'Sinn der Grenze wieder entdeckt' waarschijnlijk aan de titel van het boek van Zeidler (1925). Zie ook: noot 19.
57. Reichwein lijkt hier te verwijzen naar de titel van een grote tentoonstelling die in 1937 in Düsseldorf werd gehouden onder de titel 'Schaffendes Volk'. Deze tentoonstelling betekende volgens Busse (1937, p. 560) "Die erste grosse Schau der Leistungen im Rahmen des Vierjahresplanes".
58. Reichwein redeneert hier weer naar analogie van de biologie: "Wachstum bedeutet also nicht Aneignung von Stoffen - oder genauer: diese Begleiterscheinung trifft nicht sein Wesen - sondern das eigentümliche des Wachsens beruht auf der Teilung der kleinsten Lebenseinheiten, deren jede, bei aller optisch unerreichbaren Kleinheit, einen Formwert darstellt und die sich teilen, um sich immer wieder neu in höheren Formen zu ordnen. Alles Wachstum vollzöge sich demnach in einer beständigen Umgruppierung, Teilung und Neufügung von allerkleinsten Lebenseinheiten, die alle - und dies ist das Bedeutsame - geartet sind, als Art und Form also Wert besitzen" (p. 120, 121).

59. "Da unsere Gruppen sowohl nach ihrer inneren Haltung wie ihrem äusseren Werk auf die künftige Arbeit im Volk ausgerichtet sind, ist die Folge der Erprobungen an Aufgaben und Lösungsversuchen klar vorgezeichnet. Nur was im Hinblick auf diesen späteren Einsatz wertvoll ist, verdient Kraft und Zeit. Es ist *bestimmtes* Können und Wissen um die Dinge, bestimmtes Wollen und bestimmte Tugend, die gebraucht werden. Zwar stehen unsere Gruppen unter ihren eigenen kindlichen Gemeinschaftsgesetzen, Grad und Haltbarkeit ihrer Verantwortung, die Fähigkeit zur Verantwortung überhaupt, sind beschränkt, aber es wäre verfehlt, wenn man bei der Stellung ihrer Themen, Vorhaben und Aufgaben in einer falschen Kindertümligkeit befangen bliebe. Auch Robinsonaden kann man nicht künstlich schaffen; wenn es sie gibt, so nur in der Wirklichkeit der Zeit, die wir durchleben. In unserer Gemeinschaft ist kein Platz für versponnene Inselgründungen. Wenn wir uns tummeln, so wollen wir nur dies; unsere Kampfspiele haben die Aufgabe, Sinne zu schärfen und Kräfte zu üben. Unsere Wanderungen und Grossfahrten fallen schon aus dem Rahmen beziehungslosen Streifens heraus und sind der Aufgabe unterstellt, Volk und Land zu 'erfahren'. Tummel- und Kampfspiele sind die regelmässigen Atemzüge des gemeinsamen Arbeitslebens, die Wanderung ist lebendige Volkskunde. Sie sind der Hintergrund der täglichen Kleinarbeit im Jahreslauf. Diese Kleinarbeit, die geschlossene Kette täglicher Einzelvorhaben prägt unser Dasein. Sie bringt uns im Geiste und durch das handwerkliche Schaffen immer wieder, tausendfältig in Berührung mit den grossen Begebenheiten, Sorgen und Zielsetzungen des Schaffenden Volks" (p. 130).
60. "Unsere Erziehungsgruppe steht damit in einer inneren geschichtlichen Verwandtschaft zu jener Bewegung der Jugend, die im Vorkriegsdeutschland ihre unvergänglichen Wurzeln schlug und im Kriege ihre Feuerprobe im härtesten Sinne bestand. Diese Jugendbewegung war eine Erziehungsbewegung. Sie lebte in engster Nachbarschaft mit den erzieherischen Pionierleistungen ihrer Zeit. Die Landerziehungsheime als Gedanke und Tatform, so verschieden ihr Gesicht im einzelnen sein möchte, waren ihr wahlverwandt. Es war die Tragik dieser Bewegung, dass ihr ein grosser politischer Hintergrund fehlte. Sie besass zwar, gerade aus ihrer erzieherischen Haltung stammend, politische Wesenszüge, aber es mangelte an politischer Gestaltungskraft. Und doch gehört es zu ihrem Glück, dass sie trotz furchtbarer Blutverluste mit ihrem wertvollsten Gut nicht unterging, sondern heute in den Lebensformen einer ganz politisch gewendeten Jugend eine neue Auferstehung erlebt. Die Jugendbewegung der Vorkriegszeit war auf tiefste volksverbunden, aber indem sie 'zum Volke ging', war sie noch keine Volksbewegung, sie blieb ein 'Stand' für sich. Vielleicht wird man später einmal finden, dass sie so ihr Bestes für eine kommende Zeit bewahrte. Auch die Landerziehungsheime waren Inseln im Deutschland des Vorkriegsjahrzehnts, und doch wissen wir heute, dass sie eine unersetzliche Vorwegnahme und Probe bedeuteten. Sie waren Versuchsstätten einer lebendigen Erziehungsform, die nach einer Vollform für die gesamte Volks-

jugend strebten, die, abseits von aller Kraftmeierei wie von allem 'Intellektualismus' vieles vorbildeten, was wir heute für die gesamte Volksjugend wollen: Übung des Willens, Einheit von Einsicht und Einsatz, geistige Strenge, und in ihr verankert Verantwortung, Hingebung an die Sache und Verachtung eines Wissens, das nicht im lebendigen Wesen eines Menschen verkörpert ist. Die Tugenden einer verantwortlichen Führung wie eines fraglosen Dienstes, ohne Rücksicht auf die eigene Person, eines Ordnungssinnes, der den Einzelnen als Teil des Ganzen begreift, einer Disziplin, die das Belanglose willig dem Wichtigen unterordnet - Tugenden solcher Art sind von der Bewegung der Vorkriegsjahre vorgelebt und bei Langemarck bezeugt worden. Wir Erzieher tragen heute die Verantwortung, sie in die Breite des Volkes wirken zu lassen. Was einst als Jugendbewegung in ein Binnenwasser zu verrinnen drohte, soll heute und künftig, nach dem Aufriß der politischen Tore, als gestaltende und erprobende Kraft in die offenen Räume unserer Erziehungsstätten strömen" (p. 131).

61. Reichwein gebruikte nauwelijks onderwijskundig jargon, zoals onderwijsdoelen, didactiek etc. Hij wenste met zijn werk en zijn boek ook niet een systeem te leveren.
62. "Es kann sich nirgends um die billige Übernahme alter und ausgelebter Formen handeln, sondern es geht um deren Erneuerung, nach den unabänderlichen Gesetzen allerdings, die den volksgebundenen Formen zugrunde liegen" (p. 95).
63. Reichwein verwijst o.a. naar het 'Bestellingsplan' van 1937, dat boeren voorschreef welke gewassen geteeld mochten worden.
64. Reichwein geeft het volgende overzicht onder de titel 'Die ländliche Welt und die Stoffe der Erziehung':
 - I. Sommer:
 1. Natur als Schicksal: Boden, Klima, atmosphärische Kräfte, Gestirne (Physik, Geologie);
 2. Dargebotene Natur: Die Erde als Raum des Menschen (Erdkunde, Geopolitik);
 3. Aufgegebene Natur: Züchtung, Organisation, Geist als Vollstrecker (Biologie, Chemie).
 - II. Winter:
 4. Der deutsche Mensch im Schicksal: Deutsche Dichtung (Der deutsche Mensch in seiner Landschaft: Seefahrer, Arbeiter, Bauer);
 5. Der deutsche Mensch als Gestalter: Geschichte" (p. 21).

Als ontwerp voor een jaarplan worden deze gebieden als volgt gevuld:

"Sommer: Die Natur:

- Pflanzen: Keimung, Ernährung, Böden;
- Landschaft: Karte, Heimatrelief;
- Tiere: Daseinskampf, Daseinsordnung.

Winter: Der gemeinschaftsbildende Mensch:

- Vererbung, Geschichte als Schicksal, Kampf ums Dasein, Daseinsordnung und Bewältigung;
- Ernährung, Menschenkunde, Völker-Rassen, Erde als Wohnraum der Menschen."

Beide gebieden over de mens vat Reichwein vervolgens samen onder 'Zivilisation'. Daaruit vloeit voort: "Angewandte Physik (Technik im Daseinskampf)" (p. 27, 28).

In een toelichting over de gemeenschapsstichtende mens merkt hij op: "Der Mensch, so wie wir selbst jetzt Tag um Tag in einem Raum zusammenleben, als selbst Schaffender, als Geisträger, zwar hineingebunden in die Natur, aber sein geschichtliches Schicksal mitgestaltend, der *politische Mensch*. Galt der Sommer mehr dem Deutschland von aussen, so gilt nun der Winter dem Deutschland von innen" (p. 28).

65. "Es war für uns ein beispielhafter -und doch für alle auch wieder beispielloser- Kampf zwischen der einseitig auf Arbeit und produktiven Aufbau hin entwickelten, in der Wehrhaftigkeit verkümmerten, aber staatlich hochwertigen Art und einer ihr geradezu entgegengesetzten, nur auf Raub, Ausbeutung, Strukturvernichtung, Schmarotzertum gerichteten, aber äusserst wehrhaften Wildform" (p. 41).
66. "Dieses ganze Feld ist geistig erfüllt von der Gestalt des schaffenden Menschen, der durch Leistung, geschultes Können, soziale Ordnung seiner Willenskräfte in und über der vorgegebenen Natur sein *eigenes* Reich schafft. Das Feld ist also zugleich erfüllt von Impulsen, die wegweisend sind für die Erkenntnis politischer Grundkräfte."
67. "So begreifen auch wir heute in unserer ländlichen Erziehungsgemeinschaft die Welt wieder im Bilde solcher umeinander gelagerter Kreise, die einander in der Geschichte bedingten und ergänzten und auch heute, bei allem Streben nach unabhängigem und aus dem eigenen deutschen Raum gestalteten Dasein, ihre Kraftströme nach Deutschland hin entladen und deutsche Kraftströme aufnehmen" (p. 25).
68. Reichwein geeft nogal eens voorbeelden uit de vliegerij. Verspreiding van het zaad van de paardebloem maakt behandeling van parachutes mogelijk. In de geschiedenis van de mensheid komen profetische sagen, anecdotes en fictie voor die alle het vliegen weerspiegelen. Aardrijkskunde levert feiten en gebeurtenissen in andere gebieden van de wereld over het vliegen. Uiteindelijk gaat het erom de kern van het thema 'vliegen' vast te houden. "Wir kehren zurück zu Vogelflug und Landschaft, zu Raum und Raumbewältigung, kurz zu der geopolitischen Mission des Fliegens überhaupt" (p. 49).
69. Bij geschiedenis is bijvoorbeeld sprake van 'einer wirklichen Nachgestaltung'.

Die levert een zelfverwerkte, aanschouwelijke grondslag op voor een historische beschouwing.

70. "In Dingen der Form und der Gestaltung gibt es kein 'liberales' Sowohl-als-Auch. Jede Form, jede Farbe, jede Gestaltung zum Bilde hat ihr Zwingendes, erwächst notwendig aus der Sache, die darzustellen ist, und ihrem Sinn" (p. 55, 56).
71. "Es schien uns unter vielen möglichen Zielen das dringendste. Denn unsere Grenzlandfahrt ist vom gleichen Sinn erfüllt wie unsere heimische Arbeit: sie ist getragen vom Bewusstsein eines Volksschicksals, das an den Grenzen gefährlich ist und für jeden von uns also Verpflichtung bedeutet. Diesem Schicksal Auge in Auge begegnen, es wirklich *sehen*, heisst es erst recht begreifen. Darum enthüllt und erschliesst es sich draussen an den Grenzen viel tiefer, als es je zuhause, in den vier Wänden der Heimat geschehen könnte.
Unser erstes Grenzlandziel war natürlich *Ostpreussen*. Denn es liegt in der Luft und ist mit Händen zu greifen, dass dort der äusserste und gefährdetste Posten des Reiches steht" (p. 59).
72. "Immerhin geben sie wohl einen Begriff davon, dass wir immer bemüht waren, bis zu einiger Tiefe in die Dinge hineinzusehen, die uns begegneten, dass uns vor allem daran lag, zu erspüren, wie aus Menschenart, Landschaft und Geschichte etwas Ganzes gewachsen ist, das zum Gefüge Deutschland gehört" (p. 71).
73. Reichwein demonstreert de werking van deze fasen aan het beheersen van basiskennis op geschiedkundig gebied. Door vertellingen van de opvoeder verwerven de kinderen kennis. Ze zetten die vast door een zelfgemaakt 'feitenboekje'. Ze houden die vast door een tijdlijn in het lokaal met jaartallen, begrippen en beelden. In de tijdlijn zijn de gebeurtenissen "zichtbaar opeinander bezogen, so dass sich dem beschauenden Kind eine Entwicklung ergibt, nicht im Sinne eines 'Fortschritts', sondern einer an das Volkswerden gebundenen Schicksalskette" (p. 90).
74. Reichwein stelt als uiteindelijk doel van deze luisteroefeningen, dat kinderen een langere rede, die inhoudelijk belangrijk voor hen is, bewust kunnen beluisteren. Ze moeten eraan wennen later grote redes van enkele uren effectief te beluisteren (via radio). Daartoe kan geoefend worden met schoolradio en grammofoonplaat.
"In einem politisch intensiven Zeitalter, wie wir es heute durchleben, tritt diese Anforderung, zu hören, hinzuhören, und denkend mitzuhören, bei regelmässigen Gelegenheiten immer wieder an Mann und Frau heran" (p. 99).
75. Reichwein wijst erop dat dit niets te maken heeft met 'Gelegenheitsunterricht'. "Das Wort 'Gelegenheitsunterricht' sollten wir ruhig streichen, denn

es handelt sich immer um einen streng geplanten, gewissenhaft durchgeführten und immer an Gegenstände gebundenen Unterricht, der gar nichts mit minderwertiger 'Gelegenheitsarbeit' zu tun haben darf. Und dass er sich aus lebendigen Gelegenheiten ergibt, macht seine Fruchtbarkeit aus, soll aber nicht bedeuten, dass er 'improvisiert' werde" (p. 78, 79).

76. Reichwein wirkte mit minimal 40 Kindern zwischen 6 und 14 Jahren.
77. Die Angaben kommen, wenn anders angegeben, aus Schulz 1974. Darin stehen die Briefe von Reichwein abgedruckt, aus denen in der nachfolgenden Auflistung zitiert wird: die an Irene Schopbach (21.2.1938, S. 138) über den Entstehungszeitpunkt; die an Walther G. Oschilewski (4.11.1937, S. 134, 135) und an Wilhelm Flitner (3.12.1938, S. 145, 146); die an Rolf Gardiner (19.12.1938 und 1.2.1939, S. 148-151); die an Hensel (6.11.1938, S. 145).
78. Verschieden in 'Die Erziehung', 14. Jahrgang 1939, S. 45, 46. Der Text von der Rezension lautet:
"Einfache Formen' im 'Lehrwerk' der Landschule
Georg Reichwein berichtet in seinem Büchlein 'Schaffendes Schulvolk' über die Arbeit einer einklassigen märkischen Landschule (...). Derartige Tätigkeitsberichte über die Schulgestaltung in einer besonderen Situation sind mit ihrer Mischung von Einzelfall und Theorie noch immer die anregendsten pädagogischen Schriften unserer Tage. Der Verfasser bringt seine pädagogischen Überzeugungen mit zur Darstellung. Er sieht das Kind in seiner Selbständigkeit, die auf eigenes Tun und Lassen sowie freien Einsatz der Kräfte für ein Ganzes gerichtet ist, und zugleich in seiner unbegrenzten Führungsbedürftigkeit und Lenkbarkeit. 'Das Kind will gehorsam sein', es 'sucht die Nachbarschaft der Erwachsenen bei der Arbeit, und dort, wo die Lebensverhältnisse noch einfach sind, lebt und webt es ja von Natur mit ihnen.' Diese Beteiligung des Landkindes am ersten Arbeitsleben der Eltern nimmt der Erzieher als eine höchst schätzbare Bereitschaft zu treuen Händen (S. 14). Die Nachbarschaft, die Kameradschaft sind die gegebene Verbundenheit, die Volksschaft ist die aufzugebene; durch die Schule wird das Kind in die Volksschaft eingegliedert, soweit dieser Prozess eine Sache der geistigen Arbeit ist. Reichwein vermag auf die anschaulichste Weise mit seinem Beispiel zu zeigen, wie diese geistige Arbeit sich in die Formen eines munteren Daseins voller Werktaetigkeit, selbständigen sinnfälligen Schaffens einhüllt, und wie bei einer solchen Lehrordnung die Sorgfalt im Kleinen, der Sinn für Sauberkeit und Selbstprüfung, für die Tugenden des tätigen Lebens und der Einordnung geweckt wird; wie zugleich ein Jugendgemeinschaftsleben voll Offenheit und ritterlichen Geistes sich durch die Führung des Lehrers hervorrufen lässt. Der Unterricht wird im übrigen so geführt, wie es die moderne Didaktik fordert: Gespräche ergeben Pläne für Besprechungen und gemeinsame Forschungen, die sich um große Sachheiten gruppieren. Neben diesem einheitlichen Gesamtsachunterricht stehen die Übungen und Vorübungen in den Grundfertigkeiten. Schön ist

gezeigt, wie die 'Spiel- und Kleinübungsformen' auf das Werkschaffen gerichtet sind, wie man die Werkstätigkeit in die Mitte eines sehr reichen und gesammelten Sachunterrichts bringen kann, wie die Landschule aus dem Zusammensein alter Altersstufen gerade durch diesen Aufbau besondere Kraft gewinnt. Es wird auch wieder deutlich, dass die künstlerischen Grundbetätigungen sowohl für das Werkschaffen, wie für das Denken die Grundlage sind. Wie im Sommer die Natur als Gegenstand erscheint, im Winter der politische Mensch, wie die Natur auf den Menschen hin gesehen wird als sein Schicksal, sein Raum und sein Arbeitsfeld, so wird die geschichtliche Welt aus der Landschaft entwickelt, andererseits als Schicksal und Aufgabenfeld des einzelnen verstanden. Die Eindrücke der Wanderungen, des Umgangs mit Stoff und Zeug, finden eine Darstellung, in der künstlerisch-sittlicher Sinn sich dem Denken einbaut. Schliesslich werden grundlegende Techniken in eigenen Versuchen erworben - das Töpfern, Mauern, Weben und der Modellbau; es werden Versuche angestellt im Garten, als Keimversuche, als Beobachtung der Bienen, als Erspähen und Erkunden der Landschaft mit all ihrem Leben - welcher Kontrast zu jenen immer noch nicht ausrottbaren Vorstellungen, man habe durch mechanischen Drill in den 'Kulturtechniken' des Rechnens, Lesens und Schreibens für die geistige Disziplinierung unseres Volkes das Nötige getan! Wahre, dauernde und produktive Disziplin kann nur von innen entstehen, und auch in einer grossen Klasse, erst recht in der wenigklassigen Landschule, muss der Weg dieser *Disziplinierung von innen* gegangen werden. Der Reichweinsche Bericht zeigt, dass es geht; dieser Versuch arbeitet nur mit den Mitteln, die jede Landschule sich ebenso verschaffen kann. Die Aufmerksamkeit der Didaktik sei besonders auf das gelenkt, was Reichwein als 'einfache Formen' bezeichnet: auf jene Stufe der 'Vorschule und Übungsform', die sich aus dem Spiel entwickelt, als 'Brücke zwischen Spiel und Ernst', und die vor die eigentlichen Studien- und Werkformen einzuschalten ist. Es gehören dazu die Beobachtungsdokumente, die vom Kind selbst angefertigt werden, die anschaulichen 'Versuche', die Vorübungen für aktive Beiträge zur Festgestaltung, die zum Modellbau übergehenden Bauspiele, aber auch die Übungen im 'Schriftwerk', im freien Zeichnen (dessen Rolle wohl nicht umfassend genug gesehen ist), in den mathematischen und landschaftskundlichen Skizzen. Durch diese einfachen Formen wird die Schule schon früh in eine geistige Lehrwerkstatt verwandelt und der 'Lernbetrieb' in ein 'Lernwerk' - in der Ruhe der einklassigen Schule ist diese Verwandlung in ihrer Vollständigkeit am ehesten darzustellen."

79. "Hier werden einmal keine Unterrichtsbeispiele methodischer Art gegeben, auch keine Anweisungen für Erzieher! Vor uns liegt der Bericht von dem freudigen Schaffen einer ländlichen Schulgemeinschaft, die in der Heimat verwurzelt ist. Und der Stadtschulmeister der oberen Klassen - bereits ein Spezialist in seinen Fächern und Wanderlehrer zwischen vielen Schülergruppen - wird beim Lesen des Buches von Sehnsucht erfasst, falls er nicht schon den Sinn für eine organische Zusammengehörigkeit von Unterricht

und Erziehung verloren hat und auch den Wert einer Gemeinschaftsarbeit unter starker, ausschliesslich persönlicher Führung etwa nicht mehr kennt. - Der Arbeitsbericht wird zu einem Bekenntnis, zu kameradschaftlicher Werkarbeit, ja - schöpferischem Leben überhaupt. Lehrer und Schüler stehen hier nicht als solche gegenüber, sondern sind es *im* und *am* gemeinschaftlichen Erleben unbewusst einander geworden, in einem freien, bejahenden und darum auch fruchtbaren Verhältnis. - Schulmässiges Wissen und Können kommen nicht etwa zu kurz. Sie fügen sich dem Ganzen organisch ein, so dass es hier wirklich erreicht wird: 'non multa, sed multum!'

Die geschilderte praktische Arbeit und die pädagogischen Erfahrungen sind durch eine tiefeschürfende theoretische Betrachtung auch dem psychologischen und soziologischen Denken nahegebracht. -Wie glücklich rundet sich das 'Gesamtbild' ab durch die vielen eindrucksvollen Lichtbilder, die uns diese Schulgemeinde beim Erleben und Er'fahren' der nahen und der weiteren Welt zeigen; die uns miterleben lassen die freudebetonte Arbeit und den ruhevollen Ausklang" (p. 335, 336).

80. "Ein Buch, das eine scharfsinnige erziehungswissenschaftliche Untersuchung mit einem spannenden Bildbericht von dem Leben einer kleinen einklassigen Schule durchschlingt, legt uns *Adolf Reichwein* in '*Schaffendes Schulvolk*' (22) vor. Er wendet sich von der üblichen Schulgestaltung ab zu Formen, die getragen sind von der Hingabe, die uns *Kirchers* Versuch im 'Haus in der Sonne' geschenkt hat, und zugleich geprägt sind aus Überlegungen, die an die Theorien *Petersens* oder besser *Blättners* anklängen. Jeder Satz verrät eine Persönlichkeit, die mit eigenwilliger Gestaltungskraft zu dieser Lebenswelt der Kinder vorgestossen ist. Man nimmt - das ahnt der Verfasser vermutlich kaum- am inneren Ringen um die Verwirklichung seiner Ideen und ihren Einbau in die politische Gegenwart teil und freut sich, wie prächtig hier ein geistreicher Schulversuch in der Einsamkeit durchgeführt wird. Die sachlichen und persönlichen Vorbedingungen sind aber nicht Normalfall; man kann also nicht einfach nachahmen. Wir wünschen dem aufrüttelnden Buch einen grossen Erfolg" (p. 97).
81. "Das Buch führt in eine kleine dörfliche Welt. Der Verfasser zeigt uns aber nicht das Dorf selbst, sondern die Schule und ihre Arbeit. Und von da aus formt sich für uns deutlich das Bild des Dorfes, dessen geistiger Mittelpunkt die Schule und ihr Lehrer zu sein scheint. Dieser Lehrer steht vor den schlichtesten Verhältnissen und nur einfache Mittel stehen ihm zur Verfügung. Was er nun unternimmt, ist das ewige Wagnis, das jede Erziehung bedeutet: 'Kinder erziehen heisst, von der Zukunft her leben.' Das kann nur gelingen, wenn aller Unterricht und jede Erziehung ausgerichtet ist auf Deutschlands Gesamtchicksal und wenn jede Arbeit hinausstrebt über die enge Gemarkung der Dorfgemeinde und sich verbindet mit der Werkgemeinschaft aller Deutschen. Für das, was der Lehrer in diesem

Sinne geplant und erreicht hat, legt er in diesem Buch lebendiges Zeugnis ab. Als echter Schulmeister gibt er seinem Berichte 48 schöne Bilder mit, die seine Darlegungen überzeugend unterstreichen.“

82. “Die Arbeit in der kleinen Landschule steht und fällt mit der Lehrerpersönlichkeit. Diese bekannte Tatsache wird in dem Buch ‘Schaffendes Schulvolk’ von Professor Dr. Adolf Reichwein besonders deutlich. Der Verfasser hat ohne jede Aufdringlichkeit an einer Reihe von praktischen Beispielen den eigentlichen Sinn der Schularbeit an der kleinen Landschule charakterisiert. Er zeigt Wege, die mancher nicht zu beschreiten wagte, weil ihn die dauernde Kleinarbeit erdrückt oder weil er sich die Arbeit nicht zutraut. Viele stille Arbeiter leisten an der Landschule vorbildlichen Dienst. Sie erziehen Generationen und formen ganze Gemeinden. Sie sprechen nicht davon. Ihre Arbeit ist eine selbstverständliche Pflichterfüllung geworden. Leider wird ihre Zahl geringer. Der Nachwuchs fehlt oder steht diesen Problemen ziemlich hilflos gegenüber. Deshalb ist zu begrüßen, dass hier ein Mann seine praktischen Erfahrungen in so hervorragender Weise mitteilt. Das Buch spricht nicht nur zu den jungen Berufskameraden, sondern hat auch den erfahrenen Pädagogen manches zu sagen.“
83. “Nachdem die deutsche Erzieherchaft in ihren besten Teilen der blinden Methodengläubigkeit früherer Zeiten abgesagt hat und sich bemüht, das Schulleben mit frischem nationalsozialistischen Geiste zu erfüllen, wird ein Büchlein wie dieses nicht mit skeptischem Befremden, sondern mit Dankbarkeit aufgenommen werden. Die bahnbrechende Arbeit der Hördt, Petersen u.a. hat an dieser Wandlung nicht wenig Anteil. Reichwein gibt nicht Theorie, sondern Wirklichkeitsbericht. Er hat in einer Landschule versucht, die Gedanken der Familie, Jugendgemeinschaft, Werkkameradschaft erzieherisch fruchtbar zu machen. Der Bericht, der durch die Beigabe vieler Lichtbilder ungemein wirksam unterstützt wird, ist schlechthin überzeugend, obwohl es denkbar ist, dass mancher Landlehrer während des Lesens zunächst den Eindruck gewinnen wird: ‘Bei mir geht das nicht.’ Und doch - wer das Bedürfnis spürt, manches ausgefahrene Gleis der bisherigen Landschularbeit in Blick auf die grosse Kultur- und Gemeinschaftsbildende Aufgabe der heutigen Dorfschule für immer aufzugeben, der wird diesem wirklich guten Buche manchen Ratschlag entnehmen können. Ein Mangel - der Preis!“
84. Meyer (1988) wijst erop, dat Bohnenkamp in november 1946 in een brief aan Schulrat Wolf (Berlijn) schreef, dat het schoolpedagogische concept van Reichwein behouden diende te blijven met vermindering van “was in Wort und Begriff sich an die Terminologie der Entstehungszeit anlehnte” (p. 23). Meyer noemt een drietal overwegingen, die de vrienden van Reichwein na 1946 lieten gelden om ‘Schaffendes Schulvolk’ te kuisen:
“(a) A. Reichwein hätte wohl selbst das ‘Schaffende Schulvolk’ in wesentlichen Punkten, vor allem aber in sprachlicher Hinsicht überarbeitet.

- (b) Es wird die Sorge geäußert, dass Formulierungen, die in der damaligen Situation (1937!) verständlich waren, jetzt zu Missverständnissen führen würden. Diese würde dem Zweck, dem man dienen wolle, mehr schaden als nützen.
- (c) Es erfolgen Rückfragen, die Auskunft zu erhalten suchen, welche Streichungen und Textüberarbeitungen vorzunehmen sind, damit das 'Schaffende Schulvolk' für die zuständigen Behörden der Ostzone 'tragbar ist'. Offenbar gingen die Bemühungen des Initiativkreises dahin, von vornherein sicher zu stellen, dass die Zensur passiert werden kann, damit auch der Lehrerschaft der Ostzone das 'Schaffende Schulvolk' zugänglich wurde" (p. 24).

Verder vermeldt Meyer: "Um eine gutachterliche Stellungnahme über die Tiefenseer Schriften gebeten, lehnte eine pädagogische Institution 1946 beide Schriften rundweg ab. (Bedoeld is waarschijnlijk naast 'Schaffendes Schulvolk' 'Film in der Landschule' dat in 1938 verscheen en eveneens over het werk in Tiefensee gaat. C.V.)

Obwohl die Gutachter vorher darüber informiert worden waren, dass der Sozialist A. Reichwein von den Nationalsozialisten 1933 des Amtes enthoben und in der Tiefenseer Zeit bespitzelt worden war, ferner seine Schriften, sollten sie die Zensur passieren, *äusserlich* wie 'Literatur des Dritten Reiches' erscheinen mussten, wurde die Ablehnung mit dem knappen Hinweis darauf, dass seine Schriften 'in beträchtlichem Umfang nationalsozialistisches Ideengut' enthalten, abgelehnt" (p. 25).

Meyer bepleit tenslotte een historisch-kritische uitgave van 'Schaffendes Schulvolk'. Een herdruk van 1951 "wird zumindest exemplarisch die Überarbeitung des Originaltextes dokumentieren müssen. (...) Eine Aktualisierung kann durch einen unmittelbaren Zugriff, der die Geschichtlichkeit überspringt, nicht gelingen" (p. 27).

85. Op de volgende pagina's uit de eerste druk van 'Schaffendes Schulvolk' zijn woorden veranderd of weggelaten: IV, 3, 4, 6 + 7 (zie: noot 48), 8, 9, 10, 12, 21, 23, 24, 25, 28, 29, 30, in onderschrift foto 'Die Rückkehr vom See', 37, 38, 43, 44, in onderschrift foto's 'der Bau eines Mikroskops', 'Die Segelwagenmodelle', 'die Wetterkunde', weglaten foto 'Der Flugmodellbau', 49, 58, 59 (zie: noot 71), 60, 61 (over Oostpruisen: "als Insel (...) was es im politischen Sinne ja wirklich ist. Die Kinder wurden also mit der Nase darauf gestossen und erfuhren es aus eigener Anschauung aufs Nachdrücklichste, dass hier ein Stück Deutsches Reich völlig einsam und abgeschnitten in der Klammer fremden Volkstums lebt. (...) weil uns hier, mit einem Blick zu fassen, das Schicksal zweier Völker ansprach; das Schicksal des anderen sass uns wie ein Keil hier im Fleisch, und dessen Spitze ist die Gespensterstadt Gdingen drüben am Meer."), 63, 64, weglaten foto's 'Der Flugmodellbau beginnt...', 'Das Vorhaben Fliegen', 'Der Behelfsrichtkreis', 67, 68 (een verslag van een leerling over het bezoek aan het vlaggeschip van de marine 'Admiral Scheer'), 69 (Flensburg door een "glänzende Volksabstimmung für das Deutsche Reich gerettet. Es ist damit Vorposten geworden.

Hier sahen wir wirklich, was eine Grenze ist, die nur Staaten voneinander trennt, aber nicht Völker. Denn auf beiden Seiten der Förde wohnen ja deutsche Menschen.“), 71, weglaten foto's 'Der Einsatz von Helfern', 'Ein Landkartenhochbild', 98, 105, 106, 111 (waarschijnlijk weggelaten vanwege drukfout), 112, 114 (zie: noot 53: 'Erträglich ...vorenthalten'; 'Dies ist natürlich... voraussetzt'), 115, 116, 117 + 118 (zie: noot 56), 131 (zie: noot 60; 'Es war die Tragik... bedeuteten'; en verder korte passages: 'und im Kriege ihre Feuerprobe im härtesten Sinne bestand', 'und bei Langemarck', 'soll heute und künftig, nach dem Aufriss der politischen Tore').

7 Publiceren in nazi-tijd en daarna

1. De documenten en brieven die in deze paragraaf worden aangehaald, uitzonderd de tijdschriftartikelen en de boeken, zijn alle afkomstig uit JPZ (zie: hoofdstuk 3, noot 1).
2. "Sie hat natürlich *nicht* vorher jemandem vorgelegen, ebensowenig wie es die jetzt im Druck befindliche zweite Auflage der 'Pädagogik der Gegenwart' tun wird. Jedenfalls werden Sie es verstehen, wie es mich freut, dass ich die Linie halten kann. Und ebenso werden Sie verstehen, dass ich mich freue, dass Sie durch eine feine Arbeit helfen werden, diese Linie noch kräftiger zu unterstreichen."
3. De gehele tekst luidt: "Die deutsche Schule hat ihr Gesicht und ihre Gestalt gewandelt und steht mitten im Neuaufbau. Aber eine neue Unterrichtslehre, die die alten Methodiken und Didaktiken ersetzen kann und ersetzen muss, fehlte bislang. - Aus der Jenaer Erziehungsarbeit heraus wurde sie nun geschaffen. Professor Petersen legt hier eine Pädagogik des Unterrichts vor und begründet die neue Schulpraxis auf der Grundlage des erzieherischen Realismus. Er zeigt auf, warum man - aus innerer Gesetzlichkeit heraus - fort muss von überlebten Unterrichtsformen, fort von 'Stunden' und 'Fächern', und zugleich, wie man das praktisch anfangen kann. Der grundsätzliche Umbruch unseres gesamten politischen und pädagogischen Lebens fordert von der Schule, in der das neue deutsche Volk zuerst geformt wird, eine gleiche Erneuerung. Wie man auf Grund einer 25 jährigen Versuchsschulpraxis zu solcher neuen Form kam und wie nun diese Form das Schulwesen allgemein fördern möchte, das ist in Petersens neuestem Werk niedergelegt."
4. De gehele passage luidt: "Das Wort 'Dienst' in Schuldienst hat einen anderen Sinn erhalten. Es geht um ein Dienen, das den ganz tiefen Sinn erfüllt, den ihm der Nationalsozialismus in allen Lebensbezirken heute geben will. Soll der Umbruch, d.h. die Ablösung vom Renaissance-zeitalter, das, wie geungsam gesagt un gezeigt worden ist, im Liberal'ismus' versandet ist, Tatsache werden, dann muss es ja 'gebundener' zugehen, muss Mensch sich dem Menschen anders verpflichtet fühlen und wissen und entsprechend handeln. Das aber heisst: es wird ein *neues Dienen* nötig, d.i. ein neues Verhältnis Mensch zu Mensch als Grundlage des Zusammenlebens und

Zusammenarbeitens der Menschen, angefangen im nächsten Kreise der Familie und Freundschaft bis zur höchsten Gemeinschaft des Volkes in allen seinen Gliederungen“ (1937c, p. 2, 3).

Petersen verwijst zelf bij de woordgroep ‘ein neues Dienen’ naar AEW, p. 165-169, een tekst die geconcipeerd werd in 1920-1921. Daar vinden we een uitwerking van het begrip dienen, o.a. uitlopend in de uitspraak: “Wer der Neuen Zeit recht helfen wird, der muss gelernt haben, *neu zu dienen*“ (p. 169).

5. Gegevens voor dit hoofdstuk zijn ontleend aan Abel (1968), Bohrmann/Schneider (1975), Bouhler (1937), Feiten (o.J.), Hale (1965), Helle (1938), Rehm (1936), R(ehm; 1937), Schütz (in: Langewiesche/Tenorth 1989) en Thamer (1986).
6. De ‘Reichskulturkammer’ bestond uit zeven ‘kamers’, respectievelijk voor ‘Schrifttum, Rundfunk, Theater, Musik, Film, bildende Künste und Presse’ (Hale 1965, p. 97).
7. Zo treffen we in Ernst Kriecks ‘Nationalsozialistische Erziehung begründet aus der Philosophie der Erziehung (1940^b) de volgende in een kader gevatte tekst aan: “Gegen die Herausgabe dieser Schrift bestehen seitens der NSDAP. keine Bedenken. - Die Schrift wird in der NS.-Bibliographie geführt. Berlin, den 26.10.37. Der Vorsitzende der Parteiämlichen Prüfungskommission zum Schutze des NS.-Schrifttums.”
8. Die criteria zijn in het kader van deze studie niet gevonden.
9. Dat meldt een brief van Petersen aan Frau Frieda Stoppenbrink-Buchholz van 30.9.49.

8 Conclusies en perspectieven

1. Zie: Boterman 1987, p. 23.
2. De thesen en hypothesen zullen vanaf hier doorgenummerd worden, ook in de overige paragrafen. Op die manier kan er snel op worden teruggegrepen en wordt uiteindelijk een overzicht geboden van stellingen die deze studie concluderend afsluiten.
3. Daarmee is het eerste principe, dat van differentiatie, toegepast op het werk van Petersen in de tijd van de republiek van Weimar. De beide andere principes komen aan de orde als zijn denkbeelden achter en in de Führungslehre aan bod komen.
4. Dat lijkt een contradictio in terminis en dat is het ook in een taalveld, dat tussen individu en gemeenschap een dualistische of dialectische relatie aanneemt. Voor Petersen is het echter wezenlijk om vanuit een principieel monistische grondslag met differentiaties of polariteiten te werken. Daarbij gaat het er hem niet om tegenstellingen te verzoenen, maar eenheid in verscheidenheid (beter: veelvormigheid) te verkondigen. Persoon en gemeenschap staan in wisselwerking tot elkaar, waarbij de gemeenschap er altijd eerder is dan het individu: sociaal-personalistisch.
5. Brands (1965) rekent o.a. die denkwijze tot het historisme, die oorsprongen uit oorsprongen verklaart, tijdelijkheid als categoriale structuur van al het zijnde beklemtoont en zich verdiept in het eigene, het bijzondere van iedere historische individualiteit: persoon, staat, gemeenschap, tijdsperiode en dergelijke (verticaal historisme; p. 6, 7).
Hierbij kan worden opgemerkt dat het door Brands gesignaleerde dualisme bij o.a. Thomas Mann bij Petersen slechts een polariteit was, die verankerd lag in een diepere eenheid: de werkelijkheid als 'Geist:Leben'. Het verschil tussen Mann en Petersen komt tot uiting in de volgende uitspraak van Mann die Brands geeft (p. 32):
"Das eigentlich Deutsche, zugleich Protestantisch-Christliche und nach meinem Begriff Bürgerlich-Geistige ist die Weigerung das Überindividuelle ins Soziale zu verlegen, die Scheidung von 'Philosophie' und 'Politik', d.h. die Scheidung des metaphysischen vom sozialen Leben." We zien hier het dualisme dat Liebeschuetz (1941) onderscheidde. Petersen daarentegen

trachtte het metafysische en het sociale leven op elkaar te betrekken, juist ook in de politieke taak van de school, en wel vanuit een metafysisch opvoedingsbegrip.

6. Het gebruik van het begrip 'synthese' is niet op zijn plaats, omdat dit begrip teveel verbonden is met dialectiek, die nauwelijks een rol speelt in het denken van Petersen. Ook het begrip 'verzoening' lijkt niet adequaat, omdat daarmee tegenstellingen worden weggewerkt met beroep op een goddelijk gebod. Hoewel Petersen een meelevend lid was van de Evangelisch-Lutherse Kerk wenste hij geen religieuze grondslag voor zijn opvoedingswetenschap, maar een realistische.
7. Zie voor een overzicht van de samenhang tussen metafysica en Führungslehre: § 4.13 in deze studie.
8. We zien hierbij af van Blättner ('Die Erziehung') omdat zijn annonce geen bespreking kan worden genoemd.
9. Hintjes (1981) beschouwt deze grondantinomie (subject-objectieve cultuurwereld) als de belangrijkste van de drie fundamentele tegenstellingen in de pedagogiek. Hij geeft aan dat in de Hegeliaanse traditie het accent ligt op de objectieve pool. "Het opvoedingsproces krijgt daarbij het karakter van het zich 'aneignen' van de 'objectieve geest' door het kind" (p. 136). De geesteswetenschappelijke pedagogiek plaatst hij in het midden tussen de polen. Deze houden elkaar in evenwicht. De reformpedagogiek van rond de eeuwwisseling legt het accent op de subject-pool. "Het gevolg daarvan is dat de cultuurwereld met haar idealen en beginselen devalueert tot 'materiaal' voor de persoonswording" (p. 136).
10. Dat zal zeer beknopt gebeuren, want het gaat slechts om een globaal interpretatiekader voor Sturm II. Bovendien kan het vanwege de veelheid aan publicaties in die tijd geen aanspraak maken op volledigheid.
11. Voigtländer was topambtenaar in het Rijksministerie van Onderwijs in Berlijn.
12. Zijn uiteindelijk doel is de opvoeding van kinderen tot politieke mensen. Dat "geschieht nicht durch Belehrung und Unterricht, auch nicht durch die heute vielfach überschätzte 'Schulung', sondern nur durch tatsächliches Erleben der politischen Werte und Tugenden, durch wirkliche Gewöhnung an Unterordnung, Opfersinn, Gehorsam und Kameradschaft" (p. 120). Mede daarom moet de 'Volksschule' gekoppeld zijn aan het 'Landjahr' en moet ze de middelen van de nieuwe opvoeding overnemen van HJ, SA, 'Lager und Arbeitsdienst'.
13. Kroll (1938) voegt daaraan toe: "Daneben wäre zu untersuchen, ob nicht die

HJ auch mitwirken kann bei einer verstärkten Erziehung zur Werktreue, die sich äussert als eine reifere Auffassung bei der Erarbeitung der Kenntnisse und Fertigkeiten. Wir stehen doch täglich vor der Tatsache, dass eine gewisse Grosszügigkeit, um nicht zu sagen Gleichgültigkeit gegenüber der gemeinschaftlichen Arbeit am deutschen Bildungsgut Platz gegriffen hat, eine Haltung, die nicht energisch genug bekämpft werden kann. Wie soll sonst die Schule ihrer Teilaufgabe gerecht werden, den Schüler mit jenen Kenntnissen und Fertigkeiten auszustatten, die ihn in die Lage versetzen, den völkischen Lebensraum zu meistern" (p. 435).

14. Zie o.a. Prof. Dr. Ludwig Pallat: 'Die Werkerziehung'. In: Allgemeine Didaktik und Erziehungslehre. Deel III van Nohl/Pallat: Handbuch der Pädagogik. Langensalza 1930. Pallat was de schoonvader van Reichwein. Reichwein trouwde in 1933 Rosemarie Pallat en onderhield een intensieve briefwisseling met zijn schoonouders (zie: Schulz 1974).
15. Dit systeem ziet er als volgt uit (Ficker 1932, p. 13, 14):
"A. Die Formengruppe der Stofferarbeitung.
- I. Arbeit an der unmittelbaren Wirklichkeit. Die Beobachtung als grundlegende Arbeitsform.
 - II. Arbeit an der mittelbaren Wirklichkeit.
 1. Arbeit am Modell,
 2. Arbeit am Bild,
 3. Arbeit an der Karte.
 - III. Arbeit am sprachlich gefassten Stoff.
 1. Arbeit am lebendigen Wort:
 - a) am Lehrerbericht,
 - b) am Schülerbericht,
 - c) an Darbietungen des Radio und Sprechmaschine;
 2. Arbeit am Text:
 - a) an literarischen Texten,
 - b) an geschichtlichen und religiösen Quellenstücken,
 - c) am Lehrbuch und anderen belehrenden Darstellungen,
 - d) an Aufgabensammlungen,
 - e) am Zeitungstext,
 - f) an Wörterbüchern und Nachschlagewerken,
 - g) an fremdsprachlichen Texten.
- B. Die Formengruppe stoffauswertende Arbeit.
- I. Arbeit in der gedanklichen Durchdringung.
 1. Entwicklung von Begriffen,
 2. Entwicklung von Gesetzen und Gesetzmässigkeiten,
 3. Arbeit im Vergleichen,
 4. Arbeit im Beweisen,
 5. Arbeit im Erklären,
 6. Arbeit in der gedanklichen Ordnung:

- a) Erkennen einer bereits vorhandenen Ordnung,
- b) Ordnen von Rohstoff,
- c) Einordnen;
- 7. Arbeit im Zweck-Mittel-Denken:
 - a) das technische Denken,
 - b) das biologische Denken;
- 8. Eigentätige Kritik.

II. Die Arbeit in der phantasiemässigen Gestaltung.

III. Arbeit in der Darstellung.

- 1. Sprachliche Darstellung:
 - a) mündliche Darstellung,
 - b) dramatische Darstellung,
 - c) schriftliche Darstellung;
- 2. Manuelle Darstellung:
 - a) Schreiben im neuen Geist,
 - b) bildhaftes Gestalten,
 - c) werkliche Darstellung;
- 3. Musikalische Darstellung;
- 4. Gymnastische Darstellung.

IV Übende und anwendende Arbeit.

- 1. Arbeit im Dienste des Behaltens,
- 2. Übung von Fertigkeiten,
- 3. Anwendende Arbeit.

C. Die sozialen Formen der Schularbeit.

I. Klassenarbeit.

II. Gruppenarbeit.

- 1. Schulorganisatorisch bedingte Gruppenbildung,
- 2. Gruppenbildung innerhalb des normalen Klassenunterrichts,
- 3. Gruppenbildung ausserhalb des Unterrichts.

III. Einzelarbeit.

- 1. Einzelarbeit im Klassenverband,
- 2. Hausarbeit,
- 3. Einzelarbeit nach dem Dalton-Plan.

IV. Arbeitsteilung mit nachfolgender Arbeitsvereinigung.“

16. “Ein weiteres Bildungsmoment der Arbeit ist, dass sie zum Zusammenwirken führt. Jeder Zweck steht in einer Organisation von Zwecken, und so lehrt die Arbeit Unterordnung in der Arbeitsorganisation, die nicht bloss auf den persönlichen Willen und die Gemeinschaft gegründet ist, sondern auch auf die Regel der Sache und die Methode. Diese Seite ist vor allem von der sozialistischen Arbeitsschule entwickelt worden: ‘Die sozialistische Erziehung weiss sich frei von jedem religiösen und moralischen Dogmatismus. Sie baut ihre schaffende Gemeinschaft auf auf dem Bewusstsein der Solidarität, das ist dem gleichen Interesse aller am Gedeihen des Ganzen und der Disziplin sachlicher Notwendigkeit; Solidarität und Disziplin im Dienst

und zum Nutzen der sozialen Arbeitsgemeinschaft sind Ausgangspunkt und Ziel der Erziehung.' Auch die bürgerliche Arbeitsschule Kerschensteiners hat diese staatsbürgerliche Seite immer betont. Der brauchbare Bürger erfüllt im Organismus des Staates eine Aufgabe, das ist seine Berufsarbeit. Die Schule muss dieses Berufsbewusstsein im Dienst der Gemeinschaft entwickeln, und das Mittel dazu ist die Arbeitsgemeinschaft in der Schule und die Erfahrung, die sie gibt.

So ist auch hier wieder Bildungsziel und Bildungsmittel eins und die Individualbildung eingebettet in die Gesamtkultur, hier in die Arbeitskultur des Volkes. Die Arbeitskultur des Volkes ist seine sittliche Lebensform, gegründet auf die Kräfte der Selbsttätigkeit und der Gemeinschaft, und stürzt zusammen, wenn diese Kräfte nachlassen. Individualpädagogik und Volkspädagogik sind auch hier nicht zu trennen, der Einzelne ist bedingt vom Ganzen und das Ganze vom Einzelnen" (Nohl 1935², p. 256).

Opmerking: het door Nohl geciteerde wordt door hem niet van een referentie voorzien.

17. "Die Aufgaben stellt:

1. Die Volksgemeinschaft. Beispiele. Wehrrertüchtigung: Flugmodellbau; sozialistische Erziehung: Arbeit für das WHW. usw.
2. Die Familien- und Jugendgemeinschaft. Beispiele. Garten- und Haus-hilfe: Geräteherstellung, Anlage- und Ausbesserungsarbeiten.
3. Die Schulgemeinschaft. Beispiele. Fest- und Fei ergestaltung: Geschenke, Festschmuck, Spielzeug.
4. Der Unterricht. Beispiele. Anschaulichkeit: Grundschulhandarbeit, sachliches, unterrichtliches Darstellen. (...)

Die Aufgaben, die aus Bedürfnis und Anforderung erwachsen, sind überall am körperlich-geistigen Entwicklungsstand der Kinder und am Stand der äusseren Verhältnisse (Einrichtung, Zeit, Geldmittel) auf Durchführbarkeit zu überprüfen" (Herrmann 1937, p. 7).

18. Zie bij Petersen de volgende passage uit de Führungslehre, waarin hij 'den erzogenen Menschen' aldus omschrijft: "Er schützt auch im andern den Nächsten, den Volksgenossen, den Bruder, und er dient immer dem Frieden, dem Aufbau von Gemeinschaft unter Menschen, wo nur er steht und lebt" (p. 260).

De afwijzing door Petersen van elk pacifisme (zie: hoofdstuk 3, noot 22) is hier waarschijnlijk niet mee in tegenspraak. Petersen vond een verdedigingsoorlog gerechtvaardigd als het bestaan van de hoogste gemeenschap, die van het volk, ernstig werd bedreigd. (Zie ook: Vreugdenhil 1984, p. 195.) Dus: de uiterste inspanning verrichten om de vrede te dienen en gemeenschap te stichten, maar niet tegen elke prijs. Pacifisme heeft hij waarschijnlijk opgevat als de stroming die principieel tegen elk geweld in alle omstandigheden was.

19. Het verwijt van blindheid is nog om een andere reden onterecht. Petersen

wist heel goed waar hij wel en niet voor koos. Zie bijvoorbeeld zijn: 'Pädagogik der Gegenwart', o.a. p. 85 e.v. Daar behandelt hij het begrip 'cultuurpedagogiek': "Bildung zur Kultur durch die Kultur; das Reden von Kulturgütern und Kulturwerten, von dem Bildungswert der einzelnen Wissenschaften, von dem Veranschaulichen und Wiederlebendigmachen der in einem Bildungsgut umschlossenen Werte, von dem Aufschliessen des Sinngehaltes geistiger Erzeugnisse aus sämtlichen Schaffensgebieten - das sind im Gefolge dieses Individualismus entwickelte, bekannteste pädagogische Schlagworte noch der Gegenwart."

In dit boek gaat Petersen op deze wijze de verschijningsvormen van dergelijke opvattingen na en plaatst die in een bepaalde traditie. Voor een goed begrip van Petersen's eigen keuzes is het dan ook noodzakelijk zijn behandeling en beoordeling van dergelijke stromingen grondig te analyseren.

20. Hiermee is niet gezegd dat zaken en opvattingen uit de eerste vijf jaren niet voorkomen in de volgende jaren. Die jaren blijven echter buiten beschouwing omdat we ons concentreren op de ontstaanstijd van de Führungslehre en op de periode waarin de recensenten het boek bespraken.
21. Een aantal van deze stellingen (72 t/m 75) geldt waarschijnlijk ook in hoge mate voor Reichwein en zijn 'Schaffendes Schulvolk'. Zijn concept staat hier echter niet ter discussie. Daarvoor dient o.a. eerst een grondige analyse plaats te vinden van het uitgebreide oeuvre van Reichwein tijdens de republiek van Weimar gepubliceerd. Gezien de ervaringen met de tweede druk van 'Schaffendes Schulvolk' dient een dergelijke analyse wel plaats te vinden op de oorspronkelijke bronnen en niet vanuit de 'Ausgewählte Pädagogische Schriften'. Paderborn 1974-1975 (Hrsg. Theodor Rutt).
22. In dit opzicht zou bijvoorbeeld het werk van Van Parreren (Ontwikkeland Onderwijs. 1989³) nuttig kunnen zijn, omdat een aantal principes van onderwijzen in zijn concept sporen met aanzetten daartoe bij Petersen.

9 Methodologische verantwoording

1. Zie ook: Harmsen (1968, p. 35) voor een wat anders geordend en meer uitgebreid lijstje.
2. Het begrip 'tijdgeest' kan ook een andere invulling krijgen. Het is dan wellicht bruikbaar voor perioden in het verleden. In dat geval lijkt het begrip 'épistème' van Foucault van belang. Dit begrip is verbonden met een ander, namelijk 'discours'. Dat is een op waarheid gericht spreken in wetenschappelijke vertogen, maar ook in allerlei andere sociale discussies. Een 'épistème' is een lange tijd constant blijvende structuur in vertogen van mensen (Ankersmit 1986², p. 255). Eigenschappen van een 'épistème' zijn:
 - ze is onbewust aanwezig in een bepaalde periode en pas achteraf te benoemen;
 - ze bepaalt hoe wij de werkelijkheid zien en ervaren; ze oefent zodoende via de taal macht uit over de werkelijkheid: repressief maar ook bevrijdend en scheppend, veranderend;
 - ze ontleent haar identiteit aan wat ze uitsluit, vertekent of verbiedt.Ankersmit (1986²) ziet in het historisch onderzoek naar een 'épistème' van een bepaalde periode een belangrijke vernieuwing van de intellectuele geschiedenis. Daar maakt de ideeëngeschiedenis deel van uit. Het aangrijpingspunt van het onderzoek ligt dan in de derde eigenschap. Welke taboes waren er in die periode? Wat vond men afwijkend gedrag? Hoe ging men daarmee om? Wat was verboden? Onderzoek vindt plaats vanuit drie invalshoeken: leven (biologie), arbeid (economie), de taal (vooral via tekstonderzoek) (De Wit 1986).
3. Zie ook: Rang en Rang-Dudzik (1977, p. 632) en Rang (1987, p. 227), die waarde hechten aan dezelfde twee principes, zij het dat Rang en Rang een vooral sociaal gedifferentieerd geschiedbeeld beogen.
4. Zo zouden we opmerkingen van Van der Woude (1979, p. 209) kunnen reconstrueren tot een regel.
5. We wijzen erop dat het gebruik van deze termen gebonden is aan richtingen binnen de autonomie-bewegingen. Ze kunnen dus niet zonder meer als synoniemen worden opgevat.

6. Zie daarvoor o.a.: Segers (1980, p. 9, 10) en vooral Link (1980²). Maar ook Van Luxemburg e.a. (1982³) gaan daarvan uit.
7. Niveau 3 komt uitsluitend voor in teksten met een fictionele inslag. Daar kunnen ook historische, pedagogische teksten onder zitten. Een voorbeeld is het bekende Mierenboekje van Salzmänn. Daarin is de fictieve lezer (L3) een zekere Herman: "Aan Herman! Zoo noem ik u, waarde jonge man, die bezielde zijt met het streven u in de wereld te onderscheiden door werkzaam te zijn tot heil van het mensdóm" (Salzmänn 1950⁵, p. 1). De 'ik' is dan de fictieve auteur (A3), de verteller. Er treedt vervolgens een fictieve communicatiesituatie op (N3).
8. Deze correspondentie is niet gevonden in JPZ.
9. Op dit punt heeft Link dan ook kritiek gekregen. Zie verderop in deze paragraaf.

Bibliografie

Archieven

Voor deze studie is gebruik gemaakt van documenten uit de volgende Duitse archieven:

- Jena-Plan-Zentralarchiv in Vechta (afgekort JPZ);
- Thüringisches Hauptstaatsarchiv in Weimar (afgekort THW);
- Universitätsarchiv Jena der Friedrich Schiller Universität (afgekort UJ).

Bronnen: A. Algemeen

In deze rubriek zijn de teksten ondergebracht die verschenen zijn in de onderzochte historische periode en waarnaar in deze studie verwezen is. Er zijn ook enkele teksten opgenomen die na 1945 zijn verschenen, maar die in de onderzochte historische periode zijn geschreven.

Adressbücher-Redaktion des Börsenvereins der Deutschen Buchhändler zu Leipzig, *Sperlings Zeitschriften- und Zeitungs-Adressbuch. Handbuch der deutschen Presse. Die wichtigsten deutschen Zeitschriften, periodischen Erscheinungen und politischen Zeitungen Deutschlands und des Auslandes*. Verlag des Börsenvereins der Deutschen Buchhändler zu Leipzig, 58. Ausgabe 1933 t/m 61. Ausgabe 1939

Baeumler, A., Zum neuen Jahrgang. In: *Internationale Zeitschrift für Erziehung*, Jg. 4, nr. 1, 1935, p. 1

Baeumler, A., *Bildung und Gemeinschaft*, Junker & Dünnhaupt, Berlin, 1942

Bauer, J., An alle bayerischen Lehrer und Lehrerinnen im Bayerischen Lehrerverein. In: *Bayerische Lehrerzeitung*, Jg. 67, nr. 20, 1933, p. 298

Behrens, Hartwig, Hülfers, D. Mumm, *Christlich-sozialer Volksdienst im Reichstag vom Dezember 1929 bis Juli 1930. Zusammengefasste Berichte der Abgeordneten*. Verlag: Christlich-Sozialer Volksdienst, Berlin, 1930

Benze, R., G. Gräfer (Hrsg.), *Erziehungsmächte und Erziehungshoheit im Grossdeutschen Reich als gestaltende Kräfte im Leben des Deutschen*. Quelle & Meyer, Leipzig, 1940

- Bescherer, J., Volk und Volkstum, Volkskunde und Volkstumkunde. In: Petersen, P. (Hrsg.), *Mitteilungen aus der 'Erziehungswissenschaftlichen Universitäts-Anstalt' zu Jena*, nr. 6, 1934, p. 1-11
- Bibliographischen Abteilung des Börsenvereins der Deutschen Buchhändler zu Leipzig, *Deutsche Bücherverzeichnis. Eine Zusammenstellung der im Deutscher Buchhandel erschienenen Bücher, Zeitschriften und Landkarten. Zweiundzwanzigster Band 1936 bis 1940*. Verlag des Börsenvereins der Deutschen Buchhändler zu Leipzig, 1942
- Boberach, H. (Hrsg.), *Meldungen aus dem Reich 1938-1945. Die geheimen Lageberichte des Sicherheitsdienstes der SS*. 17 Delen, pagina's doorgenummerd. Pawlak Verlag, Herrsching, 1984
- Bodenhagen, C., Von Sprachmusik, Sprachmelodie und Sprachgehör. In: *Der Schleswig-Holsteinische Erzieher*, Jg. 86, nr. 1, 1938, p. 18-20
- Bouhler, P., Einheit von Partei und Staat auf dem Gebiete des Schrifttums. Die Schrifttumspolitische Arbeit der Parteiämlichen Prüfungskommission zum Schutze des NS.-Schrifttums. In: *Nationalsozialistische Bibliographie*, Jg. 2, 6. Beilage, November 1937, p. I-IX
- Brosch, W., *Organisches Denken in Erziehung und Unterricht*. Selbstverlag, Köln-Höhenberg, 1939
- Busse, J., Der zweite Vierjahresplan ist eine Angelegenheit aller Deutschen! In: *Neue Wege*, Jg. 10, nr. 12, 1937, p. 559, 560
- Christlich-Sozialer Volksdienst, *Der Christlich-Soziale Volksdienst zur Reichs- und preussischen Staatsregierung. Reden seiner Abgeordneten im Reichstag und Preussischen Landtag Oktober 1931*. Reichsgeschäftsstelle des Christlich-Sozialen Volksdienstes, Berlin, 1931
- Deutzmann, F., 25 Jahre Schulpraxis. In: *Katholische Schulzeitung*. Jg. 54, nr. 12/13, 1937, p. 168-171
- Dietrich, A., Deutschland. I. Theorie der Erziehung. In: *Internationale Zeitschrift für Erziehung*, Jg. 9, nr. 4, 1940, p. 193-230
- Dolch, J., Das padagogische Schrifttum des anbrechenden Dritten Reiches in Deutschland. In: *Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Jg. 3, nr. 3, 1933, p. 418-429
- Ehrlicher, Verzeichnis der zur Beschaffung für Schulbüchereien (Lehrer- und Schülerbüchereien) geeigneten Bücher und Schriften. In: *Deutsche Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung. Amtsblatt des Reichs- und Preussischen Ministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung und der Unterrichtsverwaltungen der anderen Länder*, Jg. 3, Mai 1937, p. 121 e.v.
- Eucken, R., Geleitwort. In: *Die Freie Deutsche Schule*, Jg. 1, nr. 1, 1919, p. 2
- Feld, F., Die Wirtschaftspädagogik, ihr Werden und Wesen, ihre Aufgaben und Wegen. In: *Die Erziehung*, Jg. 15, nr. 9, 1940, p. 241-250
- Feldmann, E. (Hrsg.), *Mainzer Abhandlungen zur Philosophie und Pädagogik*. Braun, Karlsruhe, 1926

- Ficker, P., *Didaktik der Neuen Schule. Eine Gesamtdarstellung arbeitsunterrichtlicher Technik*. Zickfeldt Verlag, Osterwieck-Harz und Leipzig, 1932
- Flitner, W., Die Praxis der Schulen nach P. Petersens Jenaplan. In: *Die Erziehung*, Jg. 10, nr. 2, 1935, p. 82-86
- Flitner, W., Über den Leistungsstand der Volksschule. In: *Die Erziehung*, Jg. 14, nr. 10/11, 1939, p. 461-464
- Gauleitung Sachsen der NSDAP./Amt für Erzieher, Nationalsozialismus als Erziehung gesehen. In: *Deutsches Bildungswesen*, Jg. 2, nr. 12, 1934, p. 706-748; Jg. 3, nr. 1, 1935, p. 11-40
- Giese, G., Der Sinn der Volksschule. In: *Die Deutsche Schule*, Jg. 39, nr. 3, 1935, p. 112-121
- Giese, G., Die Gestalt der Volksschule. Grundsätzliches zur Plangestaltung. In: *Die Deutsche Schule*, Jg. 40, nr. 1, 1936, p. 20-30
- Gräfer, G., Die Deutsche Schule. In: Benze, R., G. Gräfer (Hrsg.), *Erziehungsmächte und Erziehungshoheit im Grossdeutschen Reich als gestaltende Kräfte im Leben des Deutschen*. Quelle & Meyer, Leipzig, 1940, p. 45-76
- Hansen, H., Zwischen Sein und Werden. In: *Schleswig-Holsteinische Schulzeitung*, Jg. 81, nr. 23, 1933, p. 337, 338
- Harder, H., Drei Wochen Schullandheimarbeit. In: *Die Mittelschule*, Jg. 51, nr. 14, 1937, p. 171-173
- Hehl, K., Tagung der bayerischen Lehrer in München. In: *Bayerische Lehrerzeitung*, Jg. 67, nr. 17, 1933, p. 250, 251
- Helle, E., Schriftumsarbeit im NSLB. In: *Der Schlesische Erzieher*, Jg. 67, nr. 14, 1938, p. 342
- Herrmann, F., Arbeitererziehung und Werkunterricht. Ein Beitrag zum Neubau und Ausbau des Werkunterrichts. In: *Die Arbeitsschule*, Jg. 51, nr. 1, 1937, p. 2-8
- Hiller, F., *Die "Deutsche Schule". Entwurf eines nationalsozialistischen Schulprogramms*. Beltz, Langensalza/Berlin/Leipzig, 1933
- Hördt, P., Konkordat oder Reichskulturpolitik? In: *Die Freie Deutsche Schule*, Jg. 9, nr. 7, 1927, p. 77-79
- Hülfer, G., *Der Christlich-soziale Volksdienst und die Parteien*. Reichsgeschäftsstelle des Christlich-sozialen Volksdienstes, Berlin, 1931
- Isele, H., Gemeinschaftsbildung durch Schulfeste und -feiern. In: *Die Erziehung*, Jg. 12, nr. 12, 1937, p. 467 e.v.
- Kade, F. (Hrsg.), *Versuchsarbeit in deutschen Landschulen*. Deel 3 van Beiträge zur Landschulreform. Moritz Diesterweg, Frankfurt am Main, 1932
- Kerschensteiner, G., *Theorie der Bildung*. Teubner, Leipzig/Berlin, 1926
- Kerschensteiner, G., Der Zeitschrift zum Geleit. In: *Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Jg. 1, nr. 1, 1931, p. 5, 6
- Kesselring, M., Die Psychologie im Dienste der neuen Lehrerbildung. In: *Deutsches Bildungswesen*, Jg. 4, nr. 5, 1936, p. 254-270

- Kesselring, M., Die Hochschulen für Lehrerbildung. (Ein Überblick über ihre Entwicklung und den gegenwärtigen Stand im Reiche.) A. Das Ringen um den Sinn und die Aufgaben der Hochschulen für Lehrerbildung. In: *Bayerische Lehrerzeitung*, Jg. 71, nr. 12, 1937, p. 169-173
- Kesselring, M., Ueber die Pflege der Charakter- und Jugendkunde. In: *Bayerische Lehrerzeitung*, Jg. 71, nr. 36/37, 1937, p. 506, 507
- Kiebler, E.W., Some Observations on Education in Germany Today. In: *Internationale Zeitschrift für Erziehung*, Jg. 4, nr. 2, 1935, p. 130-133
- Klöden, O., Bücherbrief. Arbeitspläne, -hilfen u. -grundlagen. In: *Die Volksschule*, Jg. 32, nr. 13, 1936/1937, p. 456-460
- Klöden, O., Leistungsprüfung im Unterricht. In: *Die Volksschule*, Jg. 32, nr. 22, 1936/1937, p. 753-760
- Klöden, O., Bücherbrief. In: *Die Volksschule*, Jg. 34, nr. 3, 1938/1939, p. 98
- Kriek, E. und A. Schorer (Herausgeber und Schriftleiter), Zum Geleit auf den neuen Lebensweg. In: *Die Freie Deutsche Schule*, Jg. 9, nr. 7, 1927, p. 73, 74
- Kriek, E., Deutsche Kulturpolitik. In: *Die Freie Deutsche Schule*, Jg. 9, nr. 7, 1927, p. 74-76
- Kriek, E., Die Gestaltung des Unterrichts. In: *Die Neue Deutsche Schule*, Jg. 12, nr. 12, 1938, p. 793-811
- Kriek, E., *Nationalsozialistische Erziehung begründet aus der Philosophie der Erziehung*. Zickfeldt Verlag, Osterwieck/Harz und Berlin, 1940⁵
- Kroll, H., Erziehung durch und für die Gemeinschaft in der Schule. In: *Neue Wege*, Jg. 11, nr. 8, 1938, p. 337-340; Jg. 11, nr. 9, 1938, p. 385-389; Jg. 11, nr. 10, 1938, p. 433-436
- Kubach, K., Karl der Grosse und Windukind. In: *Württembergische Schulwarte*, Jg. 14, nr. 11, 1938, p. 613-630
- Kurfess, F., Die Reform der Volksschullehrpläne in den deutschen Ländern. In: *Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Jg. 2, nr. 4, 1932-1933, p. 605-610
- Lang, H., Zahl ist Schicksal. In: *Schwäbischer Schulanzeiger*, Jg. 54, nr. 1, 1936, p. 10-12
- Libbeschuetz, H., The Social and Educational Background of the Nazi School System. In: *The British Journal of Educational Psychology*, Jg. 11, nr. 3, 1941, p. 197-204
- Liedloff, W., *Die Entwicklung des höheren Schulwesens in Thüringen von der marxistischen Revolution 1918 bis zur nationalsozialistischen Erhebung 1933*. Diss. Technische Hochschule Braunschweig, 1936
- Löffler, E., Karl Friedrich Sturm 60 Jahre alt. In: *Die Deutsche Schule*, Jg. 44, nr. 6, 1940, p. 135-137
- Mertens, F., Nationalsozialistische Schulreform. In: *Nationalsozialistisches Bildungswesen*, Jg. 2, nr. 10, 1937, p. 589-598
- Mess, A., Vom Wert des angewandten und kritischen Denkens für die nationalsozialistische Charaktererziehung. In: *Deutsches Bildungswesen*, Jg. 4, März 1936, p. 158-163
- Monroe, P., Zum neuen Jahrgang. In: *Internationale Zeitschrift für Erziehung*, Jg. 4, nr. 1, 1935, p. 2, 3

- Neubauer, T., Schulreform oder Schulrevolution? In: Mitzenheim, P. (Hrsg.), *Heute schon Geschichte*. Bezirksgewerkschaftsleitung Suhl, z.j., p. 52-58 (oorspronkelijk verschenen in: Sozialistischer Erzieher. Jg. 1, nr. 35, 1920, p. 537-541)
- Neumann, S., *Die Parteien der Weimarer Republik*. Kohlhammer, Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz, 1977⁴. Herdruk van Neumann, S., 'Die politischen Parteien in Deutschland', Verlag Junker und Dünnhaupt, Berlin, 1932
- Nohl, H., *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*. Schulte-Bulmke, Frankfurt am Main, 1935²
- Nohl, H. und L. Pallat (Hrsg.), *Allgemeine Didaktik und Erziehungslehre*. Deel 3 van Handbuch der Pädagogik. Beltz, Langensalza/Berlin/Leipzig, 1930
- Pädagogischer Handkatalog. Ein Wegweiser durch das seit 1933 erschienene Schrifttum und durch das wichtigste Schrifttum der Vorjahre auf dem Gebiete des Erziehungs- und Schulwesens. Zickfeldt, Osterwieck/Harz und Berlin, 9. Ausgabe 1937
- Pallat, L., Die Werkerziehung. In: Nohl, H. und L. Pallat (Hrsg.), *Allgemeine Didaktik und Erziehungslehre*. Beltz, Langensalza/Berlin/Leipzig, 1930
- Petersen, P., *Goethe und Aristoteles*. Verlag von George Westermann, Berlin/Braunschweig/Hamburg, 1914
- Petersen, P., *Geschichte der Aristotelischen Philosophie im protestantischen Deutschland*. Habilitationsschrift Universität Hamburg. Verlag von Felix Meiner, Leipzig, 1921
- Petersen, P., *Allgemeine Erziehungswissenschaft*. Walter de Gruyter & Co., Berlin, 1962² (facsimile-uitgave van de eerste druk van 1924; afgekort AEW)
- Petersen, P., *Wilhelm Wundt und seine Zeit*. Frommans Verlag, Stuttgart, 1925a
- Petersen, P., *Innere Schulreform und Neue Erziehung*. Gesammelte Reden und Aufsätze. Hermann Böhlhaus Nachfolger, Weimar, 1925b
- Petersen, P., Erziehung und Führung. Ein Grundproblem der allgemeinen Erziehungswissenschaft. In: Feldmann, E. (Hrsg.), *Mainzer Abhandlungen zur Philosophie und Pädagogik*. Braun, Karlsruhe, 1926a, p. 73-102
- Petersen, P., *Die Neueuropäische Erziehungsbewegung*. Hermann Böhlhaus Nachfolger, Weimar, 1926b
- Petersen, P., *Der Jena-Plan einer freien allgemeinen Volksschule*. Beltz Verlag, Langensalza, 1927
- Petersen, P., *Grundfragen einer pädagogischen Charakterologie*. Kurt Stenger, Erfurt, 1928
- Petersen, P., *Die Philosophie in erziehungswissenschaftlicher Beleuchtung*. Hermann Böhlhaus Nachfolger, Weimar, 1929
- Petersen, P., *Schulleben und Unterricht einer freien allgemeinen Volksschule nach den Grundsätzen Neuer Erziehung*. Deel I in de serie 'Eine freie allgemeine Volksschule nach den Grundsätzen Neuer Erziehung (Der Jena-Plan)'. Hermann Böhlhaus Nachfolger, Weimar, 1930a (afgekort Jenaplan I)
- Petersen, P. und A. Förtsch, *Das gestaltende Schaffen im Schulversuch der Jenaer Universitätsschule 1925-1930*. Deel II in de serie 'Eine freie allgemeine Volksschule nach den Grundsätzen Neuer Erziehung (Der Jena-Plan)'. Hermann Böhlhaus Nachfolger, Weimar, 1930b (afgekort Jenaplan II)

- Petersen, P., *Der Ursprung der Pädagogik (II. Teil der 'Allgemeinen Erziehungswissenschaft')*. Walter de Gruyter & Co., Berlin und Leipzig, 1931a (facsimile-uitgave uit 1964; afgekort UdP)
- Petersen, P., Bericht über den 5. Internationalen Kongress für sittliche Erziehung. In: *Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Jg. 1, nr. 1, 1931b, p. 165-168
- Petersen, P., *Pädagogik*. Mittler und Sohn, Berlin, 1932a
- Petersen, P., Der "Jena-Plan" und die Landschule. In: Kade, F. (Hrsg.), *Versuchsarbeit in deutschen Landschulen*. Deel 3 van Beiträge zur Landschulreform. Moritz Diesterweg, Frankfurt am Main, 1932b, p. 255-267
- Petersen, P., Die 1. landeschulpädagogische Woche in Wörsdorf im Taunus 26.6.-1.7. In: *Die Volksschule*, Jg. 29, nr. 10, 1933, p. 387-392
- Petersen, P. (Hrsg.), *Die Praxis der Schulen nach dem Jena-Plan*. Deel III in de serie 'Eine freie allgemeine Volksschule nach den Grundsätzen Neuer Erziehung (Der Jena-Plan)'. Hermann Böhlau Nachfolger, Weimar, 1934a (afgekort Jenaplan III)
- Petersen, P., Der Jena-Plan, eine Ausgangsform für die neue deutsche Schule. In: *Die Erziehung*, Jg. 10, nr. 1, 1934b, p. 1-8
- Petersen, P., Berichtigung. In: *Die Erziehung*, Jg. 9, nr. 10/11, 1934c, p. 528
- Petersen, P., Zehn Jahre Erziehungswissenschaftliche Anstalt. 14. Mai 1924 bis 14. Mai 1934. In: Petersen, P. (Hrsg.), *Mitteilungen aus der 'Erziehungswissenschaftlichen Universitäts-Anstalt' zu Jena*. Heft 6, 1934d, p. 21-26
- Petersen, P., Die erziehungswissenschaftlichen Grundlagen des Jenaplanes im Lichte des Nationalsozialismus. In: *Die Schule im nationalsozialistischen Staat*, Jg. 11, nr. 6, 1935a, p. 105
- Petersen, P., Gruppenarbeit nach dem Jena-Plan. In: *Die Deutsche Schule*, Jg. 39, nr. 9, 1935b, p. 393-403
- Petersen, P., Von der Methodik zur Pädagogik des Unterrichts. In: *Bayerische Lehrerzeitung*, Jg. 69, nr. 16/17, 1935c, p. 254-258; Jg. 69, nr. 19, 1935c, p. 297-300
- Petersen, P., Nationalpolitische Bildung der menschlichen Sittlichkeit. In: *Die Erziehung*, Jg. 10, nr. 5, 1935d, p. 208-218
- Petersen, P., Die Lehrerbildung an der Universität Jena. Ein schulpolitischer Beitrag. In: *Deutsches Bildungswesen*, Jg. 4, nr. 1, 1936a, p. 20-31
- Petersen, P., Die religiöse Unterweisung im Lichte der neuen deutschen Erziehungswissenschaft und Schulpraxis. In: *Deutsche Evangelische Erziehung*, Jg. 47, nr. 3, 1936b, p. 95-108
- Petersen, P., Vorwort. In: Schneider, W., *Unterrichtsführung im gruppenunterrichtlichen Verfahren*. Hermann Böhlau Nachfolger, Weimar, 1936c, p. VII-VIII
- Petersen, P., Was kann die Privatschule vom Jenaplan lernen? In: *Privatschule und Privatlehrer*, Jg. 36, nr. 4, 1936d, p. 73-79
- Petersen, P., *Der Jena-Plan einer freien allgemeinen Volksschule. Kleiner Jena-Plan*. Julius Beltz, Langensalza/Berlin/Leipzig, 1936e
- Petersen, P., *Führungslehre des Unterrichts*. Julius Beltz, Langensalza/Berlin/Leipzig, 1937a (afgekort FdU)
- Petersen, P., *Pädagogik der Gegenwart*. Reprint der 2.Auflage 1937b. Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 1973
- Petersen, P., Die Führung im Unterricht. In: *Die Deutsche Schule*, Jg. 41, nr. 1, 1937c, p. 1-6

- Petersen, P., Führungslehre des Unterrichts. In: *Schweizer Erziehungs-Rundschau*, Jg. 9, nr. 12, 1937, p. 253-258; Jg. 10, nr. 1, 1937, p. 6-9
- Petersen, P., *Friedrich Fröbel. Deutschlands grösster Erzieher*. Engelhard-Reyher-Verlag, Gotha, 1942
- Petersen, P., *Führungslehre des Unterrichts*. Georg Westermann Verlag, Braunschweig/Berlin/Hamburg, 1949²
- Petersen, P., *Führungslehre des Unterrichts*. Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 1984¹¹
- Pieper, H., Bericht über die Umstellung der Schule Espelkamp II nach dem Jena-Plan. In: Petersen, P. (Hrsg.), *Die Praxis der Schulen nach dem Jena-Plan*. Hermann Böhlhaus Nachfolger, Weimar, 1934a, p. 360-368
- Rehm, H., Der Wert der Zeitschrift für die nationalsozialistische Bewegung. In: *Nationalsozialistische Bibliographie*, Jg. 1, 4. Beilage, Juni 1936, p. XXXIII-XL
- R(ehm), H., Die Woche des deutschen Buches 1937 ein Ausdruck der Einheit nationalsozialistischer Schrifttumspolitik. In: *Nationalsozialistische Bibliographie*, Jg. 2, 6. Beilage, November 1937, p. X-XII
- Reichs- und Preussische Minister für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung (Rust), Erlass zur Einführung der Richtlinien für die unteren Jahrgänge der Volksschule + Anlage: Richtlinien für den Unterricht in den vier unteren Jahrgängen der Volksschulen. In: *Deutsche Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung. Amtsblatt des Reichs- und Preussischen Ministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung und der Unterrichtsverwaltungen der anderen Länder*. Jg. 3, 1937, Amtlicher Teil, p. 199-203
- Reichsminister für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung (Rust), Richtlinien für die Volksschule. In: *Deutsche Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung. Amtsblatt des Reichsministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung und der Unterrichtsverwaltungen der anderen Länder*. Jg. 6, 1940, Amtlicher Teil, p. 75
- Reichwein, A., *Schaffendes Schulvolk*. Kohlhammer Verlag, Stuttgart und Berlin, 1937
- Reichwein, A., *Schaffendes Schulvolk*. Neu herausgegeben von seinen Freunden. Georg Westermann Verlag, Braunschweig, Berlin, Hamburg, Kiel, 1951
- Reichwein, A., *Schaffendes Schulvolk*. Mit Geleitworten von Hans Bohnenkamp. Westerman Taschenbuch, Braunschweig, 1964
- Rissmann, R., Zur Einführung. In: *Die Deutsche Schule*, Jg. 1, nr. 1, 1897, p. 1-7
- Sander, F., Charakter- und Jugendkunde im Rahmen der Thüringer Lehrerbildung. In: *Der Thüringer Erzieher*, Jg. 7, nr. 9, 1939, p. 213, 214
- Schemm, H., Gedanken zur Erziehung im nationalsozialistischen Sinn. Aus der Weiherede an die Münchener Lehrerschaft am 3. April 1933. In: *Deutsches Bildungswesen*. Jg. 1, nr. 1, 1933, p. 2-8
- Schneider, W., *Unterrichtsführung im gruppenunterrichtlichen Verfahren*. Hermann Böhlhaus Nachfolger, Weimar, 1936
- Schorer, A., An unsere Leser. In: *Die Freie Deutsche Schule*, Jg. 12, nr. 3, 1930, p. 25
- Schorer, A., Nach der Wahl. In: *Die Freie Deutsche Schule*, Jg. 15, nr. 6, 1933a, p. 49, 50
- Schorer, A., Gedanken zur Lage. In: *Die Freie Deutsche Schule*, Jg. 15, nr. 7, 1933b, p. 59-63

- Schorer, A. (?), Der rechte Weg. In: *Die Freie Deutsche Schule*, Jg. 18, nr. 1, 1936, p. 1, 2
- Schwedtke, K., *Adolf Hitlers Gedanken zur Erziehung und zum Unterricht. Eine schulpolitische Studie*. Verlag Moritz Diesterweg, Frankfurt am Main, 1933²
- Schwerdt, T., Zur Problemlage auf dem Gebiet der Didaktik. Ein Literaturbericht (III. Teil: Die völkische Unterrichtsbewegung in Deutschland). In: *Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Jg. 3, nr. 4, 1933, p. 551-555
- Seiler, H., Der Landschulpädagogische Arbeitskreis in der Erziehungswissenschaftlichen Anstalt 1933/34. In: Petersen, P. (Hrsg.), *Mitteilungen aus der "Erziehungswissenschaftlichen Universitäts-Anstalt" zu Jena*, nr. 6, 1934, p. 19-21
- Simon, A., Erziehender Unterricht. In: *Die Neue Deutsche Schule*, Jg. 12, nr. 5, 1938, p. 280-290
- Smuts, A.J., Schools for Leaders in Nazi Germany. In: *The New Era in Home and School*, Jg. 20, April 1939, p. 89-93
- Sopade (Sozialdemokratische Partei Deutschland), *Deutschland-Berichte*. 1934-1940. Verlag Petra Nettelback/Zweitausendeins, Frankfurt am Main, 1980⁵
- Stettner, M., Die Zusammenhänge der Pädagogik Peter Petersens mit der existentiellen Philosophie. In: *Unser Weg*, Jg. 10, nr. 8/9, 1955, p. 365-420 (oorspronkelijk 1938)
- Strathmann, D., Innenpolitik - Kulturpolitik. In: Christlich-Sozialer Volksdienst, *Reichstagsreden*, Reichsgeschäftsstelle des Christlich-Sozialen Volksdienstes, Berlin, 1931a
- Strathmann, D., Prof. Strathmann zur Innenpolitik. Reichstagsrede vor der entscheidenden Abstimmung. In: Christlich-Sozialer Volksdienst, *Der Christlich-Soziale Volksdienst zur Reichs- und preussischen Staatsregierung. Reden seiner Abgeordneten im Reichstag und Preussischen Landtag Oktober 1931*, Reichsgeschäftsstelle des Christlich-Sozialen Volksdienstes, Berlin, 1931b
- Sturm, K.F., Die Geburt der Erziehungswissenschaft aus dem Geiste des deutschen Idealismus. Eine Buchbesprechung (van Ernst Krieck's 'Philosophie der Erziehung'). In: *Die Deutsche Schule*, Jg. 27, nr. 11/12, 1923, p. 432-442
- Sturm, K.F., Erziehung und Entwicklung. Versuch einer begrifflichen Klärung. In: *Die Deutsche Schule*, Jg. 28, nr. 8, 1924, p. 337-352
- Sturm, K.F., Kulturgüter und Bildungsgüter. Vorüberlegungen zur Verbandsaufgabe. In: *Die Deutsche Schule*, Jg. 29, nr. 4, 1925a, p. 161-172
- Sturm, K.F., Sinn, Möglichkeit und Grenzen eines Gesamtunterrichts. In: *Die Deutsche Schule*, Jg. 29, nr. 10, 1925b, p. 449-456; Jg. 29, nr. 11, 1925b, p. 497-504
- Sturm, K.F., Der Sinn der Erziehungsgemeinschaft. In: *Die Deutsche Schule*, Jg. 31, nr. 12, 1927a, p. 721-728
- Sturm, K.F., Ein Bildungsplan. In: *Die Deutsche Schule*, Jg. 31, nr. 1, 1927b, p. 30-34
- Sturm, K.F., *Die pädagogische Reformbewegung der jüngsten deutschen Vergangenheit. Ihr Ursprung und Verlauf, Sinn und Ertrag*. Zickfeldt Verlag, Osterwieck/Harz und Berlin, 1930
- Sturm, K.F., Zur Frage der pädagogischen Autonomie. Versuch einer begrifflichen Klärung. In: *Die Deutsche Schule*, Jg. 34, nr. 8, 1930b, p. 449-457
- Sturm, K.F., Bücher und Zeitschriften. Pädagogik. In: *Die Deutsche Schule*, Jg. 35, nr. 8, 1931, p. 363-365
- Sturm, K.F., *Philosophische Bildungslehre*. Oldenbourg, München, 1932a

- Sturm, K.F., Vor einer Wandlung des Erziehungsideals? In: *Die Deutsche Schule*, Jg. 36, nr. 8, 1932b, p. 353-364
- Sturm, K.F., Bücher und Zeitschriften. Pädagogik. In: *Die Deutsche Schule*, Jg. 36, nr. 1, 1932c, p. 32-35
- Sturm, K.F., *Die pädagogische Reformbewegung der jüngsten deutschen Vergangenheit. Ihr Ursprung und Verlauf, Sinn und Ertrag*. Zickfeldt Verlag, Osterwieck/Harz und Berlin, 1933^a
- Sturm, K.F., Das neue Buch. Sinn und Aufgabe der deutschen Volksschule. In: *Die Deutsche Schule*, Jg. 37, nr. 2, 1933b, p. 92-96
- Sturm, K.F., *Deutsche Erziehung im Werden. Von der pädagogischen Reformbewegung zur völkischen und politischen Erziehung*. Zickfeldt Verlag, Osterwieck Harz und Berlin, 1935³, 1938⁴
- Thorburn, A., Psychological and Other Aspects of Recent Tendencies in German Education. In: *The British Journal of Educational Psychology*, Jg. 5, nr. 2, 1935, p. 117-138
- Usadel, G., *Wissen, Erziehung, Schule*. Crüwell, Dortmund-Breslau/Deutscher Volksverlag, München, 1938
- Vahle, Erstes Arbeiten der dreiklässigen Volksschule in Varl nach dem Jena-Plan W.S. 1933/34. In: Petersen, P. (Hrsg.), *Die Praxis der Schulen nach dem Jena-Plan*. Hermann Böhlau Nachfolger, Weimar, 1934a, p. 353-356
- Verwaltung des Reichs- und Preussischen Ministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung, *Handbuch der Erziehung*. Weidmann, Berlin, Jg. 1, 1937
- Wenck, M., *Friedrich Naumann, ein Lebensbild*. Fortschritttum, Berlin, 1920
- Wenke, H., Die pädagogische Lage in Deutschland. In: *Die Erziehung*, Jg. 10, nr. 3, 1935, p. 127-130; Jg. 12, nr. 8, 1937, p. 369-376; Jg. 15, nr. 10/11, 1940, p. 271-275
- Wichmann, O., Literaturbericht zur Allgemeinen Didaktik. In: *Die Erziehung*, Jg. 9, nr. 8, 1934, p. 384-390
- Wichmann, O., *Erziehungs- und Bildungslehre*. Buchhandlung des Waisenhauses, Halle/Saale, Berlin, 1935
- Zeidler, K., *Die Wiederentdeckung der Grenze. Beiträge zur Formgebung der werdenden Schule*. Kommentar und pragmatische Bibliographie von Uwe Sandfuchs. Georg Olms Verlag, Hildesheim/New York, 1985. Reprint van de uitgave van Eugen Diederich, Jena, 1926
- Ziehen, J., *Volkserzieher. Biographische Studien zur Geschichte und zum System der Volksbewegung*. Quelle & Meyer, Leipzig, 1911

Bronnen: B. Recensies

B1. Recensies van de 'Führungslehre des Unterrichts' van Peter Petersen

- B (Blättner, F.), *Die Erziehung*, Jg. 12, nr. 3, 1936, p. 144
B (Brandsch, H.), *Schule und Leben*, Jg. 71/Folge 4, nr. 2/3, 1936/1937, p. 98
Bdhg (Bodenhagen, C.), *Der Schleswig-Holsteinische Erzieher*, Jg. 86, nr. 1, 1938, p. 29
Deutzmann, F., *Katholische Schulzeitung*, Jg. 54, nr. 11, 1937, p. 155
H (Harder, H.), *Die Mittelschule*, Jg. 51, nr. 14, 1937, p. 180
Jungrichter, (.), *Die Arbeitsschule*, Jg. 51, nr. 11, 1937, p. 334, 335
Kesselring, (M.), *Bayerische Lehrerzeitung*, Jg. 72, nr. 3, 1938, p. 45, 46
Klöden, O., *Die Volksschule*, Jg. 34, nr. 3, 1938/1939, p. 95
Kubach, (K.), *Württembergische Schulwarte*, Jg. 14, nr. 11, 1938, p. 604
NN (Lang, H.), *Schwäbischer Schulanzeiger*, Jg. 55, nr. 1, 1937, p. 13
L., L. (Lang, L.), *Die Österreichische Schule*, Jg. (keine Zählung), nr. 2, 1938, p. 151
Müller, W., *Internationale Zeitschrift für Erziehung*, Jg. 6, nr. 2, 1937, p. 224, 225
n., e. (Neumann, E.), *Die Praxis der Landschule*, Jg. 45, nr. 11, 1937, p. 669
NN, *Bulletin du Bureau International d'Éducation*, Jg. 11, nr. 43, 1937, p. 96
NN, *Die neue Deutsche Schule*, Jg. 11, nr. 7, 1937, p. 474
NN, *Pädagogischer Umbruch*, Jg. 5, nr. 15/16, 1937, p. 222
NN, *Schweizer Erziehungs-Rundschau*, Jg. 9, nr. 12, 1937, p. 253
NN, *Der Thüringer Erzieher*, Jg. 5, nr. 13, 1937, p. 370
Plötz, (.), *Mitteldeutscher Kulturwart*, Jg. 76, April 1937, p. 136
NN (Schorer, A.), *Die Freie Deutsche Schule*, Jg. 20, nr. 1 en 2, 1938, p. 1, 2, 7-10
Sch (Schwartz, R.), *Mecklenburgische Schulzeitung*, Jg. 68, nr. 20/21, 1938, p. 310
Schuhmacher, W., *Rhein-Ruhr*, Jg. 5, nr. 10, 1937, p. 118, 119
Sturm, K.F., *Die Deutsche Schule*, Jg. 42, nr. 3, 1938, p. 111-113
T., A. (Thorburn, A.), *The British Journal of Educational Psychology*, Jg. 6, nr. 2, 1937, p. 220, 221
Wyenbergh, (.) van den, *Zeitschrift für Berufsbildung und praktische Unterrichtsgestaltung*, Jg. 11, nr. 11, 1938, p. 312

B2. Recensies van 'Schaffendes Schulvolk' van Adolf Reichwein

- Brückl, (.), *Blätter für Schulpraxis und Erziehungswissenschaft*, Jg. 51, nr. 12, 1938, p. 287
F (Flitner, W.) *Die Erziehung*, Jg. 14, nr. 1, 1939, p. 45, 46
Karpus, (.), *Weltanschauung und Schule*, Jg. 2, nr. 7, 1938, p. 335, 336
Klöden, O., *Die Volksschule*, Jg. 34, nr. 1, 1938/1939, p. 97
Koschmieder, (.), *Der Schlesische Erzieher*, Jg. 67, nr. 8, 1938, p. 205
NN (zie Schulz, 1974, p. 149), *Wille und Macht*, Dezember 1938
Thies, W., *Die neue Deutsche Schule*, Jg. 12, nr. 4, 1938, p. 278; *Deutsche Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung. Amtsblatt des Reichs- und Preussischen Ministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung*, Jg. 4, nr. 6, 1938, p. 58

Literatuur

In deze rubriek zijn de teksten vermeld die op enigerlei wijze over de onderzochte historische periode handelen en waarnaar in deze studie verwezen is.

Abel, K.-D., *Presselenkung im NS-Staat. Eine Studie zur Geschichte der Publizistik in der nationalsozialistischen Zeit*. Colloquium Verlag, Berlin, 1968

Ankersmit, F.R., *Denken over geschiedenis. Een overzicht van moderne geschiedfilosofische opvattingen*. Wolters-Noordhoff, Groningen, 1986²

Barth, E.M., *Evaluaties*. Rede uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt van gewoon lector in de logica met inbegrip van haar geschiedenis en de wijsbegeerte van de logica in haar relatie tot de wijsbegeerte in het algemeen aan de Rijksuniversiteit te Utrecht op vrijdag 2 juni 1972. Van Gorcum & Comp., Assen, 1972

Becker, H., *Unsere Schule und die Erziehungswirklichkeit. Gedanken zu Peter Petersens 100. Geburtstag*. Festrede der PH Kiel am 20.6.1984. Typoscript, JPZ

Bestuur Stichting Jenaplan, De herkenbaarheid van de Jenaplanschool I: Het Jenaplan als meerdimensionaal streefmodel. In: *Pedomorfose*, Jg. 7, nr. 24, 1975, p. 1-8

Boes, A.W., Voorwoord bij de Nederlandse vertaling van de 'Führungslehre des Unterrichts'. In: Petersen, P., *Van didactiek naar onderwijspedagogiek. Dialogisch-coöperatief leidinggeven in de nieuwe school*. Wolters-Noordhoff, Groningen, 1982, p. 9-17

Boes, A.W., Wel en wee van een onderzoek. In: *Jeugd in School en Wereld*, 67, 1982b, p. 41-44

Boes, A.W., Petersen en Jenaplan. Weerwoord I en II. In: G.A. Kohnstamm e.a. (red.): *Scholenstrijd*. 1987, p. 15-23 en p. 53-56

Böhm-Nienhaus, Uschi, Peter Petersen und Michael Stürmer. Warum der politische Konservatismus Petersens nicht einfach ausgeblendet werden darf. In: *Demokratische Erziehung*, 10, 1987, p. 15-17

Bohnenkamp, H., Geleitwort zur Neuausgabe. In: Reichwein, A., *Schaffendes Schulvolk*. Neu herausgegeben von seinen Freunden. Georg Westermann Verlag, Braunschweig, Berlin, Hamburg, Kiel, 1951, p. 3-6

B(ohnenkamp), H., Geleitwort zur dritten Auflage. In: Reichwein, A., *Schaffendes Schulvolk*. Mit Geleitworten von Hans Bohnenkamp. Westerman Taschenbuch, Braunschweig, 1964, p. 9-12

Bohrmann, H., P. Schneider, *Zeitschriftenforschung. Ein wissenschaftsgeschichtlicher Versuch*. Verlag Volker Spiess, Berlin, 1975

Boterman, F., Hitler en de Duitsers. In: *Intermediair*, Jg. 23, nr. 32, 1987, p. 23-27

Brands, M.C., *Historisme als ideologie. Het 'onpolitieke' en 'anti-normatieve' element in de Duitse geschiedwetenschap*. Diss. Universiteit van Amsterdam, Van Gorcum, Assen, 1965

Brands, M.C., Het verkeerde verleden. In: *Bijdragen en Mededelingen betreffende de Geschiedenis der Nederlanden*, Jg. 90, nr. 2, 1975, p. 171-188

Brands, M.C., Geschiedenis en engagement. In: *Theoretische Geschiedenis*, Vol. 4, nr. 3, 1977, p. 110-121

- Buskes, J., P. van den Hoven, Het zou wel eens vreselijk hard kunnen worden voor kinderen. Lea Dasberg en het romantiese image van het kind, een gesprek. In: *Over onderwijs, speciaal nummer 1979*, p. 7-18
- Craig, G.A., *Germany 1866-1945*. Clarendon Press, Oxford, 1978
- Dasberg, L., *Opvoeden vanuit een wereldbeschouwing. Probleemstelling*. Openingscollege historische pedagogiek 28 september 1972. Interne publicatie Rijks Universiteit Utrecht, 1972a
- Dasberg, L., *De neutrale opvoeding als ongewilde wegbereider voor de nationaalsocialistische*. 2e Hoorcollege historische pedagogiek 5 oktober 1972. Interne publicatie Rijks Universiteit Utrecht, 1972b
- Dasberg, L., *Naar een nieuwe schoolstrijd*. 3e Hoorcollege historische pedagogiek 12 oktober 1972. Interne publicatie Rijks Universiteit Utrecht, 1972c
- Dasberg, L., *Pedagogie in de schaduw van het jaar 2000 of Hulde aan de hoop*. Rede uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt van Gewoon Hoogleraar in de theorie en geschiedenis van stelsels en stromingen in opvoeding en onderwijs aan de Universiteit van Amsterdam op maandag 2 juni 1980. Boom, Meppel/Amsterdam, 1980
- Dasberg, L., *Het kinderboek als opvoeder. Twee eeuwen pedagogische normen en waarden in het historische kinderboek in Nederland*. Van Gorcum, Assen, 1981
- Dasberg, L., *Grootbrengen door kleinhouden als historisch verschijnsel*. Boom, Meppel/Amsterdam, 1986¹¹
- Dasberg, L., *Pedagogiek als utopie of Terug naar de vooruitgang*. Rede uitgesproken bij het afscheid als Gewoon Hoogleraar in de theorie en geschiedenis van stelsels en stromingen in opvoeding en onderwijs aan de Universiteit van Amsterdam op maandag 9 maart 1987. Boom, Meppel/Amsterdam, 1987a
- Dasberg, L., Aims and Tasks of Schools and Teachers. In: Dasberg, L., S. Bamberger, *Hagar's Well*. Verslag van de Bi-National Conference on Education of Holland and Israel, Yeroham/Israel, December 14-19, 1986. Yeroham, 1987b
- Dasberg, L., *The Immortal Robinson or Whether Creativity Can Be Educated*. Keynote - Lecture WCCI (World Council for Curriculum and Instruction) Sixth Triennial World Conference Noordwijkerhout, August 1989a
- Dasberg, L., Historisch ontwerpen: nietswaardig, nuttig of nodig? In: *Ontwerp*, Jg. 1, nr. 0, 1989b, p. 32-37
- Dasberg, L., *History teaching in Israel as a mirror of the problem of integration*. Paper presented at the Second Bi-National Conference Holland-Israel 'Unity in Diversity'. Jerusalem, May 20-26, 1990
- Dasberg, L., *Opvoeden waartoe? De pedagogische taak van de school*. HMN-lezing, gehouden op 17 april 1991, Hogeschool Midden Nederland, Utrecht, 1991
- Deen, N., J.D. Imelman, J.M.P. Jeunhomme, W.A.J. Meijer, Jenaplan wel en wee van een schoolpedagogiek - begripsanalytische kritiek en handelingsonderzoek. Uitgeverij Intro, Nijkerk, 1981, 222 pag., 34, 90. In: *Pedagogische Studiën*, Jg. 61, 4, 1984, p. 190
- Deiters, H., *Deutsche Pädagogische Bibliographie 1919-1933*. Volk und Wissen, Berlin, 1953

- Dietrich, T., *Die Pädagogik Peter Petersens - eine Herausforderung an die Gegenwart*. List Verlag, München/Frankfurt/Berlin/Hamburg/Essen 1973³
- Dietrich, Theo, Die Beurteilung der Jena-Plan-Pädagogik unter gesellschaftsideologischem Aspekt. In: Heinrich Kanz (Hrsg.): *Bildungsgeschichte als Sozialgeschichte. Festschrift zum 60. Geburtstag von Franz Pöggeler*. Frankfurt a.M. 1986
- Dunk, H.W. von der, *De organisatie van het verleden. Over grenzen en mogelijkheden van historische kennis*. Van Holkema & Warendorf, Bussum, 1982
- Eco, U., *Einführung in die Semiotik*. Fink Verlag, München, 1972
- Eierdanz, Jürgen, Wir wollen gehorchen lernen! Peter Petersen und der 'Jena-Plan'. In: *Demokratische Erziehung*, 3, 1987, p. 16-21
- Feiten, W., *Der Nationalsozialistische Lehrerbund. Entwicklung und Organisation. Ein Beitrag zum Aufbau und zur Organisationsstruktur des nationalsozialistischen Herrschaftssystems*. Beltz Verlag, Weinheim und Basel, z.j.
- Flessau, K-I., *Schule der Diktatur. Lehrpläne und Schulbücher des Nationalsozialismus*. Ehrenwirth, München, 1977
- Freudenthal-Lutter, S.J.C., *De Jenaplanschool - een leef- en werkgemeenschap*. Stichting Jenaplan, Utrecht, 1970
- Gay, P., *Weimar Culture: The outsider as insider*. Harper and Row, New York, 1968
- Geurts, P.A.M., F.A.M. Messing, *Theoretische en methodologische aspecten van de economische en sociale geschiedenis*. Martinus Nijhoff, Den Haag, 1979
- Gorp, H. van, R. Ghesquiere, R.T. Segers (Eds.), *Receptieonderzoek, mogelijkheden en grenzen*. Acco, Leuven, 1981
- Grimm, G., *Rezeptionsgeschichte. Grundlegung einer Theorie*. Fink Verlag, München, 1977
- Groeben, N., *Rezeptionsforschung als empirische Literaturwissenschaft. Paradigma durch Methodendiskussion an Untersuchungsbeispielen*. Kronberg/Athenäum, Tübingen, 1980²
- Groot, J. de, *Schrijven - en gelezen worden*. Wolters-Noordhoff, Groningen, 1971³
- Günther, K-H., F. Hofmann, G. Hohendorf, H. König, H. Schuffenhauer, *Geschichte der Erziehung*. Volk und Wissen, Berlin, 1976¹²
- Hale, O.J., *Presse in der Zwangsjacke 1933-1945*. Droste Verlag, Düsseldorf, 1965
- Harmsen, G., *Inleiding tot de geschiedenis*. Amboboeken, Baarn, 1968
- Heinemann, M. (Hrsg.), *Erziehung und Schulung im Dritten Reich. Teil 1: Kindergärten, Schule, Jugend, Berufserziehung*. Klett-Cotta, Stuttgart, 1980
- Herrmann, U. (Hrsg.), *Die Formung des Volksgenossen. Der 'Erziehungsstaat' des Dritten Reiches*. Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 1985
- Herrmann, U., "Die Herausgeber müssen sich äussern". Die "Staatsumwälzung" im Frühjahr 1933 und die Stellungnahmen von Eduard Spranger, Wilhelm Flitner und Hans Freyer in der Zeitschrift "Die Erziehung". Mit einer Dokumentation. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 22. Beiheft, 1988, p. 281-325
- Hintjes, J., *Geesteswetenschappelijke pedagogiek*. Boom, Meppel/Amsterdam, 1981
- Hirsch Jr., E.D., *Prinzipien der Interpretation*. Fink Verlag, München, 1972

- Huber, W., Die Perversion reformpädagogischer Begriffe im Nationalsozialismus unter Berücksichtigung der Sprache von Adolf Reichwein. In: Salzmann, C. (Hrsg.), *Die Sprache der Reformpädagogik als Problem ihrer Reaktualisierung. Dargestellt am Beispiel von Peter Petersen und Adolf Reichwein*. Dieck, Heinsberg, 1987, p. 285-354
- Imelman, J.D., J.M.P. Jeunhomme, W.A.J. Meijer, *Jenaplan - wel en wee van een school-pedagogiek. Begripsanalytische kritiek en handelingsonderzoek*. Intro, Nijkerk, 1981
- Imelman, J.D., Zoekgeraakt: Petersens Jenaplan-pedagogiek. In: *Pedagogische Studiën*, Jg. 60, nr. 7/8, 1983, p. 313-320
- Imelman, J.D. & W.A.J. Meijer, *De nieuwe school, gisteren & vandaag*. Elsevier, Amsterdam/Brussel, 1986a
- Imelman, J.D. en W.A.J. Meijer, Een frictie in de Reformpedagogiek: Antropologie van het kind en gemeenschapsdenken. In: *Tijdschrift voor Onderwijswetenschappen*, Jg. 17, 1, 1986b, p. 306-317
- Imelman J.D. en W.A.J. Meijer, Sektarisme en heilige verontwaardiging. In: G.A. Kohnstamm c.s.: *Scholenstrijd*. Lisse 1987
- Jong, E. de, *Wat mij is opgevallen bij het lezen van de 'Führungslehre des Unterrichts' van Peter Petersen*. Katernen nrs. 1-5, CPS, Hoevelaken, 1978, 1979
- Jörg, H., Von Georg Kerschensteiner zu Célestin Freinet. Kindzentrierte Pädagogik als Beispiel deutsch-französischer Kooperation. In: *Forum Pädagogik*, Jg. 2, nr. 1, 1989, p. 3-10
- Kanz, H. (Hrsg.), *Der Nationalsozialismus als pädagogisches Problem. Deutsche Erziehungsgeschichte 1933-1945*. Peter Lang, Frankfurt am Main/Bern/New York, 1984
- Kanz, Heinrich (Hrsg.), *Bildungsgeschichte als Sozialgeschichte. Festschrift zum 60. Geburtstag von Franz Pöggeler*. Frankfurt a.M. 1986
- Kassner, P., H. Scheuerl, Rückblick auf Peter Petersen, sein pädagogisches Denken und Handeln. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 30, nr. 5, 1984, p. 647-661
- Kassner, P., Peter Petersen- die Negierung der Vernunft? In: *Die Deutsche Schule*, Jg. 81, nr. 1, 1989, p. 117-132
- Klafki, W., *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Beltz, Weinheim, 1963
- Klassen, T.F. und E. Skiera (Hrsg.), *Pädagogik der Mitmenschlichkeit. Beiträge zum Petersen-Jahr 1984*. Dieck, Heinsberg, 1984
- Klinke, Erwin, Ich bleibe bei Petersen! Zu "Wir wollen gehorchen lernen! Peter Petersen und der 'Jena-Plan'", von Jürgen Eierdanz, d.e. 3/1987. In: *Demokratische Erziehung*, 7, 8, 1987, p. 4, 5
- Kloek, J.J., *Over Werther geschreven. Nederlandse reacties op Goethes WERTHER 1775-1800. Proeve van historisch receptie-onderzoek*. Diss. Rijks Universiteit Utrecht, Hes Uitgevers, Utrecht, 1985
- Koch, H., *Geschichte der Stadt Jena*. Fischer, Stuttgart, 1966
- Kohnstamm, G.A., W. Koops, A. Peters, J. Sixma (red.), *Scholenstrijd. Reacties van vijf traditionele vernieuwingsbewegingen op De Nieuwe School, Gisteren en Vandaag door prof. dr. J.D. Imelman en dr. W.A.J. Meijer*, Elsevier, 1986. Lisse 1987
- Kok, Auke, Het dubieuze alternatief. In: *Haagse Post*, 25-1-1986, p. 26, 28
- Krause-Vilmar, D. (Hrsg.), *Lehrerschaft, Republik und Faschismus. Beiträge zur Ge-*

- schichte der organisierten Lehrerschaft in der Weimarer Republik. Pahl-Rugenstein, Köln, 1978
- Kühnl, R., *Der deutsche Faschismus in Quellen und Dokumenten*. Pahl-Rugenstein, Köln, 1979⁴
- Langeveld, H.M. e.a., *De bedrijvige school. Een visie op het onderwijs van de toekomst*. ABOP, Amsterdam, 1989
- Langewiesche, D. und H-E. Tenorth (Hrsg.), *Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur*. Deel 5 Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte 1918-1945. Beck, München, 1989
- Laqueur, W., *Weimar: a cultural history*. G.P. Putnam & Sons, New York, 1975
- Lehmann, A., Militär und Militanz zwischen den Weltkriegen. In: Langewiesche, D. und H-E. Tenorth (Hrsg.), *Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur*. Beck, München, 1989, p. 407-429
- Link, H., *Rezeptionsforschung. Eine Einführung in Methoden und Probleme*. Kohlhammer, Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz, 1980²
- Luxemburg, J. van, M. Bal, W.G. Weststeijn, *Inleiding in de literatuurwetenschap*. Coutinho, Muiderberg, 1982²
- Maatje, F.C., *Literatuurwetenschap. Grondslagen van een theorie van het literaire werk*. Bohn, Scheltema & Holkema, Utrecht, 1977⁴
- Maschmann, I. und J. Oelkers (Hrsg.), *Peter Petersen. Beiträge zur Schulpädagogik und Erziehungsphilosophie*. Dieck, Heinsberg, 1985
- Maybaum, I., *The face of God after Auschwitz*. Polak & Van Gennep, Amsterdam, 1965
- Meyer, P. (Hrsg.), *Adolf Reichwein und die Schule heute*. Dieck, Heinsberg, 1988
- Mieskes, H., Einführung. In: Petersen, P., *Führungslehre des Unterrichts*. Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 1984¹¹
- Mitzenheim, P. (Hrsg.), *Heute schon Geschichte. Dokumente und Skizzen zur Schulgeschichte Thüringens seit 1918*. Bezirksgewerkschaftsleitung der Gewerkschaft Unterricht und Erziehung Suhl und Abteilung Volksbildung beim Rat des Bezirkes Suhl, Suhl, z.j.
- Morsch, C.J.J.A., *Met de moed van de hoop. Studies over de vernieuwing van opvoeding, onderwijs en maatschappij in Nederland in de periode tussen ca. 1930 en 1984*. Diss. Katholieke Universiteit Nijmegen, 1984
- Müller, G., *Ernst Krieck und die nationalsozialistische Wissenschaftsreform. Motive und Tendenzen einer Wissenschaftslehre und Hochschulreform im Dritten Reich*. Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 1978
- Müller, H., Ueber die "Schwierigkeit" eines Autors und die Fruchtbarkeit einer Theorie. In: *Unser Weg*, Jg. 10, nr. 8/9, 1955, p. 344-365
- Neurohr, J., *Der Mythos vom Dritten Reich*. Cotta, Stuttgart, 1957
- Nyssen, E., *Schule im Nationalsozialismus*. Quelle & Meyer, Heidelberg, 1979
- Ottweiler, O., Die nationalsozialistische Schulpolitik im Bereich des Volksschulwesens. In: Heinemann, M. (Hrsg.), *Erziehung und Schulung im Dritten Reich*. Klett-Cotta, Stuttgart, 1980, p. 193-215

- Parreren, C.F. van, *Ontwikkeland onderwijs*. Acco, Leuven/Amersfoort, 1989³
- Petersen, P., *Der Mensch in der Erziehungswirklichkeit*. Verlag Irene Setkorn-Scheifhacken, Mülheim-Ruhr, 1954
- Petersen, P., *Aufgaben der Pädagogik*. In: Dietrich, T., *Die Pädagogik Peter Petersens - eine Herausforderung an die Gegenwart*. List Verlag, München etc., 1973³ (oorspronkelijk 1949), p. 98-108
- Petersen, P., *Van didactiek naar onderwijspedagogiek. Dialogisch-coöperatief leidinggeven in de nieuwe school*. De 'Führungslehre des Unterrichts' werd vertaald en geactualiseerd door Suus Freudenthal en Huub van der Zanden en van een voorwoord voorzien door Ad W. Boes. Wolters-Noordhoff, Groningen, 1982
- Prior, H., *Die 'Führungslehre des Unterrichts' in heutiger Sicht*. In: Maschmann I. und J. Oelkers (Hrsg.), *Peter Petersen. Beiträge zur Schulpädagogik und Erziehungsphilosophie*. Dieck, Heinsberg, 1985
- Rang, A. und B. Rang-Dudzick, *Anmerkungen und Überlegungen zu dem Buch von A. Leschinsky und P.M. Roeder: 'Schule im historischen Prozess'*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 23, nr. 4, 1977, p. 625-636
- Rang, A., *B. Rang, Reformpedagogiek en nationaal-socialisme in Duitsland*. In: *Comenius*, nr. 15, 1984, p. 272-296
- Rang, Adalbert en Brita Rang, *Reaktie op de kritiek van Kees Vreugdenhil*. In: *Comenius*, 20, 1985, p. 504-506
- Rang, A., *Op weg naar een cultuur-historische benadering*. Imelman J.D. & W.A.J. Meijer: *De Nieuwe School gisteren en vandaag*. Elsevier, Amsterdam/Brussel, 1986. In: *Nederlands Tijdschrift voor opvoeding, vorming en onderwijs*, Jg. 3, nr. 5, 1987, p. 221-235
- Riege, H. (Red.), *Universität Jena und neue Lehrerbildung*. Herausgegeben anlässlich der 20. Wiederkehr des Gründungstages der Sozialpädagogischen Fakultät der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Friedrich-Schiller-Universität, Jena, 1967
- Romein, J., *In opdracht van de tijd. Tien voordrachten over historische thema's*. Querido, Amsterdam, 1946
- Rosenstock-Huessy, E., *Der Atem des Geistes*. Verlag der frankfurter Hefte, Frankfurt am Main, z.j. (1950)
- Rumpf, Horst, *Die Spuren des Peter Petersen*. In *Holland blüht die deutsche Schulreform*. In: *Die Zeit*. 9, 22. Februar 1985
- Rutt, T., *Petersenschule heute*. Dieck, Heinsberg, 1983
- Salzmann, C. (Hrsg.), *Die Sprache der Reformpädagogik als Problem ihrer Reaktualisierung. Dargestellt am Beispiel von Peter Petersen und Adolf Reichwein*. Zusammenfassender Bericht über das gleichnamige wissenschaftliche Symposium vom 16. 17. November 1984 an der Universität Osnabrück. Dieck, Heinsberg, 1987
- Salzmann, Chr. G., *Het Mierenboekje of Aanleiding tot een verstandige opvoeding der opvoeders*. Ingeleid en toegelicht door Prof. Dr. J.H. Gunning Wzn. Wereldbibliotheek, Amsterdam/Antwerpen, 1950⁵
- Sanders, C., L.K.A. Eisenga, J.F.H. van Rappard, *Inleiding in de grondslagen van de psychologie*. Van Loghum Slaterus, Deventer, 1977²
- Schmidt, S. (Hrsg.), *Alma mater Jenensis. Geschichte der Universität Jena*. Hermann

- Böhlaus Nachfolger, Weimar, 1983
- Schneider, F., Zum neuen Anfang. In: *Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Jg. 4, nr. 1, 1947, p. 5
- Scholtz, H., *NS-Ausleseschulen. Internatsschulen als Herrschaftsmittel des Führerstaates*. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen/Zürich, 1973
- Scholtz, H., *Erziehung und Unterricht unterm Hakenkreuz*. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, 1985
- S(choltz), H., Schulsystem. In: Zentner, Chr. (Hrsg.), *Das grosse Lexikon des Dritten Reiches*, Südwest-Verlag, München, 1985, p. 522, 523
- Schulz, U. (Hrsg.), *Adolf Reichwein. Ein Lebensbild aus Briefen und Dokumenten*. Gott hold Müller Verlag, München, 1974
- Schütz, E., Medien. In: Langewiesche, D. und H-E. Tenorth, *Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur*. Beck, München, 1989, p. 371-406
- Segers, R., *Het lezen van literatuur. Een inleiding tot een nieuwe literatuurbenadering*. Ambo, Baarn, 1980
- Seyfarth-Stubenrauch, Michael, Das Dilemma der Petersen Pädagogik. In: *Demokratische Erziehung*, 11, 1987, p. 16-19
- Skiera, E., *Die Jena-Plan-Bewegung in den Niederlanden. Beispiel einer pädagogisch fundierten Schulreform*. Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 1982
- Skiera, Dr. Ehrenhard, J.D. Imelman/J.M.P. Jeunhomme/W.A.J. Meijer, Jenaplanwel en wee van een schoolpedagogiek. Begripsanalytische kritiek en handelingsonderzoek. Nijkerk: Uitgeverij G.F. Callenbach 1981. 222 S., f 34,90. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 30, 5, 1984, p. 719-724
- Skiera, E. (Hrsg.), *Schule ohne Klassen. Gemeinsam lernen und leben. Das Beispiel Jena-plan*. Dieck, Heinsberg, 1985
- Skiera, Ehrenhard, *Peter Petersens politisch-pädagogisches Denken in der Weimarer Zeit und in der NS-Zeit - Fragmente einer texthermeneutischen Kritik*. Manuscript ontvangen van de auteur. 1988
- Spiecker, B., B. Levering, A.J. Beekman, *Theoretische pedagogiek*. Boom, Meppel, 1982
- Steutel, J.W., Conceptuele analyse in de pedagogiek. In: Spiecker, B., B. Levering, A.J. Beekman, *Theoretische pedagogiek*. Boom, Meppel, 1982, p. 41-58
- Tenorth, H-E., Pädagogisches Denken. In: Langewiesche, D. und H-E. Tenorth, *Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur*. Beck, München, 1989, p. 111-154
- Thamer, H-U., *Verführung und Gewalt. Deutschland 1933-1945*. Band 5 van 'Die Deutschen und ihre Nation'. Siedler Verlag, Berlin, 1986
- Vos, H. de, *Inleiding tot de wijsbegeerte van de Grieken en de Romeinen*. Het Wereldvenster, Baarn, 1978
- Vreugdenhil, K., *Opvoeding en samenleving. Plaatsbepaling van Petersen's denken in het Duitsland van 1910-1945*. LPC-secretariaat Jenaplan, Hoevelaken, 1984 (vrijwel ongewijzigde herdruk van Vreugdenhil, K., *Toen het volk nog een ziel had. Het opvoedingswetenschappelijke denken van Peter Petersen, geplaatst in zijn tijd en getoetst aan opvattingen van enige Nazi-pedagogen*. Doct. scriptie Rijksuniversiteit Utrecht 1979)
- Vreugdenhil, Kees, Reformpedagogiek op de korrel. Vooronderstellingen en kon-

- sekwenties van een kritiese stellingname. In: *Comenius*, 19, 1985, p. 362-370
- Vriens, Drs. L.J.A.: J.D. Imelman, J.M.P. Jeunhomme, W.A.J. Meijer, Jenaplan-wel en wee van een schoolpedagogiek Begripsanalytische kritiek en handelingsonderzoek. Callenbach, Nijkerk 1981 34, 90. In: *Pedagogisch Tijdschrift*. Jg. 7, 8, 1982, p. 377-379
- Wal, G.A. van der, Karl Jaspers. In: *Kritisch denkerslexicon*. Samsom, Alphen aan den Rijn/Brussel, 1986
- Wiater, W., *G.W. Leibniz und seine Bedeutung in der Pädagogik. Ein Beitrag zur pädagogischen Rezeptionsgeschichte*. Verlag August Lax, Hildesheim, 1985
- Wit, J. de, Michel Foucault. In: *Kritisch denkerslexicon*. Samsom, Alphen aan den Rijn, 1986
- Wölfel, E., Die Arbeiterregierung in Thüringen im Jahre 1923. In: *Wissenschaftliche Zeitschrift der Friedrich-Schiller-Universität Jena*, Jg. 20, nr. 2, 1971, p. 249-268
- Worster-Rossbach, M-L., M. Gühne, Grundzüge der nationalsozialistischen Schulpolitik in Thüringen von 1930 bis 1933. In: Krause-Vilmar, D. (Hrsg.), *Lehrerschaft, Republik und Faschismus*. Pahl-Rugenstein, Köln, 1978, p. 212-256
- Woude, A.M. van der, Het gebruik van begrippen ontleend aan de sociale wetenschappen bij het analyseren van economische en sociale verschijnselen in het verleden. In: Geurts, P.A.M., F.A.M. Messing, *Theoretische en methodologische aspecten van de economische en sociale geschiedenis*. Martinus Nijhoff, Den Haag, 1979, p. 200-217
- Zentner, Chr. (Hrsg.), *Das grosse Lexikon des Dritten Reiches*, Südwest-Verlag, München, 1985

Registers

A. Lijst van Afkortingen

In dit register zijn de belangrijkste afkortingen met hun verklaring opgenomen. Het gaat om afkortingen in de hoofdstukken 1 t/m 10 van deel 1 en in de aantekeningen in deel 2.

ABOP	Algemene Bond van Onderwijs Personeel
AEW	Allgemeine Erziehungswissenschaft
BDM	Bund Deutscher Mädel
BRD	Bundesrepublik Deutschland
CSVD	Christlich Sozialer Volksdienst
DAF	Deutsche Arbeitsfront
DDR	Deutsche Demokratische Republik
EA	Erziehungswissenschaftliche Anstalt
FdU	Führungslehre des Unterrichts
Gestapo	Geheimes Staatspolizeiamt
HfL	Hochschule für Lehrerbildung
HJ	Hitlerjugend
JPZ	Jena-Plan-Zentralarchiv
KDF	Kraft-Durch-Freude
KPD	Kommunistische Partei Deutschlands
MOW	Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen
Napola	Nationalpolitische Erziehungsanstalten
NEF	New Education Fellowship
NPEA	zie: Napola
NSDAP	Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei
NSLB	Nationalsozialistischer Lehrerbund
NSV	Nationalsozialistische Volkswohlfahrt
RJF	Reichsjugendführung
SA	Sturm-Abteilung (der NSDAP)
SD	Sicherheitsdienst
SED	Sozialistische Einheitspartei Deutschlands
SMA	Sowjetische Militär Administration
Sopade	Sozialdemokratische Partei Deutschlands
SPD	zie: Sopade
SS	Schutz-Staffel (der NSDAP)
THW	Thüringisches Hauptstaatsarchiv

UdP
UJ
WVO

Ursprung der Pädagogik
Universitätsarchiv Jena
Werkgemeenschap voor Vernieuwing van Opvoeding en
Onderwijs

B. Personenregister

In dit register zijn alle persoonsnamen opgenomen uit de hoofdstukken 1 t/m 10 van deel 1 en uit de aantekeningen in deel 2. De samenvatting in het Duits is niet verwerkt in de verwijzingen. Wanneer een boek waarnaar verwezen wordt in de tekst meer dan één auteur kent, is alleen de naam van de eerste auteur in het register verwerkt.

De paginanummers in deel 1 worden vooraf gegaan door een I, de paginanummers in deel 2 zijn cursief weergegeven, vooraf gegaan door een II.

- Abel, K-D. I: 248-251; II: 104
Adler II: 84
Adorno I: 61
Albrecht, II: 14
Amann, Max I: 248
Ankersmit, F.R. II: 111
Anzor, Beatrice I: 87
Aristoteles I: 23, 36, 86, 265, 268,
291, 303, 316, 357; II: 28, 31-34
Arnold I: 97; II: 25
Astel, Karel I: 82
Aupe I: 88
Baeumler I: 73, 169, 191, 210, 211,
242, 261, 273, 279, 282; II: 72
Barth, E.M. I: 325
Barth, Karl I: 52
Barth, Paul I: 196; II: 82, 84
Baudelaire I: 53
Bauer, J. II: 74
Bebel I: 51
Becker, Carl Heinrich I: 226; II: 17
Becker, H. I: 87
Behrendt, Fritz I: 166
Behrens II: 13
Beltz, Julius I: 245, 255
Benecke, Hans-Joachim II: 18
Benn I: 53
Benze, R. I: 73
Berg I: 53
Bergengruen I: 63
Berger I: 99
Bescherer, J. II: 21
Biermann I: 85
Blättner I: 166, 186; II: 99, 106
Bloch, Ernst I: 258
Blomeyer, Cl. II: 18
Boberach, H. I: 69, 80, 81; II: 9, 68
Bodenhagen, C. I: 178
Boes, A.W. I: 18, 23, 25, 26, 36, 38, 332
Böhm-Nienhaus I: 32, 33
Bohnenkamp, H. I: 243; II: 100
Bohrmann, H. I: 251; II: 104
Boterman, F. I: 258; II: 105
Bouhler, P. I: 74, 211, 248-250, 253,
254; II: 104
Bourgignon I: 92
Brands, M.C. I: 337, 340, 341, 353;
II: 105
Brandtsch, H. I: 186
Brosch, W. I: 190, 272, 275, 320;
II: 6, 79
Brückl I: 242

- Brüning I: 57
 Buchholz I: 85, 246
 Bühler, Charlotte II: 77
 Bühler, Karl I: 162; II: 55, 56, 64
 Bultmann I: 52
 Busch, Wilhelm II: 88
 Buskes, J. I: 299, 300
 Busse, J. I: 78; II: 92
 Buytendijk II: 55
 Chamberlain I: 211
 Cohn, Jonas I: 196, 198; II: 81, 82
 Copei, Friedrich I: 166
 Crabill I: 99
 Craig, G.A. I: 49, 53, 336
 Curtius II: 88
 Darwin I: 52
 Darré I: 57, 93; II: 11, 23
 Dasberg, L. I: 290, 297-306, 309-311,
 315, 327, 331, 342, 362; II: 6
 Decroly I: 106, 162; II: 18, 54, 67
 Decker, Will II: 24
 Deen I: 22
 Descartes II: 47
 Deutzmann, F. I: 182, 183
 Dewey I: 106, 162, 263; II: 18
 Diesterweg II: 72
 Dietrich, A. I: 171, 275; II: 73
 Dietrich, Otto I: 248
 Dietrich, T. I: 29, 30, 332; II: 31, 42
 Dietz II: 20
 Dilthey II: 76
 Dittes II: 72
 Döblin I: 53
 Dolch, J. I: 169
 Döpp-Vorwald II: 26
 Dörpfeld I: 43, 149, 162, 172, 185,
 334; II: 42, 53, 55, 72
 Dunant, Henri II: 28
 Düning, Hans-Joachim II: 18
 Dunk, H.W. von der I: 337-339, 352
 Ebert I: 59
 Eco, U. II: 7
 Eddington II: 43, 54
 Ehrlicher I: 253
 Eierdanz I: 32-34, 331
 Esau I: 82
 Eschmann II: 23
 Eucken, R. I: 85, 179
 Feiten, W. I: 75, 253, 254; II: 104
 Feld, F. I: 185
 Ferrière I: 87, 91, 162; II: 18, 82
 Fichte II: 18
 Ficker, P. I: 285, 288; II: 107
 Fischer, Aloys I: 166, 185, 285
 Flessau, K.-I. I: 71, 73-76, 81;
 II: 9, 14, 15
 Flitner, W. I: 92, 185, 226, 241;
 II: 43, 76, 77, 97
 Foucault II: 111
 Frank II: 25
 Franklin, Benjamin II: 28
 Freinet I: 24, 92, 100; II: 20
 Freisler I: 227
 Freud II: 84
 Freudenthal, Herbert I: 173
 Freudenthal-Lutter, S.J.C. I: 17; II: 5
 Freyer, Hans II: 67
 Frick I: 54-56, 73, 76; II: 11, 23
 Fröbel I: 95, 99, 118, 162, 171, 185,
 208, 211, 321; II: 79
 Furtwängler I: 60
 Gansberg II: 81
 Gardiner, Rolf I: 241, 242; II: 97
 Gassmann I: 176
 Gaudig, Hugo I: 166, 285; II: 81,
 82
 Gay, P. I: 51-53, 336; II: 9, 10
 Geheeb, Paul I: 13, 33, 92, 93, 162,
 245, 246, 264; II: 19
 Geissler II: 76, 77
 Gentile I: 25, 191; II: 42
 George, Stefan I: 53, 225, 263
 Giese, G. I: 166, 280, 285, 286;
 II: 14, 75
 Goebbels I: 49, 60, 248, 249, 251, 281
 Goethe I: 53, 86, 265, 268; II: 31, 32,
 34, 41, 43
 Göring, Hermann I: 59, 94; II: 11
 Gorp, H. van I: 344
 Gräfer, G. I: 78, 79
 Greil I: 29, 53-55, 82, 83, 88, 98, 312;
 II: 12

Grimm, G. I: 40, 344
 Grimm, Hans I: 51, 243
 Grisebach I: 91
 Groeben, N. I: 349, 350
 Groos I: 162
 Groot, Hugo de II: 28
 Groot, J. de II: 7
 Gründgen I: 61
 Guardini, Romano I: 225
 Günther, Hans I: 91; II: 11
 Günther, K-H. I: 41
 Häberlin, Paul I: 196
 Habermas I: 316, 317
 Hale, O.J. I: 249, 251; II: 104
 Hamaide I: 162; II: 18, 67, 82
 Hansen I: 178
 Harder, H. I: 175; II: 74
 Harmsen, G. I: 336, 338, 339; II: 111
 Hegel I: 86, 198, 209, 265; II: 31, 42
 Hehl, K. II: 73
 Heidegger I: 60, 211; II: 29
 Heise I: 255, 256, 348
 Helle, E. I: 253; II: 104
 Hensel I: 241; II: 97
 Hentig, von I: 34
 Herbart I: 125, 162, 180, 181;
 II: 47, 53
 Herder I: 53
 Herrmann, F. I: 174, 286, 288; II: 109
 Herrmann, U. I: 41; II: 85
 Hess, Rudolf I: 249
 Hesse, Hermann I: 53; II: 88
 Heydorn I: 32, 35
 Heydrich I: 62; II: 69
 Higelke, Kurt I: 166, 248
 Hiller, F. I: 280
 Hiller, Kurt I: 50
 Himmler I: 62
 Hindemith I: 53
 Hindenburg I: 47, 60, 62; II: 69, 73,
 87
 Hintjes, J. I: 287, 312, 316; II: 82, 106
 Hirsch Jr. E.D. I: 335, 349-352
 Hitler, Adolf I: 24, 46-49, 57, 58, 60-
 62, 65, 69, 70, 72, 92-94, 98, 184,
 186, 190, 210, 211, 213, 227, 248,
 249, 259, 261, 279-281; II: 11, 14, 21,
 23, 24, 73-75, 79, 86, 87
 Hoffmann II: 88
 Höhn, Reinhard I: 30, 158, 159;
 II: 68, 69
 Hölderlin I: 53 II: 86
 Hördt, P. I: 73, 169, 179, 185, 2242;
 II: 20, 55, 79, 100
 Huber, W. I: 42, 226; II: 87
 Hülfer, G. I: 57
 Hume I: 52
 Husserl I: 265; II: 30
 Imelman, J.D. I: 19-26, 28, 36, 37,
 327-330, 332
 Isele, Hans Günther I: 185
 Israel, Bettina II: 88
 Jaensch I: 160, 162; II: 74
 Jaspers, Karl I: 16, 126, 127, 162, 188,
 272, 316, 346, 357; II: 47-49
 Jezus I: 260
 Jong, E. de I: 38
 Jörg, H. I: 91, 97, 100; II: 17, 20
 Jung II: 84
 Jung, Edgar I: 51, 52
 Jungrichter I: 174, 175; II: 74
 Kade, F. I: 93; II: 20
 Kandinsky I: 53
 Kant I: 265; II: 18, 28, 32, 40
 Kanz, H. I: 29, 71, 75; II: 13
 Karpus I: 242
 Karsen, Fritz I: 87
 Kassner, P. I: 28, 29, 37, 87, 91, 92,
 98-100, 332; II: 17, 23
 Kaufmann II: 20
 Kerschensteiner, G. I: 86, 166, 169,
 261, 280, 285; II: 82, 87, 88, 109
 Kesselring, M. I: 73, 74, 172;
 II: 14, 74
 Key, Ellen II: 81
 Keynes I: 63
 Keyserling II: 35
 Kiebler, E.W. II: 73
 Kierkegaard II: 84
 Kilpatrick I: 162; II: 18, 55
 Kircher II: 99
 Kittel II: 45

- Klafki, W. I: 277
 Klages, Ludwig I: 51, 52, 162; II: 55
 Klassen, T.F. II: 5
 Klee I: 53
 Kleiber I: 53
 Klemperer I: 53
 Klinke I: 32, 33
 Klöden, O. I: 173, 174, 242, 275
 Kloek, J.J. I: 349
 Klug, Barbara II: 17
 Koch, H. I: 54
 Köhler, Elsa I: 91, 93, 133, 162; II: 63
 Kohnstamm, G.A. I: 25
 Kohnstamm, Philipp I: 297
 Kok, Auke I: 25
 Korsch I: 49
 Koschmieder I: 242
 Kosse I: 23
 Krause-Vilmar, I: D. 54
 Krick, Wilhelm I: 166
 Kriek, Ernst I: 33, 73, 92, 93, 159,
 166, 169-171, 179, 190, 191, 196,
 198, 202, 210, 211, 261, 273, 279-
 282, 322; II: 14, 19-21, 42, 68, 69,
 74, 79, 85, 104
 Kroh, O. I: 162; II: 56, 74
 Kroll, H. I: 281; II: 106
 Kubach, K. I: 176
 Kühnl, R. I: 64
 Kummer, Rudolf I: 250
 Kurfess, F. II: 12
 Lagarde II: 81
 Lamprecht, Karl I: 43, 85, 196
 Lang, Fritz I: 53
 Lang, H. I: 184
 Lang, L. I: 186
 Langbehn II: 81
 Langermann I: 162, 185
 Langemarck II: 94
 Langeveld, H.M. I: 327; II: 5
 Langewiesche, D. II: 63, 104
 Laotse II: 55
 Laqueur, W. I: 49-52, 336; II: 10
 Leers, van II: 23
 Lehar, Franz I: 53
 Lehmann, A. II: 63
 Leibniz I: 86, 265, 268, 303, 317, 357;
 II: 32-34
 Lersch, Philipp I: 162; II: 55
 Lewit, Tonja II: 18
 Ley I: 70, 82; II: 14
 Liebeschuetz, H. I: 259; II: 105
 Liedloff, W. II: 10, 12
 Lietz I: 162
 Lighthart, Jan I: 106; II: 18, 51, 82
 Linde, Ernst I: 166; II: 81
 Link, H. I: 40, 41, 42, 335, 343-352;
 II: 7, 112
 Lippmann, Hans II: 68
 Litt I: 91, 185
 Locke I: 52; II: 47
 Löffler, E. I: 196, 197, 211; II: 81
 Lukács I: 49
 Ludendorff I: 46
 Luther I: 23, 24, 86; II: 87
 Lutze II: 24
 Luxemburg, J. van II: 112
 Lycurgus II: 28
 Lyotard I: 316
 Maatje, F.C. I: 343, 344
 Mann, Heinrich I: 53
 Mann, Thomas I: 53, 61, 63; II: 105
 Marcuse I: 191
 Marx I: 52
 Maschmann, II: 23
 Maybaum, I. I: 260
 Mayer, Gertrud II: 47
 Meincke I: 52
 Meijer, W.A.J. I: 24-26, 28
 Meister, Richard II: 78
 Melanchton I: 86
 Mendel I: 235
 Mergner, Barbara II: 5
 Mertens, F. I: 280
 Mess, A. I: 280
 Meumann, Ernst I: 86
 Meyer II: 24
 Meyer, P. II: 100, 101
 Meyer-Erlach I: 82; II: 18
 Mieskes, H. I: 17, 34, 38
 Mitzenheim, P. II: 11
 Moeller van den Bruck I: 51, 211

- Moltke, Graf von I: 227
 Monroe, P. I: 169; II: 72
 Montessori I: 24, 106, 162
 Montesquieu II: 89
 Morsch, C.J.J.A. I: 87
 Müller, G. II: 68, 69
 Müller, H. II: 77
 Müller, W. I: 170, 171, 273, 275, 315,
 319, 320; II: 64, 73
 Müller-Petersen, Else I: 13, 162; II: 5
 Muschg I: 53
 Mussolini I: 50, 158, 179; II: 67
 Natorp I: 166; II: 82, 84
 Naumann, Friedrich I: 56; II: 12
 Neubauer, T. II: 10
 Neumann, E. I: 177
 Neumann, S. I: 56
 Neurohr, J. I: 51; II: 9, 10
 Newton I: 181
 Nietzsche I: 211; II: 81
 Nohl, H. I: 185, 285; II: 107, 109
 Norkus, Herbert II: 87
 Nyssen, E. I: 65, 66, 73, 74, 77
 Oberländer, Franz II: 88
 Oestreich, Paul I: 24, 26, 29, 87, 99
 Oschilewski, Walter G. I: 241; II: 97
 Ossietzky, Carl von I: 50
 Otto, Berthold I: 185; II: 82
 Ottweiler, O. II: 22
 Pabst I: 53
 Padellaro II: 18
 Pallat, L. I: 174; II: 107
 Pallat, Rosemarie II: 107
 Papen, von I: 47, 52, 59
 Parkhurst I: 24
 Parreren, C.F. van I: 290, 297, 298,
 306, 308-311, 315, 327, 342, 362,
 331; II: 110
 Paulmann I: 99
 Paulsen I: 166
 Peels, Peter I: 38; II: 6
 Pestalozzi I: 23, 90, 95, 180, 181, 185;
 II: 42, 47, 72, 81, 89, 92
 Peters I: 56; II: 12
 Peters, Ulrich I: 166
 (Petersen), Hilde I: 246
 Petersen, P. I: 13-43, 72, 83-109, 113,
 115-120, 123-133, 135-137, 139,
 140, 145-153, 157-163, 165-174,
 176-178, 180-190, 192, 195, 242,
 245-248, 254-256, 258, 263-269,
 271-276, 278, 285, 290, 294-298,
 301-306, 308-313, 315-329, 335,
 341, 345-348, 352, 355-363; II: 5,
 9, 12, 18-26, 28-58, 60, 62-65, 67,
 68, 73, 75-79, 81-84, 99, 100, 103-
 106, 109, 110
 Petersen, Uwe-Karsten II: 19
 Piaget I: 91, 97, 100, 187; II: 77
 Pieper, H. I: 94
 Planck, Max II: 54
 Plato I: 86, 212, 265, 290, 316, 357;
 II: 85
 Plötz II: 157
 Plutarchus I: 53
 Popovitsch II: 18
 Prior, H. I: 30, 31, 331; II: 6
 Rang, A. I: 26-28, 31, 37, 331, 332 ;
 II: 111
 Rang, B. I: 26-28, 37, 331, 332
 Ranke II: 45
 Rawson I: 87
 Rehm, H. I: 251, 252; II: 104
 Reichwein, A. I: 27, 30, 31, 37, 41,
 42, 90, 99, 195, 225-228, 234, 241,
 242, 244, 257, 258, 275, 276, 283-
 291, 294-296, 301, 302, 311, 326-
 327, 331, 334, 348, 359, 361, 363;
 II: 6, 18, 87, 89, 90-92, 94-97, 99-
 101, 107, 110
 Rein, Wilhelm I: 55, 83, 88, 166, 319
 Remmert-Petersen, E. II: 6
 Ricardo I: 52
 Rickert I: 198; II: 82
 Riedel, Kurt II: 55
 Riege, H. I: 99
 Rilke I: 53, 263; II: 18
 Rissmann, R. I: 166; II: 71, 82
 Ritzen I: 297
 Röhm I: 48, 62
 Romein, J. I: 336-339
 Rosenberg I: 57, 74, 210, 211, 248,

- 250, 254; II: 75, 86
Rosenstock-Huessy, E. I: 226; II: 43
Rotten, Elisabeth I: 87
Rousseau I: 52
Rumpf I: 29-31
Rust I: 72-74, 97, 227, 254; II: 14, 24, 25, 85, 87
Rutt I: 17, 34, 35; II: 110
Saberschinsky, Kurt II: 18
Sailer, Herbert I: 166
Salzmann, C. I: 31, 332 II: 87
Salzmann, Chr. G. II: 112
Sanders, C. II: 32
Sander, F. I: 83
Sattler I: 54, 55
Sauckel I: 55, 82
Saupe, Emil I: 255; II: 25
Scharrelmann II: 81
Schaxel I: 55, 56; II: 11
Scheibner, Otto I: 174, 285; II: 82
Scheler, Max I: 225, 265, 329, 334; II: 37
Schermer, Dick II: 6
Schemm, H. I: 49, 73, 79, 82; II: 22, 24, 28, 73, 74
Schirach, Baldur von I: 61, 66, 67, 70, 210; II: 14
Schlageter I: 53, 94; II: 22, 69
Schleiermacher I: 190
Scheuerl I: 28, 29
Schmitt, Carl I: 51, 52, 61
Schmidt, S. I: 36, 83; II: 12
Schneider, F. I: 169, 183; II: 72
Schneider, W. I: 246; II: 18
Scholl, Inge II: 13
Scholl, Hans II: 13
Scholl, Sophie II: 13
Scholtz, H. I: 66, 72, 75, 77, 335, 336; II: 9, 14, 26
Schönberg I: 53
Schönherr II: 83
Schopbach, Irene II: 97
Schopenhauer II: 46
Schorer, A. I: 179, 180, 182, 275, 315; II: 74
Schwartz, R. I: 184
Schwedtke, K. I: 279
Schweitzer, Albert I: 182
Schwerdt, T. I: 169
Schuhmacher, W. I: 177
Schulz, U. I: 225, 226, 241; II: 87, 88, 97, 107
Schütz, E. I: 251; II: 22, 104
Segers, R. I: 339; II: 7, 112
Seiler, H. II: 20, 21
Seyfarth-Stubenrauch I: 32-34, 329
Seyfert, Richard I: 162, 174, 196
Shakespeare I: 53
Siemsen Anna I: 56; II: 12
Simon, A. I: 286
Skiera, E. I: 17, 18, 23, 24, 34-36, 38, 328, 332, 333
Smuts, A.J. I: 75
Solotuchin I: 255
Spann, Othmar I: 51, 52
Spengler I: 51
Spranger I: 78, 92, 166, 185, 198; II: 31, 82, 84
Stapel, Wilhelm I: 51, 52
Stein, Lorenz von II: 39
Steiner II: 54
Steinmann II: 88
Stern I: 166; II: 77
Sternberg, von I: 33
Stettner, M. I: 188, 272, 275, 315, 316, 328, 329; II: 47, 75, 77-79
Steutel, J.W. I: 348
Stier I: 82, 81
Stöcker, Adolf II: 12
Stoppenbrink-Buchholz, Frieda I: 246, 247; II: 104
Stoy, Carl Volkmar II: 42, 47
Strasser, Gregor I: 65
Strathmann, D. I: 57
Stresemann I: 52
Sturm, K.F. I: 41, 42, 166-169, 195-204, 206-214, 216-218, 221-224, 257, 258, 273, 275-279, 281-283, 290, 291, 293-296, 301, 311, 315, 319-321, 326, 327, 334, 347, 359, 361, 363; II: 76, 81-87, 106
Tenorth, H-E. II: 81

Terman II: 77
 Tews I: 162, 166, 196; II: 11
 Thamer, H-U. I: 47, 48, 52, 59-63, 65,
 66, 248, 250, 258, 336, 353; II: 9-
 11, 14
 Thies, Wilhelm I: 97, 227, 242;
 II: 25
 Thorburn, A. I: 72, 186, 275
 Thorndike II: 77
 Tillich I: 52
 Tönnies I: 23, 24
 Trendelenburg I: 86
 Trepte, Erika II: 18
 Trüper, Johannes II: 22
 Tucholsky, Kurt I: 50
 Ulbricht I: 49
 Usadel, G. I: 73, 280, 282
 Vaerting I: 56
 Vahle I: 94
 Voigtländer I: 280; II: 14, 106
 Voltaire I: 52
 Vos, H. de II: 32
 Vreugdenhil, K. I: 26, 28; II: 9, 17,
 23, 43, 109
 Vriens I: 22, 24, 36, 328, 330
 Vygotsky I: 297
 Wächtler, Fritz I: 55, 79, 82, 97
 Wagner II: 55
 Wal, G.A. van der II: 47-49
 Walter I: 53
 Washburne I: 25
 Weber, Ernst II: 81
 Weber, Max I: 31
 Webern I: 53
 Wehler I: 337
 Weidmann II: 71
 Weiss, Carl I: 166
 Weiss, Georg I: 83, 84, 88, 98, 319;
 II: 15
 Wels, Otto I: 60
 Wenck, M. II: 12
 Wencke, H. I: 77, 78, 81; II: 22
 Weniger I: 180
 Wenzl, Aloys II: 54
 Wessel, Horst I: 94; II: 22, 69, 87
 Wiater, W. II: 34
 Wichern II: 12
 Wichmann, O. I: 185, 190, 275;
 II: 75, 76
 Wilhelm, Theodor I: 166; II: 72
 Willmann, Otto I: 196; II: 82
 Winnetka I: 25
 Wit, J. de II: 111
 Wolf II: 100
 Wolf, Walter I: 84, 99
 Wolff, Hans I: 88, 254; II: 18
 Wörfel, E. I: 54
 Worster-Rossbach, M-L. I: 55, 82
 Woude, A.M. van der I: 341; II: 111
 Wundt, Wilhelm I: 23, 36, 43, 85,
 196, 256, 265, 268, 317, 357;
 II: 28, 30, 33, 34, 39, 40, 42, 45, 84
 Wyenbergh, van den I: 183
 Zeidler, K. I: 289, 329; II: 84, 85, 92
 Ziehen, J. I: 16, 43, 103, 264; II: 27
 Ziller I: 162; II: 47

C. Zakenregister

In dit register zijn de belangrijkste begrippen opgenomen uit de hoofdstukken 1 t/m 10 van deel 1 en uit de aantekeningen in deel 2. De samenvatting in het Duits is niet verwerkt in de verwijzingen.

Bij de keuze van de begrippen is rekening gehouden met zaken die kenmerkend zijn voor de onderzochte historische periode, de behandelde onderwijsconcepten en de methodologische overwegingen.

Wanneer voor begrippen zowel een Nederlands als een Duits woord is gebruikt, is in het algemeen de Nederlandse term opgenomen. Daarachter wordt in de meeste gevallen tussen haakjes het Duitse equivalent vermeld, wanneer dit woord ook in de tekst voorkomt.

Voor enkele Duitse woorden met een specifieke betekenis, zoals 'Erziehung' en 'Bildung', is afgeweken van voorgaande regel. Ze hebben wel een Nederlands equivalent, maar zijn alleen in het Duits opgenomen.

Er zijn ook woorden opgenomen die in een bredere samenstelling in de tekst voorkomen. Voorbeeld: 'Landschulpädagogik' staat onder 'Landschule'.

Verbuigingen van naamvallen zijn meestal zondermeer aan één naamvalsvorm gekoppeld.

- aanschouwing (Anschauung) I: 79, 125, 132, 166, 216, 220, 291;
II: 32, 59, 242, 305, 331
- activiteitsdrang (Tätigkeitsdrang)
I: 145; II: 62, 63
- Adolf-Hitler-Schule(n) I: 70, 71, 81, 221; II: 14
- altruïsme/altruïstisch (Altruismus)
I: 266, 268-270, 321, 361, 362;
II: 38
- antisemitisme/antisemitisch
(Antisemitismus) I: 52, 61, 75, 79, 259, 260, 262, 319, 325, 355; II: 12
- arbeid (Arbeit) I: 96, 170, 174, 222, 226, 228, 229, 232, 280, 283, 285, 286, 291, 292; II: 20, 21, 41, 44, 62, 69, 73, 88, 90, 91, 93, 97, 99, 100, 103, 107, 108
- Arbeitsdienst I: 71, 72, 77, 78, 174, 186, 221; II: 91, 106
- Arbeitserziehung I: 174, 286
- Arbeitsschule (arbeidsschool) I: 76, 78, 79, 89, 125, 261, 280-282, 285-289, 292, 295, 312, 319, 320, 322; II: 11, 82, 83, 109
- Arbeitsschulpädagogik I: 81, 184
- arisch(e) I: 48, 51, 67, 71, 82, 260; II: 12
- autonomie/autonome I: 91, 202-205, 207-211, 219, 224, 228, 270, 272, 278, 281, 284, 291, 294, 300, 312, 314, 323, 344, 349, 359, 361;

- II: 50-52, 58, 111
- autoriteit (Autorität) I: 104, 130, 177, 209, 210, 215, 275, 279; II: 24, 50, 61
- autoriteit in functie I: 130, 155; II: 51
- basisvormen (innerlijke) I: 133, 154, 269-271, 292, 318, 358; II: 57, 67
- basisvormen (uiterlijke) I: 132, 133, 139, 154, 292, 295, 318, 358
- begaafdheid (Begabung) I: 138, 154, 269, 305, 306, 312; II: 40, 64
- belevingspedagogiek (Erlebnispädagogik) I: 184, 209
- bereidheid (Bereitschaft) I: 31, 174, 230, 283, 286, 289, 295; II: 96, 97
- Bereitschaftsschule I: 230, 288
- betrokkenheid I: 111, 189, 215, 302, 303, 337, 339, 341; II: 30, 49
- bewegingsdrang (Bewegungsdrang) I: 139, 145, 152, 247; II: 62
- Bewegtheit I: 108, 120, 152, 206, 278
- bewustmaken/bewustmaking I: 137, 156; II: 60, 61
- bewustzijn (Bewusstsein) I: 19, 117, 118, 131, 138, 159, 170, 181, 208, 210, 213, 233, 288, 346, 357; II: 33, 34, 38, 39, 43-45, 60, 108
- Bildsamkeit/bildsam I: 198, 199, 217, 218; II: 82
- Bildung I: 20, 33, 43, 95, 102, 105, 108, 11, 115, 117, 118, 137, 138, 143, 145, 153, 160, 163, 170-172, 192-194, 196, 200, 201, 203-206, 209, 212, 216-220, 223, 225, 226, 261, 265, 266, 271-274, 277-282, 291, 323, 333; II: 15, 41, 55, 63, 72, 74, 84, 87, 110
- Bildung (allgemeine)/Allgemein-Bildung (algemene vorming) I: 74, 148, 154, 163, 279, 281, 282, 315
- Bildungs... I: 20, 35, 53, 106, 117, 118, 137, 141, 143, 169, 171, 189, 192, 195, 199-203, 205-207, 212, 218, 223, 272, 273, 275, 277, 278, 280-282, 294, 295; II: 50, 62, 65, 82, 107-110
- bloed en bodem (Blut und Boden) I: 20, 22, 24, 25, 49, 73, 79, 81, 93, 94, 156, 212, 214, 216, 223, 265, 267, 268, 283, 294, 357; II: 34, 35
- blokkuur I: 141
- Blutgefühl I: 111, 265, 320; II: 35
- bolsjewisme (cultuur-) I: 48, 50, 51, 55, 57, 59, 68
- bovenbouwgroep (Obergruppe) I: 136, 141, 271; II: 57, 69
- broederschap van alle mensen (Idee der Bruderschaft) I: 120, 123, 263, 264; II: 52, 56
- bruikbaarheid I: 40, 248, 258, 274, 290, 297, 310, 311, 324, 341, 342, 355, 359, 363
- Bund Deutscher Mädel (BDM) I: 65, 66, 77, 221
- buren I: 146, 231, 286
- censuur (Zensur) I: 74, 245, 250, 254, 319, 348, 360; II: 12
- Christlich-sozialer Volksdienst (CSVD) I: 56-58, 60, 92, 263, 355; II: 19, 24
- civilisatie (Zivilisation) I: 20, 50, 59, 66, 200, 212, 266; II: 43, 55, 95
- communicatie I: 40, 180, 188, 189, 275, 316, 345, 348, 351; II: 45, 47, 49, 78, 79
- communicatieproces I: 40, 41, 101, 165, 195, 344, 347, 349, 351; II: 81
- communicatietheoretische aanpak/communicatieve benadcring I: 40, 335, 345, 355
- communisten/communisme I: 47, 54, 57, 59, 60, 66, 163, 225, 226
- context (maatschappelijke) I: 14, 40, 42, 45, 257, 258, 262, 290, 294, 296, 311, 327, 329, 335, 336, 346, 348, 351, 352, 355, 364; II: 9
- cultuur (Kultur) I: 20, 59, 62, 70, 102, 110, 111, 114, 118, 119, 122, 123, 136, 140, 144, 149, 152, 170, 176, 199-201, 204, 208, 209, 224-226, 236, 266, 270, 277, 285, 288, 289,

- 291, 297, 302, 303, 306, 309, 310, 315-318, 325, 326, 337, 355, 361, 362; II: 19-21, 29, 36, 38, 43-45, 53, 100, 110
- cultuureiland (Kulturinsel) I: 134, 271, 306, 322, 334; II: 58
- cultuurgebieden I: 199, 206, 224, 277, 291, 294, 295
- cultuurgemeenschap (Kulturgemeinschaft) I: 201, 277, 278, 318; II: 67
- cultuurgoed(eren) (Kulturgut/-güter) I: 110, 144, 150, 155, 190, 196, 199-202, 204, 206, 239, 277-281, 285, 289, 315, 316, 358, 359; II: 71
- cultuurhistorisch(e) I: 24, 25, 297, 302, 304, 305, 308, 309, 317, 324-326, 362
- cultuuridee I: 199, 222, 273, 277-279, 282, 290
- cultuurinhouden I: 225, 275, 358
- cultuuroverdracht I: 149, 150, 276, 296, 315, 359
- cultuurpedagogiek/cultuurpedagogisch (Kulturpädagogik) I: 16, 103, 204, 223; II: 82, 110
- cultuurpolitiek I: 56, 179, 225, 242, 312
- cultuurproces I: 189
- cultuurproduct(en) I: 111, 123, 149, 189; II: 44
- cultuurtype I: 198, 222, 278
- cultuurwaarde(n) I: 199-201, 277, 278, 282, 359
- cursorisch leren I: 140, 271
- cursus(sen) I: 20, 132, 141, 148
- democratie I: 32, 48, 49, 54, 95, 157
- Derde Rijk (Drittes Reich) I: 14, 26, 45, 51, 52, 59, 158, 167, 212, 214, 216, 255, 258, 271, 294, 317; II: 79, 82, 101
- deugd(en) (Tugend(en)) I: 95, 116, 158, 221, 223, 229, 278, 279, 281, 283, 286, 287, 290-293, 295, 296, 302, 303, 318; II: 23, 41, 42, 90, 93, 94, 97, 106
- Deutschnationalen I: 54, 59, 61, 76
- Deutschnationale Volkspartei I: 56, 57
- diagnostisch onderwijzen I: 307
- dialectiek/dialectisch I: 198, 199, 205, 223, 263, 265, 302-304, 310, 337, 351, 362; II: 106
- dialogisch onderwijzen I: 307, 309
- didactiek (Didaktik) I: 16, 30, 34, 86, 90, 91, 105, 137, 153, 168, 173, 181, 182, 184, 186, 187, 200, 246, 260, 314, 361; II: 6, 83, 94, 97, 103
- didactische driehoek I: 131, 142
- dienen/dienst/dienstbaarheid I: 16, 20, 29, 51, 58, 96, 103, 117, 119, 120, 123, 137-139, 142, 158, 163, 168, 177, 179, 205, 208, 209, 216, 229, 232, 248, 266, 274, 278, 283, 285-289, 292, 293, 317, 322, 358, 363; II: 11, 40, 56, 62, 91, 92, 94, 100, 103, 104
- differentiatie (in maatschappelijke uitingsvormen) I: 259, 260, 262, 335
- discipline (Disziplin) I: 39, 70, 91, 134, 135, 153, 209, 220, 232, 278, 283, 284; II: 27, 50, 51, 92, 94, 98, 108
- discontinuïteit I: 260-262, 281, 289, 302, 361
- drang tot bezig-zijn I: 139, 152
- dressuur/dresseren (Dressur) I: 95, 126, 163; II: 44
- dualisme/dualistische verhouding (relatie) I: 259-262, 268, 287, 335; II: 34, 105
- dwang (Zwang) I: 30, 68, 104, 132; II: 14, 50, 51, 85, 90
- eenheidsschool/-scholen (Einheitsschule) I: 54, 55, 87, 261, 263, 301, 306; II: 11
- eenvoudige vormen (einfache Formen) I: 234, 236, 238, 239, 241; II: 98
- eerbied voor het leven (Ehrfurcht vor dem Leben) I: 29, 34, 95, 123, 137, 153, 266, 293, 357

- egoïsme/egoïstisch/egoïst (Egoïsmus) I: 115, 147, 154, 317, 322; II: 39, 40, 49, 69
- Einordnung/einordnen I: 170, 231, 264; II: 97, 108
- Elementargrammatik I: 271, 308, 313; II: 54
- energie/energeia I: 108, 110, 112, 114, 117, 120, 121, 123, 130, 153, 266; II: 32, 33
- enkeling (Einzelne) I: 96, 109, 113-116, 143, 148, 154, 168, 189, 208, 213, 215, 217, 218, 223, 230, 231, 241, 250, 266, 270, 281, 284, 291; II: 34, 37-40, 60, 94, 109
- entelechie/entelecheia I: 198; II: 31-34
- erfelijkheid(s)(wetenschap)/-leer, -theorie (Erbwissenschaft/Vererbungslehre) I: 27, 35, 74, 77, 83, 95, 110, 159, 162, 220, 243; II: 36, 67
- Erleuchtung I: 202, 203, 205, 206, 208-211, 214, 224, 278, 282, 291
- Ertüchtigung I: 68, 286, 289
- erziehen(de) I: 126, 141, 293; II: 50
- erziehender Unterricht I: 15, 79, 178, 193, 234, 247, 260, 272, 274, 281, 282, 284, 286, 287, 291, 292, 295, 296, 305, 346, 361; II: 87
- erzieherisch I: 102, 118, 124-126, 129, 150, 167, 184, 186, 247, 267; II: 56, 57
- erzieherische Haltung I: 104, 134, 151, 154, 176, 192, 274, 314, 324, 358; II: 52, 55
- Erziehung(s...) I: 17, 20, 26, 29, 30-32, 34, 37, 43, 92, 97, 102, 115, 118, 119, 123, 126, 130, 137, 140, 142, 153, 157, 160, 163, 169, 172, 182, 190, 193, 196-199, 211, 234, 250, 261, 265-267, 270, 271, 273, 292, 295, 317, 323, 333, 357; II: 29, 35, 43, 44, 49, 50, 58, 73, 75, 76, 78, 81, 82, 84, 86, 90-92, 94, 99, 104, 107-109
- Erziehungswissenschaftliche Anstalt (E.A.) I: 55, 83, 88-94, 97-100, 162, 263, 264, 302; II: 20, 25, 26
- ethiek/ethisch (Ethik) I: 21, 36, 113, 119, 120, 136, 138, 153, 155, 210, 241, 267-270, 290, 291, 316, 322, 325, 330, 334, 359, 361-363; II: 29, 37, 38, 42, 46
- eugenetica (Eugenik) I: 27, 35, 95
- evangelie/evangelisch I: 22, 49, 56, 58, 85, 87, 88, 91, 92, 97, 98, 264; II: 19, 22, 24, 106
- existentie/existentiële (Existenz/existentielle) I: 126-128, 131, 162, 188, 189, 210, 316, 323; II: 47, 49, 77-79
- existentie (mogelijke) (mögliche Existenz) I: 127, 131, 152, 154, 188, 270; II: 48, 49
- Fahrt (grosse) (grote reis) I: 222, 239, 244, 288; II: 13, 93
- fascisme/fascistisch (Faschismus) I: 26-28, 32, 37, 50, 96, 169, 191, 263, 332; II: 12, 23, 42
- finalisme I: 337, 339
- formalistisch I: 168, 192, 209, 215, 274
- Führer I: 27, 29-33, 37, 49, 52, 62, 66, 71, 73, 77, 78, 81, 94, 129, 171, 181, 183, 184, 192, 212, 213, 219-221, 250, 274, 282, 292, 293, 321, 332; II: 6, 15, 19, 24, 28, 45, 58, 69, 73, 74
- Führer und Gefolgschaft/Gefolge I: 94, 137, 140, 209, 218; II: 51, 85
- Führermythos I: 62; II: 10
- Führerprinzip (-principe) I: 48, 82, 248
- Führung des Unterrichts (leiding van het onderwijs) I: 16, 20, 124, 129, 133, 183, 245, 295
- Führung durch Unterricht I: 295; II: 87
- Führung im Unterricht (leiding in het onderwijs) I: 16, 20, 106, 124, 129, 133, 167, 183, 245, 248, 256, 295, 305, 309; II: 27

- Führungslehre (des Unterrichts)
(FdU) I: 13-19, 21, 23, 24, 30, 31, 35, 37-43, 45, 96, 101-106, 120, 123-126, 130, 138, 146, 151, 153, 156, 157, 160-163, 165-171, 173-178, 180-184, 186-191, 194-195, 245-248, 252, 254-258, 264, 268-276, 290-294, 296-298, 300-302, 309-311, 313-321, 324, 326-331, 333, 335, 336, 341, 342, 345-348, 351-353, 355, 357-363; II: 5-7, 23, 28, 37, 46-50, 56, 57, 62, 67, 73-75, 77-79, 81, 105, 106, 109, 110
- Gebildet(e) I: 200, 205-207, 212, 217, 223, 224, 234, 359
- geest (Geist) I: 17, 20-22, 26, 34, 35, 39, 43, 105, 109, 111, 114-118, 121, 122, 124, 153-155, 176, 181-185, 198-200, 210, 212, 213, 216, 217, 219, 224, 229, 265-268, 270, 277, 278, 302, 303, 315, 318, 323, 325, 357, 359, 363; II: 22, 27, 31, 33, 34, 37, 42, 43, 49, 50, 56, 58, 64, 86, 95, 97, 100, 105
- geestelijke kracht (geistige Kraft)
I: 108, 110, 112, 121-123, 293, 357;
II: 36, 39, 49, 50
- geestelijke ontwikkeling/-scholing/
-vorming I: 78, 110, 122, 144, 199, 201, 216, 217, 219, 223, 250, 277, 282
- geestelijke rijpheid I: 123, 129
- geestelijke waarden I: 112, 122, 309
- Gegenerziehung/gegenerzieherisch/
-erziehend I: 102, 124, 157, 267, 306, 317, 358; II: 50
- gehoorzaamheid (Gehorsam) I: 2, 8, 51, 72, 77, 96, 132, 153, 183, 203, 209, 210, 214, 221, 223, 232, 244, 278, 279, 283, 286-288, 292, 295, 359; II: 86, 90, 91, 106
- Geistleben I: 110; II: 36, 41
- Geistwerden I: 109, 118
- Geländedienst/-spiel/-sport I: 68, 71, 72, 78, 239, 243, 244, 279, 288
- gelijktijdigheid van het ongelijk-
tijdige I: 258, 259, 261, 262, 302, 335-337, 340, 343, 356, 360; II: 9
- gemeenschap (Gemeinschaft) I: 17, 19, 20, 24, 25, 30, 31, 33, 34, 43, 61, 75, 87, 95, 96, 102, 103, 107, 111, 113-116, 118, 119, 121-124, 128, 130, 148, 154-156, 158, 159, 163, 168, 171, 174, 175, 179, 188-190, 198, 200, 202, 203, 205, 208, 214, 216-218, 221-222, 228, 231, 232, 234, 235, 239, 244, 265-268, 271, 277-280, 283, 284, 286, 287, 289, 291-294, 296, 299, 301-303, 306, 314, 318, 321-323, 325, 333, 357, 359; II: 17, 33, 34, 37-43, 46, 48, 51-53, 55, 58, 67, 68, 71, 72, 78, 82, 84, 85, 87, 91, 93, 104, 105, 108, 109
- gemeenschapsleven (Gemeinschafts-
leben) I: 79; II: 28, 38
- gemeenschapsoepvoeding I: 175, 183
- gemeenschapsschool (Gemeinschafts-
schule) I: 55, 80, 87; II: 13
- gemeenschapszin I: 40, 79, 234, 284, 287
- Gemeinde I: 216, 233, 236, 284, 294, 321; II: 20, 21, 89, 100
- geopolitiek(e) I: 78, 243, 285; II: 94, 95
- Germaans(e) (Germanisch) I: 52, 95, 96, 158, 176, 303, 323, 356
- Gesamtunterricht I: 78, 81, 183, 185, 201, 220, 261, 280-282, 284, 287-289, 291, 292, 295, 319, 359;
II: 12, 47, 75, 76, 83, 84, 97
- Gesamtwille I: 155, 156; II: 33, 34, 38, 42
- Gesellschaft I: 202, 266; II: 43, 58, 59
- gesprek (Gespräch) I: 16, 20, 33, 106, 132, 133, 138, 139, 153, 177, 295, 296, 318, 358; II: 55, 73
- Gestaltung I: 131, 238; II: 32, 51, 59, 90, 91, 93, 96, 108
- gewenning/gewoontevorming
(Gewöhnung) I: 209, 214, 220, 282

- geworteldheid I: 51, 115, 268, 333
- gezin (Familie) I: 15, 20, 59, 67, 77, 95, 96, 103, 116, 134, 141, 173, 204, 211, 214, 218, 219, 221, 229, 233, 239, 244, 265, 266, 270, 284, 286, 287-289, 293, 294, 302, 318; II: 14, 41, 42, 57, 59, 100, 104, 109
- gezindheid (Gesinnung) I: 17, 29, 31, 37, 100, 119, 123, 135, 144, 146, 151, 160, 161, 190, 212, 216, 225, 251, 271, 286, 303, 304, 317, 321; II: 14, 20, 36, 37, 44, 49
- gilde(staat) I: 226, 303, 312, 332, 333; II: 23
- Gleichschaltung I: 58, 60, 61, 66, 72, 73, 76, 175, 178, 250, 272, 273, 356
- Gliedschaft I: 205, 211, 222
- God (Gott) I: 20, 92, 113, 130-133, 141, 142, 148, 149, 154, 188, 190, 209, 269, 292, 309, 313, 314, 317, 358, 362; II: 53, 56
- godsdienstonderwijs I: 54, 75, 82, 86, 141, 185; II: 22, 61
- grenssituaties (Grenzsituationen) I: 127, 128, 130, 152, 154, 357; II: 48-50
- Grenz- und Auslandsdeutschum I: 75, 220, 294; II: 68
- Grenzland (grensgebied) I: 69, 73, 105, 239, 243, 244, 282; II: 21, 96
- groep (Gruppe) I: 16, 19, 20, 25, 96, 113, 130, 134, 135, 137, 140, 144, 147, 148, 154, 171, 197, 228, 231, 237, 240, 269, 270, 284, 285, 289, 336, 358; II: 28, 56, 57, 59, 62, 66, 68, 75, 86, 91, 93
- groepering(svormen) I: 147, 149, 171, 233, 284, 288, 314
- groepsleider I: 16, 25, 88, 96, 173; II: 51
- groepsleven I: 20, 134, 140; II: 83
- groepsproces(sen) I: 106, 143
- groepsvorming I: 91, 178, 192, 233, 358; II: 73
- grond van al het zijnde (aus dem Grund des Seienden heraus) I: 115, 116, 122, 123, 152, 156, 303, 304, 357; II: 37, 51, 57, 61
- Grundschule I: 55, 75, 78, 79, 87; II: 11, 12
- Gruppenarbeit (groepenwerk/groepswerk) I: 20, 26, 34, 36, 94, 106, 140, 144, 148, 152, 159, 163, 173, 185, 269-271, 275, 292, 295, 305, 308, 313, 315, 330, 333, 358; II: 83, 108
- Gruppenunterricht I: 99, 140-142; II: 14, 18, 62
- gruppenunterrichtliches Verfahren I: 140, 153, 154, 270, 314; II: 25
- gymnastische opvoeding (gymnastische Erziehung) I: 73, 219, 282; II: 74
- harmonie I: 31, 115, 122, 229, 230, 284; II: 29, 31, 51, 52
- Heimat (heimattümlich)/heimatlich I: 24, 30, 78, 79, 81, 87, 96, 116, 173, 201, 206, 223, 230, 266, 277, 278, 280, 281, 284; II: 12, 13, 21, 36, 98
- Heimatgefühl I: 111, 265, 320; II: 35
- Heimatkunde I: 78, 201, 236, 292, 320
- heldendom I: 48, 75; II: 55
- helpen I: 120, 132, 145, 156, 203, 269, 312
- heroïsme/heroïsch (Heroïsmus) I: 209, 212; II: 22
- Hilfsschule I: 151, 152; II: 65
- Hingabe/Hingebung I: 158; II: 29, 35, 38, 94, 99
- historische pedagogiek/historisch-pedagogisch I: 13, 43, 297, 304, 317, 324, 335, 340-343, 351, 363
- historisme/historistisch(e) I: 267, 268, 270, 332, 350, 361, 363; II: 105
- Hitlergroet (Hitlergruss) I: 55, 76, 98, 214, 216; II: 24, 25
- Hitlerjugend (HJ) I: 21, 32, 49, 61, 65, 66, 68-70, 74, 77, 81, 158-160, 163, 174, 186, 221, 227, 241-244, 281, 288, 289, 319, 356, 360;

- II: 13, 21, 69, 86, 87, 106, 107
 Hochschule für Lehrerbildung (HfL.)
 I: 70, 73-75, 80, 84, 173, 176, 196;
 II: 20, 22, 23, 73, 74
 hoogbegaafd(en) I: 138, 152; II: 65
 humanisering I: 29, 116, 118, 154,
 267; II: 58
 humanisme/humanistisch
 (Humanismus) I: 98; II: 51, 75
 humaniteit (Humanität) I: 266, 270,
 291, 292, 315, 316; II: 35, 69
 idealisme (Idealismus) I: 20, 25, 96,
 208, 277, 357; II: 48, 75
 individu (Individuum) I: 19, 22, 30,
 61, 107, 113-115, 118, 119, 122,
 153, 155, 158, 202, 208, 266, 299;
 II: 33, 37-39, 41, 42, 51, 52, 54, 65
 Individualdiagnostiek I: 106, 133,
 138, 152, 269, 314, 330; II: 64
 individualisme (Individualismus)
 I: 95, 98, 167, 168, 209, 210, 259,
 274, 275; II: 38, 72, 75, 110
 individualiteit/individualistisch
 (Individualität) I: 19, 96, 113,
 115, 117, 121, 122, 168, 205, 279;
 II: 37-41, 105
 Individualwille/Einzelwille I: 175;
 II: 33, 38, 42
 Innerlijkheid I: 51, 157, 259, 263, 266,
 268, 271, 333; II: 51, 57
 instanties (van tekstonderzoek) I: 42,
 345, 348, 350-352
 integratie I: 299-301, 305, 361, 362
 intellectualisme (Intellektualismus)
 (ook: anti-) I: 26, 27, 50, 284,
 331; II: 86, 94
 intelligentie (Intelligenz) I: 118, 121,
 138, 140, 181, 182, 185; II: 31, 44,
 55, 62, 65, 66, 86
 internationalisme I: 48, 95
 interpretatie (eerste) I: 41; II: 47
 interpretatie (tweede/nadere) I: 151,
 171, 352; II: 46
 intuïtie/intuïtieve I: 107, 121, 130,
 163, 172, 193, 267, 270, 286, 282,
 304; II: 32, 66, 67
 inzet (Einsatz) I: 70, 98, 142, 158,
 213-216, 219, 230, 240-242, 283,
 286, 289, 292, 295; II: 94, 97, 102
 irrationaliteit/irrationele/irrationa-
 listisch I: 30, 50, 52, 116, 126,
 130, 143, 188, 189, 206, 211, 212,
 216, 219, 224, 263, 267, 268, 270,
 272, 277, 291, 292, 303, 304, 310,
 316, 321, 325, 336, 359, 361, 362;
 II: 42
 Jena I: 13, 17, 26, 41, 42, 45, 54, 55,
 82-84, 90, 92-95, 97-100, 133, 136,
 146, 162, 178, 184, 185, 187, 226,
 245, 246, 263, 311, 315, 333, 345-
 347, 355, 356; II: 11, 15, 17, 20,
 22, 25, 47, 55, 62, 63, 66, 69
 Jenaplan I: 13, 14, 17-19, 22-24, 27-
 29, 31, 32, 34, 38, 40, 41, 45, 87, 89,
 90, 92-98, 103, 140, 163, 166, 167,
 169, 172-174, 176-178, 180, 185-
 187, 189, 181, 183, 245, 246, 264,
 265, 275, 321, 323, 347, 355-359;
 II: 5, 6, 20, 21, 25, 64, 69, 77, 78
 Jenaplanbeweging I: 18
 Jenaplanconcept I: 29, 39, 264
 Jenaplanonderwijs I: 13-15, 17-19,
 26, 28, 39-41, 91, 93, 163, 270, 271,
 290, 310, 333, 346, 361, 363;
 II: 21, 57
 Jenaplanpedagogiek (Jenaplan-
 Pädagogik) I: 18, 25, 30, 33, 38
 Jenaplanschool/-scholen I: 14, 17,
 18, 26, 32, 38, 95, 140, 147, 151,
 157, 162, 166, 270, 271, 273, 317,
 323, 326, 355, 359; II: 6, 53, 83
 jeugdbeweging (Jugendbewegung)
 I: 53, 66-68, 72, 73, 77, 215, 234,
 260, 280, 284, 286, 289, 294;
 II: 18, 23, 26, 93, 94, 100
 jeugdbond (Jugendbund) I: 134, 156,
 215, 218, 244, 294, 359, 360
 jeugdgroep (Jugendlichengruppe)
 I: 233, 247, 284, 294; II: 57
 jodenvervolging I: 61
 jood(s)/joden/jodendom I: 35, 47,
 48, 50, 61, 65, 66, 79, 258, 260

- Jungvolk I: 70, 173, 243; II: 21, 92
kameraad(schap) (Kameradschaft)
I: 72, 77, 105, 174, 215, 217, 222,
229, 232, 244, 283, 284, 286-288,
291, 293, 359; II: 89-92, 97, 106
karakterontwikkeling I: 77, 308;
II: 86
karakteropvoeding/-vorming
(Charakterformung) I: 70, 72,
79, 81, 167, 173, 176, 177, 180,
192, 193, 214, 219, 274, 281, 321
kennisoverdracht (Wissensüber-
mittlung) I: 167, 173, 176, 177,
193, 281; II: 86
keuzecursus(sen) I: 142; II: 69
Kindergarten I: 94; II: 18
Körperschule I: 243, 288
kosmos/kosmische I: 70, 107, 108,
118, 304, 357; II: 31, 34
KPD (Kommunistische Partei
Deutschlands) I: 47, 49, 54, 60,
82; II: 10
kring(gesprek) I: 139, 141, 142, 147,
148, 155, 156, 269
kritiek I: 138, 146, 160, 185, 251, 316,
328-330, 350, 358, 359, 362;
II: 27, 112
Lager I: 66, 68, 71, 72, 222; II: 24,
86, 106
Landerziehungsheim(e) I: 87, 234,
261; II: 58, 93
Landjahr (landjaar) I: 186, 212, 285
landschap (Landschaft) I: 95, 126,
136, 140, 152, 190, 192, 212, 220,
236, 291; II: 21, 34, 54, 94-96, 98
Landschule I: 79, 81, 84, 85, 93, 103,
105, 227, 234, 237, 241, 242, 244,
289, 359, 360; II: 20, 22, 97, 98,
100, 101
Landvolk I: 228, 242, 294
Lebenskreis I: 129, 130, 132, 181,
270; II: 27, 83
Lebenskunde I: 54, 82, 91
Lebensruimte (levensruimte/leefruim-
te) I: 48, 64, 71, 78, 79, 83, 213,
215, 236, 260, 293; II: 21, 107
Lebenstüchtigkeit/lebenstüchtige
I: 181, 205, 206, 223; II: 36
Lebenswürdigkeit/lebenswürdige
I: 205, 206, 204
leerdrijf (Lerntrieb) I: 139; II: 62
leergolven I: 144, 152, 271, 313; II: 63
leerinhoud(en) I: 29, 37, 219, 286,
294-296, 298, 305, 306, 361; II: 54
leerplan(nen) (Lehrplan) I: 24, 26,
74, 172, 186, 195, 202, 203, 219,
286, 300, 330; II: 12, 15, 76
leerstof I: 16, 19, 20, 26, 27, 76, 123,
124, 131, 146, 149, 151, 152, 154,
155, 181, 207, 217, 219, 220, 235,
239, 269, 271, 291, 314, 315, 330;
II: 53, 83, 84
leider(s) I: 16, 24, 27, 70, 73, 96, 103,
125, 143, 147, 171, 193, 213, 215,
226, 248, 293, 321, 352; II: 86
leiding (Führung) I: 20, 30, 32, 67,
69, 70, 76, 104, 106, 138, 140, 146-
148, 150, 154, 168, 171, 172, 176,
189, 192, 193, 221, 229, 232, 233,
247, 270, 274, 279, 283, 295, 299,
301, 305, 313, 315, 324, 358, 359;
II: 28, 35, 50, 52, 54, 56, 60, 73, 87,
94, 97, 99
leidinggeven I: 101, 131, 147, 148,
157, 176, 292; II: 6
leven (Leben) I: 16, 20, 24, 34, 95,
103, 106-110, 114, 117, 118, 121-
124, 126, 128, 131, 138-140, 143,
153-155, 165, 170, 181, 182, 216,
235, 265-268, 302, 303, 315, 317,
318, 325, 337, 357, 363; II: 29, 33-
35, 40, 45, 51, 53, 56, 58, 61, 89,
97, 103, 105
levens- en werkruimte I: 112-114,
118, 136, 153, 218
levensgemeenschapsschool/-scholen
(Lebensgemeinschaftsschule)
I: 89, 92, 178, 182, 193, 256; II: 85
levensplan I: 298, 304
liberalisme (Liberalismus) I: 48, 51,
52, 79, 95, 183, 187, 211; II: 75,
103

- lichamelijke ontwikkeling/opvoeding/vorming/training/oefening (Leibesübung) I: 68, 77-79, 95, 160, 169, 215, 221, 236, 240, 243, 280, 282, 285, 291; II: 12, 15, 18
- Lichtwarkschule (-school) I: 24, 87, 103
- liefde (Liebe) I: 105, 115, 123, 156, 158, 188, 265, 292, 298, 301-303, 316, 317, 362; II: 35, 41, 49, 50
- Männerbünde I: 82, 214, 219, 221, 359
- marxisme (Marxismus) I: 29, 48, 50, 59, 79, 85; II: 17, 48
- massa I: 19, 52, 65, 98, 147, 180, 182, 211; II: 13, 38, 63, 64
- materialisme I: 56, 158; II: 54
- mensenwereld/mensenleven (Menschenwelt) I: 20, 109, 114, 116, 117, 130-133, 141, 148-149, 188, 190, 269, 309, 358; II: 36, 43
- mensheid I: 20, 152, 189, 205, 265, 267; II: 41, 46, 53
- metafysica/metafysisch (Metaphysik) I: 20, 21, 23, 30, 32, 36, 41, 42, 90, 95, 101, 102, 104, 106, 107, 115, 119, 120, 123, 124, 126, 137, 151, 153, 154, 157, 161, 162, 198, 208, 259, 264-268, 270-272, 274, 277, 291, 303-306, 309, 311, 312, 323-326, 328-330, 346, 357, 359, 361, 364; II: 28, 29, 31, 34-36, 38, 43, 45, 48-50, 52, 55, 67, 73, 76-78, 85, 105, 106
- methode I: 124, 131, 138, 155, 178, 205, 207, 217; II: 108
- methodiek/methodologie I: 17, 20, 28, 34, 36, 86, 87, 125, 133, 153, 181, 182, 184, 187, 206, 246, 286, 292, 314, 315, 358; II: 66, 83, 103
- middenbouwgroep (Mittelgruppe) I: 141, 271; II: 57, 69
- militaire opvoeding I: 189, 212
- monade I: 317; II: 32-34, 40
- Montessori-materiaal I: 149
- morele opvoeding I: 91, 134, 296, 302, 305, 361
- muzische opvoeding/vorming/oefening I: 7, 53, 215, 216, 219, 221, 236, 240, 282, 291
- mythe(n)/mythisch I: 30, 51-53, 65, 70, 113, 116, 169, 192, 206, 211, 212, 218, 219, 223, 259, 274, 277, 278, 281, 291, 318, 356, 357, 359, 361; II: 46
- Nachbarschaft(en) (nabuurship) I: 229, 232-234, 284, 359; II: 90, 91, 93, 97
- nationaal-socialisme (Nationalsozialismus) I: 14, 19, 22, 24, 26-30, 34, 35, 37, 42, 47, 50-52, 58, 61, 67, 75, 80, 94-96, 98, 158, 166, 179, 180, 183, 192, 211, 214, 219, 220, 222, 248, 250, 252, 258-260, 262, 263, 274, 279, 281, 285, 313, 321, 323, 332, 352, 353, 359; II: 21, 73, 103
- nationaal-socialist(en) (Nationalsozialist) I: 23, 24, 27, 28, 39, 45, 47, 50, 51, 54-61, 63, 68, 70, 72-74, 82, 83, 91, 94, 97, 163, 180, 187, 191, 210, 211, 245, 249, 258, 260, 261, 273, 276, 320, 322, 323, 332, 355, 356, 360; II: 10, 11, 14, 15, 24, 69, 74, 88, 101
- nationaal-socialistisch(e) (nationalsozialistische) I: 15, 21, 26, 27, 29, 32, 34, 35, 37, 39-41, 45, 55, 59, 67, 71, 73-75, 82, 94, 98, 102, 163, 167, 169, 171, 172, 174, 176, 178, 190-192, 195, 197, 212, 217-219, 221, 222, 243, 247-253, 255-257, 260, 262-264, 272-274, 279-280, 282-283, 285-286, 289, 291, 294, 311, 319-321, 323, 331, 332, 346, 358-362; II: 11, 15, 18, 72-74, 85, 86, 100, 101, 104
- nationaal-socialistisch(e) beweging I: 31, 42, 75, 81, 249
- onderwijs I: 170, 175, 194, 276, 281, 356

- pedagogiek I: 28, 30, 32, 37, 166, 210, 211, 222-224
 staat I: 45, 94, 184
- National-Humanismus (nationaal-humanisme) I: 88, 154; II: 51, 58
- nationalisme I: 27, 48, 51, 56, 57, 322, 325
- nationalpolitisch(e) I: 6 47, 78, 79, 93, 95, 141, 156, 158, 159, 161, 173, 184; II: 67, 69, 74
- Nationalpolitische Erziehungsanstalten (NPEA/Napola) I: 71, 72, 81, 221, 243, 260-262, 320
- Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei (NSDAP) I: 46-49, 55, 58, 60, 61, 65, 74, 77, 80, 83, 94, 97, 98, 158, 180, 250, 251, 263, 360; II: 9, 10, 24, 104
- Nationalsozialistischer Lehrerbund (NSLB) I: 49, 55, 65, 73, 75, 76, 79, 80, 82, 93, 97, 98, 174, 178, 180, 241, 242, 251, 253, 254, 286, 357; II: 87
- natuur (Natur) I: 20, 66, 95, 102, 108, 110, 111, 114, 117, 120, 123, 126, 130-133, 141, 144, 148, 149, 152, 153, 155, 179, 188, 190, 192, 217, 220, 222, 225, 234-236, 266, 267, 269, 270, 284, 285, 287-289, 292, 303, 309, 310, 315, 316, 325, 358, 359; II: 29, 31, 33, 34, 36, 37, 41, 43-46, 53, 54, 62, 91, 94, 95, 97, 98
- nazi- I: 22, 26, 27, 30-32, 34, 35, 37, 54, 56, 80, 102, 105, 157, 161, 163, 245, 248, 251, 254-256, 260-264, 276, 279, 295, 319, 323, 331-333, 335, 342, 347, 352, 355, 360-363; II: 69
- nazi('s) I: 14, 23-26, 29, 31, 32, 34, 52, 53, 76, 99, 120, 123, 210, 250, 251, 256, 320, 337, 358
- New Education Fellowship (NEF) I: 72, 87, 89, 90; II: 20
- niveaucursus(sen) (Niveaurokurse) I: 22, 106, 140, 148; II: 25
- nordische I: 49, 95, 98, 158, 169, 178, 192, 211-213, 215, 219, 222, 226, 274, 280, 291, 293, 321, 356, 362; II: 21, 24, 47, 75
- object (Objekt) I: 126, 131, 155; II: 30, 48, 49
- objectief/objectieve/objectivistisch I: 190, 199, 200, 224, 271, 277, 278, 282, 287, 337-339, 346, 350, 351; II: 66, 106
- objectieve geest I: 198, 200, 201, 205, 222, 223, 278; II: 31, 106
- objectiviteit I: 99, 316, 336-339; II: 75
- Odenwaldschule I: 92; II: 18, 19
- oefening/oefenen (Übung/einüben) I: 78, 136, 202, 214, 215, 217, 223, 236, 237, 239, 243, 282, 284, 285, 288, 291, 292, 307, 309, 313; II: 54, 85, 86, 91, 94, 97
- oefenschool I: 13, 26, 41, 88-91, 93, 94, 97, 98, 100, 103, 133, 136, 162, 185, 245, 263, 264, 311, 330, 345, 347, 357; II: 25, 47, 55, 69
- offerbereidheid (Opfersinn) I: 65, 158, 214, 279, 292
- onderbouwgroep (Untergruppe) I: 141, 155, 247, 270; II: 57, 69
- onderwijsconcept(en) I: 14, 15, 39-42, 195, 244, 256, 264, 265, 268, 269, 273, 283, 285, 288-291, 294-298, 301, 302, 308, 310-312, 314-317, 319-321, 325, 331, 333, 343, 355, 359, 361; II: 6
- onderwijstheorie(ën) (Unterrichtstheorie) I: 13, 17, 98, 106, 130, 167, 172, 177, 182-184, 193, 195, 245, 297, 323; II: 73
- onderwijsvernieuwing I: 34, 39, 86, 87, 263, 356; II: 18
- opmerkzaamheid (Aufmerksamkeit) I: 181, 206; II: 30, 31, 98
- opvoedingsmiddelen (Erziehungsmittel) I: 16, 67, 145; II: 51, 86
- opvoedingswerkelijkheid (Erziehungswirklichkeit) I: 96, 106, 107, 119, 172, 174, 188, 189, 264, 265, 267, 277, 297; II: 28

- opvoedingswetenschap(en)
(Erziehungswissenschaft) I: 13, 19-21, 24, 34, 35, 45, 83, 88, 90, 91, 95, 96, 98, 102, 103, 106, 113, 117, 119, 120, 123, 159, 161, 162, 166, 169, 172, 174, 183, 188, 193, 196, 198, 203, 208, 211, 224, 256, 264, 267-269, 277, 294, 302, 330, 345, 355, 356; II: 18, 21, 22, 25, 28, 64, 72, 81, 106
- ordering (Ordnung) I: 16, 20, 32, 96, 106, 111, 113, 116, 123, 125, 133-135, 139, 146, 155, 160, 167, 178, 181-183, 192, 201-202, 209, 218, 221, 222, 231, 235, 238, 240, 241, 267, 269, 270, 280, 294, 298; II: 51, 57, 58, 84, 86, 95, 108
- organische eenheden I: 16, 118, 142, 144, 148, 149, 151-156, 162, 184, 268-271, 292, 295, 358; II: 53
- organisme/organische/organistische (Organismus) I: 51, 93, 121, 141, 159, 170, 177, 198, 211, 216, 225, 232, 242, 263, 266, 268, 269, 281, 282, 284, 285, 287, 289, 294, 296, 303, 312, 317, 321, 361, 362; II: 32, 33, 39, 41, 52, 54, 67, 85, 98, 99, 109
- overname (Übernahme) I: 16, 20, 129, 132, 133, 148, 151, 313; II: 67, 94
- pacifisme (Pazifismus) I: 48, 50; II: 23, 109
- Pädagogik des Unterrichts (pedagogiek van het onderwijs/onderwijspedagogiek) I: 13, 16, 17, 19, 36, 41, 42, 94, 105, 123, 133, 151, 153, 245-247, 355, 360; II: 6, 67, 103
- Pädagogische Charakterologie (pedagogische karakterologie) I: 20, 90, 91, 95, 133, 147, 162; II: 65
- Pädagogische Tatsachenforschung (pedagogisch feitenonderzoek) I: 20, 32, 91, 133, 162; II: 26, 49, 67
- parlementaire democratie (parlementaire Democratie) I: 52, 61, 259, 263, 264, 312, 317, 361; II: 23, 67
- Patent I: 136, 145, 154, 269
- pedagogie (Pädagogie) I: 17, 43, 125, 138, 139, 150, 172, 178, 183, 187, 193, 246, 270, 333; II: 53, 54, 56, 61, 62
- pedagogiek I: 13, 16, 17, 19, 22-25, 27-31, 36, 55, 73, 87, 88, 90, 91, 95, 96, 103, 149, 151, 161, 169, 172, 177, 183-185, 188-191, 208, 209, 211, 212, 248, 255, 267, 278, 299, 300, 302, 304, 310, 330, 332, 334; II: 18, 22, 27-29, 42, 72, 73, 77, 78, 82, 85, 86, 106
- pedagogisch handelen I: 105, 126, 127, 130, 138, 141
- pedagogisch klimaat I: 269, 286, 298, 307
- pedagogisch (onderwijs)concept I: 290, 294, 297, 303, 310, 311, 326, 327, 333, 355, 359; II: 100
- pedagogische (grond)houding I: 16, 106, 133, 142, 315
- pedagogische idee I: 203, 204, 207, 224
- pedagogische situatie (pädagogische Situation) I: 16, 17, 19-21, 105, 106, 124, 126, 129, 130-132, 139-142, 146, 148, 150, 152, 160, 172, 187, 188, 190, 192, 193, 269, 270, 292, 296, 313, 231, 323, 324, 357, 358, 361; II: 47, 50, 57, 73, 76
- pedagogische weken I: 89, 90, 93
- pedagogisering van het onderwijs I: 14, 41, 258, 297, 326, 327, 355, 363
- pedagoog (Pädagoge) I: 22, 25, 27, 31, 37, 98, 137, 140, 142, 162, 183, 189, 196, 272, 299, 332, 361; II: 28, 36, 42, 55, 66, 100
- persoonlijkheid (Persönlichkeit) I: 19, 96, 102, 107, 115, 119, 122, 129, 133, 142, 146, 170, 171, 179,

- 190, 201, 204, 205, 212, 224, 265, 266, 269, 279, 293, 296, 301, 303, 308-310, 321, 344; II: 14, 24, 33, 34, 36, 37, 41, 42, 45, 52, 65, 99
- persoonlijkheidsontwikkeling I: 305, 362
- planning I: 16, 125, 133, 137, 139, 231, 246, 314, 358
- polariteit(en) I: 20, 112, 117, 154, 199, 204, 223, 266, 268, 357; II: 50, 85, 105
- politieke (politische) I: 21, 29, 30, 33, 35, 42, 98, 100, 103, 135, 142, 157, 159-161, 204, 207, 212, 213, 215, 216, 218, 219, 221, 222, 225, 229, 230, 243, 244, 247, 249, 254, 258, 260-262, 280, 284, 285, 287, 292, 294, 299, 300, 304, 311, 332, 335, 338, 346, 356, 360; II: 74, 88-90, 93-95, 98, 99, 102, 103, 106
- politieke opvoeding (politische Erziehung) I: 73, 81, 234, 298
- politieke symboliek/symbolen I: 95, 140, 160, 163
- positivisme/positivistisch I: 105; II: 48, 54, 75, 76
- prestatie(s) (Leistung) I: 68, 78, 81, 106, 145, 146, 153, 182, 189, 205, 213, 215, 223, 229-233, 252, 271, 279, 282, 283, 286, 289, 291, 292, 308, 359; II: 91, 92, 95
- prestatiecultuur I: 145, 146, 271, 313, 314
- probeersel(s) I: 236, 237, 284, 288, 292
- probleemgericht handelen/onderwijs I: 16, 307, 308
- publiceren I: 40, 195, 197, 245, 247, 319
- racisme/racist/racistisch I: 53, 75, 83, 259, 262, 282, 291, 319, 325, 355, 361
- rangorde van waarden I: 111, 113, 206
- ras(sen) (Rasse) I: 47-49, 70, 92, 94, 180, 209, 211-213, 215, 218-220, 243, 283, 291, 293; II: 21, 23, 95
- ras.../rassen... (Rasse.../rassische) I: 27, 35, 48, 51, 57, 58, 64-66, 68, 70, 74, 75, 77, 81-83, 95, 160, 190, 212, 213, 215, 218, 221, 222, 235, 243, 259, 274, 280, 281, 292, 359; II: 11, 12, 20, 21, 23, 86
- Rassenkunde I: 73, 74, 79, 83, 91, 158, 159, 161, 162, 220; II: 11, 67, 69
- rationalisering I: 131, 150, 251
- rationalisme/rationaliteit/rationalistisch (Rationalismus) I: 21, 23, 105, 118, 188, 209, 272, 275, 291, 299, 304, 316, 332, 362; II: 47, 51, 86
- rationeel(-technische) I: 130, 163, 267, 268, 270, 304, 309, 315, 325, 362
- realisme/realistisch (Realismus) I: 20, 30, 105, 128, 162, 172, 174, 175, 178, 184, 186-188, 191, 208, 211, 247, 256, 262, 266, 268, 269, 272, 279, 291, 333, 357, 361; II: 47, 48, 50, 75, 103, 106
- realiteitsconceptie(s) I: 337, 338, 341, 342, 351, 352
- recensent(en) I: 41, 42, 45, 96, 101, 165, 172, 177, 182, 192, 195, 254, 272-274, 276, 289, 346, 347; II: 71, 110
- recensie(s) I: 42, 43, 102, 165, 167, 169-179, 182-187, 191, 195, 197, 242, 232-235, 319, 324, 331, 347, 352, 358-360; II: 82, 97
- receptieonderzoek I: 40, 43, 335, 344, 348, 349
- reflectie/reflecteren I: 265, 267, 304, 306, 307, 310; II: 30, 34, 38
- reformbeweging (Reformbewegung) I: 16, 103, 169, 197, 199, 214, 256, 311, 312; II: 87
- reformpedagogiek/reformpedagogisch/reformpedagogen I: 14, 19, 22-24, 26-28, 31, 32, 34, 41, 42, 76, 87, 161, 162, 167, 168, 174, 185, 193, 195-197, 208, 210, 211, 214, 215, 222, 261, 271, 273, 274,

- 276, 289, 291, 295, 319, 329, 332, 334, 356, 359; II: 106
- Reichsberufswettkampf I: 66, 68, 80, 159, 222
- Reichsjugendführung (RJF) I: 67, 70, 80, 221, 241, 253, 289, 360
- Reichskulturkammer I: 248, 249, 254, 360; II: 104
- Reichswehr I: 47, 50, 54, 60, 62
- religieuze (religieuze) I: 95, 106, 113, 132, 160, 179, 180, 204, 210, 225, 313, 334; II: 53, 61, 72, 106-108
- republiek van Weimar (zie ook: 'Weimar') I: 34, 45, 46, 49, 50, 63, 72, 79, 100, 105, 180, 225, 258, 262, 264, 276, 281, 289, 294, 311, 317, 333, 355; II: 9, 110
- richtlijnen (Richtlinien) I: 27, 74, 78, 81, 195, 252, 270, 320; II: 12, 87
- ritme/ritmiek/ritmisch (Rhythmus/rhythmisch) I: 16, 20, 34, 108, 109, 121, 145, 156, 202, 206, 214, 215, 217, 223, 233, 240, 269, 283, 291, 358; II: 31, 54, 61, 64, 69, 86
- ruimtelijk-tijdelijke/tijdruimtelijke (räumlich-zeitliche) I: 109, 111, 113, 127, 200, 266, 270; II: 35, 58, 59, 77
- SA (Sturm-Abteilung) I: 32, 47, 48, 52, 59, 60, 62, 71, 76, 82, 94, 221, 243, 259; II: 18, 24, 63, 86, 106
- Schaffendes (Schul)volk (scheppend volk) I: 30, 31, 37, 41, 227, 228, 232, 234-236, 241-244, 276, 283, 286, 289-294, 331, 359, 360; II: 6, 88, 92, 93, 97, 99-101, 110
- scheppend(e) I: 106, 109, 110, 122, 123, 136, 137, 145, 152, 174, 199, 213, 216, 217, 228, 229, 231, 233, 236-238, 266, 268, 269, 278, 284, 287, 289, 291, 292, 315, 318; II: 32, 85, 88, 111
- Schicksal/schicksalhaft I: 73, 130, 142, 170, 183, 184, 192, 205, 211, 213, 220-223, 228-230, 235, 236, 274, 282, 296, 359; II: 15, 88, 90, 94-96, 98, 101
- scholingsconcept I: 297, 298, 306, 308
- school van het zwijgen en de stilte I: 133, 149, 157, 171, 358; II: 55
- school voor het jonge volk I: 232; II: 88
- schoolgemeenschap (Schulgemeinschaft) I: 20, 135, 162, 269, 286, 312, 313, 358, 359; II: 62, 92, 98, 109
- schoolhervorming I: 72, 106, 170; II: 85
- schoolleven (Schulleben) I: 16, 35, 70, 87, 91, 103-105, 133-135, 139, 143, 154, 161, 167, 172, 177, 183, 184, 187, 244, 261, 317; II: 29, 57, 63, 76
- schoolwerkelijkheid I: 17, 86, 123, 124, 193, 256, 357
- schoolwoonkamer(s) I: 16, 34, 104, 135-137, 140, 142, 151, 152, 155, 177, 178, 181, 193, 269, 270, 315
- Schulgemeinde(n) I: 77, 96, 106, 140, 143, 152, 163, 172, 260, 261, 269-271; II: 24, 58, 68, 83, 99
- SD (Sicherheitsdienst) I: 62, 64, 46, 80; II: 9, 68, 69
- Selbstkraft I: 232, 283, 287, 293
- situatie(begrip) (Situation) I: 16, 39, 123, 125-130, 132, 145, 152, 154, 156, 157, 160, 167, 170, 188, 189, 193, 210, 213, 244, 269, 284, 303, 304, 313, 324, 342, 345, 357; II: 22, 47-49, 55, 57, 76, 78, 97
- situatie (bepaalde) I: 128; II: 50
- sociaal-cultureel/-culturele I: 40, 42, 45, 161, 225, 258, 301, 311, 326, 336, 343, 360, 363
- sociaal-democraat/democraten I: 46, 47, 49, 51, 60, 67, 76, 179
- sociaal-democratie/sociaal-democratisch I: 41, 51, 276
- sociaal-ethisch I: 313, 358
- sociale drift (Gesellungstrieb) I: 139, 247; II: 62
- sociale vorm(en) (Sozialformen/

- sociale Formen) I: 95, 116, 158, 266, 288, 356; II: 38, 42
 socialisme/socialistische I: 24, 48, 51, 169, 211, 226, 259, 288, 291, 361; II: 108, 109
 socialist(en) I: 57, 59, 225, 229, 284, 287, 293; II: 85, 101
 soldatische I: 73, 212
 Sozialdemokratische Partei Deutschlands (SPD/Sopade) I: 57, 60, 64, 66-71, 74-77, 79-80, 82, 99, 227, 342, 359; II: 9, 10, 14
 spanning (Spannung) I: 16, 20, 25, 129, 130, 132, 133, 135, 154, 155, 157, 183, 199, 203, 2190, 218, 230, 233, 239, 241, 258, 267, 271, 285, 287, 289, 302, 309, 313; II: 54, 67, 89, 90
 spanningsrelatie/-verhouding I: 107, 130, 131, 266, 287
 spanningsveld I: 130, 131, 190, 267, 313, 358
 spel (Spiel) I: 16, 22, 23, 78, 99, 106, 132-133, 139, 141, 145, 149, 152, 167, 176, 177, 181, 184, 186, 193, 214, 236, 237, 239, 240, 269, 282, 284, 285, 288, 289, 292, 295, 296, 358; II: 54, 55, 73, 98
 spontaniteit I: 202, 205-207, 218, 223, 286
 SS (Schutz-Staffel) I: 47, 48, 59-62, 65, 66, 69, 71, 75, 77, 221; II: 25
 SS-staat I: 62, 64, 66, 280, 356, 361
 Staatsjongendtag I: 67, 75, 82, 141, 158, 159, 163, 186, 187, 346; II: 67
 Stahlhelm I: 46, 50, 54, 57, 61; II: 63
 stamgroep(en) I: 22, 34, 144, 146, 154, 156, 269
 ständische Staat/Ständestaat I: 32, 76; II: 23
 stijl (Stil) I: 108, 122, 124; II: 61
 straf II: 51, 85
 subject I: 126, 127, 278, 287; II: 30, 47, 48, 106
 subjectief/subjectieve/subjectivistisch I: 138, 190, 191, 196, 198, 203, 208-210, 270, 275, 277, 337-339, 346, 359; II: 75
 subjectieve geest I: 200, 201, 223
 subjectiviteit I: 316, 336, 339; II: 66
 symbolen (Symbolik) I: 211, 212, 214, 216, 221, 222, 281, 283, 291, 356; II: 67, 85, 86
 tafelgroep(en) I: 22, 136, 143, 146-148, 154, 269, 312
 techniek/technische (Technik) I: 68, 72, 78, 126, 138, 150, 159, 172-175, 192, 199, 200, 219, 220, 232, 236-238, 274, 286, 300; II: 17, 44, 45, 86, 87, 95, 98, 108
 tekstonderzoek I: 36, 40, 43, 335, 343, 345, 346, 349, 351, 352; II: 27
 thema('s) (Gesamtvorhaben) I: 26, 154, 155, 235-238, 240, 241, 243, 269, 284, 289, 296, 361
 thematische arbeid/thematisch onderwijs/thematisch werken I: 238, 282, 284, 285, 289, 298, 313
 Thüringen I: 41, 45, 46, 53, 54, 56, 82-84, 88, 89, 91, 97-100, 171, 312, 355, 357; II: 10, 11, 15, 19, 22, 24
 toegankelijk(heid) I: 15, 38, 40, 257, 311, 323, 355; II: 7
 toewijding I: 107, 118, 123, 154, 160, 163, 265, 266, 290, 292, 293, 296, 361
 trouw I: 31, 65, 96, 130, 203, 213, 214, 221, 223, 232, 265, 270, 277, 279, 283, 291, 292; II: 74
 tucht I: 70, 95, 104, 134, 169, 202, 203, 205, 206, 208, 210, 213-215, 217, 223, 224, 230, 274, 278, 281-283, 291, 292, 295, 296, 359, 361; II: 86
 tussenleren (Zwischenlernen) I: 144, 146, 153, 156, 192, 269
 type (Typus) I: 83, 108, 109, 121, 160, 168, 171, 192, 202, 212, 219, 222, 296, 314, 359; II: 34, 65
 Umbruch I: 104, 167, 173, 177, 178, 192, 197, 228, 229, 247, 276
 II: 28, 92, 103

- Umwelt I: 95, 110-112, 120, 137, 150, 152, 153, 199, 235, 268, 270, 271; II: 21, 38, 46, 60
- Umweltgestaltung I: 119, 129
- Unbedenkelijkheid(svermerk) I: 74, 211, 252
- universiteits(oefen)school (zie: oefenschool)
- Unterrichtsgespräch I: 99; II: 14, 25
- Unterrichtsleven (onderwijsleven) I: 13, 104, 134, 140, 143, 144, 146, 151, 175, 178, 181, 246, 247, 269, 295; II: 57
- Urgemeenschap (oergemeenschap) I: 120, 123, 156; II: 41
- Ur-Polarität Leben-Geist (oerpolariteit leven-geest) I: 117; II: 34, 50
- utopie/utopisch I: 37, 61, 65, 259, 262, 298-302, 204, 332, 340
- verantwoordelijkheid I: 72, 73, 76, 96, 104, 133, 135, 137, 147, 155, 188, 192, 237, 249, 267, 279, 291, 310, 314, 332; II: 38, 52, 71
- verbalisme (Verbalismus) II: 44, 45, 68
- Vergeistiging I: 109, 116-118, 120, 123, 130, 189, 199, 266, 267, 278, 291, 317; II: 49, 52, 61, 62
- Verlichting (Aufklärung) I: 29, 31, 182, 190, 275, 316; II: 61, 85
- vernieuwingsschool/-scholen I: 89, 265, 270, 356; II: 63
- verslaggeving/-kring I: 93, 144, 148, 152, 154, 173, 187, 269, 314
- viering (Feier) I: 16, 22, 33, 99, 106, 132, 133, 139-142, 148, 152, 156, 159, 163, 167, 176, 177, 181, 184, 186, 193, 206, 214, 216, 219, 222, 269, 278, 282, 286, 288, 292, 295, 296, 309, 356, 358; II: 55, 57, 69, 73, 85, 109
- vierjarenplan I: 59, 64, 78, 79, 81, 244, 294, 356; II: 92
- volk I: 20, 30, 31, 33, 51, 52, 59, 67, 88, 95, 96, 105, 122, 131, 137, 140-142, 146, 157, 159, 163, 167, 169-171, 176, 177, 179, 183, 192, 205, 208-211, 213-221, 223, 228-230, 232-235, 243, 244, 265, 267, 269, 271, 274, 277, 280, 282-284, 286-289, 291-293, 296, 302, 303, 312, 318, 320, 322, 325, 329, 336, 359, 361; II: 13, 21-23, 35, 40-42, 51, 62, 88-93, 103, 104, 109
- völkisch(e) I: 32, 66, 93, 95, 140, 141, 158, 161, 168, 171, 174, 192, 210-212, 261, 270, 273, 274, 279-281, 292, 320, 323, 359, 361, 362; II: 21, 23, 67, 74, 107
- völkische
cultuur I: 50
mythe(n) I: 51, 169
opvoeding I: 218
staat I: 66, 260
- völkisch-politisch I: 167, 168, 192, 193, 197, 211, 217, 274, 281, 282, 293, 361
- Volksbildung I: 53-55, 72, 82, 84, 86, 88, 97-100, 196, 225, 279; II: 11, 22, 24, 43, 71, 72
- volkscultuur (Volkskultur) I: 30, 86, 87; II: 18, 27
- volksgemeenschap (Volksgemeinschaft) I: 26, 27, 30, 32, 33, 52, 60, 67, 78, 94, 98, 122, 140, 152, 156, 158, 159, 162, 167, 168, 171, 177, 191, 192, 205, 212, 222, 234, 255, 256, 263, 272, 274, 278, 286, 320, 361; II: 10, 13, 14, 24, 35, 58, 67, 109
- Volksgeist (volksgeest) I: 25, 158, 214; II: 39, 40
- Volkskunde I: 70, 73, 99, 220, 227, 236, 292; II: 21, 36, 93
- volksleven I: 206, 229, 259, 277, 289, 291, 305, 359
- volksopvoeding (Volkserziehung) I: 103, 163, 218, 228, 358; II: 27
- volksopvoedingswetenschap (Volks-erziehungswissenschaft) I: 16; II: 27
- Volksschicksal I: 213, 291, 293, 294

- Volksschule I: 27, 41, 54, 55, 74, 75, 77-81, 83, 84, 86, 88, 89, 97, 99, 140, 141, 167, 169, 172, 173, 179, 181, 184, 186, 191, 192, 195, 197, 201, 220, 221, 227, 271, 280, 286; II: 11, 25, 72, 76, 79, 87, 106
- Volksseele I: 220; II: 39
- Volkstum/volkstümlich I: 53, 55, 81, 85, 95, 206, 220, 223, 277-279, 281, 282; II: 13, 21, 42, 101
- Vom Kinde aus I: 105, 161, 170, 172, 177, 193, 201, 275, 312; II: 83
- voorouders I: 168, 192, 211, 212, 291, 359
- Vorordnungen (voorordeningen) I: 106, 134, 154, 155, 292, 314, 358
- vrijheid (Freiheit) I: 17, 30, 37, 43, 58, 67, 76, 87, 88, 92, 96, 115, 118, 123, 124, 127, 128, 131, 136, 137, 151, 152, 154, 155, 168, 170, 183, 187-189, 204, 205, 207, 208, 210, 211, 232, 250, 266, 267, 269, 270, 278, 287, 291, 312, 314-316, 318, 357; II: 12, 44, 45, 48, 49, 56, 58-60, 72
- waarderen/waardering (Wertung/Bewertung) I: 111-113, 115, 119, 158, 204, 208, 217, 236, 243, 289, 358; II: 31, 37, 41, 46, 61, 66
- waardevrij(heid) (wertfrei) I: 337, 339; II: 66
- waarneming (Wahrnehmung) I: 132, 170, 193, 358; II: 37
- Wagnis (het wagen) I: 217, 229, 283; II: 99
- wedijver I: 68, 145, 153, 231, 236, 283, 289, 359
- weekplan/(week)werkplan I: 16, 20, 34, 106, 133, 140, 141, 156, 163, 269, 270, 314, 315, 346; II: 69
- 'Weimar' (zie ook: republiek van Weimar) I: 46, 49-52, 62, 74, 157, 163, 187, 195, 258-264, 268, 276, 277, 281, 285, 288, 289, 296, 312, 319, 333, 347, 355, 356, 360, 361; II: 10
- Weltkunde I: 236, 244, 292
- Weltorientierung (wereldoriëntatie) I: 18, 185, 188, 189, 305, 333
- wereldbeschouwing (Weltanschauung) I: 26, 27, 32, 47, 48, 57, 58, 70, 126, 142, 167, 168, 170, 171, 190, 192, 203, 204, 209, 211, 212, 215, 217, 218, 222, 224, 260, 273, 275, 281, 295, 298-301, 318, 344, 355, 359, 361; II: 53, 58, 78
- werk I: 16, 22, 33, 95, 99, 106, 132, 133, 136, 139, 142, 143, 149, 152, 165, 167, 176, 177, 181, 184, 186, 193, 236, 237, 239, 240, 269, 283-285, 288, 289, 292, 294-296, 318, 358; II: 63
- werkelijkheid (Wirklichkeit) I: 16, 17, 20, 43, 95, 102, 103, 107-115, 117-123, 127, 128, 130, 131, 133, 141, 143, 145, 147-149, 152-157, 167-169, 171, 184, 188, 190, 192, 205, 208, 209, 230, 232, 237, 264-269, 271, 272, 274, 275, 284, 285, 288, 290-292, 294, 304, 309, 312-315, 318, 319, 325, 330, 336, 339, 341, 343, 346, 351, 356-358, 362; II: 19, 21, 28-32, 34-37, 43-44, 46, 48, 50, 55, 76, 78, 89-90, 93, 105, 107, 111
- Werkgemeinschaft (werkgemeenschap) I: 30, 228, 242, 283, 284, 293; II: 99
- werkmiddelen (Arbeitsmittel) I: 16, 149-151, 153, 185, 193, 270, 292, 309, 314, 315, 358
- werkplaats I: 150, 229, 241, 280, 285, 288, 360; II: 65
- Werkshaft/Werkschaffen I: 229, 234, 241, 283, 292; II: 98
- wet van de groep/groepswet I: 16, 33, 106, 134, 136, 144, 153, 270, 315
- wetmatigheid I: 78, 147, 167, 177, 184, 198, 199, 201, 203, 204, 206, 235, 277, 291, 308; II: 54
- Wirkungsformen I: 233, 288

- zede(n) (Sitte) I: 116, 119, 140, 158, 202, 203, 205, 211, 219, 223, 266, 278, 302, 318, 357; II: 36, 39, 53, 57
- zedelijk(e) I: 109, 119, 120, 122, 123, 132, 137, 144, 182, 193, 228, 232, 263, 266, 267, 357; II: 46, 53, 55, 61
- zelfbeheersing I: 135, 205, 278; II: 45
- zelfbepaling I: 203, 205, 207
- zelfbestuur (Selbstverwaltung) I: 54, 82, 96, 187, 207, 224, 261, 264, 312, 321, 333, 356, 363; II: 23, 68
- zefbewustzijn (Selbstbewusstsein) I: 68, 109, 118, 154, 180, 232, 266, 283, 359; II: 37, 39
- zelfontplooiing (Selbstentfaltung) I: 170, 205, 278; II: 40
- zelfopvoeding (Selbsterziehung) I: 104, 135, 155, 157, 292, 309; II: 50, 52, 67
- zelfpresentatie I: 111, 118, 284, 289; II: 37
- zelfrespect I: 271, 302, 303; II: 45
- zelfstandigheid (Selbständigkeit) I: 79, 81, 147, 155, 205, 207, 210, 215, 312; II: 38, 39, 97
- zelfsturing I: 70, 150, 170, 307, 308, 341, 362
- zelfverantwoordelijkheid I: 287, 312, 341
- zelfverloochening/zelfverloochenend (Selbstlosigkeit/selbstlos) I: 114, 160, 205, 230, 266, 285, 289, 293, 303, 304, 322, 363; II: 39
- zelfwerkzaamheid I: 27, 81, 86, 87, 99, 106, 114, 130, 132, 133, 145, 152, 157, 207, 215, 228, 236, 237, 239, 269, 270, 286, 289, 308, 312, 314, 341, 358, 359, 362; II: 67
- Zentrumpartei (centrumpartij) I: 46, 56, 57, 179; II: 9
- zin (van de werkelijkheid/totaliteit) (Sinn) I: 20, 108, 112, 120, 265; II: 31, 46
- zône van naaste ontwikkeling I: 307, 309, 313
- zuinigheid I: 79, 200, 231, 283, 286, 292, 359

Bijlage 1

Recensies van de 'Führungslehre des Unterrichts' van Peter Petersen

Overzicht uit 'Bibliografie B1.'

- B (Blättner, F.), *Die Erziehung*, Jg. 12, nr. 3, 1936, p. 144
- B (Brandsch, H.), *Schule und Leben*, Jg. 71/Folge 4, nr. 2/3, 1936/1937, p. 98
- Bdhg (Bodenhagen, C.), *Der Schleswig-Holsteinische Erzieher*, Jg. 86, nr. 1, 1938, p. 29
- Deutzmann, F., *Katholische Schulzeitung*, Jg. 54, nr. 11, 1937, p. 155
- H (Harder, H.), *Die Mittelschule*, Jg. 51, nr. 14, 1937, p. 180
- Jungrichter, (..), *Die Arbeitsschule*, Jg. 51, nr. 11, 1937, p. 334, 335
- Kesselring, (M.), *Bayerische Lehrerzeitung*, Jg. 72, nr. 3, 1938, p. 45, 46
- Klöden, O., *Die Volksschule*, Jg. 34, nr. 3, 1938/1939, p. 95
- Kubach, (K.), *Württembergische Schulwarte*, Jg. 14, nr. 11, 1938, p. 604
- NN (Lang, H.), *Schwäbischer Schulanzeiger*, Jg. 55, nr. 1, 1937, p. 13
- L., L. (Lang, L.), *Die Österreichische Schule*, Jg. (keine Zählung), nr. 2, 1938, p. 151
- Müller, W., *Internationale Zeitschrift für Erziehung*, Jg. 6, nr. 2, 1937, p. 224, 225
- n., e. (Neumann, E.), *Die Praxis der Landschule*, Jg. 45, nr. 11, 1937, p. 669
- NN, *Bulletin du Bureau International d'Éducation*, Jg. 11, nr. 43, 1937, p. 96
- NN, *Die neue Deutsche Schule*, Jg. 11, nr. 7, 1937, p. 474
- NN, *Pädagogischer Umbruch*, Jg. 5, nr. 15/16, 1937, p. 222
- NN, *Schweizer Erziehungs-Rundschau*, Jg. 9, nr. 12, 1937, p. 253
- NN, *Der Thüringer Erzieher*, Jg. 5, nr. 13, 1937, p. 370
- Plötz, (..), *Mitteldeutscher Kulturwart*, Jg. 76, April 1937, p. 136
- NN (Schorer, A.), *Die Freie Deutsche Schule*, Jg. 20, nr. 1 en 2, 1938, p. 1, 2, 7-10
- Sch (Schwartz, R.), *Mecklenburgische Schulzeitung*, Jg. 68, nr. 20/21, 1938, p. 310
- Schuhmacher, W., *Rhein-Ruhr*, Jg. 5, nr. 10, 1937, p. 118, 119
- Sturm, K.F., *Die Deutsche Schule*, Jg. 42, nr. 3, 1938, p. 111-113
- T., A. (Thorburn, A.), *The British Journal of Educational Psychology*, Jg. 6, nr. 2, 1937, p. 220, 221
- Wyenbergh, (..) van den, *Zeitschrift für Berufsbildung und praktische Unterrichtsgestaltung*, Jg. 11, nr. 11, 1938, p. 312

Im Jahre 1927 erschien "Der Jena-Plan einer freien allgemeinen Volksschule". Von 1925 bis 1934 folgten die Veröffentlichungen über die Arbeit der Jenaschule auf den verschiedenen Stufen und den verschiedenen Unterrichtsgebieten. Nun gibt Peter Petersen in seiner soeben erschienenen "Führungslehre des Unterrichts" (Verlag von J. Beltz, Langensalza, 1937, 264 S. R.M.5.--) eine theoretische zusammenfassende Darstellung seiner auf sechzehnjährige Versuche sich gründenden Einsichten über die Gestaltung des Unterrichts und der Schule. B.

Dr. Peter Petersen: Führungslehre des Unterrichts. (Beltz, Langensalza, RM 5, 1937.) — Die neueste „Didaktik“, die es wohl gibt, nicht nur weil das Buch erst 1937 erschienen ist, sondern weil es durchaus eigene Wege geht. Doch handelt es sich nicht um neue Theorien, die etwa am Schreibtisch erdacht worden wären, sondern um eine neue Unterrichtslehre, die aus einer 25jährigen, auf einem erzieherischen Realismus aufgebauten Schulpraxis erwuchs. Wir hatten schon in der vorigen Nummer über den „Jenaplan“ berichtet. Hier ist nun die Rechtfertigung dessen, was in Jena und in den Schulen nach dem Jenaplan geleistet wird. Wenn wir uns hier bei den starren Lehr- und Stundenplansforderungen auch nicht von Fächern und Stunden werden loslösen können, so können wir aus dem Werke doch unendlich viel lernen, vor allem was die Spiel- und Festergestaltung anbelangt. Auch hier handelt es sich aber um ein Werk, das wir nicht nur so nebenbei erwähnen und empfehlen dürfen, sondern auf das wir noch sehr ausführlich werden zurückkommen müssen, um so mehr, als auch die rumänische Pädagogik von Prof. Petersen und seiner Richtung — wenn auch noch etwas schüchtern — Notiz zu nehmen beginnt. B.

Peter Petersen: Führungslehre des Unterrichts. Beltz 1937.

Diese Führungslehre des Unterrichts baut sich hinein in den Kampf, der die Säule als Ganzes vor neue Aufgaben, neue Ordnungen stellen und ihr neue Sinnfüllung geben will. Aus tiefster Wertachtung des Lehrers und Erziehers heraus wird auf den Grund gehende Verinnung um die Weiten und Tiefen, aber auch Schranken und Grenzen seiner Arbeit von ihm gefördert. Mit unerbittlicher Gründlichkeit, Klarheit und Schonungslosigkeit wird an die Wurzeln gerührt, insbesondere an die Fragwürdigkeit von Erziehung und Unterricht zueinander, wird dem sog. erziehenden Unterricht sein tönender Schall genommen, um dem Unterricht als breitetes Stück der Schularbeit den Teil seines erziehenden Charakters zurückzuerobern, den er mit Recht beißt, wenn er Un-

terichtsleben wird im Umbruch und Bau auf der Grundlage eines pädagogischen Realismus. Darum hat die Schule Lebensgemeinschaftsschule zu sein statt Unterrichtsanstalt, mit Wortun und Vorleben statt Verbot und Rede. Statt Herrschaft der Methode wird Pädagogie eines Unterrichtslebens gefordert, statt Klassenraum Schulwohnstube und Arbeitsraum, statt auf Bankreihen gezogener Schulkasse frei sich vergesellschaftende Arbeitsgruppen, statt erzwungener und erdrohter Aufmerksamkeit innere Sammlung der Kräfte, statt eines Taktstundenplans und statt Fächerung die arbeits- und lebensrhythmisches abgestimmte Ordnung pädagogischer Situationen, statt viel Wort und Rederei eine Schule des Schweigens und der Stille. — Sena schuf Rahmen, schuf Ausgangsform, in vieljähriger Praxis erobert; eine beinliche Lehrerschaft ist es ihrem Ansehen und ihrer Selbstachtung schuldig, zu den Grundlagen vorzustoßen und neu zu bauen. (431) Bdg.

Deutzmann, F., *Katholische Schulzeitung*, Jg. 54, nr. 11, 1937, p. 155

Führungslehre des Unterrichts. Von Universitätsprofessor Dr. Peter Petersen. Verlag von Julius Belz in Langensalza-Berlin-Leipzig. Broschiert 5,— RM., gebunden 6,50 RM.

Von einem Pädagogen, der wie Peter Petersen seit langem als Theoretiker und Praktiker anerkannt ist, erwartet man Bedeutendes in einem Werk, das er selbst als Zusammenfassung seiner Lebensarbeit bezeichnet. Diese „Führungslehre des Unterrichts“ zeigt umfassend Petersens „Pädagogie“, wie er seine neue Lehre nennt. Er will nicht neue Rezepte oder Schemata geben, sondern anleiten zum Studium der Grundstruktur der Pädagogik und des jeweiligen „Situationscharakters“, also lehren, pädagogisch zu deuten und leiten. Erziehung ist bei Petersen eine Funktion der Schöpfung im Dienste der menschlichen Ordnungen, ist ihm die Funktion, welche auf Freiheit und Geist im Menschlichen geht. Lebhaft stimmen wir ferner Petersens Ansicht zu, daß der Lehrer Führer sein soll, den nicht die „Außenveranstaltungen der Zucht: Direktor, Kollegen, Straßkanon, Versorgungs-, Prüfungs- und Berechtigungswesen stützen“, sondern durch die in dem „reiferen Menschen ruhende, von ihm ausgehende Macht“ zwischen Zögling und Erzieher die richtige Spannung und Distanz schafft, d. h. ein „mit Ehrfurcht gepaartes Treueverhältnis“.

Die „Führung des Unterrichts“ zeigt, was alles nötig ist, um den Unterricht gut vorzubereiten, um Pädagogie zum Lebensdienst und zur „Hilfe zur Selbsthilfe“ zu machen. Die „Führung im Unterricht“ erstrebt, daß nicht mehr Klassenunterricht „erteilt“ sondern „Unterrichtsleben“ geleitet wird.

Zusammenfassend sei gesagt, daß diese Führungslehre jedem Lehrer eine Fülle von Anregungen bietet. Dem allermeisten können wir zustimmen.

Dr. Fritz Deutzmann.

„**Führungslehre des Unterrichts.**“ Von Prof. Dr. Peter Petersen. Mit sechs Tafeln. (Verlag von Julius Beltz, Langensalza 1937. 260 S. Pr. 5 RM. geb. 6,50 RM.) Inhalt: Die pädagogische Situation. Die Führung des Unterrichts: 1. Die Ordnung des Schullebens im Dienste des Unterrichts. 2. Planlegung des Unterrichts. Die Führung im Unterricht: 1. Die pädagogische Haltung. 2. Anweisungen aus der Praxis für die Praxis. Pädagogik der Arbeitsmittel. Zwei Verbindungslinien zwischen Altem und Neuem: 1. Die beiden Grundirrtümer der überlieferten Unterrichtslehre. 2. Von der Methodik zur Pädagogik des Unterrichts. — Wir stehen in der Schule inmitten gewaltiger Wandlungen. Die Lösung von Bindungen an überlebte Formen muß durchgeführt werden und Neues dafür gestaltet werden. Das vorliegende Buch will helfen, daß diese Umgestaltung und Neuformung in gesunden Bahnen verläuft. Gestützt auf eine 25 jährige Beobachtung am pädagogischen Institut in Jena zeigt der Verfasser, wie Arbeit, Spiel und Feier der neuen Schule durchzuführen ist. In einer Zeit, in der der Lehrer, besonders der junge Lehrer, dringend der Leitung bedarf, ist ein solches Buch natürlich besonders wertvoll. Und der durch den „Jenaer Plan“ der Lehrerschaft wohlbekannte Verfasser hat naturgemäß viel zu geben. Man mag über Einzelheiten anders denken; aber jedenfalls ist das Buch jungen Lehrern, die klar und bewußt an der Neuformung des Unterrichts mitwirken wollen, ein guter Helfer und darum sehr zu empfehlen. H.

Jungrichter, (.), *Die Arbeitsschule*, Jg. 51, nr. 11, 1937, p. 334, 335

Peter Petersen, *Führungslehre des Unterrichts*. 264 S. Preis brosch. 5.— RM.; geb. RM. 6.50. Beltz, Langensalza=Berlin-Weißh.

Da sich Petersens „Führungslehre“ sinngemäß mit der „technischen“ Seite des Unterrichts und nicht mit seinen Gehalten befaßt, besteht die Gefahr, daß die Ausführungen z. B. eine geringere Beachtung, gelegentlich vielleicht sogar eine Unterbewertung erfahren. Das wäre im Sinne der nationalsozialistischen Erziehungsforderung zu bedauern; denn nationalsozialistischer Unterricht ist nicht allein gebunden an die Inhalte, sondern ebenso an die Form, in der er geschieht. Sinnwandel muß immer auch Gestaltwandel nach sich ziehen. Dabei hängen alle Fragen der Erziehung im allgemeinen, die der Gemeinschaftserziehung aber im besonderen enstems mit der Unterrichtsform zusammen. So kommt es, daß wir auch im Unterrichtstechnischen vor neuen, z. T. noch ungelösten Aufgaben stehen. Petersen ist auf dem Gebiete seit langem ein Suchender und verdient, in seinen Arbeitsergebnissen beachtet und nachgeprüft zu werden.

Um in der Schule Gemeinschaft Wirklichkeit werden zu lassen, muß das „Unterrichtleben“ dem Kinde Gelegenheit geben, Gemeinschaftsinn bezeugende Handlungen zu vollbringen. Unser bisheriges Unterrichtsverfahren läßt im großen und ganzen sehr oft nur ein Reden über diese Dinge zu; denn echte, wirklichkeitswahre Lebenssituationen, die ein zu gegenseitiger Verantwortlichkeit und Hilfe führendes Arbeiten ermöglichen, sind ganz wenige vorhanden. Petersen will in seiner Führungslehre den Unterricht im ganzen Umfange seines sozialen und nationalen Zwecks sehen und Richtlinien und Normen gerade dafür aufzeigen. Wichtig ist, daß er diese neuen Formen des unterrichtlichen Arbeitens und des Verkehrs zwischen Lehrer und Schüler und der Schüler untereinander in der öffentlichen Schule wirklich und nicht in irgendeiner unter besonderen Verhältnissen arbeitenden privaten Erziehungsstätte. Das Mißtrauen, das die im öffentlichen Schuldienste sitzende Lehrerschaft gegen viele bisher gemachte Reformvorschläge mit Recht hat, ist darum den Jenaer Ver-

suchen gegenüber nicht am Plage, mindestens nicht ohne vorherige Überprüfung. Aus der „Führungslehre“ kann, wer eine Schule der Volksgemeinschaft — oder besser — wer eine Schule will, in der Erziehung zur Gemeinschaft durch Gemeinschaft erzeugendes Handeln lebendig geschieht und wer sich unnötige Umwege, Schwierigkeiten und das Zünden von hunderten Gefundenem ersparen möchte, viele wertvolle Anregungen empfangen, die teilweise überall, in erhöhtem Maße besonders in einfacheren Schulverhältnissen sofort durchführbar sind.

Wahrscheinlich werden den Schulpraktiker nicht alle Kapitel des Buches gleichmäßig interessieren. Aber die theoretisch gehaltenen ersten Teile, die die pädagogische Situation behandeln und Ausführungen über die Ordnung des Schullebens im Dienste des Unterrichts, über die Planlegung und die pädagogische Haltung enthalten, wird er sich mit immer größerer Aussicht auf unmittelbare Bereicherung seiner schulischen Wirksamkeit in die die Praxis behandelnden Abschnitte hineinfesen. Die Abschlussteile enthalten Ausführungen über die überlieferte Unterrichtslehre und zeigen die Verbindungslinien zwischen Altem und Neuem auf. Übrigens habe ich den Eindruck, daß es hier Petersen nicht immer gelungen ist, sich ganz von Übersteigerungen frei zu halten und daß zu manchen Ausführungen an anderen Stellen Abschwächungen erfolgen.]

Zunrichter

Kesselring, (M.), *Bayerische Lehrerzeitung*, Jg. 72, nr. 3, 1938, p. 45, 46

Peter Petersen: Führungslehre des Unterrichts. Mit 6 Tafeln; 228 S.; geb. 6.50 M, brosch. 5.-- M. Verlag Jul. Beltz, Langensalza. 1937.

Petersen hat in uner müdlichem Ringen sowohl hinsichtlich der theoretischen Vertiefung und Begründung der Pädagogik als auch hinsichtlich der praktischen Neugestaltung des Schulwesens stets seine ganze Kraft ein- gesetzt. Frühe schon begann er mit der volkshygetrischen Grundlegung seiner Allgemeinen Erziehungswissenschaft (1924). Wie er dort die Lebenswirklichkeit des Volkes in tieferündiger Weise zu erspüren verstand, so hat er später in realistisch Haltung zur Erziehungswirklichkeit Stellung genommen. Pädagogik als selbständiger Wissenschaftsbereich muß ihm erst geklärt werden durch eine umfassendere Erziehungswissenschaft, innerhalb der die Pädagogik ihren Ursprung nimmt; denn Pädagogik erscheint bei ihm als Wissenschaft von der Pädagogie, d. h. als Wissenschaft von der Führung, von der bewußten Erziehung und von der absichtlichen und planvollen Bildung der Kinder und Jugendlichen. Praktisch baute Petersen das Reformwerk des späten Jenaplanes aus unter entschlossener Zuwendung zu einem neugepflanzten Schulleben in Anknüpfung an Odersfelds Schulgemeindebestrebungen. Die Sorgen der früheren Unterrichtslehre um Lehrplan und Fachsystematik, um den Aufbau der methodischen Einheiten, um die Lehrfrage, um die Forderung der Unterrichtsstunde treten in den Hintergrund. P. wollte von jeher über die methodische Zersplitterung und Einseitigkeit hinaus zu einer Führungslehre des Unterrichts vordringen; dabei war Führung im Vollsinne des Wortes verstanden gegenüber romantischer und sentimentaler Verfälschung des „Vom Kinde aus“ und der damit zusammenhängenden weichen Auffassung des Lehrers als eines Helfers und Freundes.

Den fruchtbringenden Ertrag all seiner Bemühungen aus 25jähriger Praxis legt nun P. hier vor. Alle Ausführungen sind getragen von dem Verlangen unserer Zeit nach einer reicheren und edleren Menschenbildung und wollen einer Neuformung des Schulwesens, insbesondere der Volksschule dienen. Die Eigenart der pädagogischen Situationen, die Verantwortlichkeit des Handelns, Planens und Gestaltens im Unterricht und Schulleben, die klare Orientierung über die Aufgaben des Unterrichts für die Bildung und Erziehung sind wohl selten so nachdrücklich ausgesprochen worden. Das Handwerkliche und auch das Intuitiv-Zupadende bei der Führung des Schullebens und der unterrichtlichen Kleinarbeit sind im einzelnen gründlich verfolgt, z. B. Ordnung des Schullebens, Schulkraum, Zucht und Disziplin; Planlegung und neue Formen der Schularbeit; pädagogische Haltung und Anweisungen aus der Praxis für die Praxis;

Pädagogik der Arbeitsmittel. Eine Besinnung von hoher Warte aus über die Grundirrtümer der überlieferten Unterrichtslehre unter dem Gesichtswinkel der neuen Erziehungswissenschaft beschließt das Werk.

Jedenfalls darf Petersen als ein Pionier in neues Land betrachtet werden. In seiner neuartigen Unterrichtslehre findet jeder Schulmann wertvolle Anregungen und viele Klärungen, die seine praktische Arbeit beleben können. Freilich steht auch dieses Buch an einer Wende der Zeiten. Seine geistige Heimat und seine Begriffssprache wird manchen der Jungen nicht mehr ganz geläufig sein; ebenso teilen wohl nicht alle Leser die Freude an den mehr formalen Zügen seiner Führungslehre und den technischen Fragen des Unterrichts. Wenn auch P. keine allumfassende Didaktik vorlegen wollte und immer streng die Tatsächlichkeit des Unterrichts, in der alle Einzelheiten der Charaktererziehung, Willensbildung und Erkenntnisvermittlung sich verschlingen, im Auge behält, so wird man doch zu manchen Fragen, die der Umbruch der Dinge im Erziehungs- und Unterrichtsbereiche aufgeworfen hat, eine Stellungnahme vermissen.

Reheling.

Klößen, O., *Die Volksschule*, Jg. 34, nr. 3, 1938/1939, p. 95

Wer tiefer in ihren Ideengehalt eindringen will, der greife zu Peter Petersens neuer „Führungslehre des Unterrichts“ (13). Sie ist die Unterrichtslehre des Jena-Plan-Schöpfers, und darin liegen ihre Bedeutung und ihre Grenzen. Petersen gibt eine Grundlegung der Erziehungswirklichkeit, wie er sie in seiner Schule sieht. Daß er immer wieder auf sie zurück- und von ihr ausgeht, gibt seiner Darstellung Geschlossenheit und werbende Kraft. Darum kann diese Untersuchung auch dem z. m. Führer werden, der sich nicht allein um die gedankliche Erkenntnis dieser Schularbeit bemüht, sondern in ihrem Sinne handeln will. Ihren ausschließlichen Geltungsanspruch kann man ablehnen, und man wird diese Theorie des „erzieherischen Realismus“ doch werten müssen als einen Schritt zur neuen deutschen Erziehungswissenschaft.

Petersen, Peter, *Führungslehre des Unterrichts*.
Langensalza, Jul. Belk, 1937. 264 S., brosch.
5 M., geb. 6,50 M.

Die Besprechung des Buches soll in dem Geist erfolgen, den der Verfasser von seinen Lesern wünscht, wenn er im Vorwort bittet, „nicht in 25 Stunden fertig beurteilen zu wollen, was zu seiner Entstehung 25 Jahre bedurft habe“.

In dem Buch ist ein 25jähriges Suchen niedergelegt, das angestellt wurde, um die Grundlagen einer neuen Schularbeit zu gewinnen. Die alte und vielfach auch noch die heutige Schularbeit ist, obwohl sie der Sturm der nationalsozialistischen Revolution aufrüttelte, kompliziert, unredlich, unpersonlich, betriebsmäßig. Petersen zeigt, wie die Menschen in der Schule in ihrem Verhalten zueinander anders werden müssen, einfacher, wahrer, redlicher, um durch ein neues, vom Ethos unserer Zeit gefordertes Dienen zu wahrer Gemeinschaftsbildung in unserem Volke beizutragen. Dieser Dienst des Lehrers ist Führung der Kinder und Jugendlichen, und aus diesem Grunde setzt Petersen an die Stelle der bisherigen Didaktik und Methodik eine pädagogische Führungslehre des Unterrichts. So sind die wichtigsten und wertvollsten Abschnitte des Buches die Untersuchungen über die erzieherische Haltung und über die Führung der Kinder und Jugendlichen. Sie sind im innigen Zusammenwirken von Theorie und Praxis gemacht, und das Buch zeigt auf jeder Seite die Einheit zwischen den erziehungswissenschaftlichen Erkenntnissen und seinem erstrebten neuen Schulleben und Unterrichtsleben von den Fragen der Schulraumgestaltung an bis zu denen der Zucht, der Unterrichtsführung und der Gesinnung. Besonders wertvoll ist diese pädagogische Arbeit deshalb, weil sie in enger Verbindung mit der großen deutschen pädagogischen Reformbewegung der letzten 40 Jahre geleistet wurde, wobei Landschule und Landlehrer stärkste Anregung und Auftriebkräfte zur Verwirklichung des Neuen gegeben haben. So entwickelt das Buch nicht pädagogische Theorien, sondern zeigt, warum man weg muß von Stunden und Fächern und — wie man das praktisch durchführt. Es führt mitten hinein in die Wirklichkeit des Unterrichts und legt dar, wie Arbeit, Spiel und Feier durchzuführen, wie Charaktererziehung, Willensbildung und Kenntnisermittlung anzupacken sind.

Der nationalsozialistische Lehrer hat die Aufgabe, die in dem Buche auf der pädagogischen Ebene gefundenen Wege in den Rahmen, die Fülle, Wucht und Dynamik der nationalpolitischen Erziehung des heutigen Deutschland einzuordnen und damit der deutschen Volkwerdung zu dienen.

Wer in diesem Geist seine Berufsarbeit leisten will, und welcher deutsche Erzieher will das heute nicht? — dem wird das Buch reiche Anregung geben und Wegweiser sein.

Kubach.

Peter Petersen, *Führungslehre des Unterrichts*. Mit 6 Tafeln. Wetz, Langensalza. 1937. 264 S. 5.—, 6.50. Eine neue Unterrichtslehre, welche die alten Methodiken und Didakten erfrischt und neuen Geist lebendig werden läßt! Der bekannte Jenaer Professor schrieb sie auf der Grundlage des erzieherischen Realismus. Er begründet, warum man aus innerer Notwendigkeit heute fort muß von überlebten Unterrichtsformen. Ein Buch also, das nicht pädagogische Theorie entwickelt, um der Theorie willen, sondern aus fester ideeller Zielsetzung mitten ins praktische Schulleben greift. Inhalt: Die pädagogische Situation; Die Ordnung des Schullebens im Dienste des Unterrichts; Planlegung des Unterrichts; Die pädagogische Haltung; Anweisungen aus der Praxis für die Praxis; Pädagogik der Arbeitsmittel; Die bei den Grundrührern der überlieferten Unterrichtslehre; Von der Methodik zur Pädagogik des Unterrichts. — Peter Seidensticker, *Die Bilder des Reichslesehuches für Volksschulen*. 5. und 6. Schuljahr. Technik, Geschichte, Inhalt, Betrachtung 1936. 75 S. 2.—. Ein Buch, das notwendig ist, um die vielen Urteile über die Weiterbildung des neuen Leihbuches zu einer gewissen Einheit zu führen, um vor allem doch den pädagogischen Wert zu erkennen, der gerade in den Bildern steckt.

L., L. (Lang, L.), *Die Österreichische Schule*, Jg. (keine Zählung), nr. 2, 1938, p. 151

Peter Petersen, *Nährungslehre des Unterrichts*. Verlag von Julius Wetz in Langensalza, 1937. 264 Seiten mit sechs Tafeln. Preis M 5.—, gebunden M 6.50.

Von Dr. Peter Petersen, dem Professor an der Universität Jena, liegen zahlreiche pädagogische Werke vor, insbesondere sind die Bücher über den „Jena-Mann einer freien allgemeinen Volksschule“ bekannt, die seit 1924 der Reihe nach erschienen sind. Leider vermag man Dr. Petersen nicht uneingeschränkt zu folgen.

Nun, da im Deutschen Reich die Schule einer inneren Umgestaltung unterliegt, legt er ein neues umfangreiches — es hat 264 Seiten — Buch vor, in dem er für das Schulleben eine neue Form und innerhalb dieser neuen Lebensform eine neue Unterrichtsform vorschlägt. Die neue Schule soll aufgehen in Arbeit, Spiel und Feier und die Unterrichtsform soll fern von „Unterrichtsstunden“ und „Unterrichtsfächern“ die Schüler hineinführen in dieses Schulleben, das sich eng an die Tat-

fächlichkeit des Lebens überhaupt anlehnt. Das hört sich alles wunderschön an in dieser Kürze, aber es ist schwer, der Breite des Buches zu folgen, noch schwerer aber ist es, das, was an der Universität Jena unter der Leitung Doktor Petersens ausgedacht worden ist, in die tatsächliche „Tatsächlichkeit“ unserer Schulen zu übertragen.

Wer es zuwege bringt, das Buch wirklich zu lesen, der wird daraus viele Impulse zu pädagogischen und didaktischen Erwägungen empfangen, eine Förderung in der Praxis ist aber kaum zu erhoffen. L. V.

Müller, W., *Internationale Zeitschrift für Erziehung*, Jg. 6, nr. 2, 1937, p. 224, 225

Peter Petersen: Führungslehre des Unterrichts. (Verlag Julius Belz, Langensalza, brosch. 5 RM, geb. 6,50 RM, 264 Seiten.)

Als Abschluß einer mehr als 25jährigen Dienstzeit an den verschiedensten Schulen (Höhere Schule, Volksschule, Lehrerseminar, Berufsschule und Universität) legte Prof. Dr. Peter Petersen, Jena, vor einiger Zeit der pädagogischen Welt sein neuestes Buch „Führungslehre des Unterrichts“ vor. Es ist klar, daß nach so langjähriger Schulpraxis, die zum großen Teil mit Forschungsarbeit ausgefüllt war, ein Werk entstehen mußte, das viele feine Beobachtungen und Erkenntnisse registriert und das in manchen Teilen geeignet ist, vielleicht gerade den jüngeren Lehrern, die aus einem gesunden, natürlichen Charakter entspringende selbstverständliche erzieherische Haltung auch bewußt zu machen. So könnten hier verschiedene Beispiele angeführt werden, wie Gedanken Petersens anerkannt, andere wieder abgelehnt werden müssen. Wer aber im Rahmen einer Buchbesprechung Stellung zum Lebenswerk eines Mannes nehmen will, kann nicht Satz für Satz vornehmen und ja oder nein dazu sagen — obwohl er diese Kleinarbeit für sich leisten muß —, er wird vielmehr sein Urteil auf eine Auseinandersetzung mit der erziehungsphilosophischen und weltanschaulichen Haltung der Arbeit und damit des Verfassers gründen.

Petersens Werk stammt aus einer Zeit, die reich an „Schulreformern“ war, die sich alle als Künster des Morgen dünkten und doch zum großen Teil nur schwächerer Nachhall des Gestern geliebt sind.

Wenn die neue Zeit Lebensnähe der Schule verlangt, so heißt das, Kulturstand und Weltanschauung der Gegenwart in der Schule leben und lehren und diese Weltanschauung aus den Erkenntnissen der Zeit heraus begründen. Lehrer und Schüler haben in der Schule in gemeinsamer geistiger Arbeit das von außen hereinströmende Leben des Volkstums in Bildung, Bewußtsein, Weltbild und Haltung umzusetzen. „Die revolutionäre Jugend findet ihr Gesetz und Ziel nicht mehr — wie eine liberalistische Theorie lehrte — in sich selbst, sondern in der dem Volkstum, dessen Zukunft sie selbst darstellt, schicksalhaft auferlegten Gesamtaufgabe.“ „Das Prinzip der völkischen Schulreform heißt: Einordnen, Eingliedern, nach allen Seiten hin, damit aus der organischen Bindung die Bildung wachsen kann“ (Krieck).

Petersen spricht von Entfalten, Lösen, Befreien, vom Wachsenlassen. Zwar rückt er ab von der pädagogischen Richtung „Vom Kinde aus“, doch nur mit Worten. Seine pädagogische Tat, die Jena-Schule, ist mit dieser von uns überwundenen liberalistischen Bewegung verbunden. Mit dem Naturalismus sucht Petersen aus dem Wesen des Kindes das Gesetz und das immanente Ziel der Erziehung zu gewinnen: jedes Kind hat das volle Recht auf seine kindliche und persönliche Eigenart und auf seine freie, ungehemmte natürliche Entwicklung, der Erzieher kann nur dabeistehen und ihm Freiheit geben, sich zu entfalten; das Kindesalter ist nicht Vorstufe der höheren Alterslage, sondern vollberechtigter selbständiger Teil des Menschenlebens. Es ist dabei vorausgesetzt und teilweise auch ausgesprochen: es gibt eine Selbstentfaltung der menschlichen Seele, wie es eine Selbststeuerung des Wachstums des menschlichen Körpers gibt. Ernst Kriek hat schon vor mehr als einem Jahrzehnt diese Fragen untersucht und festgestellt: „Ganz ausgeschlossen bleiben muß der Gedanke, daß das Kind durch sein natürliches Wachstum die ihm nötige Bildung und mögliche Reife von selbst erlangen könne.“ Das Wachsen in der Gemeinschaft bedarf der Überhöhung durch eine planmäßige Erziehung und Bildung. Bei dieser Arbeit ist der reife Mensch, die Lehrerpersönlichkeit das Wesentliche; daneben treten die Fragen über die Gestaltung des Raumes und die Gruppierung der Kinder als solche zweiter und dritter Ordnung zurück.

Wir sehen mit Ernst Kriek als nächste eigentliche Aufgabe der Schule die Bildung, d. h. methodische Überführung des in der Gemeinschaft vorhandenen Bildungsgutes in den persönlichen Bildungsbesitz der Glieder. Der Weg der Schule ist Unterricht. Maßgebend für die Bildungsarbeit sind die in Sprache und Schrift gefaßten geistigen Werte der Gemeinschaft. So scheint uns auch die neue Bezeichnung für die Jena-Schule „Schule des Schweigens und der Stille“ eine der letzten einseitigen Übertreibungen zu sein, an denen ein überwundenes Zeitalter so reich war. Schweigen ist die Tugend reifer Menschen, doch junge Menschen sollen in erster Linie in die Sprache ihres Volkes hineinwachsen. Und sprechen lernt man nicht durch Schweigen.

Petersen spricht viel von Führertum. Sein „Führer“ kann aus unserer Weltanschauung heraus nicht als solcher anerkannt werden, wenn wir u. a. finden: „Der rechte Leiter im lagernden Haufen ist der Führer mit natürlicher Führerbegabung. Der beste Erzähler, der beste Redner und Sänger, der Mensch der guten und lustigen Einfälle, sie beherrschen diesen Haufen.“ Für den so gesehenen Führer mag wohl gelten: „Schüler sind nicht imstande, ihre Macht, ihren Geltungsbereich über mehr als zwei Mitschüler wertvoll und auf gewisse Dauer hin zu erstrecken.“ Daß ein Drittel der Schüler jeweils wahre Führer seien, ist auch zu viel verlangt.

Auch das Führertum des Lehrers sehen wir anders. Der Lehrer soll — nach Petersen — seine sittlichen Forderungen an einzelne Schüler stellen „stets im Einvernehmen mit der Gruppe, d. h. nicht darauf bestehen, weil man Lehrer ist, sondern weil man in Funktion der Gruppe handelt, jeder sich von ihr beauftragt fühlt, darum auch sich stets wieder von ihr diesen Auftrag übertragen lassen!“ Auch hier denken wir vom Führertum anders. Der Lehrer hat seinen Führungsauftrag von der höchsten Gemeinschaft Volk, der er die Jugend eingliedern soll. Nur dann dauert Gemeinschaft über Geschlechter hinweg, wenn sie die nachwachsenden Generationen ihrer Norm unterwirft und ihrem Typ einordnet.

Wenn wir das neueste Buch Petersens mit seinen früheren Arbeiten vergleichen, so müssen wir anerkennen, daß der Verfasser bestrebt war, den aus nationalsozialistischer Weltanschauung heraus erwachsenen Erkenntnissen gerecht zu werden. Sein Schaffen bleibt aber Übergangswerk. Das „Profil der neuen Schule“, wie es Petersen 1926 gezeichnet hat (der Jena-Plan diente der Verwirklichung dieser Schule) ist nicht das Gesicht der neuen völkischen Schule. So können wir uns auch von Petersen die „Führungslehre des Unterrichts“ in unserer neuen deutschen Schule nicht geben lassen. Wir brauchen gerade in der Schule klare Führung zur neuen völkischen Wirklichkeit.

Karlsruhe i. B.

Wilhelm Müller

Prof. Dr. Peter Petersen, *Führungslehre des Unterrichts*. Langensalza, Schul. Beltz. Brosch. 5 RM., geb. 6,50 RM.

Der Verfasser begründet, warum man aus innerer Gesezlichkeit heraus fort muß von überlebten Unterrichtsformen, fort von „Stunden“ und „Fächern“. Vor allen Dingen wird hier aus der praktischen Unterrichtsarbeit heraus gezeigt, wie das möglich und durchführbar ist. — Beispielhaft wird auch dargestellt, wie Arbeit, Spiel und Feier in der Schule so gestaltet werden, daß neben der Kenntnisübermittlung vor allen Dingen der erzieherische Einfluß gewahrt wird, Charaktererziehung und Willensbildung gefördert werden. — Aus einer Praxis von 25 Jahren ist dieses Werk entstanden, das nun jedem seine Hilfe anbietet, der gewillt ist mitzubauen zu helfen an der neuen Schule. — e n.

NN, *Bulletin du Bureau International d'Éducation*, Jg. 11, nr. 43, 1937, p. 96

371. 30

PRINCIPES DIDACTIQUES (B.I.E.)

PETERSEN, Peter. *Führungslehre des Unterrichts*. Langensalza-Berlin-Leipzig, Beltz, 1937. 22 × 15,5. 264 p. — Voici encore un ouvrage de Petersen, fruit de seize ans d'expériences pratiques entreprises en vue de trouver les bases d'un travail scolaire nouveau, particulièrement pour l'école primaire de 10 ans. Cette « Führungslehre des Unterrichts » est le premier essai de représenter les nouvelles formes de l'enseignement dans le cadre de la vie scolaire, de déterminer leur ordre et leur philosophie. Elle remplace la « didactique » habituelle et démontre que les « méthodes » ne peuvent être développées que sur la base d'une « pédagogie » de l'enseignement.

NN, *Die neue Deutsche Schule*, Jg. 11, nr. 7, 1937, p. 474

Peter Petersens 'Allgemeine Erziehungswissenschaft' war ein grosser Wurf, aus weiter Überschau und ernstem Ringen um die Notwendigkeiten der Zeit nach 1918 entstanden. Das neue Buch 'Führungslehre des Unterrichts' hat in der Begründung nicht den gleichen Rang. Es kann aber den, der den Jenaplan nicht kennt, in die dort gegangenen Wege gut einführen.

Petersen Dr. Peter. *Führungslehre des Unterrichtes*. Langensalza, Verl. Julius Beltz. 264 S. RM. 6.50.

Der Verfasser behandelt vorzugweise und ausführlich die technischen Fragen des Unterrichtes („Die pädag. Situation, die Ordnung des Schullebens im Dienste des Unterrichtes, die Planlegung des Unterrichtes, die pädagogische Haltung, Anweisungen aus der Praxis für die Praxis, Pädagogik als Arbeitsanteil, die beiden Grundrhythmen der überlieferten Pädagogik, Von der Methodik zur Pädagogik des Unterrichtes“). Diese Kapitel geben dem Leser einzelne wertvolle Anregungen und Hinweise. Mit den Gehalten des Unterrichtes beschäftigt sich das Buch nicht, so wird also zu den besonderen, nationalsozialistischen Problemen eines deutschen Unterrichtes in der Gegenwart keine Stellung genommen.

Vorbemerkung der Redaktion: Soeben ist im Verlag Julius Beltz, Langensalza, ein neues Buch Prof. Petersens erschienen, betitelt: „Führungslehre des Unterrichtes“. (264 S., mit 16 Tafeln. Preis brosch. RM. 5.—.) Der Schöpfer des Jena-Plans schreibt darüber in der Einleitung:

„Diese ‚Führungslehre des Unterrichtes‘ stellt den ersten Versuch dar, eine Ordnung und eine Begründung der neuen Unterrichtsform im Rahmen eines neuen Schullebens zu geben, der unmittelbar der Praxis dient. Sie tritt also an Stelle der bisherigen ‚Didaktik‘ und zeigt ständig auf, wie die ‚Methodiken‘ erst dann wieder in sich fortentwickelt werden können, wenn sie in eine Pädagogik des Unterrichtes aufgenommen sind. Die ‚Führungslehre‘ bildet das Ergebnis von 16 Jahren ununterbrochener praktischer Versuche, angestellt, um die Grundlagen einer neuen Schularbeit, vor allem in der zehnjährigen Volksschule, zu gewinnen; sie ist zugleich Abschluß von mehr als 25 Jahren Dienst an der höheren Schule, allgemeinen Volksschule, Lehrerseminar, Berufsschule und Universität.“

Das Buch faßt in übersichtlicher Weise die theoretischen und praktischen Ergebnisse der bekannten Jenaer Versuchsschule zusammen. Dementsprechend befaßt es sich vorwiegend mit der Primarschule. Es ragt an Gehalt und anregender Kraft für die praktische Schularbeit weit über Veröffentlichungen

ähnlicher thematischer Richtung hinaus. Von seiner Vielseitigkeit geben die Überschriften der Hauptkapitel ein Bild: „Die pädagogische Situation“, „Die Ordnung des Schullebens im Dienste des Unterrichts“, „Planlegung des Unterrichts“, „Anweisungen aus der Praxis für die Praxis“, „Die beiden Grundirrtümer der überlieferten Unterrichtslehre“ (Überschätzung der rationalen Elemente allen Unterrichts und Überschätzung der erzieherischen Möglichkeiten jeden Unterrichts), „Von der Methodik zur Pädagogik des Unterrichts“. Wir glauben, unsern Lesern einen Dienst zu erweisen, indem wir sie auf dieses Buch besonders aufmerksam machen. Wenn man als Redaktor sich täglich mit der Flut pädagogischer Publikationen beschäftigt, kommt man leicht zur Auffassung, daß ca. 80 Prozent dieser Neuerscheinungen überflüssig seien. Petersens Buch gehört zu den 20 Prozent, die es verdienen, gelesen zu werden. Es ist ein Buch, das nicht immer ohne Widerspruch hingenommen werden kann, aber immer lebendige Anregung weckt.

NN, *Der Thüringer Erzieher*, Jg. 5, nr. 13, 1937, p. 370

Petersens 'Führungslehre' betrifft lediglich die technische Seite des Unterrichts; mit den Gehalten des Unterrichts beschäftigt sie sich nicht; so wird also zu den besonderen, nationalsozialistischen Problemen eines deutschen Unterrichts in der Gegenwart keine Stellung genommen.

Plötz, (..), *Mitteldeutscher Kulturwart*, Jg. 76, April 1937, p. 136

Peter Petersen: Führungslehre des Unterrichts. (Verlag Beltz, Langensalza, 1937. 264 Seiten. Preis geb. 6,50 RM., broschiert 5 RM.)

Hier liegt eine Unterrichtslehre vor, die das Ineinander des Pädagogischen und des Didaktischen lehrt und eine Begründung neuer Unterrichtsformen im Rahmen eines neuen Schullebens gibt. Das Kernstück einer jeden Unterrichtslehre behandelt der Verfasser in den Hauptkapiteln: Führung des Unterrichts und Führung im Unterricht. Die sorgfältige und reiche Arbeit, die aus einer langen Beschäftigung mit erziehungswissenschaftlichen Fragen entstanden ist, zwingt den Leser, sich mit diesen Fragen auseinanderzusetzen, damit die Schule ihre Schüler zum Dienst an Volk und Vaterland erzieht.

Dr. Plötz

Peter Petersens Führungslehre des Unterrichts

Wenn über einen abgelagerten, kalten Luftkörper neue Luft von revolutionärer Wärme kommt, dann entsteht zunächst Nebel. Im Geistesleben ist es nicht anders. Weil in die Ueberlieferung der Pestalozzianer und Herbartianer seit Ende des 19. Jahrhunderts neue Strömungen eingedrungen sind, weil über dieses Gemisch 1933 ein revolutionärer Strom kam, darum wogt das Alte und das Junge durcheinander, und wer nicht völlig geländekundig ist und einen sicheren Kompaß in seiner Intuition hat, der irrt umher, in sich mehr Frage als Gewißheit, bis die Gewalt über Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft Klärung geschaffen hat. Nur so ist es verständlich, wenn Schulamtsbewerber nicht wissen, was sie für die Dienstprüfung studieren sollen, oder nach der Prüfung bedauern soviel nach Lester Meinung studiert zu haben, ohne daß es Sinn und Zweck gehabt habe. Oder wenn die alten Lehrstufen immer noch als brauchbar erachtet werden. Oder wenn Lernstoffbücher gewünscht werden, ausgewachsene Lernbücher. U. a. m. Es sind einige wenige Beispiele aus Gesprächen und Briefen dieses Jahres. Sie alle verraten den Mangel an einer Bewußtheit, die wir „systematisch“ heißen müssen. In zahlreichen Büchern und noch mehr Zeitschriften und Reden wird viel Altes durch manches Neue ersetzt und doch erhält sich Altes in Praktiken und Gedanken, als sei es zeitgenössisch und lebenswirksam. Das mag teilweise Auswirkung des Trägheitsgesetzes sein, aber sicher nicht allein.

Vergangenes ist dadurch stark, daß es ausgelesen, ausgeformt, mit dem Leben verflochten ist, gewissermaßen dadurch, daß es Verfassung geworden ist. Es läßt sich nur durch ein Neues ablösen, das die Auslese besteht, ausformungsfähig zur Ganzheit ist, mit der Wirklichkeit verflochtbar ist. Aus-, Ein- und Umbrüche werden erst dann zu Zeitwenden, wenn ihr revolutionäres Leben in eine Lebensverfassung übergehen kann. In dieser ist das Mannigfaltige ganzheitlich geworden, das Einzelne hat seinen Sinn, man spürt tragenden Boden unter den Füßen. Und Triebhaftigkeit hat sich aufgelöst in gedankliche Klarheit.

Pestalozzi und Herbart hielten sich solange und noch heute sind sie in mancherlei Theorie und Praxis lebendig, weil sie im Geiste der klassischen Zeit aufs Ganze zu gehen fähig waren und eine pädagogische Lebensverfassung boten. Bezeichnend, daß die Geschichte der Pädagogik das Spätere nur als „Strömungen“ bezeichnet. Auch das Vorletzte davon, der Popularhumanismus der Weichzeit in Preußen, wurde nicht zu einem durchgreifenden Ereignis für die deutsche Volksschule. Das Gleiche erscheint uns zu gelten von der Praxis der Arbeitsschulpädagogik. Der Durchbruch vom Jahr 1933 befindet sich in der Entwicklung des ihm zugrunde liegenden strategischen Plans.

In dieser Zeit erscheint Peter Petersens „Führungslehre des Unterrichts“ (Belk 1937). Sie ist das Ergebnis eines langjährigen Versuchens, Erprobens und Nachdenkens, zuletzt an der altherühmten, von Stoy gegründeten Jenæer Übungsschule, und will die Grundlage einer neuen Schularbeit, vor allem in der zehnjährigen Volksschule, schaffen, indem sie die bisher „Didaktik“ benannte Unterrichtstheorie durch die Lehre von der Führung des Schullebens ersetzt, woraus erst wieder gute Methodik erwachsen könne. Es ist also ein Unternehmen,

das eine Lebensverfassung des Schulunterrichts schaffen will. Eine Arbeit, die aufs Ganze geht und geschichtliche Bedeutung für die ganze deutsche Schule bekommen könnte.

Petersen sieht die Schule als einen Lebenskreis von pädagogischen Führern und Kindern, von jenen in pädagogischer Absicht so gestaltet, daß Lebensganzenheit auf die Schüler wirkt und jedes Kind so wie der Lehrer selbst genötigt ist als ganze Person aus innerem Antrieb aktiv zu sein. Das Verhältnis von Lehrer zu Schüler ist autoritär, doch nicht mechanisch, sondern lebendig, weil das im Schüler wirkende Leben mit der eigenen Autorität seines spontan geschaffenen Daseins dem Lehrer entgegentritt. Den tiefsten Grund des pädagogischen Bewußtseins beleben die drei Wirklichkeiten Gott, Natur und Menschenleben, eine Einsicht, die an die großen Entwürfe unserer pädagogischen Klassiker wieder anschließt.

Den Hauptteil des Buches bilden die Ausführungen über den Unterricht. Was wir hier nur in Ausschnitten und Andeutungen bringen können, möge als Anregung zur Durcharbeitung des ganzen Buches wirken.

Die Führung des Unterrichts.

Die Ordnung des Schullebens. Wenn die Schule durchdrungen sein soll vom Leben, dann gelten für die Ordnung der Schule die Lebensordnungen und nicht rationell künstliche Einteilung. (Für die Staatschule natürlich nur in dem Maße, als der Staat selbst Lebensordnung ist). Solche Lebensordnungen sind die Familie, das Volk, die Altersreihe, der Jugendbund, die Arbeitsordnung. Nächstes Richtmaß für die Schule einer Gemeinde ist die Familie. Hier klingt Pestalozzi an. Das Schulleben ist Zusammenleben aus demselben Blut und Boden und so werden die Gemeinschaftstugenden, die Tugenden des Geistes sind. Darum breche man mit der Schulklassen und ersetze sie durch ein Gruppensystem d. i. eine Gemeinschaft von jeweils drei Jahrgängen, die seelisch zusammengehören.

Lebensrichtig muß der Schulraum sein. Er ist es, wenn er mehr den Charakter einer Schulwohnstube hat. Die rationelle Schuleinrichtung weicht einem Schulhausgefühl, das die Kinder nicht anodet sondern anheimelt. Hier versichert sich die Seele mit dem Raum. Das schließt nicht aus, daß die Schulstube Arbeitsraum ist, der Arbeitsreizwirkung hat, deren stärkste Kraft wohl vom Zusammenarbeiten und dem Bildungsgefälle der in einer Gruppe vereinigten verschiedenen Jahrgänge ausgeht. In der Schulwohnstube lebt eine Arbeitsgemeinschaft, in der jedes einzelne Kind zu seinem Eigenrecht kommt und zugleich sich einordnet und dienen lernt.

In einer Lebensgemeinschaft wird nicht nach „Schulsaßungen“ gelebt und gearbeitet, die wie ein Maschennetz über der Schule hängen, um darin Uebelthäter zu fangen, nicht nach Verordnungen sondern nach Vor-Ordnungen, die gleich Straßenslampen den Raum erleuchten. Sie sind allgemeinste Richtungsweiser und regeln von vornherein die gesamte Schularbeit, die Formen des geselligen Verkehrs, das Zusammenleben in der Gruppe. Was man Zucht und Disziplin heißt, steht unter dem Gesetz der Gruppe. Sittlichkeit lebt in der Gemeinschaft und ruht auf ihr. Sie entsteht unter den Vor-Ordnungen lebendig als gelebte Sitte und Brauch, gewachsenes Recht. Aneinander und durcheinander entwickeln sich die Kinder in der Gruppe, also durch Selbsterziehung. So wird durch Gemeinschaft die Persönlichkeit. Zucht und Disziplin ist Sache der Gruppen und der Schulgemeinde, zunächst der Gruppengemeinschaft unter dem Führer.

Der Lehrer-Führer ist Helfer. Er beseitigt Wachstumswiderrstände, reizt das Leben an, unterstützt Fehltretende. Das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler ist frei und offen. Dieses

Gemeinschaftsleben ist mit der „Gesellschaft“ verbunden durch die Abhängigkeit der Schule von den Eltern, den Behörden, den öffentlichen Ordnungen der Verwaltung, des Verkehrs, des Rechts. Es ist durchaus möglich dieses Verhältnis so zu regeln, daß die pädagogische Gemeinschaft der Schulgemeinde weder zur Insel wird noch von der Gesellschaft ihres Sinnes und Wertes beraubt wird. In einem so recht vorgeordneten Schulleben gedeiht auch der Unterricht. Aus der Grundlage einer gepflegten Gesundheit und Gesinnung erwächst den Kindern die Fähigkeit zur selbsttätigen Vertiefung, durch die man lernt. Denn alles Lernen ist uranfänglich bedingt durch das Ganze und Innerste des Menschen.

Planlegung des Unterrichts. Oberster Unterrichtsgrundsatz ist Ehrfurcht vor dem Leben und Dienst an der Erziehung. Unterricht ist Bewußtmachung und damit wird die ernsteste Frage der Didaktik, was und wann und wie bewußt gemacht werden kann und darf. So heißt Unterrichten im erziehungswissenschaftlichen Sinn: „mit Ehrfurcht vor dem Leben und unter der Idee der Erziehung zu Bewußtheiten, Kenntnissen und Fertigkeiten führen“. „Alle Pädagogie (Kinderführung) ist Lebensdienst.“ Das Leben schreibt die Stufen der Bildung vor:

1.—12./13. Lebensjahr = allseitige, harmonische Ausbildung.
13.—16. Lebensjahr = vorberufliche Ausbildung. Dann Lehrzeit, Gesellenzeit, Meisterzeit. „Pädagogie ist Hilfe zur Selbsthilfe“. Im Schülerleben liegt der Beruf des Lehrers. „Aller Unterricht ist stufig.“ Wachstum, Reifung, Entwicklung bestimmen die Unterrichtsstufen, die vom Anschaulichen zum Begrifflichen, vom subjektiven zum objektiven Verhalten führen. „Aller Unterricht ist formal zu überwachen und zu unterstützen.“ Überwachen zum richtigen Arbeiten und Verhalten, Unterstützen im Einführen, Einschulen, Einprägen. „Die elementaren Mittel der Pädagogie im Unterricht“ sind: Vorbild, das Vormachen, das Fragen, das lebendige Wort beim Vortragen, Vorlesen usw. Die Frage entstehe frei aus dem Unterrichtsleben. Der unterrichtende Lehrer sei offen dem Schüler. Er habe Vertrauen.

Die Pädagogie des Unterrichts soll Lebensdienst sein. Körper, Seele und Geist sind Einheit. Das Schulkind ist auf jeder Altersstufe ein Organismus eigener Art. Der Unterricht ist Entwicklungshilfe, wenn er dem Bewegungsdrang, Tätigkeitsdrang, Gesellungsdrang und dem natürlichen Lerntrieb Rechnung trägt. Erstarrig im kindlichen Seelenleben ist das Gefühl. Diese Einsichten weisen darauf hin, wie Unterricht zu Unterrichtsleben wird.

Peter Petersens Führungslehre des Unterrichts

(Schluß.)

Doch schließt ein Höchstmaß an Freiheit nicht die planmäßige Ordnung des Unterrichtslebens aus. Es gilt die gesamte aufzubringende körperliche, seelische und geistige Arbeit in eine Ebene zu bringen. Dies erfordert zunächst die Überwindung des alten Stundenplans und der Fächer. Wirkliches Schulleben ist gebildet aus den Grundformen: Gesprächunterhaltung, Spiel, Arbeit, Feier. Gesprächunterhaltung: im Kreis, im Rechteckblock, in gelegentlichen Häufen. Spiel: nach Fröbels Vorbild, Lernspiele, Zweckspiele, Schauspiele. Arbeit: Gruppenarbeit der Stammgruppe nach gruppenunterrichtlichem Verfahren, Kurse als Einführungs-, Niveau- (geistiges Niveau), Einschulungs-, Sonder- und Wahlkurse. Feier: Vom Lehrer geboten oder geleitet oder durchgeformt und die von den Schülern selbständig gestaltete Feier. An die Stelle des Stundenplans tritt der Wochenarbeitsplan. Er ist hineingelegt in die Lebensgemeinschaften, aus denen der Schüler kommt. In ihm ist die Fächerung überwunden, der Kampf der Fächer um die Stundenzahl beendet. An die Stelle der Fächerung tritt die „arbeits- und lebensrhythmisch abgestimmte Ordnung der pädagogischen Situationen“ zur Begegnung mit den großen Wirklichkeiten, aus und in denen wir leben: Gott, Natur, Mensch. Aus ihnen entnimmt der durch Sonntage bestimmte und gegliederte Zweiwochenplan organische Einheiten (in sich sinnvoll verbundene Teile, die echt verbunden sind mit der Wirklichkeit) und bringt sie in die Lebensordnung und Arbeitsfolge der Schule.^{*)} Zu ihrer Bearbeitung sind die Fertigkeiten des Lesens, Schreibens, Rechtschreibens, die technischen Fertigkeiten und das Rechnen nötig, die sich zu den organischen Einheiten wie Ackergerät zum Acker verhalten. Der Stoff rückt an die zweite, das Leben in seiner Wirklichkeit an die erste Stelle. Was sonst Fach geheißen wurde, ist ein- und untergeordnet dem durch „die pädagogische Situation“ (s. oben!) bestimmten, wirklichkeitsbezogen verlaufenden Schulleben. Darum ist der Jenaplan „realistisch.“

Die Führung im Unterricht.

Die pädagogische Haltung. Sie besteht nicht in der Haltung des Bewußtmachens von Stoff durch Methoden. Sie ist bestimmt durch die Ehrfurcht vor dem Jugendleben und dem Berufseinsein zur Erziehung, im Hintergrunde durch Weltanschauung. Der Lehrer setzt sich für die Jugend ein; dafür geht er durch die Wissenschaften und sonstigen Einwirkungen der Lehrerbildung. Der Lehrer hat seinen „Stand“ durch die Jugend, die sein Schicksal ist. Stoff und Methoden sind ihm nur Dienstgerät zur Erfüllung dieses Schicksals.

Darum ist er nicht Erteiler von Klassenunterricht sondern Führer von „Unterrichtsleben“. Er ist der Führer tätiger, arbeitender Kinder, eines bewegten Unterrichts. Er führt derart, greift ein, bestimmt, lenkt, läßt zu, daß die Lebensgeschehnisse sich entfalten können, er betreut Leib und Seele, dient weise pflegend den Lebenskräften seiner Schüler. Er ist Führer in natürlicher, selbstverständlicher Haltung mitten in der Schülerschar, die innerhalb der Stammgruppe beweglich arbeitet. Er geht

^{*)} Zur genaueren Vorstellung bedarf es der Einsicht in die bildlichen Darstellungen S. 120—125 des Buches.

von Gruppe zu Gruppe, von Schüler zu Schüler, beschäftigt die Arbeit, regt an, beantwortet Fragen, weist auf Mittel hin. Er ist Autorität in Lebensfunktion.

Der Lehrer geht nicht darauf aus, einen Kanon von Kulturgütern als Bildungsgut zu übermitteln und damit allgemeine und formale Bildung zu erzeugen. Es ist der Schüler, von dem es abhängt, was und wie gelernt werden kann, und der Lehrer muß die einzelpersönlichen Grenzen kennen und beachten.

Leistungen müssen gefordert werden und da sein, feststellbare, ja meßbare Leistungen. Der gesunde Mensch hungert nach Leistungen. Aber kein Leistungskult, kein Antreiben zu Leistungen, vor allem nicht durch Fehlerjagd. Die Leistung geht aus dem natürlichen Tätigkeitsdrang hervor; daran anschließend ist der Lehrer bedacht, die Gruppe so zu führen, daß sie Leistungsreize und Wettstreit im Ausmaße gesunden Lebens erzeugt. Die Leistung sei sachlich, ordentlich, ehrlich. Der Schüler erlebt den verständigen Lehrer als Förderer seiner Leistungsfähigkeit. Der Lehrer erfährt die Art des in der Leistung aus sich herausgehenden Schülers. Der Schüler erlebt sein Wachsen, seinen Fortschritt, er sieht sich bejaht und baut sich körperlich und seelisch auf. Optimismus herrscht.

Anweisungen aus der Praxis für die Praxis. Jede pädagogische Situation hat einen anderen Sinn und davon ist die Lehrerhaltung bestimmt, die Sprache und Gebärde, der Einsatz der eigenen Persönlichkeit, die Zulassung von Helfern. Der Lehrer bedarf des pädagogischen Taktes, der Fähigkeit die jeweilige Lage zu beherrschen. Eine Großstadtsschule ist keine Bauernschule, eine politische Feler keine religiöse, eine Totenfeier keine Disziplinlage, ein Märchen kein moralisches Anschauungsbild.

Eine Jena-Plan-Schule umfaßt 10 Jahrgänge. Sie hat 4 Stammgruppen, deren Glieder je nach dem Grad der Berührung und Begegnung Kameraden, Mitarbeiter, Nebenschüler, Nachbarn, Helfer sind und heißen. Die Gruppenarbeit wird durch Eingang, Einleitung, Einschulung. Der Lehrer wirkt durch Arbeitsanweisung, Arbeitsmittelanweisung, Arbeitsanregung und Arbeitsaufforderung. Außerdem erfolgen Belehrungen über die Schulkette, Anweisungen zum Ordnunghalten, dann zum rechten Umgang, technische Anweisungen, Beratungen, Hinweise und technische Unterweisungen. Der Gruppenleiter übt Aufsicht, geht in Unterhaltungen ein, belehrt, prüft. Daneben geht ein innerer Helferdienst hervor aus gegenseitiger Hilfsbereitschaft. Die Schüler sollen zielgerichtet arbeiten, die Arbeitshaltung soll straff sein. Der Schüler soll Einsichten, Erkenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Wohlverhalten, Umgangsformen, eine Haltung, einen gesunden Körper, reine und feste Befinnung gewinnen, zu Fremd- und Selbstkritik, Selbsterkenntnis, Sach- und Menschenenerfahrung, Erlebnissen gelangen. Er löst sich, selbständiger werdend, allmählich vom Material, vom Helfer, vom Lehrer.

In verschiedenen Verbänden werden die Schüler frei vorgefesselt und geleitet: Reihe, Haufe, freie Arbeitsgruppe, freie Tischgruppe, befohlene Gruppe, Kreis mit jeweils erprobter Führungsweise. Als schlimmster Feind gilt die Bildung der Clique, der Bande, der Masse. Vor allem muß der Lehrer nicht selber der Anlaß zu Unruhe und Unordnung sein. Er sei pünktlich, stets ruhig, bestimmt, klar, natürlich, er selbst, habe überall Auge und Ohr, lasse Schüler niemals ausweichen, lege auch Kleinigkeiten Wert bei, schwäche nicht und handle lieber. Die Unterhaltung (Diskussion) mit den Schülern, das freie Unterrichtsgespräch ist nur geistlich, wenn eine „Museumseingabe“ des Gegenstandes möglich ist und der beiderseitige Wille zu einem Ergebnis daraus besteht.

Die Führung in einer Feier, in Niveaukurven, im Berichtskreis stellt dem Lehrer weitere, eingehend berichtete Formungsaufgaben.

Pädagogik der Arbeitsmittel.

Die bisherige Schule weiß um Lehr- und Lernmittel. Als neues Hilfsmittel erscheint das Arbeitsmittel, das seit zwei bis drei Jahrzehnten seine Geschichte hat.

„Arbeitsmittel ist ein Gegenstand, der mit eindeutig didaktischer Absicht geladen ist, hergestellt, damit sich das Kind frei und selbständig dadurch bilden kann“.

Diese Begriffsbestimmung enthält folgende Einzelforderungen:

1. Das A. M. muß zur Arbeit anregen; 2. die Arbeitsrichtung erkennen lassen; 3. die rechte Verwendung selber sicherstellen (die Kontrolle über die rechte Verwendung dem Schüler ermöglichen); 4. zu Wiederholungen anregen; 5. weiterführen zu andern Arbeitsmitteln, zu Arbeitsgängen; 6. wertvolle Arbeitshaltung anerkennen; 7. geeignet sein, das mit ihm arbeitende Kind psychologisch und charakterlich dem Lehrer aufzuschließen.

Die Arbeitsmittel sind also nicht Naturgegenstände, Unterrichtsmaterialien, Anschauungsmittel, Beschäftigungshilfen, Übungsmittel u. dgl., sie sind Rationalismen mit innerer Lenkkraft in bestimmter Richtung. Der Lehrer führt durch sie den Schüler seinen pädagogischen Weg, ohne daß es dieser merkt. Obwohl also stofflich und methodisch gebunden, ist der Schüler frei in der selbständigen Bezwingung der Aufgabe. Der Schüler wirtschaftet frei mit seinen Arbeitsmitteln innerhalb der Bewegungsfreiheit der Schulwohnstube. Er steht im Gefühl des konstruktiven Schaffens.

Zwei Verbindungslinien zwischen Altem und Neuem.

Die beiden Grundrhythmen der überlieferten Unterrichtslehre. Sie sind: 1. Ueberschätzung der rationalen Elemente allen Unterrichts und 2. Ueberschätzung der erzieherischen Möglichkeiten jeden Unterrichts.

Die Ueberschätzung des Rationalen ist Nachwirkung der Aufklärung; man glaubte durch Beshren, Vorstellen und denkendes Beziehungstiften alles zu erreichen. So auch faßte man Selbsttätigkeit auf. Daher die Ueberschätzung der Methode, der rationalen Aufstufung des Unterrichts, des Frage- und Antwortspiels, alles sich drehend um das Denken, um bewußtheitliche Klarheit. Jetzt hat man andere Vorstellungen vom Denken und Bewußtsein, nicht eine Mechanismus- sondern eine Lebensvorstellung. Das enthebt alle Rezept-Didaktik ihrer Bedeutung. All das ist überholt. Der Unterricht soll im „Lehrgespräch“ echter Art sinnvoll geführt statt lehrgangmäßig abgehandelt werden. Dazu gehört, daß der Lehrer nicht das Gespräch macht sondern sich aus der Gruppe entwickeln und sinnvoll ablaufen läßt. Man weiß heute auch zu scheiden zwischen dem Erlernen des Mechanischen und dem persönlich frei Erworbenen. Danach ist der Unterricht zu stiften und die Lernform zu wählen; die Lernform der freien Selbsttätigkeit ist, an Mechanisch-Technisches gewandt, verschwendet, sie gehört zu dem Unterricht, der das persönliche Geistesleben aufbaut. Solche Auswahl und Beschränkung schafft Platz für das wirklich Aufbauende.

Der erziehende Unterricht bisheriger Auffassung unterlag dem Trugschluss, daß Tugend durch das Mittel der intellektuellen Einsicht erworben werden könne. Aber es gibt nur den Weg des eigenen Handelns in der Gemeinschaft zum sittlichen Charakter. Der Unterricht kann erziehen: 1. Wenn er Arbeitsformen entwickelt, die ein frei sich bildendes, zu gegenseitiger Verantwortlichkeit und Hilfe führendes Gruppen- und

Einzelarbeiten ermöglicht und 2. durch die Engspanntheit des Schülers in die Unterrichtsgemeinschaft und die stetige Auseinanderziehung damit.

Von der Methodik zur Pädagogik des Unterrichts. Das bedeutet nun nicht alle Methodik aufzuheben. Nur untersucht jetzt die Methodik der Tatsache, daß das „Unterrichtsleben entdeckt ist.

Unterricht ist die Gesamtheit von absichtsvollen und sinnhaften Veranstaltungen, die mit Ehrfurcht vor dem Leben und unter der Idee der Erziehung zu Fertigkeiten, Kenntnissen und Bewußtheiten führen.

Unterrichtsleben ist die Welt problemhaltiger, Kinder und Jugendliche auf natürliche Weise zum Lernen anreizender Situationen.

Man hat es also nicht mehr mit Stoff und Stoffeinheiten, mit Methoden dazu, mit Klassen zu tun sondern mit Unterrichtsführung und Unterrichtslebensführung. Wie darin gearbeitet wird, ist oben dargestellt. Das wirkt zurück auf die Bezüge, in denen die bisherigen Methoden weiterleben. Soweit sie in das Unterrichtsleben nicht passen, verfallen sie der Auflösung. Im übrigen will der Jena-Plan „bemüht sein jedes an seinen rechten Platz zu bringen, alte gute Lehrer- und Schulweisheit erhalten und an ihrem Ort zu neuem Ansehen, zur gebührenden Haltung bringen.“ Das in fortwährender Weiterarbeit.

Notwendig ist „Umbruch des Schullebens“ d. i. des Zusammenlebens von Lehrern und Schülern und Schülern und Schülern unter Einbezug der Eltern. Der Leitgedanke ist Sinn und Ziel der Erziehung. Dem wird der Unterricht unterstellt. So gelangt er — Schritt für Schritt — von der Methodik zur Pädagogik des Unterrichts.

Petersen bittet im Vorwort nicht in 25 Stunden fertig zu beurteilen, was erst in 25jähriger Arbeit entstanden ist. Was wir oben bringen, ist nur ein da und dort aushebender Kurzbericht mit allen notwendig sich ergebenden Unvollkommenheiten. Wer das Werk völlig versteht, findet darin das Zeug zu einer neuen Lebensverfassung für die deutsche Schule. Ihn muß die Frage bewegen, ob die Ueberwindungsenergie dieser offenbar schöpferischen Lebensarbeit der Macht des Herkömmlichen und sonst entgegenwirkender Tatsachen gewachsen ist.

Positive Kritik zu P. Petersens „Führungslehre des Unterrichts“

1.

Didaktik (von grch. lehren) „unterwirft die Gesamtheit unterrichtlichen Tuns ihrer Betrachtung“ (Weniger). Methodik (von grch. Weg) ist der Didaktik untergeordnet, sie stellt die jeweils sachgemäßen und psychologisch gerechtfertigten Unterrichtsmethoden für die einzelnen Fächer dar und zeigt die Möglichkeiten ihrer Anwendung auf. (Weniger). Didaktik ist die Lehre vom Unterricht, Methodik ist die Lehre von den Unterrichtswegen. So könnte man die beiden Begriffe aus der Volksschulpädagogik bestimmen. . .

Was uns so altvertraut ist, Didaktik und Methodik, soll nunmehr in einer neuen pädagogischen Gesamtlage, die wieder Teil ist einer neuen Zeitlage, sich auflösen, um daraus in neuem Geist und anderer Gestalt wieder hervorzukommen. Das etwa bedeutet uns P. Petersens „Führungslehre des Unterrichts“. Ihr wollen wir im Bewußtsein, daß nur der Schulmann seinen Beruf verdient, der ihn täglich neu erobern muß, eine positive d. i. mit-schaffende Kritik widmen.

2.

Der Wert der herkömmlichen D. und M. geht aus ihrer Entstehungs- und Werdegeschichte hervor. Es ist die Zeit etwa von Raticius bis Pestalozzi-Herbart und ihrer Nachfolger. Empirismus und Rationalismus kennzeichnen den Geist dieser Zeit. Die Seele ist vorwiegend Vorstellungs- und Denkseele. Sie bildet sich durch Sinnesstätigkeit, Vorstellungs-, Begriffs- und Urteilsbildung, von der Anschauung fortschreitend zum Begriff und Urteil. Das geht gesetzmäßig vor sich. Die Natur des Menschen lebt und arbeitet nach den gleichen Gesetzen wie die Allnatur, die als unveränderlicher, eherner, ewiger Gesetzesmechanismus gilt. Wer die Natur des Menschen ausbildet, muß diesen Gesetzesweg gehen, wenn er richtig und erfolgreich verfahren will. Es kann nur ein Weg sein, eben der der Menschennatur als Teil der Allnatur abgelaufte Gesetzesweg. Darum sucht Pestalozzi nach „der“ Methode der Natur. Er bahnte den Weg zu ihr, die pädagogischen Wissenschaftler des 19. Jahrhunderts bauten sie aus. Dieser Ausbau brachte unsere herkömmliche D. und M. hervor.

Weiter gilt: Die Aufhellung der Seele durch Sinneserfahrung, Vorstellungs- und Urteilsbildung, durch gesetzmäßig verfahrenende Lehre wirkt zugleich als Erziehung und der Unterricht ist bedeutsamste Erziehungsmacht. Der Geist der Zeit sieht den sittlichen Willen abhängig von sittlichen Erfahrungen, Anschauungen, Vorstellungen, Begriffen und Urteilen. Der Lehrer ist als Lehrer zugleich der wirksamste Erzieher, wenn er seine Lehre so betreibt, wie ihn die ins Einzelne ausgearbeitete D. und M. des erziehenden Unterrichts anweist.

3.

Der Lehrer nun, der von diesem Zeitgeist abkam, erlebte bewußt oder unbewußt andere Zeitmotive. Sie sind aus einer Darstellung der Psychologie und Pädagogik etwa seit 1890 zu erkennen. Heute stehen im Vordergrund das Ganzheitsmotiv, dessen Grundlage die Leib-Seele-Einheit ist, die biologische Einstellung zur Seele-Geistfrage die Aufdeckung eines unter- und unbewußten Seelenlebens, die Erschütterung der Newtonschen Weltmechanik durch ein weniger geschlechtes Weltbild. Die Frage Pestalozzis, was der Mensch im Grunde sei, ist nicht mehr mit der stolzigeren Gewißheit beantwortet, daß er ein Verstandes- und Vernunftwesen sei, fähig zum kategorischen Imperativ, zum Wahren, Guten und Schönen, sondern ist neu gestellt.

Die „Gesamt-situation“, um ein Wort Petersens zu gebrauchen, hat sich verändert und mit ihr unser Verhältnis zur klassischen Zeit der Volksschulpädagogik, die mit dem Zeitalter der Aufklärung verbunden ist. Damit ist auch die hieraus hervorgegangene D. und M. der Volksschule fraglich geworden. Wenn nun Petersen sie durchaus ernst nimmt, indem er sich mit ihr auseinandersetzt, so beleuchtet das den Gegenwartszustand, in dem die herkömmliche D. und M. noch fortzuleben vermag und gegenwärtige Einsichten noch nicht zu einem vollen Erfas für sie geführt haben. Petersens „Führungslehre“ will diese Bedeutung haben.

4.

Folgende zwei Sinngestaltungen der Volksschule befinden sich heute vor allem in Spannung:

1. Die Schule ist Lehrstätte unter Lehrern. Sie geht aus einer Gesamtlebenslage hervor, in der „Bemüht und Wissenschaft“ als „des Menschen allerhöchste Kraft“ gilt. Die Schule ist pädagogisch geordnete Stätte aus und in dieser Gesamt-lage. Ihre Arbeit dient wesentlich der Erhellung und Aufklärung der Seele zum Geist, also der Ausprägung des Lebens zur Bewußtheit und des Bewußtseins zur Intelligenz d. i. zum logischen Beziehungsdenken. Aus ihr soll der hochbewußte Mensch hervorgehen, der geistig verarbeiten kann. Er ist der Menschentypus, der die beste Menschenform einer logisch gedachten und gefundenen Weltordnung ist.

Das Verfahren einer solchen Schule ist dadurch bestimmt, daß die streng gesammelte Aufmerksamkeit des Geistes nur nacheinander punktweise arbeiten kann. Diese vertieft sich in die Elemente und erhebt sich erst aus deren Klärung zur beziehenden Befinnung. Es besteht ein allgemeiner Zug das Ganze in Einzelheiten aufzuliefern und das Einzelne zum Ganzen wieder-zuwerringeln. Das Was des Unterrichts gliedert sich in Lehrgebiete, Fächer, methodische Einheiten, Fachstunden. Das Wie des Unterrichts ist ein Lehrgang im Nacheinander von Stufen oder Schritten. Wie das alles planmäßig zu ordnen ist, das lehren Didaktik und Methodik.

Den Geist dieser Schule zeigen Schulräume von lichter, einfacher, klarer Schlichtheit, vom Charakter bewußtheitlichen Lebens; ihr Schmuck ist die Zweckmäßigkeit.

2. Die Schule ist Lebensstätte unter Lebens-führern. Sie geht aus einer Gesamtlebenslage hervor, in der „das Leben der Güter Höchstes“ ist und Bewußtsein, Geist, Intelligenz nur im Leben mitgehen. Daraus ist die Schule pädagogisch geordneter Ausschnitt mit unbestimmterer Grenze als die Lehrschule. Ihre Arbeit dient wesentlich der Fähigkeit des Lebenskönnens, woran die gesamte Leib-Seele-Einheit des Menschen beteiligt ist. Durch alle ihre Schichten und in ihrer ganzen Erstreckung. Aus ihr soll der den Widrigkeiten und Mängelheiten des Lebens vom engsten bis zum weitesten Daseinskreis wohl-angepaßte und gewachsene Mensch hervorgehen, der allgemein lebensstüchtige Mensch ohne irgendwelche Einseitigkeit, vor allem ohne überzüchtetes Geistesleben, Bewußtsein, Kaufalddenken, wenn auch von mitgepflegter Intelligenz.

Das Verfahren dieser Schule verbindet die ganze leib-seelisch-geistige Einheit des Jungmenschen in der ganzen Tiefe und Breite der Anlage mit der ganzen gleichzeitigen Mannigfaltigkeit des ihm pädagogisch zugeordneten Lebenskreises. Das Was ist sowohl Arbeit wie Spiel und Freier. Das Wie ist spontane Arbeit, durch die sich der Schüler aus dem Unbestimmten und Gestalt-lofen durcharbeitet zum allmählich sich gestaltenden Arbeitserfolg mit Arbeitsmitteln und geleitet vom Lehrer-Führer. Er steht im Bewußtsein einer gleichzeitigen Mannigfaltigkeit, die seine Auf-

merksamkeit gliedernd und beziehend bewältigt. Die Arbeitsordnung bildet sich mit dem Geschehen, in dem sich das Einzelne zum Ganzen zusammensindet, nicht zuerst in einem vorbedachten Nacheinander von Gesichtspunkten. Eine Didaktik als planvoll vorbedachte Unterrichtsweisung ist nicht gut möglich, weil ihr System dauernd vom Unterrichts-Leben aufgehoben wird. Das große Wie der Methode löst sich in eine unbestimmbare Zahl einzelner Verfahrensweisen auf.

Den Geist dieser Schulen zeigen Schulräume, die nach dem Leben eingerichtet sind, in denen es sich leben läßt, mehr leben und arbeiten als vorstellen und urteilen. Etwa die Schulwohnstube, hier die Bauernstube, dort die Bürgerstube . . .

3. Natürlich bedeuten die Begriffe Lehrstätte und Lebensstätte nicht eine Ausschließung des einen durch das andere. Wir haben um der Deutlichkeit willen kurz, scharf und Übergangslos gezeichnet. Übergänge und Vermischungen sind selbstverständlich. Der wesentliche Unterschied besteht wieder unvermittelt ausgedrückt in den Grundzügen: dort Geist, hier Leben, dort Ausprägung des Lebens zum Geist, hier Unterordnung des Geistes unter das Leben, dort Ausprägung persönlicher Intelligenz, hier der Lebensgemeinschaft. Wenn nun Petersens Schule nicht so ausschließlich, wie es hier umrissen ist, Lebensstätte ist, so hat sie doch wesentlich diese Sinngebung. Seine Schule ist durchpult mit Leben. Seine Psychologie ist Biologie des Seelenlebens, sein Unterricht ist geführte Lebensaktivität, seine Erziehung hat Lebensgemeinschaftsinn. Das ist bei Petersen so erfahren und durchgearbeitet, daß man einen „Lebensinn“ der Schule in Frage stellen muß, wenn man Wesentliches einwenden will. Wir versuchen es mit einigen wenigen Fragen.

5.

Ist wirklich das Leben der Güter höchstes und das Leben können des Menschen höchste Erfüllung? Steht nicht höher die Ausprägung des Lebens zum Geist, zu Intelligenz, Vernunft und Wissenschaft als des Menschen allerhöchste Kraft? Ist nicht der vollkommenste Mensch der Denkmensch, das mündige Verstandes- und Vernunftbewesen, fähig und willig zum geistigen und sittlichen Verantworten? Ist nicht das Streben nach Entbindung der dazu Angelegten aus der Masse in diesem Sinne bestes Erziehungswohl? Ist nicht auch Gliederung und Begrenzung des Ganzheitlichen in Besonderes und Individuelles eine Lebenswirkung und Lebensnotwendigkeit?

Die Aufklärungszeit ist vergangen. Kant, Pestalozzi, Herbart gehören der Vorzeit an. Leben beherrscht das Gegenwartsdenken in den Strömungen des Vitalismus, Biologismus und einer gefühligen, ja seligen Lebensromantik. Wer jedoch übersähe, daß die mechanistische Naturerklärung nicht tot ist, wäre nicht voll im Bilde unserer Zeit. Wer kann sagen, daß eine neue Aufklärung etwa im Sinne Albert Schweitzers unmöglich und der heutige Lebenskult unerschütterlich ist? Daß der Geist, bereichert um die von Klages geschaffene Erkenntnis, wieder hoch über Leib und Seele geschätzt wird? Harnack und Schweitzer haben für unser Jahrhundert eine neue Aufklärung erwartet. Nichts ist beständiger als der Wechsel.

Der oben genannte Weniger sagt von der Didaktik, sie könne nicht ein für alle mal gültige Einsichten hinstellen, sondern müsse sich immer wieder neu um das Verständnis der sich wandelnden Lage bemühen und von da aus die Theorie des pädagogischen Handelns erfassen. Mit dem Wandel unserer Vergangenheit zu unserer Gegenwart verfiel die herkömmliche Didaktik und Methodik dem Geß des Alters und Vergehens. Ihr gegenüber erscheint uns Petersens „Führungslehre“ als eine zunächst unübertroffene Unterrichtslehre

aus sehr lebendigen Strebungen unsrer Zeit. Wenn diese eingehen in den Zeitwandel, so in eine kommende Aufklärung, dann wäre wohl wieder die Gesamtlage da für eine neue Didaktik und Methodik der Schule, die Leben und Geist unter Führung des Geistes vereinigte. Wir halten es für möglich, daß ein solches Werk heute schon geschaffen werden kann, weil Zeichen der Zeit sein Daseinsrecht verkünden. Immer schon dachte man pädagogisch nicht nur im Bann der Vergangenheit und zur Bedienung der Gegenwart sondern auch in Ahnung und unter Vorwegnahme der Zukunft. Eine solche Didaktik und Methodik würde sich mit Petersens Führungslehre des Unterrichts zu einer großzügigen Gesamtleistung vereinen *)

*) Nicht ist hier berücksichtigt die sozialhumanistische Theorie von der Volksschule, nach der ein Bildner Bildung vermittelt, indem er die Begegnung der Generationen zur bildenden Begegnung zwischen dem Nachwuchs und der geistig-geschichtlichen Welt gestaltet. Die Didaktik ist eingestellt auf das Hochziel des Verstehens menschlicher Erlebnisse, geistiger Strukturen, von Sinnzusammenhängen. Von diesem Geiste hat die bayer. Lehrordnung von 1926, wenn auch nicht aus einem Gufe. Wir stehen nicht an auch eine solche Didaktik oder Bildungslehre für notwendig zur Fülle des deutschen Unterrichtschrifttums zu halten.

Sch (Schwartz, R.), *Mecklenburgische Schulzeitung*, Jg. 68, nr. 20/21, 1938, p. 310

Peter Petersen, *Führungslehre des Unterrichts*.
Verlag Julius Velb, Langensalza 1937. 264 Seiten.
Preis brosch. 5 RM., geb. 6,50 RM.

Aus der Praxis der Schulen des „Tena Plans“ ist die vorliegende Didaktik erwachsen. Daher bleibt sie auch wirklickeitsnah in allen Teilen. Das Inhaltliche des Unterrichts tritt stark in den Hintergrund, mit um so größerer Liebe und seinem Verständnis werden aber die erzieherischen Möglichkeiten des Schullebens aufgewiesen. Wie Arbeit, Spiel und Feier in der Schule durchzuführen sind, wie Klassenraum und Arbeitsmittel der Erziehungsarbeit dienstbar zu machen sind, wie durch Auflockerung des Stundenplans und durch wechselnde Gruppierung der Schüler die Schule zur Erziehungsstätte im neuen Geist zu machen ist, dafür gibt das Buch reiche Anregungen. Sch.

Peter Petersen: Führungslehre des Unterrichts.
Mit 6 Tafeln. Gr.-8^o. 260 und 4 Seiten. Verlag
Julius Beltz, Langensalza 1936. Kart. 5,—
RM., geb. 6,50 RM.

Universitätsprofessor Petersen, der Begründer und Führer der Jenaer Schulversuche und des „Jena-Plans“ bietet in diesem neuen Werk eine grundlegende Zusammenfassung der Gedanken und Erfahrungen der Jenaer Schule. Es läßt sich kaum mit wenig Worten andeuten, wie Petersen vor allem Charaktererziehung im Unterricht (und sicher mit Erfolg!) erstrebt, da der Jena-Plan die übliche Fach- und Stundenfolge völlig über Bord wirft und schon in der Schulraumgestaltung („Schulwohnstube“ als Arbeitsraum) eigene Wege geht. Diese „Führungslehre“ ist keine verschwommene Pädagogik „vom Kinde aus“ und wird doch den Altersstufen der Entwicklung aus tiefem Verstehen gerecht. Hinter dieser organisch aufgebauten Ordnung des Schullebens steht die Einsicht in den naturhaften Gegensatz von Zögling und Erzieher mit seiner gesunden Spannung von Autorität und Macht sowie eine Reihe wertvollster sittlich-menschlicher Forderungen, die weit über das hinausgehen, was in der „Volksgemeinschaft“ oder einer sozialen Gruppe erlebt, geformt und gefordert wird. Das Buch zeigt auch — trotz breiter grundsätzlicher Erörterung — an Beispielen, wie sich der neue Unterricht im sinnvollen Wechsel von Gespräch, Arbeit, Spiel und Feier (innerhalb von Wochen wie im Jahreslauf) erfüllt. Besonders wertvoll ist selbst für Erzieher, die nicht nach dem Jena-Plan unterrichten dürfen, was Petersen über die seelenformende Kraft des Schulraumes und Gruppenbildung, über fruchtbares Schweigen, „Zwischenlernen“ und das Freiwerden zwischenmenschlicher Beziehungen überhaupt sagt. Die letzten Hochziele verbürgen eine wahrhaft nationalsozialistische Erziehung auf der Grundlage einer mutigen und ehrlichen „realistischen“ Haltung, die norddeutsch-nordischer Art entspricht — stets mit ganzheitlicher Lebenssicht.

Dr. Wilh. Schuhmacher. (RR 500.)

Eine Führungslehre des Unterrichts?

Wir sind gegenwärtig im Begriffe, aus der nationalsozialistischen Weltanschauung und aus der deutschen Gegenwart heraus der Volksschule Gestalt und Gehalt zu geben, damit sie zu einer Ordnung des Lehrens und Erziehens werde, die den Bedürfnissen unseres Volks- und Staatslebens entspricht. Bei diesem notwendigen Um- und Aufbauwerke könnte uns eine neue Unterrichtslehre helfen, sofern auch sie im Mutterboden der völkisch-politischen Weltanschauung verwurzelt und in der klaren Luft des Dritten Reiches gereift wäre. Wir greifen daher erwartungsvoll nach einem Buche, das sich uns ausdrücklich als neue Unterrichtslehre vorstellt und nicht weniger zu sein verspricht als eine Führungslehre¹⁾ des Unterrichts. Sein Verfasser Peter Petersen will den gesamten Aufgabenkreis der Unterrichtslehre innerhalb der Erziehungslehre sehen, die gesamtheitlich als Pädagogik des Unterrichts entwickelt. Gibt er uns, was wir heute brauchen?

Unterrichtsführung setzt eine Haltung und Ausrichtung des Lehrers voraus, die in vielen das Gegenteil dessen ist, was zur Zeit des einsetzenden politischen Umbruchs in unsern Schulen angetroffen wurde. Auch Petersen fordert eine gründliche „Anderung“ und verheißt eine neue Ordnung der Schule, eine Begründung neuer Unterrichtsformen im Rahmen eines neuen Schullebens. Er redet von der „neupädagogischen Bewegung“ und ihrem neuen Geist. Aber leider beantwortet er weder klar noch bündig die entscheidende Frage, die der Leser stellen muß: was nämlich das Wesen dieses Neuen sein soll.

Um es vorweg zu sagen: Was durch Petersens Ausführungen als ihr wirklicher Kern und verkennbar hindurchschimmert, das ist nicht die nationalsozialistische Idee, ist vielmehr im tiefsten noch der Geist der Reformpädagogik. Ihm zeigt sich Petersen verhaftet, mag er es nun wissen und wollen oder nicht. Das gilt vom Ganzen seiner Lehre, von ihrem tragenden Grunde. In einzelnen scheint es freilich öfter, als denke Petersen völkisch-politisch.

Oberster Grundsatz seiner Führungslehre soll wohl das Prinzip situationsgemäßer Leitung sein. Wie der Mensch überhaupt, so stehe auch das Kind immer in Situationen. Das ist zwar richtig, aber Petersen blickt bei seinen Ausführungen vornehmlich auf die besonderen Situationen des Schülers, nicht auf die geschichtlich-wirkliche der Volksgemeinschaft, aus der die Erziehung die Schule, der Lehrer ihre höchsten und dringlichsten Aufgaben empfangen. Auch sieht er bei einzelnen schon im Schulalter als Individualität, nicht als Vertreter eines arteigenen Typus. S. gleitet er, wenn auch wider Willen, in einen Individualismus ab. Er spricht vom Dienen, aber meint damit immer einen Dienst am Kinde, der in der Entfaltung, Lösung und Befreiung der Kräfte sein Genüge findet. Er sucht Gesetz und Ziel der Erziehung aus dem Wesen des Kindes zu erkennen. Jedes Kind hat das volle Recht auf seine freie Entwicklung. Dem Erzieher obliegt, der Kinde Freiheit zu ungehemmter Entfaltung zu schaffen.

Damit aber kennzeichnet sich Petersen zweifelsfrei als Pädagogen der Behütung und Pflege, nicht der Führung. Denn von Führung kann erstlich immer nur da die Rede sein, wo jemand weiß, wohin er zu führen hat und führen will. Solches Wissen ist so lange noch unzulänglich, als es formal und abstrakt bleibt²⁾.

Auch Petersens Sicht auf die Gemeinschaft bleibt im letzten Grunde individualistisch bestimmt. Gemeinschaft sei, betont er, für den einzelnen notwendig. Der eine bedürfe des andern. Dem entsprechend leitet er auch die Notwendigkeit der Erziehung aus den Bedürfnissen des einzelnen ab. Wir hingegen gehen davon aus, daß die Volksgemeinschaft in bestimmter Weise geformt

¹⁾ Peter Petersen, *Führungslehre des Unterrichts*. Julius Beltz, Langensalza.

²⁾ Hier liegt auch der Grund für gewisse Verstiegenheiten Petersens, wie die z. B., für das Kind „Freiheit der Forschung im Umgange mit den Stoffen“ zu fordern.

Glieder bedarf, daß jedes ihrer Glieder von ihr geformt wird und werden soll und für sie zu formen und zu bilden ist, daß also für alle Erziehung die Bedürfnisse der Gemeinschaft und zwar der Volksgemeinschaft maßgeblich und vorbringlich sind.

Wie hoch auch immer Petersen von Wirklichkeit spricht, er hält sich in seiner Unterrichtslehre wenig an die völkische Wirklichkeit. Gemeinschaft ist ihm nicht so sehr etwas Gegebenes, in dem wir uns je und je eingebettet finden, vielmehr immer etwas, das erst gestiftet wird, entspringt, anhebt. Sie ist nicht die natürlich-geschichtliche Gemeinschaft der Ahnen und Enkel, in die wir hineingeboren sind, nicht naturhafte soziale Lebensform, sondern ein Gebilde, das vom Menschen in gewissen Situationen geschaffen wird. Hierin enthüllt sich Petersens Führungslehre als ungeschichtlich.

Demgemäß empfängt nach dieser Theorie der Lehrer auch seinen Auftrag nicht von Volk und Staat. Die Schüler geben ihm sein Recht und seinen Stand. Und deshalb wird von ihm gefordert, daß er sich stets im Einvernehmen mit der Gruppe halte.

Mit dem ungeschichtlichen Grundzug dieser Lehre hängt ihr Formalismus zusammen. Die Stoffe und Inhalte, die zeitbedingten Aufgaben und arteigenen Gehalte des Unterrichts erscheinen als nebensächlich und belanglos. Von ihnen ist nicht die Rede. Und doch sind gerade auch sie immer auch mitbestimmend dafür, welcher Art die Unterrichtsführung sein wird. Auch hierin prägt sich wieder der reformerische Zug aus. Gewiß war die Reformbewegung eine geschichtliche Notwendigkeit; sie liegt aber nicht nur zeitlich hinter uns. Das Bild von der Schule, das uns heute vorschwebt, ist wesentlich anders. Wir können uns nicht mehr damit abfinden, daß die inhaltliche Aufgabe des Unterrichts derart gering geschätzt wird, daß innerhalb einer Didaktik das Stoffproblem, die Frage nach dem Was des Unterrichts überhaupt keine Stätte hat. Das Ausleseprinzip für die Unterrichtsinhalte, das uns die völkisch-politische Weltanschauung gegeben hat, muß in einer Führungslehre des Unterrichts seinen rechten Ort, seine Ausdeutung und seine Anwendung finden. Petersen behauptet: „Die neue Schule kommt nicht durch einen neuen Stoffplan.“ Das könnte als polemische Wendung wider die immer noch lebendigen Stoffhuber als richtig gelten. Gegenüber dem didaktischen Formalismus aber ist zu betonen: Die neue Schule kommt nicht ohne einen neuen Stoffplan. Der Schulunterricht soll in der Jugend unser Weltbild aufbauen helfen, er soll dem nachwachsenden Geschlecht den Mythos unseres Volkes überliefern.

Weiterhin ist für Petersen kennzeichnend, daß er einen Wesensgegensatz sieht zwischen Züchtung und Erziehung, zwischen Haltung und Erziehung. Er mißt dem Befehl-Ausführen, dem Auf-Kommando-Einschwenken keinerlei erzieherischen Wert bei; er läßt in der Schule keine andere Form des Betragens (!) gelten als die der guten Familie. Er schränkt das Recht des Soldatischen auf einen engen erzieherischen Raum ein. Hinter alledem steht, daß er den Menschen noch nicht als Leib-Seele-Geist-Einheit nimmt. Das Leibliche ist ihm noch ein Außerliches; leibliche Erziehung etwas der eigentlichen Erziehung Wesensfremdes. Wir aber wissen, daß eine Erziehung, die zunächst auf den Leib gerichtet ist, zur Formung des Geistes und des ganzen Menschen vorbringen kann.

Wohl ist Petersens Buch, weil es aus vieljähriger praktischer Erfahrung schöpft, reich an guten Einzelbemerkungen. Aber viele seiner Urteile stehen nicht miteinander im Einklang, stimmen nicht zum Geiste des Ganzen. Daher schillert seine Theorie. Was er aus dem Geiste der Reformbewegung fordert, ist, auch soweit es uns als schätzbar gilt, noch nicht allenthalben Schulwirklichkeit geworden, bedeutet aber auch noch nicht die nationalsozialistische Wendung. Fraglos geht es im Schulunterricht um die Entfaltung der im Kinde angelegten Kräfte, um eine Formung des ganzen jungen Menschenwesens, aber immer zu einer durchaus bestimmten Form. Es geht auch in der Volksschule um das Erleben des völkischen Mythos und um die Prägung des nordischen Typus. Davon aber weiß Petersens Führungslehre nichts. Wir müssen sie ablehnen.

T., A. (Thorburn, A.?), *The British Journal of Educational Psychology*, Jg. 6, nr. 2, 1937, p. 220, 221

Führungslehre des Unterrichts: By PETER PETERSEN. (Verlag von Julius Beltz-Langensalza, pp. 264.)

The best approach to this book is, perhaps, by way of the two concluding chapters, after which the reader can proceed to the beginning. The title is propitious, if slightly unexpected. Occasionally one is conscious of a rather strained effect in laudatory references to North German realism, and leadership, and denunciation of liberalism, and past forms of education; but the remarks are never aggressive and the arguments are reasoned. The style is vigorous and not wanting in humour. Breakfast is a new kind of pedagogical situation!

This distinguished author discusses the results of sixteen years' uninterrupted experiments. The book refers almost exclusively to the ten years' Volksschule. We are given a detailed statement of the aims and achievements of the famous Jena Plan, its effects at home and abroad. Of greatest interest, perhaps, are the descriptions of the arrangement of the Jena room and the report circles. Countless practical hints are given, not only for the execution of the Jena plan, but equally important, how not to execute it.

Petersen denounces the older forms of teaching, where all emphasis was laid on the acquisition of knowledge, but is almost equally scornful of much of the freedom in education during the Weimar régime. While hostile to drilling and hectoring, he dislikes self-government. Pre-war instruction he deplures, but much of the post-war methods he finds sentimental. According to Petersen the two main faults until recently are the over-estimation of the rational elements and the educative possibilities of instruction. The general ideas expressed are completely but not blatantly in favour of National Socialist postulates in education, but it is curious that although the author complains of the protests made by the public about the burden of the Staatsjugendtag—which has his approval—since the publication of this book the Staatsjugendtag has been removed by the Ministry of Education which instituted it.

A.T.

Endlich sei noch die bedeutsamste Neuerscheinung auf dem Gebiete der Unterrichtslehre genannt. Der um die Begründung und Entwicklung einer neuen Erziehungswissenschaft und um ein neues Schul- und Unterrichtsleben hochverdiente Professor Peter Petersen, Jena, legt in seiner *Führungslehre des Unterrichts*²¹⁾ das Ergebnis langjähriger praktischer Versuche vor, die der Grundlegung einer neuen Schularbeit dienen. Sein Werk „stellt den ersten Versuch dar, eine Ordnung und eine Begründung der neuen Unterrichtsformen im Rahmen eines neuen Schullebens zu geben, der unmittelbar der Praxis dient. Sie tritt also an die Stelle der bisherigen „Didaktik“ und zeigt scharf auf, wie die „Methodiken“ erst dann wieder in sich fortentwickelt werden können, wenn sie in eine Pädagogik des Unterrichts aufgenommen sind.“

Bijlage 2

Aangehaalde werken in de 'Führungslehre des Unterrichts' (1937)

In dit overzicht wordt een bibliografie opgenomen van alle door Petersen aangehaalde werken in de eerste druk van de Führungslehre, behalve zijn eigen teksten. In de eerste druk ontbreekt namelijk een geordende bibliografie. De meeste literatuur die Petersen gebruikte, heeft hij in voetnoten opgenomen, maar er is ook nogal eens door hem slechts in de tekst zelf een werk genoemd waaraan hij iets ontleende.

Motief voor het opnemen van dit overzicht in de bijlagen is het inzicht dat het biedt in door Petersen gebruikte referenties. In veruit de meeste gevallen heeft Petersen deze referenties met instemming gebruikt. Waar dat niet of in mindere mate het geval was, wordt dit met een teken (-) aan het eind van de beschreven ontleening aangegeven.

Er wordt hier uitsluitend weergegeven wat Petersen zelf aan bibliografische informatie per auteur bood. De aanduiding met p... wijst op de pagina's die Petersen uit het beschreven werk gebruikte. De getallen tussen haken achter de beschrijving van elke tekst verwijzen naar de pagina('s) in de eerste druk van de Führungslehre waar de tekst is aangehaald.

- Adelmann, Josef, *Möglichkeiten autodidaktischer Stillarbeit*. 1930 (208)
- Anacker, Hans, *Gesamtunterricht und Sillarbeit auf der Oberstufe*. In: *Neue Deutsche Schule*. 1933, p. 33-43 (208)
- Arbeitsschule 1936, p. 97-100 (161)
- Aristoteles, *Politik*. (ed. Rolfes), p. 264 (40)
- Augenreich, Erich, *Offene Fenster*, 1935, p. 73, 85, 125 e.v. (199)
- Barth, J., *Reichsberufswettkampf und Jugend*. (199)
- Bebie-Wintsh, E., *Das Bewegungsprinzip in Unterricht und Erziehung*. Zürich, 1933 (162)
- Borkenhagen, Hildegard, *Die Schuleisen der Schulgemeinde der Universitätsschule in Jena*. In: *Die Deutsche Schule*, Sept. 1935 (102)
- Born, Paul, *Übungsformen und Lernspiele für Klassen-, Gruppen- und Einzelarbeit*. 1934 (208)
- Brauckmann, Karl, *Absehunterricht nach dem Jenaer Verfahren*. 1936² (162)
- Bühler, Karl, *Ausdruckstheorie*. 1933 u.a., p. 205, 212 (38)
- Bühnemann, Hermann, *Die Selbstbildung des Schulkindes*. 1932 (208)
- Burkhardt, C. *Klassengemeinschaften*. 1911 (87)
- Busemann, Adolf, *Milieukunde*. p. 46 (240)

- Buytendijk, F.J.J., *Blätter für Deutsche Philosophie*, 3 Bd. 1929, p. 59-62 (45)
- Carus, Fr. August, *Psychologie*, 2 Bde. 1808, p. 41 e.v., 52 e.v., 57 e.v. 60, 98 (39)
- Clausen, Chr. Krog, *Skoleläsestuen*. Kopenhagen I, 1920 (41)
- Comenius, *Grosse Unterrichtslehre*. Kap. 26 (163)
- Copei, Friedrich, *Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess*. 1930 (230)
- Decroly, O. et A. Hamaïde, *Le Calcul et la Mesure etc.* 1932 (113)
- Decroly, O. et Monchamp, *L'Initiation à l'Activité intellectuelle et mortice par les jeux Educatifs*. Paris, 1932⁴ (113, 207)
- Dewey-Kilpatrick, *Der Projekt-Plan*, Weimarm 1935, p. 176 (41)
- Diesterweg, zie Richter
- Döpp-Vorwald, Heinz, *Erziehender Unterricht und menschlicher Existenz*. 1932, p. 61 e.v. (144, 237)
- Dörpfeld, *Grundlinien einer Theorie des Lehrplans*. 1873/1910⁵, p. 9 e.v., 33 e.v., 83 e.v. (32, 134)
- Dörpfeld, Fr. Wilh., *Ges. Schriften VIII*. 3. Teil, 1898, p. 21 e.v. (209)
- Eckhardt, Karl, *Neue Deutsche Schule*, 1928, p. 7 e.v. (208)
- Eddington, A.S., *Das Weltbild der Physik und ein Versuch seiner philosophischen Deutung*. 1931 (34)
- Eddington, A.S., *Die Naturwissenschaft auf neuen Bahnen*. 1935, p. 300 e.v. (34)
- Ehrhardt, Alfred, *Gestaltungslehre*. Weimar, 1932 (213)
- Ellwoods, Ch.A., *Das seelische Leben der menschlichen Gesellschaft*. 1927 (148)
- Ferrière, Adolf, *Die Erziehung in der Schule*. 1927, p. 10 (129)
- Fischer, Aloys, *Jugendführer und Jugendprobleme*. 1924, p. 260 e.v. (54)
- Frobenius, Leo, *Erlebte Erdteile*. IV. Band (69)
- Frobenius, Leo, *Kulturgeschichte Afrikas*. 1934 (69)
- Gogarten, Friedrich, *Politische Ethik*. 1932, p. 15 (80)
- Göring, Hugo, *Die neue Schule. Ein Weg zur Verwirklichung vaterländischer Erziehung*. 1890 (210)
- Güntert, Hermann, *Ursprung der Germanen*, 1933, p. 29 e.v. (256)
- Hamaïde, A., *Die Methode Decroly*. Weimar, 1928 (113, 207)
- Herbart, *Allgemeine Pädagogik II*. Ed. Hartenstein, Bd. X, p. 55, 97 (31)
- Herbart, *Umriss pädagogischer Vorlesungen*. par. 83. Ausgabe Willmann/Fritsch, 1919, p. 11, 27 e.v., 561 e.v., 569 (225, 239) (-)
- Hetzer, Hildegard, In: *Die Arbeitsschule*. Jg. 47, 1933, p. 1 e.v. (213)
- Hetzer, Hildegard, *Die seelischen Veränderungen des Kindes bei dem ersten Gestaltwandel. Körper-seelische Entwicklungstypologie des 5-7 Jährigen*. 1936 (103)
- Höff, Martha von den, *Decrolys Pädagogik mit Berücksichtigung ihrer psychologischen Grundlagen*. 1932, p. 19-42 (207)
- Höhn, Reinhard, *Rechtsgemeinschaft und Volksgemeinschaft*. 1935, p. 9, 15, 72 e.v., 73, 82 e.v. (73, 76)

- Hördt, Philipp, *Grundformen volkhafter Bildung*. 1932, p. 108 e.v. (42, 193)
- Hubrich, Georg, *Schulordnung für die öffentlichen und mittleren Schulen in Preussen*. 1932 (85)
- Huey, E.B., *The Psychology and pedagogy of reading*. New York 1909 (41)
- Hummel, Hans, Das Problem der Schulreife im Rahmen der Biologie des Kindes. In: *Archiv für Kinderheilkunde*, Bd. 106, Heft 3, p. 129-155 (103)
- Jaensch, Erich, *Grundformen des menschlichen Seins*. (260) (-)
- Jaspers, Karl, *Philosophie I-III*. 1932, I p. 27, 35 e.v., 52, 151; II p. 181, 189, 197, 200, 202 e.v., 252 e.v. (20, 21, 23, 31)
- Jaspers, Karl, *Geistige Situation der Zeit*, 1931, p. 187 (256)
- Kauss, H., *Industrie formt Menschen*. 1929, p. 130 e.v. (69)
- Kerschensteiner, Georg, *Begriff der Arbeitsschule*. 1911 (207)
- Kilpatrick, William Heard, *The Project-Method*, p. 16 e.v. (41)
- Klages, Ludwig, *Der Geist als Widersacher der Seele*. I 1929, p. 357-367 (38)
- Koch, Ernst Walther, *Über die Veränderung menschlichen Wachstums im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts. Ausmass, Ursache und Folgen für den einzelnen und für den Staat*. 1935 (104)
- Köhler, Elsa, *Entwicklungsgemässer Schaffensunterricht*. 1932, p. 39 (46, 143, 223)
- Köhler, Elsa, *Zur Psychologie und Pädagogik der geistigen Aktivität*. Berlin, 1931 (46)
- Köhler, Elsa, Ingeborg Hamberg, *Ur den moderna pedagogikens verkstad*. Stockholm, 1926 (46)
- Kramer, Walter und Marianne Bratfisch, *Ein Jahr Ganzheitslesemethode innerhalb des Gesamtunterrichts*. 1935 (47) (-)
- Krueger, Felix, *Über Entwicklungspsychologie*. 1915 (150)
- Landé, Walter, *Preussisches Schulrecht*. 1933, p. 181 (206)
- Langermann, Johannes, *Der Erziehungsstaat nach Stein-Fichteschen Grundsätzen in einer Hilfsschule durchgeführt*. z.j. (78)
- Latten, Willy, Über Gruppenbildung in einem Ferienlager. In: *Kölner Vierteljahrschrift für Soziologie*, 1932 (69)
- Lersch, Philipp, *Gesicht und Seele*. 1932, p. 38 (38)
- Lessing, *Von einem besonderen Nutzen der Fabel in den Schulen*. (227) (-)
- Leuss, *Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichts. II. Teil. Die Unterrichtslehre*. 1890 p. 1, 49 e.v. (224, 248) (-)
- Lietz, Hermann, *Lebenserinnerungen*. 1935^{4/5}, p. 73 (225)
- Linde, Ernst, *Der darstellende Unterricht*. 1899 (231)
- Linde, Ernst, *Persönlichkeitspädagogik*. 1916⁴, p. 19, 23, 71, 72 (248, 250) (-)
- (Lippmann, Hans, Die National-politischen Lehrgänge für Schüler in Deutschland) In: *Internationale Zeitschrift für Erziehung*, 1936, p. 46 (55)
- Lochner, Rudolf, *Erziehungswissenschaft*. 1934 (256)
- Mähl, *Auf welchen Erziehungsgrundsätzen müsste eine neue Schulordnung aufgebaut werden?* 1929 (85)
- Matthias, Ad, *Praktische Pädagogik*. 1912, p. 210 (158)

- Montessori, Maria, *Il metodo della Pedagogia Scientifica applicato all' educazione infantile nelle Case dei Bambini*. Roma 1918 p. 125 sqs (214)
- Müller, Else, Über rhythmische Erziehung. In: *Gymnastik*, 1927, p. 114 e.v. (162)
- Müller, Johannes Ludolf, *Die Erziehungsanstalt Schnepfenthal 1784 bis 1934*. 1934, p. 81 (169)
- National Educational Association, *The Report of the Commissioner of Education for the year 1899-1900*. Vol. 1, Washington, 1901 (41)
- Neue Bahnen 1934, Heft 11, p. 337 e.v. (171) (-)
- Nietzsche, *Menschliches, Allzumenschliches*. I., 9. Hauptstück, Taschenausgabe III, p. 389 e.v. (195)
- Nietzsche, 4. Vortrag. 1872 (137)
- NN, Kindergartenpädagogik. In: *Handbuch der Erziehungswissenschaft*, I, 1934, p. 170 (61)
- Opahle, Oswald, *Kurze Unterrichtslehre im Sinne ganzheitlicher Unterrichtsauffassung*. 1934, p. 17 e.v. (249) (-)
- Petzoldt, Jos., Dämmerung mechanischer Naturansicht. In: *Mon. f. höh. Schulen*, 1924, p. 83 e.v. (34)
- Planck, Max, *Die Physik im Kumpfe um die Weltanschauung*. 1935, p. 14 (34)
- Rein, Wilhelm, *Pädagogik in systematischer Darstellung*. III. C. Methodologie. 1912², p. 18 e.v. (224) (-)
- Richter, Karl (Hrsg.), *Auswahl aus Diesterwegs Schriften*. 1913, p. 45 (228)
- Riedel, Kurt, *Eigenesetzliche Bildungslehre*, 1930/1931, p. 227 e.v., 241 (41, 158, 193)
- Rochow, Eberhard von, *Werke*. Ausgabe Jonas, Bd. II, p. 13, 92 (241) (-)
- Sailer, Herbert, Körperbildung und Pflege der Innerlichkeit. In: *Die Deutsche Schule*, Sept. 1935 (102)
- Saupe, Emil, Wann ist der Unterricht erziehend? In: *Die neue Deutsche Schule*. Nov. 1929 (237)
- Schede, Franz, *Die Grundlagen der körperlichen Erziehung*. 1935, p. 136 (102, 149)
- Schlick, Moriss, *Fragen der Ethik*. 1930, p. 120 (240)
- Schneider, Willi, *Unterrichtsführung im gruppenunterrichtlichen Verfahren (Jena-Plan)*. *Aus der Tätigkeit des Lehrers in der Gruppenarbeit einer Obergruppe der Schule nach dem Jena-Plan*. Weimar, 1937 (145, 163)
- Schoetensack, Christians, Eichler, *Grundzüge eines Deutschen Strafvollstreckungsrechts*.
- Schriften der Akademie für Deutsches Recht, 1935, p. 51, (61)
- Schröteler, Josef, *Die Montessori-Methode usw*. 1929, p. 12 (214)
- Schwarz, Hans, *Ein Totentanz*. 1936 (205)
- Seyfert, R. *Die Unterrichtslektion als Kunstform*. 1933⁶, p. 11, 21 (250, 253) (-)
- O'Shea, M.V., *The Child: His nature and his Needs*. 1924, p. 378 e.v., 401 e.v. (233)
- Sinke, Franz, *Die Kinderheilstätte als Erziehungsstätte*. 1935, p. 53 e.v. (40)
- Soldt, Johannes, *Karl Volkmar Stoy und seine Johann Friedrichs-Schule*. Weinheim,

- 1934 (17); idem, *Karl Volkmar Stoy und die Johann Friedrichs-Schule zu Jena*. 1935, p. 73-75 (168)
- Sörensen, Iver, *Neun Jahre Vorstellungsmässiges Zeichnen in einer Kieler Volksschule*. 1932 (100)
- Stachanow, In: *Wille und Macht*, 15.5.1936, p. 5-8 (199)
- Steenberg, Andreas Sch., *Skolen og Bøgerne*. Kopenhagen, 1905 (41)
- Steenberg, Andreas Sch., Om at laere af en Bog. In: *Berdandi*, Stockholm, 1913 (41)
- Steenberg, Andreas Sch., Barnet og det skrevne Ord. In: *Einar Bang, Forældrenes Bog*, Kopenhagen 1923, p. 237-259 (41)
- Sterzingers, Othmar, Über den Stand und die Entwicklung von Begabungen während der Gymnasialzeit. In: *Arch. f. ges. Psych.*, 49. Bd., 1924, p. 93-178 (233)
- Tews, Beiträge. In: Rein, W. *Enzyklopädischen Handbuch der Pädagogik*. I, 1895, p. 756 (59) (-)
- Tews, Johannes, In: *Jahrbüchern des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik*. 1889, p. 180-248 (59) (-) (over het invoeren van jaarklassen)
- Weber, Ernst, *Didaktik*. 1925, p. 117-121, 155 (250, 253) (-)
- Wenzl, Aloys, *Wissenschaft und Weltanschauung. Natur und Geist als Probleme der Metaphysik*. 1936, p. 60 e.v., 75 e.v., 150, 165 e.v. (34)
- Wundt, Wilh., *Sinnliche und übersinnliche Welt*. p. 384 e.v. (56)
- Ziller, Tuisko, *Grundlegung der Lehre vom erziehenden Unterricht*. 1884², p. 12 e.v. (226)
- Ziller, *Allgemeine Pädagogik*. 1884², p. 161 e.v. (237) (-)
- Zimmer, Ernst, *Umsturz im Weltbild der Physik*. 1934, p. 23, 28, 255 (34)

Bijlage 3

Passages in de 'Führungslehre des Unterrichts' (1937) die in de tweede druk (1949) niet voorkomen

20

Die pädagogische Situation.

Dieser ist innerhalb der Schöpfung in eigentümlicher Weise „herausgetreten“ (existens). Er hat ein Selbst erhalten, ein eigenes Sein, dem kein Sein irgendwelcher anderen Wesen in der Welt entspricht. Der Mensch ist in der Schöpfung derart „herausgetreten“, daß er nicht wie die übrigen Wesen in einem gleichströmenden, nahezu mechanisch ablaufenden Sein dahinlebt, sondern er kann, wie man treffend sagt, sein Leben irgendwie in die Hand nehmen, damit spielen, ja er kann sogar unmenschlich sein, kann tierisch werden, während das Tier stets in seiner Seinsphäre und Art verharren muß.

Niemand hat unter uns das existentielle Sein des Menschen so durchdacht und geschildert wie Karl Jaspers, wiederum aus dem Grunde und dem Blute norddeutschen, nordischen Denkens, d. i. realistischen Denkens¹⁾. Wenn wir hier von Existenz sprechen, so meinen wir eben das, was Jaspers meint; sie ist das, sagt er, was nie Objekt wird, sondern „Ursprung ist, aus dem ich denke und handle, worüber ich spreche in Gedankenfolgen, die nichts erkennen; Existenz ist, was sich zu sich selbst und darin zu seiner Transzendenz verhält“²⁾. Ich bin mir selbst gegenwärtig in noch einer anderen Weise als im Sein als Objekt und Subjekt, und dieses eben darum, weil ich Ursprung meiner selbst bin. D. h. es ist keineswegs alles entschieden, und zwar weder nach allgemeinen Gesetzen und im Grunde noch wegen der Endlosigkeit der Bedingungen, sondern „auf ganz anderer Ebene bin ich, was noch selbst entscheidet, was es ist“. Dies ist das „Einheitsbewußtsein möglicher Existenz“. Zuletzt liegt etwas allein an mir. Mögliche Existenz heißt: „Sein des Suchenden als solchen“, das an sich selbst nicht da ist. Ich bin daher in der Erscheinung mehr als Erscheinung. Ich bin als mögliche Existenz unvertretbar, eben als „Ursprung für mich im Dasein“. Und damit ist für mich gegeben eine „Möglichkeit, daß Freiheit des Wissens und des Handelns ist“; die „Möglichkeit zur Unbedingtheit“. Damit hängt zusammen jene Verwunderung des Menschen über sich selber, daß er sich, sein Selbst, seinen Charakter, nie wirklich ganz kennt, und daß er sich so oft und immer wieder die Frage stellen muß: „Wie konntest du das tun?“, es mag sich um Gutes oder Böses handeln. Niemand kennt seine Grenzen, immer ist er noch fähig zu etwas Ungeahntem. Die Erziehungswissenschaft, mithin auch ihre Pädagogik, beginnt mit einer Erziehungsmetaphysik und sucht die Erziehung in ihrer Beziehung

¹⁾ Karl Jaspers, Philosophie. I—III. 1932.

Stelle des älteren über die Materie, Form und Stufen des Unterrichts. Darin sind für jede Zeit von neuem ständig wiederkehrende Fragen nach dem, was denn eigentlich wesentlich in den Unterricht, überhaupt in eine Schule hineingehöre, was nicht, zu erörtern. In den letzten Jahrzehnten ist vor allem erfahren worden, daß viel, viel mehr pädagogisch wertvoll in Schulen verwendet werden kann, als man ehemals annahm. Wir haben gelernt, die „Urquellen des geistigen Lebens“ weit reichlicher auszuschöpfen, als es früher möglich oder statthaft erschien. Ja, heute stehen wir weit eher vor der Frage, wie beschränken wir die Fülle des pädagogisch und didaktisch Wichtigen, das den Schulen zugeführt worden ist. Und eine Führungslehre kann nicht darum herumkommen, für solche Grenzziehung Richtlinien zu geben und selber eine neue Sichtung vorzuschlagen.

„Der Umkreis der Gegenstände für die Erkenntnis umfaßt Natur und Menschheit“, so Herbart¹⁾. Als echtes Kind der Aufklärung und zugleich idealistisch fügte er die religiöse Wirklichkeit der moralischen an; Gott ist ihm das „höchste Wesen“, eine „Idee“. Diese Gliederung der Wirklichkeit ist bis in unsere Lage hinein üblich geblieben und gehört in die Richtung **auf zunehmende Weltlichung des Unterrichts, auf die weltliche Schule, in welcher Religion gleich Religionsgeschichte, Religionskunde, Sittenlehre u. dgl. geworden ist. Über diese flache und volkauflösende Auffassung des Religiösen, wie sie auch eine Folge des Vulgär-Idealismus gewesen ist, führt heute u. a. die norddeutsch bestimmte Wirklichkeitsphilosophie hinaus²⁾. Unsere Führungslehre kann jedoch die nie ganz unterbrochene Linie der christlich-protestantisch bestimmten Pädagogik und Unterrichtslehre wieder aufnehmen, die in Fr. Wilh. Dörpfeld ihren bedeutendsten Vertreter hatte.**

Dörpfeld gliederte die Stoffgebiete der Schule in drei Gruppen: 1. die sachunterrichtlichen Fächer: Religion, Menschenleben und Naturkunde, 2. die Sprache (Muttersprache) mit ihren Fertigkeiten: Reden, Lesen, Schreiben, und 3. die formunterrichtlichen Fächer: Rechnen, Zeichnen, Singen. Dabei forderte er, für uns heute noch genau so bedeutsam, daß die sachunterrichtlichen oder Wissensfächer die „Basis des gesamten Unterrichts“ bilden sollten. Denn Religion, Menschenleben und Natur seien nicht bloß Bildungsmittel. „Es sind vielmehr reale Lebenssphären, in welche der Mensch mit seiner gesamten Existenz — nach Leib, Seele, Geist — hineingepflanzt ist.“

¹⁾ Vgl. Allgemeine Pädagogik II. 3. (Hartenstein, Bd. X. 55, 97.)

²⁾ Vgl. Karl Jaspers, Philosophie 1932. I. 27: Die Existenzphilosophie „weist der Gottlosigkeit die Transzendenz“; 35 f.; 52: „Ich kann Gott suchen!“; II. 200: der Mensch in die Hand Gottes gelegt; 252 f. u. o.

II. Kapitel.

Die Führung des Unterrichts.

1. Teil: Die Ordnung des Schullebens im Dienste des Unterrichts.

1. Führung des Unterrichts – Führung im Unterricht.

Wir haben es mit dem Unterricht in Schulen zu tun. Das setzt eine Stellungnahme dazu voraus, wie wir uns die Aufgabe und die Organisation der Schule in unserer Zeit denken. Bei vollem Anschluß an den Schulgemeindefaß vom 24. 10. 1934 sehen wir die Schulen sich zu Schulgemeinden umwandeln und sich breiter und inniger in das ganze Volksleben ihres Standortes hineinlegen. Schulen werden so wichtigste Lebensstätten der Jugend, betreut von Erziehern und Jugendvätern, und ergreifen ihre große vollzieherische Aufgabe mit voller Hingabe inmitten des lebendigen Kräftestromes erzieherischer Mächte ihrer Zeit und ihres Raumes. Als Schulgemeinde wird die Schule als Ganzes selber zu einer pädagogischen Aufgabe allerersten Ranges. Ihre Ausrichtung auf die Jugendbildung und Jugenderziehung in deren ganzer Fülle wandelt ihre Stellung im Volksganzen, aber damit auch den Innenbereich in allen Teilen: dieser wird durch und durch pädagogisch gesehen und geordnet. Was daher in solcher pädagogisch durchdachten Schulgemeinde an Unterricht geschieht, das ruht mithin immer eingebettet in pädagogischen Situationen. Mit „eingebettet“ ist bereits sofort zu Anfang unserer Ausführungen eine deutliche und bedeutsame Abgrenzung vorgenommen, nämlich allen denen gegenüber, welche dazu neigen, Unterrichtssituationen einfach gleich pädagogischen Situationen zu setzen. Diese Gleichsetzung ist darum geradezu gefährlich, weil sie das Allerwichtigste verdunkelt, nämlich den erzieherischen Bezirk und die erzieherische Funktion der Schulen, und zwar auch in demjenigen Teile, den der Unterricht einnimmt. Das Leben kennt reinere Unterrichtssituationen, „rein“ insofern, als der persönliche Einfluß ganz eng auf das bezogen bleibt, was der Unterrichtende als Einzelmensch hineingibt; denn es kann ja keinen Unterricht geben, der nicht die besondere Note dessen erkennen ließe, der ihn erteilt. Aber darüber hinaus kann fast jeder Unterricht (in Schnell schrift,

vielfach seitdem abgewandelten Formen enthüllten jedoch, wie stark solche „Familie“ Erfassgebilde ist, und dazu kommen noch weitere Gefahren, die mit dem Leben auf Kulturinseln zusammenhängen. Die Kinder haben dort eine Möglichkeit, sich stark auf die Familie, zu der sie gehören, zurückzuziehen und im Sozialen zu verarmen. Das war u. a. der Grund dafür, daß Paul Geheeb in der Odendwaldschule nach mehr als zwanzig Jahren dazu überging, die alten Familien zu zerschlagen und, angelehnt an die härteren, **man möchte und muß sagen, fast nationalpolitischen** Formen des Heimes in Lehrlingen unter Uffrecht, lebenswähre, verantwortungsvollere Schülergruppen in den einzelnen Häusern zu bilden. Damit sollte ferner vermieden werden, daß jeder Kampf von Familienleitern um gewisse Kinder aufhöre, und vor allem die Gefahr verringert werden, daß das rein Persönliche überbetont, das Kind allzu ernst genommen und zu weich würde, sich im späteren Leben dann immer „enttäuscht“ fühle und nicht verstanden wähne, also am Leben und den Menschen vorbeilebe.

Alle diese Gefahren bestehen kaum in einer Schule, die die Kinder Tag für Tag in die Elternhäuser zurücksenden kann. Andererseits muß aber mit aller Deutlichkeit gesagt werden, daß Familie nur sehr bedingt, nur in einem Teile Richtmaß der öffentlichen Schule sein kann und darf. Die Schule ist keine Familienwohnung, ihr Geist kann niemals der elterliche sein, und pädagogische Liebe ist nicht gleich Elternliebe¹⁾. Trotzdem bewegen wir uns nun dort, wo wir in der Tat das Maß finden werden, nämlich im Bereiche der „Gemeinschaft“. „Während die vergangene Zeit ihre Aufgabe darin sah, die Jugend zu tüchtigen Einzelmenschen zu erziehen, hat sich die Schule **des Dritten Reiches die Bildung des Gemeinschaftswillens zum Ziel gesetzt.** Wir leben nicht für uns, wir sind Glieder einer Gemeinschaft, in der das Ich mit all seinen Kräften aufgehen muß. Diese Erkenntnis, dieser Wille muß der Jugend vermittelt werden“²⁾. So erklingt es seit Jahren von allen Seiten und zeigt an, wie allgemein und wie kräftig der Umschwung zum neuen Zeitalter ist, in das nun auch nach und nach alle öffentlichen Schulen einschwenken müssen. Denn es genügt nicht, die Schuljugend ein paar Wochen lang in den gewiß wichtigen, allein doch künstlichen Lebensformen des Lagers, des Heims, der Fahrt in echter Kameradschaftlichkeit leben und leiden zu lassen³⁾. Alle die großen Tugenden, die solches Leben auf höherer Ebene und in Ausnahmeformen bestimmen und

1) Allgemeine Erziehungswiss. I. S. 272 ff.

2) Intern. J. f. Erziehungsw. 1936. S. 46.

3) Petersen, Gemeinschaftspädagogik rings um die öffentliche Schule! — Warum nun nicht auch in allen Schulen? „Deutsche Schule“, 1935. S. 431—436.

möglich machen, sind doch zugleich für das ganze Leben als festgewordene Antriebskräfte und Gemeinschaftsbande notwendig, darum muß das ganze Schulleben so eingerichtet sein, daß es die „geistigen Tugenden“ herausfordert und als alltägliche Voraussetzung des Zusammenlebens tun und erleben läßt. Unter den geistigen Tugenden aber wird verstanden: Güte, Liebe, Treue, Kameradschaft, Demut, echtes Mitleid, Leid, Andacht, Ehrfurcht, Dienstbereitschaft, Hingabefähigkeit, Opfersinn, Einsatzbereitschaft, Fürsorge, alles Dinge, die es in der Tierwelt nicht gibt, wo auch keines dem andern dient, so wie unter Menschen, noch Liebe oder Treue hält auf. Zugleich sind es aber die geistigen Tugenden ganz allein, mit denen Gemeinschaft steht und fällt: kein Lager, keine Fahrt, kein Landheimaufenthalt, aber ebensowenig die Familien, das Volk können zusammenhalten, können bestehen, wenn es an diesen Tugenden mangelt. Und nur die Menschen erhalten die Gemeinschaft, welche Form es auch sei, in denen jene Tugenden lebendig und stark sind. Das weiß jedermann aus hundertfältiger Erfahrung heute besser denn jemals zuvor, wo hunderttausende durch jene Sozialformen hindurchgegangen sind.

Die Tugenden selber sind wiederum zu verstehen als Abwandlungen aus der Wechselwirkung der drei sittlichen Grundformen, die sich in aller Welt und seit Menschengedenken aufweisen lassen. Es sind das die Ehrfurcht gegenüber dem älteren Stammesgenossen und dem, der die Autorität vertritt, die Hilfsbereitschaft gegenüber dem Artgenossen und die Treue gegenüber der überlieferten Sitte¹⁾. Ohne Zweifel müssen wir also bewußt hier wieder anknüpfen, um unserem Jahrhundert zu genügen. Die Gemeinschaft ist uns das erste; aus ihr und in ihr erwacht der Mensch zum Leben und gelangt nur durch sie zum Personsein.

Hier erhebt sich eine Schwierigkeit, wie jede dazu da, angepackt und überwinden zu werden. Die öffentliche Schule ist ohne Zweifel auf den ersten Blick eine Sozialform, wie Kant sie nannte, eine „zwangsmäßige Kultur“. Immer wieder verführt dies dazu, die Schule ganz und gar als soziale Hilfsveranstaltung der Gesellschaft zu sehen, vor allem vom materialistischen Standpunkte aus, also heute am reinsten in Sowjetrußland, wo sie lediglich ein Instrument der Wirtschaft geworden ist und des politischen ökonomischen Materialismus. Aber es fehlen auch in Deutschland nicht die Stimmen, die sie mindestens doch zu einer reinen Unterrichtsanstalt herabdrücken möchten. Allein, es hat sich gezeigt, daß immer wieder der deutsche Volksgeist diese Versuche vereitelte, daß sich die große Überlieferung erhob, nach der die Schule eine höchste Erziehungsfunktion im Dienste des gesamten Volkes ist. Das heißt: die geistigen Kräfte

¹⁾ W i l h. W u n d t, Sinnliche und über sinnliche Welt. S. 384 ff.

Gruppenbildungen kämte¹⁾. Sodann werden wir von den besten Kennern des neueren Strafvollzuges darüber belehrt, daß die Alter 18—21 dann wieder 22 bis rd. 25 zusammengehören und nicht in gleicher Weise behandelt werden und zusammenkommen dürfen²⁾.

Die reichen Erfahrungen in der Erwachsenenpädagogik, die heute die NSDAP. in ihren verschiedenen Schulungslagern macht, führen zu gleichen Ergebnissen. Man hat bereits übergenug beobachtet, daß in den Lagern und Schulen auf die Spanne in den Lebensaltern acht gegeben werden muß, und so werden wir über kurz oder lang von da her wichtigste weitere Aufklärungen über das erhalten, was als „Alterstreihe“ auch sonst bekannt ist und von Wissenschaften wie Kunst-, Literatur- und Geschichtswissenschaft in großen Werken seit länger als zwei Jahrzehnten ebenfalls erkannt ist und beachtet wird. Wir Menschenkinder gehören nicht so sehr deswegen zusammen, weil wir im selben Jahre geboren wurden, sondern stehen geschichtlich mit Reihen von vor und nach uns Geborenen in einem besonders innigen Lebenszusammenhange. So stark sind irgendwie die Prägungen, die uns aus solchen geschichtlichen Schicksalsgemeinschaften aufgedrückt werden. So nimmt es nicht wunder, wenn die Bühlerschule von den Entwicklungs„phasen“ spricht und ihre Pädagogen von „phasenspezifischer Erziehung“ reden. Die Kinder einer solchen Phase — also von durchschnittlich drei Jahren — gehören irgendwie seelisch — und was noch wichtiger für den Pädagogen ist — allgemeinmenschlich enger zusammen, d. h. sie bedeuten etwas Besonderes für einander, können sich gegenseitig besonders viel sein und geben.

Zu B: Das Vorbild für das Schulleben sind die Ordnung des Jugendbundes und die geregelte Hausfittte einer guten Familie, deren Gemeinschafts- und Formkräfte Pestalozzi mit vollem Recht hat in den Dienst der Schule gestellt wissen wollen. Wie hat man nur ein Jahrhundert und länger zögern können, damit vollen Ernst zu machen? Gehen die so oft kritisierten Schattenseiten der sozialen Verhältnisse in den überlieferten Schulen zwangsläufig parallel mit den Zerfallserscheinungen in den Familien der liberalistischen Epoche? Und nun, wo wir den unvergleichlichen Wert der Familie für den Volksorganismus neu erkennen, da wäre ebenso notwendig eine Umstellung der Schulzucht die Folge — ein wunderbares Geschenk des Nationalsozialismus an die deutsche Schule, Schüler, Eltern und Erzieher gleichermaßen?

¹⁾ E. Kindergartenpädagogik, im: Handbuch der Erziehungswissenschaft, I. 1934. S. 170.

²⁾ Schoetensack, Christians, Eichler, Grundzüge eines Deutschen Strafvollstreckungsrechts. Schriften der Akademie für deutsches Recht. 1935. S. 51.

in der Gruppe gebunden und sind ein System ineinander spielender, zueinander hindrängender, sich ergänzender und darum auch einander liebender Kräfte aufblühender junger Menschenkinder.

4. Der Sinn und die rechte Anwendung der pädagogischen Vorordnungen des Unterrichts.

Einige der vorausgehenden Ausführungen und manche späteren könnten so aufgefaßt werden, als handle es sich grundsätzlich um nichts durchaus Neues, verglichen mit den Belehrungen über Zucht und Disziplin in der überlieferten Schule. Darum wird es nötig, eingehender zu klären, was unter den Vor-Ordnungen verstanden wird, und vor allen Dingen einzuschärfen, wie sie und wie sie nicht aufzufassen und anzuwenden sind. Denn auch hier ist es der Ton, der die Musik macht, und ist es die pädagogische Grundhaltung, die entscheidet, die große Sicht auf junge Menschenkinder, die letzte Anschauung von dem, was Erwachsene den Kindern, insonderheit was berufene Pädagogen der Jugend schuldig sind. Darum zuerst dies:

a) Vorordnungen sind keine Verordnungen!

„Verordnung“ gehört begrifflich in ein überwindenes, zu einseitig rechtliches Denken über Fragen des Schullebens. Die Auffassung, daß es zwischen Lehrern und Schülern wesentlich darauf ankomme, daß die Anordnungen des Lehrers befolgt werden, daß es um eine Schule als Ganzes dann am besten bestellt sei, wenn die Lehrer die Anordnungen des Direktors, dieser wiederum die Erlasse, Verordnungen, Befehle der Oberbehörden tadellos ausführe, verrät ihren innigen Zusammenhang mit dem individualistischen Rechtsprinzip. Der Individualismus löst das menschliche Leben auf in Beziehungen von Einzelpersonlichkeiten zueinander, darum ist ihm „alles Recht Beziehung zwischen Einzelpersonlichkeiten“¹⁾. Den Untertanen, der Summe von freien Einzelpersonlichkeiten, steht gegenüber die höchste individuelle Persönlichkeit, der souveräne Fürst, und nach dessen Ausschneiden, der souveräne Staat, wiederum als Staatsperson. Und „das Recht nun, Verwaltungsgeschäfte zu besorgen, erscheint in der gesamten Vorstellung vom Recht als ein Verkehrsgut, d. h. als ein Gut, das von einer Persönlichkeit auf die andere übertragen werden kann“.

Dieser individualistische Rechtsbegriff setzt folgerichtig an die Stelle von Volksgemeinschaft die „Rechtsgemeinschaft“; d. h. für alle jene Einzelperson-

¹⁾ Vgl. Reinhard Höhn, *Rechtsgemeinschaft und Volksgemeinschaft*. 1935. Zitate f. a. a. D. S. 9, 15, 73, 82 f.

Söhn zeigt, zu welcher Verlehrung des Verhältnisses von Recht, Kultur, Sitte, Sprache usw. zu Volk die Anschauung von der Volksgemeinschaft als einer Rechtsgemeinschaft geführt hat: „Bei einer solchen Auffassung werden Recht, Kultur, Sitte, vor allem auch die Sprache als Sachgebiete genommen, als eine Art persönliche Größe angesehen, um die sich Menschen gruppieren. Recht, Sitte, Kultur erscheinen als selbständige Wertgrößen, die in Beziehung zu anderen Wertgrößen und in Beziehung zu den Menschen gesetzt werden. Darin liegt auch hier die streng individualistische Grundauffassung. Gemeinschaft bedeutet dann nur die gemeinsame Beziehung auf einen solchen Zentralpunkt. Recht, Kultur, Sitte usw. stehen dann nebeneinander als selbständige Wertgrößen. Ihre Abgrenzung ist Aufgabe der Systematik.“

Gehen wir jedoch nicht von Sachgebieten aus, sondern von lebendigen Menschen, dann ändert sich alles; denn nun „wächst aus einer Gemeinschaft ein bestimmtes Recht, eine bestimmte Kultur, entsteht eine bestimmte Sitte . . .

Recht, Kultur, Sitten und Sprache sind Erscheinungen der Gemeinschaft, werden von ihrem Geist durchdrungen, erhalten von ihr Leben und Wirklichkeit, werden schwach, wenn die Gemeinschaft schwach ist, blühen, wenn die Gemeinschaft der Menschen stark ist. Sie stehen nicht nebeneinander, sondern gehen ineinander über . . . (Jenes) würde eine Aufteilung der Volksgemeinschaft bedeuten . . . Die Volksgemeinschaft als konkrete Gemeinschaft mit ihren Gliederungen bringt vielmehr das Recht hervor, aus ihr entsteht eine kraftvolle Kultur und eine völkische Sitte, entsteht die Sprache und wächst die Religion eines Volkes, es bedarf nicht besonderer allgemeiner Wertvorstellungen, einer Rechts-, Kultur- und Sprachgemeinschaft, auf denen Recht, Kultur, Sitte, Sprache usw. basiert werden.“

Die hier vom Juristen und Soziologen bekämpfte Anschauung von Kultur, Recht, Sitte usw. ist zugleich diejenige des Idealismus, der also auch im Felde des Rechts zurückgewiesen wird. Denn es ist „idealistisch“, das Reich des Geistigen, die Kultur, zu betrachten als abgelöst vom konkreten Menschen. Der objektive Geist ist etwas für sich, ein übergreifender Zusammenhang, der an sich Realität besitzt; der Mensch kann ihn, vor allem der geniale Mensch, zum Material seines Denkens und seiner Gestaltungen machen, aber, während er ihn benützt, muß er — und das ist dann die Lehre von der „List der Vernunft“ — ihn vervollkommen, ihn „höher entwickeln“, so daß er doch als Werkzeug des Geistes erscheint.

Die realistische Ansicht lehnt diese Auffassung ab. Es gibt nur Sitte, Recht und Kultur als lebendigen Ausdruck konkreten Gemeinschaftslebens. Es ist immer gerade soviel Sitte und Sittlichkeit, Recht und Kultur da, wie in dieser

Gemeinschaft von ihren Gliedern gelebt, in ihrem täglich-stündlichen Verhalten und Denken verwirklicht wird. Daraus muß es auch hier, wie in allem Lebendigen, den ewigen Rhythmus des Auf und Ab geben, ein stetes Ringen um die reinste Selbstdarstellung dieser gegebenen Gemeinschaft, dieser Schulgemeinde, dieser Schülergruppe. Kein Statut, kein Gesetz und keine Verordnung können es nennenswert endgültig regeln. Nur ein Zwangssystem könnte es versuchen, Regeln und Gesetze durchzudrücken, die Folge wäre der Tod des Besten, Tod eben der Gemeinschaft selbst¹⁾, und zwar dadurch, daß jedes Glied nun in eine private Sphäre flüchtet, um sich vor den Drohungen und den Strafen so gut wie nur möglich zu retten. Diese Flucht aber wird nötig, weil der Mensch sein Edelstes anders gar nicht schützen kann; dieses Edelste aber ist gerade sein innerster Drang zum Leben und Arbeiten für eine sichtbare konkrete Gemeinschaft; denn allein dadurch erfüllt er ja sein Wesen, gewinnt er seine Existenz „vom andern her“. Diese wird aber bedroht von jenem System der Drohungen und der Rechtsschriften, weil es den Menschen zu einem formalen Verhalten zwingt, zu einem technischen Beherrschen und Erfüllen, alles etwas, in dem der Mensch innerlich verarmt, unerfüllt bleibt, sich darum mit Haß und Ressentiment füllt, mindestens mit kühler Ablehnung und starrer Befolgung des Erzwingenen, einfach Beordneten begnügt. Menschen aber in solcher Leere des Wesens leben zu lassen, ist die größte Gefahr für alle Gemeinschaften. In dieser Öde werden alle gemeinschaftszerstörenden Gedanken und Handlungen geboren. Das lehrt jeden, der sehen kann und will, was tagaus tagein in jedem Klassenverband geschieht, der nach dem Bilde der individualistischen Rechtsgemeinschaft aufgefaßt, geleitet und behandelt wird²⁾.

Wo Volksgenossen keine lebenswahren und warmen Beziehungen zum Volke

¹⁾ Daß diese Gemeinschaft tatsächlich in der alten Schullasse zersprengt ist, das haben die Untersuchungen zur Soziologie der Schullasse (von W. H e r r t - w i c h , A. K r u k e n b e r g , H. S c h r ö d e r a. a. O.) unbestreitbar erwiesen. Wenn uns Primaner freimütig gestanden, sie hätten ja ohne die Schullüge gar nicht durch die Schule kommen können, so ist gerade an dem Ausschnitt über die Schullüge am deutlichsten gezeigt, daß keine Gemeinschaft bestand; denn diese ist immer dort aufgehoben, wo zwischen den Menschen eines Kreises die Lüge lebt.

²⁾ Wenn nun K e i n h a r d H ö h n a. a. O. S. 72 ff. zeigt, wie von der Rechtsgemeinschaft aus keine Staatslehre möglich ist, die mit dem organischen Denken Ernst macht, so ist dies genau daselbe, was unsre Erziehungswissenschaft und Gemeinschaftspädagogik lehren mußten, darum, weil sie von vornherein, wie es auch solche Staatslehre müßte, von der konkreten Gemeinschaft, von der „Ursprungsgemeinschaft“ ausgingen, s. m. Allgemeine Erziehungswissenschaft I. 1924, durchgehend.

und zum Staate ihres Volkes besitzen, weil diese im Regierungs- und Verwaltungssystem des Staates nicht vorhanden sind und nicht gepflegt werden können, weil sie ebensowenig von denen, die auf jenes System den größten Einfluß haben und innerhalb des Volkes machtvollste Kreise, sogenannte „führende“ oder in Wahrheit herrschende Schichten, darstellen, gepflegt, vielleicht sogar von diesen überhaupt nicht gewollt werden, weil ihnen „der Kampf Vater aller Dinge“ ist und Elnigheit im Volke Ende ihres Einflusses und ihrer Macht wäre, dort häufen sich die Elemente der Zersetzung, des Verrats, des Auftrubs. Und in der Schulwelt ist es keineswegs anders. Hätten dort lebenswahre, warme, menschlich echte und aufrichtige Beziehungen zwischen den Lehrern und Schülern bestanden, ja wäre dies überall als das ganz Selbstverständliche, als das Wesentliche innerhalb unserer Schulen angesehen und danach nach Vermögen gelebt und gehandelt worden, wie hätte es zu dieser allgemeinen Ablehnung der Schule und der Lehrerschaft, zu diesen allgemeinen Angriffen auf unser Schulwesen kommen können?

Es werden bei einer ernstlichen Pflege menschlicher Beziehungen nicht Fehler und Mängel und menschlich-allzumenschliche Dinge ausbleiben, allein das nimmt keinen Wunder, das erwartet kein Mensch; jeder ist bereit, den guten Willen, das ernsthafte Ringen um wahre menschliche Beziehungen anzuerkennen, und nur der Selbstgerechte, der Pharisäer mag sich an die Brust schlagen und also — abseits stehen, allein, außerhalb jeder Gemeinschaft.

Der Pädagoge, der diese Grundanschauung von der Gemeinschaft bejaht, wird deswegen kein Maschennetz von Verordnungen, von Gesetzen und Vorschriften flechten, um darin Missetäter und Sünder aller Gattungen zu fangen, sie nachher säuberlich auszulesen und zu „zensieren“, sondern er wird bestimmte Vorordnungen treffen, dem Schulleben seiner Schulgemeinde wie seiner Schülergruppe zu dienen. Das aber vermag er auf Grund seiner Fähigkeit vor auszudenken; er als der Erwachsene, der Reifere, ist den noch nicht Reifen voraus, und aus diesem Vorwissen stammt nicht nur sein Vermögen, sondern darin gründen seine Pflicht und sein Recht, Vorordnungen in das Schulleben hineinzustellen. Diese sind keine Fangnetze, sondern im Bilde zu sprechen, sie sind die großen Leuchter, die hohen Kandelaber, die über einen weiten Platz leuchten, um das Leben und Treiben darauf während der Abend- und Nachtstunden nach Möglichkeit zu schützen, daß es sich ungefährdet über diesen Platz bewege und seine Richtung finde und einhalte. Raun wird es jemals möglich sein, bis in die letzten Winkel hineinzuleuchten, nie wird es möglich sein, jede Stelle solchen Platzes gleich stark zu belichten, — ganz genau so werden keine Vorordnungen das wirkliche Schulleben, sei es der Schule, sei es das

Amliche Vorentscheidungen sind ferner getroffen über das, was unterrichtet werden soll. Das geschehe mindestens und am besten stets in weisen Richtlinien, die den einzelnen Lehrern wie den einzelnen Lehrkörpern die Arbeit nicht ersparen, selber nachzudenken und die Stoffe aus den Bedingungen ihrer Schule heraus sinnvoll zu verteilen, an ihnen eigenständig zu arbeiten. Auf jeden Fall wird ein Staat alsdann Möglichkeiten schaffen, um sich geistig bewegliche, nicht erstarrte und sich ans Schema haltende Lehrer zu erziehen. Verordnet sind weiterhin die Wochenstundenzahlen für die einzelnen Jahrgänge, Zeugnisse oder Charakteristiken, dazu das ganze vorgeschriebene Berichtswesen. Auch von diesen Dingen wird das meiste den Schülern ganz und gar entrückt bleiben. Es besteht keinerlei innerer Nötigung, darüber Schülererörterungen anstellen zu lassen, mit der einzigen Ausnahme, daß es sich um einen neuen Schulversuch mit reiferen Schülern handle, so daß es zur Vertiefung der Selbstbesinnung auf den Versuch, seinen jeweiligen Stand, seinen inneren Fortgang und seine Grenzen und Möglichkeiten durchaus erwünscht, ja notwendig werden kann, sich auch mit den Schülern über die behördlichen Umgrenzungen und Wünsche auszusprechen. Und beste Erfahrungen haben gelehrt, daß ein solcher Lehrkörper davon reichen Gewinn haben wird.

Ganz selbstverständlich kommt keine Schulgemeinde ohne Übung und *s t e t e* Pflege rein formaler Disziplin aus. Es gibt in ihr ständig Gelegenheit, sie zu fordern, und darum auch, sie gründlich und ummachgiebig zu pflegen. Das Hinein- und Hinausgehen während der Freizeit, das Auftreten zum Turnen, zu einem Spaziergang, zum Fahnenhissen, der geschlossene Marsch durch den Ort zu einem Spielplatz, einem Lehrspaziergang, einer Aufführung — alles dies und ähnliches mehr sind solche Anlässe, für die ein geordnetes und durchdiszipliniertes Auftreten der Gruppe oder einer ganzen Schule nötig wird. In all diesen Fällen gilt keine andere Regel als für gleiches Auftreten außerhalb des Schulverbandes, also wie z. B. in den Jugendverbänden. Falsch war es nur, diese nämliche formale Disziplin auch auf das eigentliche Arbeiten in der Schule zu übertragen; denn dadurch wurde gerade jene Arbeitshaltung gefördert, die zur Auflösung der Gemeinschaft und zu einem wenig tiefen Arbeiten führte, weil das Selbst der Gruppenglieder nicht zur Entfaltung kommen kann. Die Einsicht, daß formale Disziplin an e i n e m Orte falsch ist, bedeutet jedoch nie und nimmer, daß sie im Zusammenleben der Menschen absolut ohne Wert sei. Wer so schließt, der denkt in lauter Kurzschlüssen oder will sich den neuen Anforderungen gegenüber eine rhetorische Überlegenheit sichern, um im Alten weiter beharren zu können.

Die vergangene Generation hat viel Zeit und viele Versuche darauf ver-

eigenen Selbst. Es darf nicht „gefucht“ sein, nicht verwandt werden, um „Stimmung zu machen“¹⁾).

F. Die Pädagogie verlangt Offenheit und Antastbarkeit in allem Unterrichten,

und dies nach beiden Seiten: zum und vom Lehrer wie zum und vom Schüler. Darum seien, je nach Vermögen und entwickeltem Verständnis der Schüler, die Unterrichtswege, möglichst alles, was die Formen, die Gegenstände und Ziele des Unterrichts angeht, dem Schüler offen ausgebreitet. In diesen Dingen gebe es kein Amtsgeheimnis! Also kein methodisches Geheimnis, sondern ein weltgehendes, beiderseitiges Wissen um das, was gemacht und gespielt wird und warum so und nicht anders.

Desgleichen beiderseitige Kritik, auch an der „Methode“. Das ergibt die wahre pädagogische Antastbarkeit, von der wir schon gesagt haben, daß mit ihr die Neue Schule, die wahre Erziehungsschule, steht und fällt. Das Höchste ist erreicht, wenn auch der Kreis der Familien amwächst, die für die schulischen Angelegenheiten, wenn es um die Kinder geht, im schönsten Sinne antastbar sind und sich zu wirklich offener Aussprache stellen. Denn damit bekunden beide Parteien, daß sie einander die höchste Achtung entgegenbringen, die Menschen einander bezeugen können.

G. Echte Führung geschieht aus einem wahrfreien Optimismus heraus.

Nur so wird die Wirklichkeit der Menschen und der Dinge nicht verfehlt. Dieser Grundsatz verbürgt den ruhigen, nüchternen Blick auf die ganze Unterrichtswelt und verleiht zugleich ausreichend Schwungkraft und Fähigkeit zum Führen, das ohne Optimismus niemals gelang. Aber er verhütet Trockenheit und Dürre, Pedanterie und Miesgrämigkeit, Nörgerei und Bissigkeit, stattdessen schenkt er Frohsinn und Glaubenszuversicht, erhält die Liebe zur Jugend lebenslang frisch und leitet uns damit zu einem gesegneten und freudig getanen Lebenswerk.

3. Die Pädagogie des Unterrichts als Lebensdienst.

Wenn wir im Neuen Deutschland es erleben, daß der Staat entschlossen ganze große und hervorragend wichtige Teile der Bildung und Erziehung von den Staatsschulen abtrennt, um sie der Hitlerjugend zu übertragen, so trägt er

¹⁾ Vgl. weiter m. „Ursprung der Pädagogik“: Die Grundformen der Führung, S. 178—190.

damit nur dem Gesetz der Schwere und Trägheit Rechnung, das nun einmal auch im Geistig-Kulturellen herrscht. Die öffentliche Schule kann aber — wenn sie aufgeschlossen für diese Vorgänge ist — ganz genau daraus ablesen, wo einer ihren größten Fehler liegt, nämlich auf dem Gebiete der körperlichen Bildung deutscher Jugend. In einer bittersten Schrift¹⁾ hat der Direktor der Leipziger Orthopädischen Universitäts-Anstalt Franz Schede es offen ausgesprochen: die Schulen hätten die innere Abkehr der Jugend von der Schule dadurch selber verschuldet, daß sie die körperliche Erziehung aus der Hand gegeben hätten. Dem stimmt die ganze neuere Erziehungswissenschaft vollkommen zu und fügt noch an: — und dadurch, daß die Schule gemeint hat, „Turnen“, ihre Turnstunden seien genug, oder man könne die Behebung der körperlichen Schäden durch Turnstunden ausgleichen, mit Hilfe eines besondern Unterrichtsfaches, während doch die Frage viel viel weiter greift.

Auf das Ganze gesehen ist zweierlei versäumt, eines nicht allgemein gewußt worden:

a) Bei der Gestaltung des Schullebens wie bei der Leitung des Unterrichts ist zu wenig beachtet worden, daß Körper, Seele und Geist eine Einheit sind. Es ist zu einer einseitigen, wie Franz Schede treffend sagt, zu einer „gespaltenen“ Erziehung gekommen: „Körperliche und geistige Tätigkeit sind beim Kinde untrennbar, sie bedingen einander, erzeugen sich gegenseitig und müssen in einem ganz bestimmten Rhythmus miteinander verbunden sein“. Der körperliche Befund unserer Schüler, so wie ihn die Schulärzte darstellen, ist in allen Ländern gleicher Zivilisation, und d. h. mit der nämlichen Klassen- und Verneschule, erschreckend; Berichte aus allerletzter Zeit aus Belgien, aus Frankreich, der Schweiz und der Tschechoslowakei bestätigen dies nur. Diese Schulformen fressen Volksgesundheit in einem Grade, den man bei der erreichten wissenschaftlichen Höhe dieser Völker und weil doch die Hygieniker und Ärzte seit so vielen Jahrzehnten ihre Stimme erheben, nicht für möglich halten sollte.

b) Sodann wurde nicht genügend beachtet, daß das Schulkind kein kleiner Erwachsener ist, sondern ein Organismus durchaus eigener

¹⁾ Die Grundlagen der körperlichen Erziehung. 1935. In welchem Grade und wie im einzelnen die Universitätschule in Jena mit dem Grundsatz „Ehrfurcht vor dem Leben“ ernst gemacht hat, darüber belehrt die eingehende Schilderung ihrer Veranstellungen zur Körperbildung, die Herbert S a i l e r im Jenaplan-Sonderheft der „Deutschen Schule“ Sept. 1935 gibt: „Körperbildung und Pflege der Innerlichkeit“, sowie ebendort in der Lehrpraktischen Beilage „Lebensnaher Volksschulunterricht“ der Bericht Hildegard Borkenhagens: „Die Schulreisen der Schulgemeinde der Universitätschule in Jena“.

bekanntem „Arbeitswollen“), loschießen und hemmen nicht über Gebühr. In beiden Fällen bleibt des Lehrers Aufgabe, solche Kinder fürsorglich zu beobachten, betreuend hinter ihnen zu stehen, dagegen sind Scheltworte, Nörgeln, gar die Eltern bestellen, um sie wegen des faulen Bengels zur Rede zu stellen, ganz überflüssige, sogar schädliche Dinge.

Mit allen schulmüden, verdrossenen, blassen Schülern, die in 12 Jahren der Universitätschule in Jena zugeführt worden sind, bin ich stets so verfahren, daß ich sie zuerst wieder frische rote Backen und gesunden Schlaf gewinnen ließ, und wenn die arbeitslosen Eltern nichts aufbringen konnten, dann galt es Mittel zu beschaffen, um jene Kinder erst einmal wieder körperlich auf die Höhe zu bringen. Ein bewährtes Rezept war und ist: ein Pfund Butter die Woche! Merken dann zugleich Kind und Elternhaus die Teilnahme am Ergehen, die andere Einstellung der Schule, so weicht der lähmende Druck in wenigen Wochen, und nun können auch unterrichtlich stärkere Ansprüche gestellt werden, und sie werden Widerhall finden, weil das Kind alsbald merkt, daß es nun, nachdem es aufgefrischt wurde, wieder ganz anders arbeiten kann. Heute wird jede Schule in solchen Fällen innigste Zusammenarbeit mit **der NCB.** und allen anderen Fürsorgestellen des Neuen Staates suchen müssen und wird auf volleres Verständnis stoßen als jemals früher.

c) Nur kleineren Kreisen war es, etwa allgemeiner werdend seit 1925, bekannt, daß sich der **Wachstumsvorgang unserer Jugend**, wie derjenigen umliegender Völker, beschleunigt und verkürzt hat! Der Reifungsvorgang ist um 2—2½ Jahre vorverlegt, und damit die gesamte Entwicklung beschleunigt und verkürzt¹⁾. Unser Schulkind muß demnach in rd. 13 Jahren heute körperseelisch so viel in sich entfalten wie früher in 15 Jahren. Zugleich ist es aber nun jene zwei Jahre früher gereift, also auch im Besitze aller damit verbundenen Triebe und Energien. Wir müssen darum entschiedener und ungesäumt nach einem anderen Ausgleich von Unterricht und Körperpflege in den Schulen suchen. Und das heißt wiederum: es ist volksgesundheitlich gesehen unhaltbar, Schüler unter den bisherigen Bedingungen in den Schulstuben sitzen und lernen zu lassen.

Nun hängt mit dem Wachstum noch einiges andere zusammen, das zu den Besonderheiten des kindlichen Lebens gehört. Aber — um es gleich im voraus

¹⁾ Vgl. die ernste und warnende Stimme Ernst Walther Kochs, Stadtmedizinalrat in Leipzig, in seiner vom Gesundheitsamt der Stadt Leipzig herausgegebenen kleinen Schrift: „Über die Veränderung menschlichen Wachstums im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts. Ausmaß, Ursache und Folgen für den einzelnen und für den Staat.“ 1935.

Jena-Plan
 Schulleben und Schularbeit in ihrem Wochenrhythmus
 (5 Tage-Woche)

Tafel II, 1

	Stg	Mo	Di	Mi	Do	Fr	Sbd	Stg	Mo	Di	Mi	Do	Fr	Sbd	Stg
7-8															
8 -9 ⁴⁵							HJ							HJ	
9 ⁴⁵ -10 ³⁰															
10 ²⁰ -11 ¹⁰															
11 ¹⁰ -12															
15-															
16 ¹ / ₂															
16 ¹ / ₂ -18															

Wochen-Arbeitspläne der Jenaer Universitätskule, Sommer 1936.

Untergruppe.

Tafel II, 2.

	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
7—8		Rechnen (3 Schf.)			Rechnen (3 Schf.)
8—9 ⁴⁵	Religion Kreis	Gruppenarbeit		Kreis	Gruppenarbeit
9 ⁴⁵ —10 ³⁰	Freizeit: Pausenturnen, Frühstück, Pausenspiel				
10 ³⁰ —11 ¹⁰	Einfl.-Kurs 1. Schf.	Einfl.-Kurs 2. Schf.	Einfl.-Kurs 3. Schf.	Rechnen (3 Schf.)	Kreis
11 ¹⁰ —12		Turnen	Wertarbeit		Feier (Wochenschluß)

Mittelgruppe.

	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
7—8		Rechnen	Sprachlehre	Sprachlehre	Rechnen
8—9 ⁴⁵	Religion	Gruppenarbeit			Besichte
9 ⁴⁵ —10 ³⁰	Freizeit: Pausenturnen, Frühstück, Pausenspiel				
10 ³⁰ —11 ¹⁰	Gruppenarbeit	Einfl.-Kurs 4. Schf.	Singen	Rechnen	Kreis
11 ¹⁰ —12		Gymnastik	Wahlkurs	Turnen	Feier (Wochenschluß)
15—16 ³⁰	Wertarbeit	Englisch	Wahlkurs	(Ma) Turnen 14 ⁰⁰ 16 ⁰⁰	Freie Wertarbeit
16—18		Musik	Wahlkurs		(Jg.) Turnen

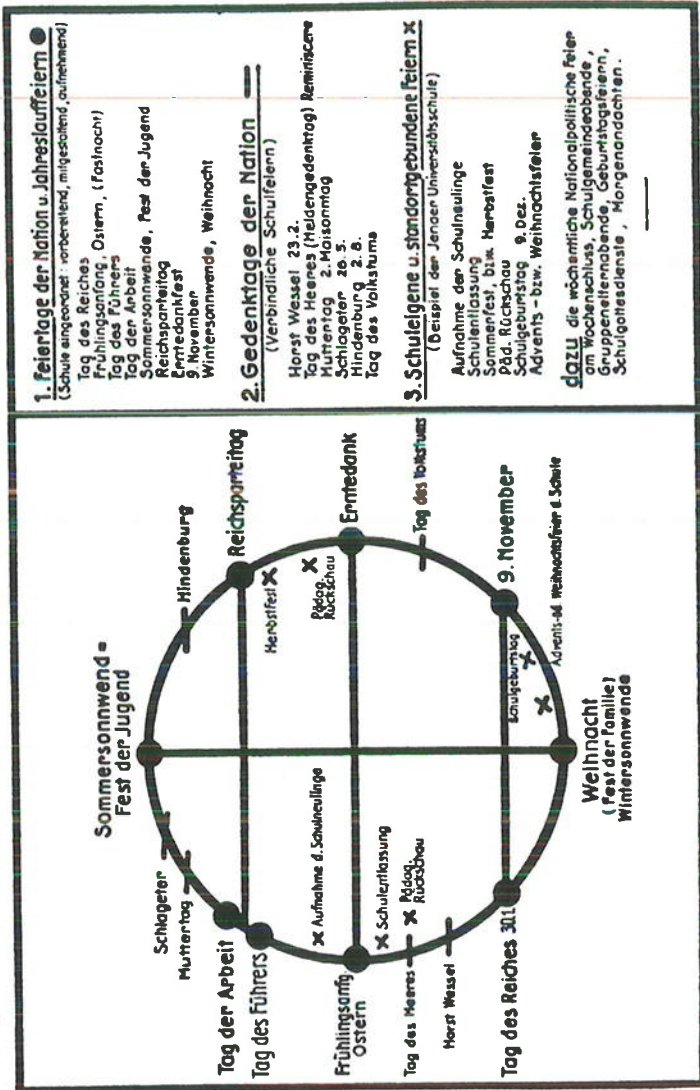
Wochen-Arbeitsplan der Obergruppe. Sommer 1936.

Tafel II, 3.

	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
7-8		Rechnen	Sprachlehre	Sprachlehre	Rechnen
8-9 ⁴⁵	Religion	Gruppenarbeit			Raumlehre
9 ⁴⁵ -10 ³⁰	Freizeit: Pausenturnen, Frühstübli, Pausenspiel				
10 ³⁰ -11 ¹⁰	Naturkundliche Arbeit	Geflüchte	Singen	Rechnen	Kreis
11 ¹⁰ -12			Turnen	Kochen (Ma) 11 ¹⁰ -13 ⁰⁰	Geier
15-16 ³⁰	Stenographie Wahlfkurs	Englisch Wahlfkurs		Turnen (Ma) 14 ³⁰ -16 ⁰⁰	Freie Vertärbarbeit
16 ³⁰ -18	Vertärbarbeit (Ja.)	Musik Wahlfkurs			Turnen (Ja.)

Tafel II

Der Feierkreis des Jahres und die feiernde Schule



ständen allesamt vor der Gruppe inmitten des Kreises aufgebaut aufzustellen, zu besichtigen und zu beurteilen: wo stehen wir? wie weit sind wir in den Kurfen oder in der Gruppenarbeit gekommen? Was leistet unsere Gruppe in den Werkträumen? u. dgl. m. Danach wird man sich zu innerlicheren Betrachtungen hinwenden, um etwas Schönes zu hören, vorgesprochen oder vorgelesen, miteinander zu singen und würdig die Woche abzuschließen.

Es paßt in diesen Aufbau des Wochenendes gut, wenn nun alle sich in der letzten Stunde, halben oder dreiviertel Stunde, zu einer gemeinsamen Feier versammeln und diese Feier nationalpolitischen Charakter trägt, um in den Staatsjugendtag hinüberzuleiten, wie wir es auf dem Fünftageplan (s. Tafel II) sehen. Die Inhalte dieser Feiern fließen aus dem Jahreskreis, so wie ihn ebenfalls Herbert Sailer in seiner heutigen, aus dem völkischen Leben herausgewachsenen Gestalt gezeichnet hat (s. Tafel III S. 125).

Schön wäre es, wenn an diesen Wochenschlußfeiern die Eltern, mindestens doch recht viele teilnehmen, ja auch mitwirken würden. An einer größeren Stadtschule nahmen so in der Lat regelmäßig über 100 Eltern, manchmal hart an 200 teil, warteten darnach vor der Schule auf ihre Kinder und gingen mit ihnen heim. Schöner kann kaum die Schule den Familien dienen, als indem sie, wie hier in Finsterwalde, am Wochenschluß Eltern, Lehrer und Kinder in gemeinsamer Feier verbindet und dabei die Schüler unmittelbar den Eltern übergibt, eine echte Schule des Volkes und Pflegstätte der Volksgemeinschaft!

Bei einer Schulwoche von sechs Tagen konnte mit gutem Erfolg der ganze Montag so aufgebaut werden, daß die erste Blockstunde zur Hälfte einer gemeinsamen nationalpolitischen Feier diente, die andere Hälfte der Vertiefung des Gebotenen in den Gruppen, und außerdem, um notwendige Fragen für die kommende Wochenarbeit im voraus zu besprechen und zu klären. Die zweite Blockstunde war ganz der religiösen Unterweisung gewidmet, die stets wie folgt gegliedert ist:

10,15—10,20 Uhr: Gemeinsames Singen und Gebet aller Schüler im Schulsaal;

10,20—11,00 Uhr: Verkündigung und Lesung samt Erklärung des Schriftwortes;

11,00—11,15 Uhr: Choral-singen;

11,16—12,00 Uhr: Bibellesen; Gebet, Choralvers¹⁾.

Entsprechend gliedert sich die erste Blockstunde, falls diese, wie beim Fünftage-

¹⁾ Vgl. zur Gestaltung der religiösen Unterweisung im einzelnen den Jena-Plan III S. 144—151, und P. Petersen, Die religiöse Unterweisung im Lichte der neuen

plan, für die religiöse Unterweisung gewählt wird. Und diese Verlegung in die erste Blockstunde des Montags, mit nachfolgender, stärker schulisch bestimmter, also die Eigentätigkeit der Schüler mehr herausfordernder Arbeit, wird notwendig bei jeder Fünftageswoche, weil die Spanne vom Freitagmittag bis zum Montagmorgen ohne schulisch betonte Tätigkeit allzugroß ist. Daher empfiehlt sich bei dieser kürzeren Woche die Verteilung wie auf der Tafel II, S. 122.

Zwischen diesen beiden pädagogischen Situationen, die den Charakter ausgesprochenen Gemeinschaftsformen und der Feier tragen, liegt die eigentliche Schularbeit eingeschlossen. Wiederum handelt es sich nicht darum, irgendwelche „Stunden“ unterzubringen, sondern darum, für die Aufeinanderfolge von pädagogischen Situationen den sinnvollsten Rhythmus zu finden und sie selber aufeinander abzustimmen. Das Ziel muß sein, dabei zugleich die bekannten Arbeitskurven des Tages wie der Woche zu beachten, ferner die psychologischen Bedingungen der Arbeit, die in Untersuchungen über die Aufmerksamkeit, Konzentration und Ermüdung bei Schulkindern gewonnen sind, zum Teil aber erst gewonnen werden müssen, wenn wir jetzt die Arbeit der Schüler als Ganzes unter neue Arbeitsbedingungen und ganz neue Umwelteinflüsse setzen. Hier erwächst der Psychologie des Schulkindes eine große wichtige Aufgabe, die erst geleistet werden kann, wenn über reiche neue Erfahrungen verfügt wird.

Ständig zu Beginn des Morgens legen wir vom Dienstag an — nach dem Morgensingen, an das auch eine kurze Frühgymnastik anschließen könnte — jene Niveaufürse für Rechnen und Sprachlehre, auf welche die Kinder nach ihrer Intelligenz vom 3.—8. Schuljahre an verteilt sind. Sie liegen jahraus, jahrein in den gleichen Tageszeiten, erst die Fünftageswoche bringt den fünften, leicht verschiebbaren Kurs nach der Pause (s. Tafel II, 1). Desgleichen liegen gegen den Ausgang des Vormittags Kurse, die aber alle, im Unterschied zu den erstgenannten, innerhalb der Stammgruppen eingerichtet sind, erwachsen aus den besonderen Aufgaben oder vorübergehenden Nötigungen aus der eigenen Arbeit der betreffenden Gruppe heraus; es seien das Einführungskurse für die zu Ostern neu in die Gruppe Eintretenden, bzw. nur für diejenigen von ihnen, welche sich langsamer hineinfinden oder aus anderen Schulen kamen, es seien Übungskurse für solche Glieder der Gruppe, welche in diesem oder jenem Punkte besondere Übung brauchen, es seien endlich Kurse zur Einprägung und Wiederholung, die für die ganze Gruppe angelegt sind.

Die große Mitte zwischen diesen Kursen hält der Gruppenunterricht, der zum größeren Teile von der Kultur, zum kleineren von der Natur her bestimmt deutschen Erziehungswissenschaft und Schulpraxis. „Deutsche Evangelische Erziehung“, 1936. S. 95—108.

ist, wenigstens dürfte das die Regel sein und wahrscheinlich auch noch solange bleiben, bis mit den Forderungen, die Schulen an den Rand der Städte zu verlegen u. ä., Ernst gemacht ist. Landschulen freilich können sich alsbald von dieser Überbetonung kultureller Stoffe freimachen, wofem nur die Lehrer dafür vorbereitet wären; an guten Hilfsmitteln besteht bereits keinerlei Mangel.

Mitten durch die Vormittagsarbeit geht die Freizeit innerhald der Schule, die wiederum eine selbständige pädagogische Situation eigenen Gepräges ist. Sie wird — leicht wandelbar nach Jahreszeit und Wetter — 40—50 Minuten dauern und gliedert sich etwa so:

1. 15 Minuten Körperschule;
2. 10 Minuten gemeinsames, in Ruhe und guter Haltung, in der Regel im Gruppenraum eingenommenes Frühstück, um zu guter Essenshaltung zu erziehen und Umgangsformen beim Essen zu bilden;
3. 15 Minuten freies Pausenspiel. Antreten zum ruhigen Hineingehen.

Auf die Nachmittage verteile sich freie Werkarbeit, diese oder jene fremdsprachliche Stunde, Spiel und Sport sowie Wahlkurse. Der Plan II zeigt, wie auf den Montagnachmittag im ersten Teile die einschulende Werkarbeit für die Mittelgruppe und anschließend die Werkarbeit für die Obergruppenkinder gelegt ist, außerdem läuft für Obergruppenschüler vorher schon ein freiwilliger Kursus in deutscher Kurzschrift. Der Dienstagnachmittag ist ganz den Wahlkursen gewidmet, zu denen also die Schüler freiwillig und aus starkem Interesse kommen. Der Donnerstag ist von 11 Uhr ab bis rd. 4 Uhr nachmittags ein echter Mädchenmittag und -nachmittag. Anschließend an den Recheniveaukursus, währenddessen u. U. bereits einige dafür bestimmte Mädchen verabredungsgemäß Einkäufe besorgen oder in der Küche gewisse Vorbereitungen treffen können, haben die Mittelgruppenmädchen Nadelarbeit unter Leitung einer Mutter und einer Lehrerin, die Mädchen der Obergruppe einen Kochkursus. Sie arbeiten ab 11,15 Uhr gemeinsam an der Mahlzeitbereitung, essen und räumen auf, sitzen darauf gemütlich beisammen im Gruppenraum oder unter den Bäumen des Schulhofes mit einer Handarbeit erzählend und plaudernd, unter ihnen die Lehrerin. Danach ist für alle Mädchen der Mittel- wie der Obergruppe Spiel- und Sportnachmittag. Der Freitagnachmittag ist aber den Jungen zugewiesen. Nun haben sie sog. Freie Werkarbeit, zu der aber Schüler beiderlei Geschlechts aus der ganzen Schule kommen dürfen, und anschließend Sport und Spiele auf den Sportwiesen der Universität. Das ist zugleich eine gute Überleitung zum Staatsjugendtag, vor allem in Verbindung mit der Wochenschlussfeier, die ihnen die allgemeine Einstellung geben soll. Aber ebenso sind die Wahlkurse am Dienstagnach-

mittag, in denen u. a. Musik und Gesang, aber auch dramatische Kunst gepflegt werden kann, eine Vorbereitung für die Heimabende am Mittwoch. So blickt die Schule absichtsvoll ständig über ihre engeren Grenzen hinaus auf das Leben, das der Jugend harret außerhalb der Schule, und sie fühlt sich auch diesem zum Dienste verpflichtet als etwas ganz und gar Selbstverständliches. Das alte Thema „Schule und Leben“ darf heute nur so behandelt werden, daß ausgeführt wird, in welchem Umfange, in welcher Fülle das eine dem andern dienstbar gemacht ist!

7. Das Verhältnis von Form und Inhalt pädagogischer Situationen. — Die Anwendung pädagogischer Situationen auf die Bildungstoffe. —

Bei der Aufstellung unseres Wochenarbeitsplanes geht es nicht mehr darum, wie diese und jene „Fächer“ unterzubringen und zu verteilen sind, sondern darum: wie bringen wir die Schüler zu gewinnbringender tätiger Begegnung mit den großen Wirklichkeiten, aus denen und in denen wir leben. Sie sollen nicht nur arbeiten, sondern auch in diesen leben. Denn Religion, Menschenleben und Natur sind in der Tat „reale Lebenssphären, in welche der Mensch mit seiner gesamten Existenz — nach Leib, Seele, Geist — hineingepflanzt ist. Er lebt von ihnen, wie die Pflanze vom Erdboden, von Luft und Licht lebt“; wir gehen also aus von einem „durch die Natur der Dinge und die Natur des Geistes Gegebenen“¹⁾.

Aus diesen Wirklichkeiten greift der Pädagoge „organische Einheiten“ heraus, wie der heute zumeist gebrauchte Ausdruck lautet, um anzuzeigen, daß 1. in sich sinnvoll verbundene Teile gewählt werden sollen und daß sie 2. in der echten Verbundenheit mit der Wirklichkeit, aus der sie um einer Bearbeitung, einer Betrachtung willen herausgelöst sind, so innig wie nur möglich auch während der Beschäftigung mit ihnen gehalten werden sollen. Es sei das ein Wort Jesu oder eines seiner Gleichnisse, das Verkehrsweisen einer Stadt oder Landschaft, deren Handel und Gewerbe, geschichtliche Ereignisse in ihrer ganzen völkischen Bezogenheit, das ganze Vaterland oder eines einer Gebiete. In keinem Falle wird auf eine fachlich-spezialistische Beschäftigung ausgegangen, sondern 3. auf die darin vorhandenen Lebensbeziehungen, d. h. die Beziehungen zum Lebenskreise des Schülers als Glied seines Volkes. Mithin steht immer in letzter Instanz die Beziehung auf die lebenswichtige Bedeutung für das Volk der Gegenwart und

¹⁾ Fr. W. Dörpfeld, s. ob. S. 33 f.

wegungskunst, soweit er es vermag. Im Politischen ist stets zu bedenken, daß es der Politiker ist, der dem Pädagogen diesen Bereich innerhalb der Staatschule vorbereiten und umgrenzen wird. Daher das große Glück für ein Volk, wenn dieser Machtbezirk geklärt ist und die pädagogische Arbeit nicht mehr inmitten einiger Dugend sich belämpfender Parteien erfolgen muß, deren zerreißen Wirkung bis in den Unterricht hinein zu spüren ist, ja manchen Unterricht im Kern zerlegt und vernichtet. Aber auch in solcher Zeit gibt es für den Pädagogen eine eindeutige Lösung: Er diene nur dem, was dem ganzen Volke frommt; handle in allem Unterricht „politisch“, [so, wie wir es heute in Deutschland allgemein verstehen:] auf das Volk ausgerichtet, gewissenhaft und streng auf das zu achten, was in seiner Schulstube die Kindergemeinschaft als eine Zelle des Volkskörpers eint, zu einer starken und gesunden Zelle entfaltet. Die Liebe zum Volke, als eine klassen- und parteienüberwindende Liebe zum Volke ist es ganz allein, die ein Volk zusammenhält; sie ist darum jeden Lehrers oberste Norm für sein Handeln und Reden in der Schule. Ohne Menschen, auch ohne Schulen, die diese Liebe festigen und als selbstverständlich tagaus tagein ihre Schüler leben und erleben lassen, fällt jedes Volk schließlich auseinander. Denn „Volk ist die oberste schöpfungsgemäße Ordnung der geistigen Gemeinschaften, deren Glieder auf dem Grunde einer gemeinsamen Natur und Sprache und einer gemeinsamen Kulturarbeit vieler Geschlechter in Vergangenheit und Gegenwart stehen; sie umspannen die auf diesem Grunde entstandenen idealen Güter und Werte mit allen Liebeskräften ihres Blutes, ihres Gemütes, ihrer Innerlichkeit und erwerben sie in ihrem Leben und Handeln täglich neu, um sie dem zukünftigen Geschlechte zur Arbeit daran zu überliefern“¹⁾.

Des Lehrers Weltanschauung wird der tragende Hintergrund der Lehrtätigkeit sein, in ihr und durch sie selber weiter reifen, da sie zum Ausreifen ein volles Menschenleben braucht. Weltanschauung kann nicht gelehrt werden; denn alsdann verliert sie ihr Bestes, die gläubige Kraft, das Unausprechliche, die Tiefe, und wird, zur Oberfläche herausgetragen, selber oberflächlich, vom Grunde losgelöst, entwurzelt, grundlos und zerflattert. Es ergeht der Weltanschauung genau so wie der Religion und der Philosophie, die zu Lehrgegenständen, zu Unterrichtsfächern erniedrigt waren. Religion wurde zum Geschwätz von Gott, entartete ins Dogmatische und Formalistische hinein. Philosophie, die Lehre wird, geht in die Irre; denn sie, die der Seinserhellung dienen sollte, darum „in der Schwärze“ bleiben muß, wird festgelegt und starr.

¹⁾ Die erziehungswissenschaftlichen Begründungen s. m. Allgem. Erziehungswissenschaft I. 1924. S. 244—246.

Pädagogen so schwer, der doch so oft erhobenen, seit Jahrhunderten selbstverständlichen Forderung zu genügen, an die Tätigkeit des Kindes anzuknüpfen. Er muß nämlich in einer besonderen Weise auf sich selber verzichten können, sich unterordnen, richtiger vielmehr, sich dem kindlichen Wegesuchen und Tätigsein einfügen, einreihen, beifügen, zuordnen als die immer regelnde, fördernde, anspornende, mittragende und mittreibende Kraft. Darin liegt jenes Feine und Hohe des Berufes beschlossen, diese Einordnung richtig vorzunehmen. Es gilt also nicht nur vom Kunstsziehler, sondern von jedem Erzieher: er „muß [es endlich ganz aufgeben, vom Erwachsenenstandpunkt aus erziehen und lehren zu wollen, er muß dagegen die kindliche Seele zu ergründen suchen mit] höchst möglicher Feinfühligkeit, seine Methoden den Wachstums- und Entwicklungsstufen des Kindes, dem Gesetz, das im Menschen waltet, anpassen“¹⁾.

Da sind es nun zwei Tatsachen, die den kindlichen Tätigkeitsdrang, verglichen mit dem des Erwachsenen, kennzeichnen und abheben: die Wachheit der Sinne und der viel größere Bewegungshunger. Mit der Wachheit der Sinne ist nur wiederholt auf den Vorrang der funktionalen Betätigung hingewiesen. Erst gefättigtere Sinne und Funktionen beginnen einzuschlummern oder doch leichter und schneller satt zu werden. Das Kind aber begehrt noch sehnlichst nach dem Neuen, sieht, hört, ertastet viel viel mehr als der Erwachsene rings um sich herum und eben auch an dem, was ihm gerade aufgegeben, im Schulraume an Reizen gegeben ist. Seine Neugierde ist mithin noch näher dem echten, tiefen Sich-Wundern, das aller Philosophie Anfang sein soll. Welcher methodische Fehltritt daher, dem Kind regelgebundene Wege beim Anschauen, beim denkenden Erarbeiten uff. zu weisen und die wachen Sinne für Arbeiten und Aufnehmen in den Schulen matt und stumpf zu machen! Da ist es kein Wunder, daß Kinder außerhalb der Schule wer weiß wie geschickt, klug, wissend, kenntnisreich sein können, aber in den Schulstuben „dumm“, wie ein Allerweltswort voller Gedankenlosigkeiten lautet. Das Salz ist in der Lat dumm gemacht, und nun: womit soll man's salzen? Verbunden mit dem angeborenen Tätigkeitsdrang ist also eine Wachheit der Sinne, die wir in den Schulen spielen lassen müssen, und die pädagogische Aufgabe wird es, diesem Spiele der Sinne zu lauschen, mithineinzugehen und die großen Gelegenheiten zu packen, wenn sich nicht mitten innerhalb der Gemeinschaftskräfte jedes Spiel der Sinne in die schullischen Formen von Arbeiten und Leistung von selber einreißt. Wach ist auch genau so die Denkfähigkeit, das

¹⁾ Einstimmiger Beschluß auf der 1. Reichstagung der Kunstsziehler im NCB. in Bayreuth; vgl. u. a. „Arbeitschule“, 1936. S. 97—100.

weithin sichtbarer Weise immer an sich tragen wird“, und: „wer dasjenige übt, was in jeder pädagogischen Situation als zweckmäßig sich erweist, der empfängt von jedem Unbefangenen die Anerkennung des Taktvollen“¹⁾. Es ist aber mehr zu beachten als dieses „besondere Geschick im Verkehr“, das Stoy rühmte. Denn der Lehrer hat weitergreifende Aufgaben; er muß vorbedenken eine Fülle rein äußerlicher Dinge, tatsächlich oft sehr kleinlicher Art, wie Kreiden, Karten, Sitzordnungen, Zimmereinrichtung, Raumbenutzung, Zeiteinteilung, Ordnung der Bewegung von Schülermassen und vieles derartige mehr. Es ist durchaus nicht übertrieben, wenn vom Lehrer verlangt werden muß, daß er in sich Fähigkeiten wecke und ausbilde, die ihn dem Strategen und dem Regisseur verwandt machen. Und es ist besonders der Mangel an der Ausbildung dieser Fähigkeiten, der beklagt werden muß. Allzusehr ist im intellektualistischen Zeitalter diese Seite des rein Praktischen unterschätzt worden. Wo findet sich in der tausendbändigen überlieferten Literatur eine einzige Lehrprobe, ein Musterbeispiel, eine Schilderung dieser Aufgaben, obwohl sie doch das ganze Leben eines Schulmeisters hindurch ihm gestellt sind und erfüllt werden müssen? Was geschieht in der neueren Lehrerbildung, um diese Fähigkeiten zu entwickeln, wenn von dem abgesehen wird, was der zukünftige Lehrer heute aus den Jugendorganisationen mitnimmt?

In der Tat bildet es eine große Hoffnung und einen schon vielerorts feststellbaren Gewinn für den jungen Lehrer, daß er in der H. J. Gelegenheit hat, Dinge zu lernen, die er in den Schulstuben genau so nötig braucht, Dinge, die eben im Bereiche jenes nüchtern Praktischen liegen, wie man eine Zusammenkunft, eine Feierstunde, einen Ausmarsch, eine Schulungsstunde, eine Arbeitszeit uff. richtig gestaltet, und das heißt immer: sinngemäß, strukturrein, situationsgemäß, aus dem Sinne der Sache heraus geschaut und gestaltet.

Einige Beispiele werden die Forderungen erläutern können, die aus dem Grundsatz der situationsgemäßen Leitung folgen.

Wer als Richtmaß für die Gestaltung der Schulstube die „Schulwohnstube“ nimmt, der will ihr also, soweit das eben möglich ist, als Wesenszug, als das, worauf der Sinn des Raumes nun abzielt, ausgerichtet ist, Wohnstubencharakter geben. Infolgedessen war es falsch, wenn in Danlöße bei Kopenhagen Hobelbänke und Werkzeuge aller Art mithineingenommen wurden. Das werklliche Arbeiten, womöglich während immerlich ganz anders

¹⁾ Aus den Akten der „Erziehungswissenschaftlichen Universitäts-Anstalt zu Jena“ veröffentlicht in: Johannes Goldt, Karl Volkmar Stoy und die Johann Friedrichs-Schule zu Jena. 1935. S. 73—75.

An allererster Stelle wird immer die Forderung stehen, daß sich eine jede Schule als das erkenne, was sie ist und was sie höchstens sein kann. Eine Großstadtschule ist keine Bauernschule und keine Arbeiterschule, und es verschlimmert nur, wenn gesagt wird, sie sei im Sommer Bauern-, im Winter Arbeiterschule, und ferner das ganze Jahr hindurch Soldatenschule¹⁾. Durch die Aneinanderreihung von so großen Worten wird nichts anderes erreicht als die Gefahr, die Schule der Großstadt um ihren Sinn, damit um gerade das zu bringen, was sie ihrem Volke zu leisten hat. Es ist klar, daß sie ihre Bestimmung zuerst von der Stadt her zu sehen und zu gewinnen hat, und daß sie von dieser ernst genommenen, an sich bitteresten und schwereren Aufgabe aus sich dann die große, in der Tat schwierige „aber heilige Aufgabe“ überlegt, wie es möglich gemacht werden kann, „das Stadtkind der volksnährenden Scholle wieder näherzubringen, in ihm den Rest von Bauerntum, der in jedem guten Deutschen schlummert, zu erwecken und damit nicht eine bloße Handreichung, sondern eine wahre Seelenöffnung zum deutschen Bauern hin zu gewinnen“. Und ebenso ob in Wahrheit und nicht in einem Rollenpiel von der Arbeit im Wintersemester gesagt werden darf: „Mit den Augen des Werkmannes sehen wir jetzt die deutsche Welt an, mit werkenden Händen suchen wir sie zu erfassen, seine Liebe und seine Not, seinen Dienst und seinen Stolz fühlen wir mit“²⁾.

Die Gefährlichkeit des idealistischen Denkens kann kaum klarer herausgestellt werden als in diesen Sätzen. Der nämliche Schulbericht bekennt etwas später selber, was allein „Bauernschule in der Großstadt“ heißen kann, nämlich: „Im Großstadtkinde Verständnis für die bodenbebauenden Berufe der Heimat als Grundlagen unseres völkischen Lebens zu erwecken“³⁾. Und dieser maßvollen Aufgabe zu dienen, wird es auch gut und nötig sein, auf einem Schulfelde ernstlich landwirtschaftliche Arbeit auszuführen und mit einem Dorfe als „Patendort“, besser „Freundschaftsdorf“, in einer engeren Beziehung zu

zu erklären? Elisabeth hat in der vorausgehenden Woche an einer Geburtstagsfeier teilgenommen. Als sich nun die Lehrerin für eine Geburtstagsfeier in der Schule interessiert zeigt, meldet sich Elisabeth, indem sie etwa denken mochte: „Es ist doch fein, Geburtstag zu haben!“ Es verbinden sich der Gedanke an die Teilnahme an einer Geburtstagsfeier, die noch in bester und sehr affektbetonter Erinnerung ist, mit dem anderen — Geburtstag haben, und ferner, man spielt doch auch Hochzeit, warum da nicht auch Geburtstag? So vermengten sich Wirklichkeit und Fantasiewelt, Ernst und Spiel im Köpfchen dieses begabten und wohlherzogenen Kindes.

¹⁾ Zum folgenden vgl. „Neue Bahnen“, 1934. Heft 11. S. 337 ff.

²⁾ A. a. D. S. 338.

³⁾ A. a. D. 343.

Situation. Was der politischen gebührt¹⁾, z. B. in Haltung zu stehen während der Flaggenhissung, widerspricht ganz und gar der religiösen. Für Gebet und Choral ist die militärische stramme Haltung wahrlich nicht die rechte und diejenige, welche innerlich dazu gehört. Beide aber vertragen sich nicht mit dem „praktischen Anhängsel“; denn beiden wird dadurch jede Feierlichkeit und der tiefe Sinn getrübt, den sie besitzen. Nicht nur die Kinder, welche mit einer öffentlichen, sie vor Hunderten von Kameraden bloßstellenden körperlichen Untersuchung oder mit einem anprangernden Herausstellen rechnen müssen, werden in eine sittlich widernatürliche Haltung gezwungen und können überhaupt nicht offen sein für die Wirkungen des Religiösen bzw. des Politischen, sondern auch in allen übrigen werden einander widerstrebende, sie hin- und herziehende Gefühle geweckt und die ganze Feier hindurch wachgehalten, ohne an die zu denken, welche Freunde der besonders betroffenen Kameraden sind.

Es sollte allen klar sein, daß jede der drei Situationen in sich rein dargestellt und durchgelebt werden muß. Nur dann wird sich jeder Schüler aus ihr ablösen mit dem Empfinden, eine religiöse Erhebung, bzw. eine politische Begeisterung für sein Volk oder einen gekräftigten Willen, an der Ordnung und Zucht seiner Schule mitzuwirken, empfangen zu haben.

Erst als die Einsicht in das, was pädagogische Wirklichkeit ist, wieder erwachte und den Pädagogen zurückrief aus den idealisierten Bereichen und Illusionen, die seine Schule ihm tatsächlich verödet und lebensfremd gemacht hatten, konnte mithin auch der Bereich der religiösen Wirklichkeit innerhalb der Schulen die ihm gemäße Situation der „religiösen Verkündigung“ erhalten, eine Stunde, in der das Wagnis unternommen werden kann, zu Schülern von der Wirklichkeit Gott zu reden. Und in demselben Augenblick mußten alle Abschweifungen in das Kulturelle, in das Religionsgeschichtliche und Psychologische als Abwege und Sinnverkehrungen dieser Wirklichkeit erkannt und für diese Stunde hinausgewiesen werden²⁾.

2. Begriffe und Bestimmungen zur Führungslehre des Unterrichts im Anschluß an die Praxis des Jena=Plans.

Jede Einrichtung verfügt über ihr eigene Begriffe, aus denen dann wiederum abgelesen werden kann, was sie will, welchen Sinn sie ihren Veranstaltungen, Ordnungen und den Menschen gibt, die sie beansprucht. So gehören zur Schule

¹⁾ Vgl. P. Petersen, Die psychologische Bedeutung der politischen Symbole. Zeitschrift für Jugendkunde, 1934 S. 10—14.

²⁾ Siehe oben S. 131.

Willi Schneider in einer eigenen Arbeit eingehend beschrieben und peinlich genau analysiert¹⁾. Damit ist zum ersten Male überhaupt auch der weitesten Öffentlichkeit zu zeigen möglich geworden, wie abwechslungsreich und wie verantwortungsvoll die Tätigkeit eines Lehrers ist. Gerade die nüchtern beschreibende Form enthüllt dem Pädagogen und jedermann, was lehren heißt, was in öffentlichen Schulen-Lehrersein bedeutet.

Uns soll der von ihm nur teilweise mitberücksichtigte „Berichtkreis“ näher beschäftigen. Wir stellen uns damit in eine neue pädagogische Situation hinein. Dieser Kreis selbst bildet einen unabtrennbaren Teil der Gruppenarbeit, und sein Platz innerhalb dieser muß vorher erkannt sein.

In jeder Gruppenarbeit, und überall wo das sog. gruppenunterrichtliche Verfahren angewandt wird, was natürlich auch im fremdsprachlichen Unterricht, sobald es sich um fortgeschrittenere Schüler handelt, möglich ist und beste Erfolge zeitigt, sind die „Tischgruppen“²⁾ wirklich die Träger der Arbeit. Das unterscheidet ihn von allem Gesamtunterricht, der in gewissen Formen³⁾ auf die Schüler, auch auf in „Abteilungen“ zusammengefaßte Schüler, vorher besprochene Teilaufgaben, Unterthemen eines größeren Ganzen verteilt, diese in der Regel als „Hausarbeiten“ vorbereiten und dann in der Klasse vortragen läßt. Dagegen sind im gruppenunterrichtlichen Verfahren jene Tischgruppen tatsächlich diejenigen, welche die Arbeit aufnehmen, durchführen, in sich weitertreiben, über sie berichten, sie in der ganzen Gruppe auswerten und aus einer Trimester- oder Semesterarbeit dann das Ergebnis ziehen, einprägen und als Wiederholungstoff festhalten.

Wir haben es dort mit genau dem zu tun, was heute im Reichsberufswettkampf als „Mannschaftsarbeit“ bezeichnet wird⁴⁾. Es gibt keine bessere Charakterisierung der Gruppenarbeit als diese, sie als echte Mannschaftsleistung zu bezeichnen. Darum betonen wir die große Bedeutung der Einführung, der „Übernahme“⁵⁾ des gemeinsamen Arbeitsgegenstandes. Es müssen in diesen ersten Tagen und Wochen, wo das neue Thema umsichtig abgewogen und abgetastet wird, so starke sachliche Bindungen sichtbar und spürbar werden, daß eben die Arbeit auf eine so lange Zeit hin möglich wird. Gelingt das, dann

¹⁾ Siehe oben S. 145 Anm.

²⁾ Siehe oben S. 152 f., 174 f.

³⁾ Vgl. z. B. Erich Augendreih, Offene Fenster, 1935, bes. S. 73, 85, 125 f.

⁴⁾ Vgl. besonders für die sittliche Bewertung der Arbeit wie der Leistung J. Barth, Reichsberufswettkampf und Jugend; Stachanow, in: „Wille und Macht“ vom 15. 5. 1936, S. 5—8.

⁵⁾ Siehe oben S. 37 ff.

an die Bedeutung dieser menschlichen Einordnung des Erwachsenen unter seinen Schülern denken und wissen, daß nur aus dem Verzicht und aus der Hingabe seines Selbst an die anvertrauten Menschen und an die einem mit ihnen gemeinsam gestellten Lebensaufgaben die Kräfte der wahren Führung und damit die andere Menschen befruchtende Wirkung herauswachsen.

„Wer kann denn lieben, wenn er sich behält?

Und wer sich finden, der sich nicht verliert?

Was sich vereinzelt, ins Vergessen fällt,

nur was sich fröhlich hingibt, das gebiert.“

(Hans Schwarz, Ein Totentanz. 1936.)

mus nicht entwickelt hat und somit der Daltonplan keine Aufnahme findet. Nur in der Form gewisser „Arbeitsanweisungen“ verrät sich sein Einfluß bzw. eine individualistische Tendenz, vor allem, wenn diesen Arbeitsanweisungen ein ungebührlich breiter Raum eingeräumt wird. Die deutsche Lösung ist viel eher die, arbeitsteilige Verfahren zu wählen, Gruppenbildung, etwa nach dem gleichen Arbeitstempo (Symet-Keffert), immer Wege also, bei denen die sozialen Bindungen und Energien innerhalb der Schülerschaft miteingeseßt werden sollen. Jeder Unterricht muß ja bis zum einzelnen vordringen, ihn erfassen, ein Urteil über ihn, sein Können und seine Leistung, möglich machen; es ist die deutsche Art, das Individuum dabei zugleich immer in seiner sozialen Einbettung zu lassen.

Zu 3. Seit Herbart lehrte, die Materie des Unterrichts liege in den Wissenschaften, hat der Unterrichtsstoff der Schulen sich stärker und stärker nach der Wissenschaft ausgerichtet, ist ihren Wandlungen und Zerlegungen übermäßig gefolgt und entartete in der zu weit getriebenen Fächerung im Fächerstundenplan. Der erste Rückschlag erfolgte in den Versuchen, innerlich zusammengehörende Fächer zu verkoppeln, im Sinne einer „Konzentration“. Das war die Zeit, wo in den Konferenzen, vor allem auch an den höheren Schulen, eifrig gesucht wurde, zwischen den Fächern „Beziehungen herzustellen“. Allorten ein Beweis für die Erstarkung des Dranges: Zurück zur Einheit, zum Einheitsgrunde der Wissenschaften!

Die meisten Richtungen des „Gesamtunterrichtes“ gehen mit bestem Erfolge denselben Weg. Daneben bekämpfen radikale Reformen, oft mit geringster eigener neuer Praxis, die Wissenschaften überhaupt; das ist die moderne Spielform der Naturpädagogen: zurück zur Natur, zum Urümlichen! In ihrer Praxis heißt das aber zumeist nichts anderes als hin zu dem, was heute gerade sich als aktuell anbietet und um dessentwillen schon wertvoll sei. In dieses wirre Bild, das sich von der Stoffseite her gesehen innerhalb der Schulwelt bot, kam Ruhe und Richtung nach Beseitigung des parteipolitischen Habers. Ein festes Ausleseziel bringt Ordnung und Sicherheit und leistet dadurch der deutschen Schule einen ungeheuren Dienst.

Zu 4. Die innige Verbindung von Unterricht und Erziehung wurde um 1900 gefestigt durch den zur Herrschaft gelangenden Popular-Idealismus, der Bildung und Erziehung gleichgesetzt. Danach wäre also der gebildete Mensch auch der erzogene Mensch. Um 1930 wird aber im sog. Idealismusstreit den weitesten Kreisen sichtbar, daß sich in unserem Volke eine starke und uralte Grundströmung durchsetzt, der nordisch-germanisch bestimmte

gegenüber, und um so bessere, richtigere Bestimmungen, je besser und richtiger er selber in der Fülle eines denkend beherrschten gegenwärtigen Geschehens tätig steht. Es ist klar: je besser ich etwas kenne, um so besser vermag ich es zu fördern. Denkende Teilnahme und Bestimmung auf Wirkliches geben aus sich immer zugleich auch Mittel zur Behandlung, zum Eingreifen in den umfangsten Bereich¹⁾. Daraus folgt, daß alle neue Erziehungswissenschaft Erziehungslehre sein muß, daß sie seit ihrer Begründung bewußt ist und sein will, was

heute allgemeiner unter „politischer“ d. h. auf die Volksgemeinschaft ausgerichteter Wissenschaft verstanden wird. Der weitesten Öffentlichkeit ist diese Tatsache an der Auswirkung der Kriegl'schen Erziehungswissenschaft sichtbar, die doch von ihrem Ausgangspunkte aus unmittelbar auch in die Gegenwart hinein-
stößt, normiert und praktisch umformen will, im höchsten Grade aktivistisch ist.

Erziehung stellt sich uns nun dar als eine Funktion des Seienden, ebenso ursprünglich und kraftvoll wie das Leben und seine Funktionen²⁾. Erziehung ist ein ursprüngliches Geschehen und Wirken, das demnach vor aller bewußten Erziehung, d. i. vor allem Pädagogischen, liegt, dieses als Teil unter sich gefaßt. Ihre Wirkung ist, allgemein gesprochen, ein organisches Geistwerden, nie als bewußte Schöpfung, sondern im Sinne eines natürlichen organischen Aufbaues persönlichen Lebens. Da Erziehung eine unaufhebbare Beziehung zu Geist und zu Freiheit hat, so unterscheiden sich alle Erziehungssysteme und -wissenschaften am deutlichsten durch ihre Bestimmung dessen, was sie unter „Geist“ verstehen. Uns ist Geist nicht gleich Intelligenz, nicht der ideelle Ort des Sinnverstehens (Spranger), nicht Inbegriff des gesetzmäßig sich erzeugenden Inhalts des Bewußtseins (Natorp), nicht, was Hegel unter subjektivem und objektivem Geist versteht. Geist ist vielmehr der Inbegriff aller derjenigen Akte, durch welche ein Mensch sich selbst auffaßt, weiß und versteht als seiend, wertempfangend und selber wertend aus dem Grunde des Seienden heraus, und ebenso derjenigen Akte, in denen er aus dem Grunde der Wirklichkeit heraus fühlt und handelt, so daß die im eminenten Maße „menschlichen“ (oder geistigen) Gefühle und Handlungen entstehen, die es also nur unter Menschen gibt, wie Güte, Liebe, Treue, Demut, echtes Mitleid, Leid, Andacht, Ehrfurcht, reiner Gehorsam, Dienst. Aus dem Grunde des Seienden heraus verstehen, erkennen, fühlen und handeln heißt verstehen usw. aus dem heraus, worin das Seiende, hier der ganze Mensch, gründet, wodurch er demnach im tiefsten bestimmt wird, das, worin er gesetzt, gepflanzt ist, vergleichbar einem Baume, der seine Wurzeln tief

¹⁾ Petersen, Pädagogik, 1932. S. 120 f., 131.

²⁾ Pädagogik, a. a. O. S. 42 ff. und: Ursprung der Pädagogik, durchgehend.
Petersen, Führungslehre des Unterrichts.

hineinsendet in den Grund, über dem er sich entfaltet, aufwächst und blüht wie verblüht, den er also nie sehen könnte, dessen Kräfte ihn aber bis in die kleinsten Spitzen hinein durchrinnen und erhalten. Und worin gründet jeder Mensch? Aus welchem Grunde heraus erfolgen seine tiefsten und wertvollsten Gedanken, Gefühle und Handlungen?

Im Wurzelgefüge menschlichen Seins und Wesens unterscheide ich drei Gruppen ursprünglicher Bindungen; in ihnen steht jeder einzelne Mensch, und aus ihnen empfangt er ganz allein sein Leben, seinen Wert als Mensch, als Glied seines Volkes, mithin sein Schicksal¹⁾. Es sind das an erster Stelle die Gemeinschaften, in die der Einzelne hineingeboren wird, zunächst solche des Blutes wie Familie, Verwandtschaft, Sippe, und alle menschlichen Beziehungen, die auf irrationalen, im Grundwesen und Blut der Menschen liegenden Kräfte der Anziehung ruhen. Alle diese Gemeinschaften sind von Ursprung her an den bestimmten Raum und seine Natur gebunden. Das Zusammenleben und -stehen auf demselben Raume, damit Nachbarschaft und Heimat, sind gleichfalls einen jeden Menschen lebenslang bestimmende Erlebnisse, über die keiner hinwegkommen kann, ohne im Wesenskern zu verarmen. Dazu kommt als dritte Gruppe von Gemeinschaften, die jeden Menschen vom ersten bis zum letzten Tage seines Lebens halten und formen, die „geistigen Gemeinschaften“: Sprache, Sitte, Recht, Mythos usw.

Aus diesem Grunde erblühen die „geistigen Tugenden“, welche die Menschenwelt und ihre Ordnungen erhalten. Aus ihnen lebt, auf ihnen ruht jede Gemeinschaft, angefangen von den kleinsten Zellen, von der Familie, bis hinauf zur höchsten, der Gemeinschaft des Volkes. Es ist eben die Funktion der Erziehung, welche Gemeinschaft wirkt, echte menschliche Gemeinschaft; denn es gibt Erziehung nur unter Menschen; die Tierwelt kennt nur Dressur und Bildung. Ja weil es Erziehung als geistige Wirklichkeitsfunktion gibt, darum gibt es das besondere Menschsein und gibt es Menschlichkeit. Sie entfaltet ihre Kraft auch von Anfang an nur inmitten der Gemeinschaft. Und diese ist, wesentlich genommen, für den Menschen weit mehr und anderes als Symbiose, mehr als Lebensgemeinschaft auf einem Acker, in einem Leiche. Menschliche Lebensverbundenheit ist von Anfang an geistige Verbundenheit, darum das Gegenteil eines Zweckverbandes, einer sozialen Gruppe als etwas von Menschen „Geseßten“ (ordo positivo). Es handelt sich um „Ursprungs-Gemeinschaft“, um schöpfungsgemäße Verbundenheit, um diejenige, in welcher und durch welche ganz allein die Menschenwelt, so wie sie geschaffen worden ist, bestehen kann. Ohne jene geistigen Tugenden, Handlungen und

¹⁾ Petersen, Pädagogik, 1932. S. 154 f.

diesen Menschen einfach geschieht, garantiert. Hinter wohlgeübter, tadelloser Haltung mit leuchtenden, freundlichen Augen kann sich verbergen ein schlauer Taktiker, ein kleiner Rechner inmitten der Wirrungen des Lebens, ein kleinlicher Charakter. Ja, wie oft enttäuschte das äußere, anfangs gewinnende Bild solcher Haltungsmenschen, wenn man ihre Handlungen kennen lernte, vor allem schon ihre Art, über Mitmenschen zu reden, sie zu beurteilen! Auf einmal war alles Denken und Handeln offenbar als rein ichbezogen, ohne das Vermögen, den Nächsten in seinem Schicksal, seinen Bindungen zu sehen, ohne Wissen darum, daß alles Leben und Sein wie der Himmel uns nur in einem, noch dazu wandelbaren Horizonte zu sehen möglich ist und daß es in Weiten hineinreicht, die ihm selber verhüllt sind. Um dies alles aber weiß der erzogene Mensch, und er schweigt eher, als vorschnell abzuurteilen. Er schützt auch im andern den Nächsten, den Volksgenossen, den Bruder, und er dient immer dem Frieden, dem Aufbau von Gemeinschaft unter Menschen, wo nur er steht und lebt.

Klar sollte es aber zuletzt sein, daß wir allein mit einem solchen Erziehungsziel auch ein für alle Deutschen gemeinsames, alle verbindendes Ziel gewonnen haben. Wer die Bildung zum obersten Ziel erhebt, der wirkt trennend, Klassenbildend; denn aus dem Bildungsprinzip kamen immer die am stärksten auflösenden Kräfte, die, welche Menschen gegen Menschen stellen. Um Bildung zu erreichen, wird stets zu sehr an die intellektuellen Kräfte appelliert und geglaubt, über die Erkenntnis und die gereifte Einsicht hin sittliches Leben und Handeln zu begründen.

Zur Willensschulung und zu ausgeprägtem Haltungstyp neigen ferner bestimmte Menschentypen (man denke an das, was Erich Jaensch über den D- und I²-Typus in den „Grundformen des menschlichen Seins“ schreibt als zwei Typen, zwischen denen es, vom I²-Typ her gesehen, kein Verstehen gibt), und für sie sind bestimmte Konstitutionen besonders prädestiniert. Jene Gesinnung ist jedoch an keinen Menschentyp, an keinen Erbcharakter gebunden, sondern geht durch alle hindurch. So mag denn nun im deutschen Volke die äußere Form, die Bildung verschieden sein, so verschieden wie die rassistischen Grundlagen, über denen sich der Deutsche der Zukunft zu entwickeln kraftvoll begonnen hat, und so mannigfaltig wie die Erbcharaktere, mit denen gerechnet werden muß und die nicht gewandelt werden können — die rein menschliche Gesinnung kann in allen erzogen werden.

Ja, es werden gerade von dem Umfang und von der Kraft, mit denen sich diese Gesinnung im Körper deutscher Menschen und über sie vermittelt im deutschen Volke darstellt, der besondere Typus des Deutschen der Zukunft und sein neuer Wert unter den Völkern der Erde abhängen.

Bijlage 4

Geraadpleegde tijdschriften

Voor het opsporen van recensies en het verzamelen van relevante teksten (boeken en artikelen) is gebruik gemaakt van bestaande catalogi uit de onderzochte periode zelf. De belangrijkste is Sperlings (Adressbücher-Redaktion des Börsenvereins der Deutschen Buchhändler zu Leipzig 1933-1939). Sperlings bleek echter lang niet volledig. Door ook gebruik te maken van andere catalogi, van literatuuroverzichten in boeken en tijdschriften en de 'Zeitschriftenüberschau' in een aantal tijdschriften, zoals Internationale Zeitschrift für Erziehung(swissenschaft), kon de hierna opgenomen lijst worden samengesteld. Die vermeldt tijdschriften die onderzocht zijn op bruikbare artikelen en recensies. Uiteindelijk zijn de volgende bronnen naast Sperlings gebruikt:

- * Bücherverzeichnis. In: *Deutsche Lehrer-Bücherei*. 8. Nachtrag, 1938;
- * Nationalsozialistische Bibliographie 1936/1937 - 1940;
- * Pädagogischer Handkatalog 1937;
- * *Sijthoff's Adresboek voor den Nederlandschen Boekhandel en aanverwante vakken. Be-nevens aanwijzing der in Nederland uitkomende dag-, week- en maandbladen en tijdschriften*. Leiden, 1937-1940;
- * *Zeitschriften des NSLB*. Typoscript 1936, in Preussische Staatsbibliothek Berlin, 4^o Nc 206.

Voor de periode tot 1933 bood Deiters (1953) goede diensten.

Verder is gebruik gemaakt van de zoeksystemen in de bibliotheken van de Freie Universität in Berlijn, de Justus-Liebig-Universität in Giessen, de Universiteit van Amsterdam en de Rijksuniversiteit in Utrecht. Het belangrijkste archief bleek zich te bevinden in de Staatsbibliothek für Preussisches Kulturbesitz (Preussische Staatsbibliothek) in Berlijn.

In het nu volgende overzicht worden de tijdschriften genoemd met eventuele ondertitels en de doorgenomen jaren van uitgave.

AMTLICHES SCHULBLATT

Verordnungsblatt für den Verwaltungsbezirk der Regierung, Abteilung für Kirchen und Schulen, in Kassel
1937-1940

AMTSBLATT DES THÜRINGISCHEN MINISTERIUMS FÜR VOLKSBIODUNG 1937-1940

DER ANSTALTPÄDAGOGE

Zie: Die Deutsche Sonderschule

DIE ARBEITSSCHULE

Zeitschrift für nationalsozialistische Arbeitserziehung und Werkunterricht
1937

ARCHIV FÜR VOLKSSCHULLEHRER

Die pädagogische Monatsschrift für neuzeitliche praktische Gestaltung des Volksschulunterrichts (vanaf Heft 2, Aug. 1932/Jg. 36, identiek aan de Praxis der Landschule)

1-7-36 tot 30-6-37 (opgeheven)

AUS UNTERRICHT UND FORSCHUNG

Wissenschaftliche Zeitschrift auf nationalsozialistischer Grundlage
1937 t/m 1940/41

DIE BADISCHE SCHULE

1937-1940

BAYERISCHE LEHRERZEITUNG

Fachschaft Volksschule im NSLB in Bayern.

Vanaf april 1938 Der Erzieher in der Bayerischen Ostmark, onderdeel van Der Deutsche Erzieher/Gau Bayerische Ostmark

1937-1940

BIBLIOGRAPHISCHES MONATSBERICHT ÜBER NEU ERSCHIENENEN SCHUL-, UNIVERSITÄTS- UND HOCHSCHULSCHRIFTEN

1936-1937

BILDUNG UND ERZIEHUNG

Katholisches Zweimonatschrift. Daarin opgegaan:

- * Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik
- * Schule und Erziehung
- * Pharos
- * Katholische Privatschule

1937 (daarna niet meer verschenen wegens verbod)

BLÄTTER FÜR ANSTALTS-PÄDAGOGIK

Zeitschrift zur Pflege der katholischen Anstaltserziehung
1937-1939 (opgeheven)

BLÄTTER FÜR SCHULPRAXIS UND ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT

Kulturelle und pädagogische Zeitschrift Franken.

Vanaf april 1938 onderdeel van Der Deutsche Erzieher
1937-1940

THE BRITISH JOURNAL OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

(Incorporating the 'Forum of Education')

1931-1941

BÜCHERKUNDE

Der Reichsstelle zur Förderg. d. deutsche Schrifttums

1936-1937

BULLETIN DU BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION

1937

DAS CHRISTLICHE HAUS

Familienblatt des Deutschen Bundes für Christlich-Evangelische Erziehung in
Haus und Schule

1937-1940

DIE CHRISTLICHE SCHULE

Christliche Eltern-, Schul- und Erziehungs-Zeitung

1936-1940

DEUTSCHE BERGSCHULE

(Gauwaltungen Salzburg und Tirol-Vorarlberg)

1939 (opgericht) - 1940

DER DEUTSCHE ERZIEHER

Kampfblatt der im NSLB geeinten Erzieherschaft des Gaues Württemberg-
Hohenzollern

1936-1940

DER DEUTSCHE ERZIEHER

Reichszeitung des NSLB

1938 (oprichting) -1940

DER DEUTSCHE ERZIEHER IM AUSLAND

Zie: Die Deutsche Schule im Auslande

DEUTSCHE EVANGELISCHE ERZIEHUNG

Zeitschrift für den Evangelischen Religionsunterricht.

Vanaf 1938: Evangelischer Religionsunterricht

1937-1941

DIE DEUTSCHE FAMILIE

Monatschrift für alle Fragen der Erziehung und Bildung (Tsjech.Slow.)

1937-1939 (opgeheven)

DIE DEUTSCHE HÖHERE SCHULE

Zeitschrift des nationalsozialistischen Lehrerbundes, Reichsfachschaft 2:
Höhere Schulen.
Voortzetting van Deutsche Oberschule und Aufbauschule
1937-1940

DEUTSCHE OBERSCHULE UND AUFBAUSCHULE

Zie: Die Deutsche Höhere Schule

DEUTSCHER BILDERDIENST

Für die Schule herausgegeben von der Abteilung Wirtschaft und Recht im
NSLB
(geen boekbesprekingen)

DEUTSCHES BILDUNGSWESEN

Erziehungswissenschaftliche Monatschrift des Nationalsozialistischen Lehrerbundes (Hauptamt für Erzieher) für das gesamte Reichsgebiet. Beilage zum
Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultur.
Vanaf 1936 Nationalsozialistisches Bildungswesen
1933-1940

DEUTSCHES CHRISTENTUM

Wochenzeitung der nationalkirchlichen Bewegung 'Deutsche Christen'.
Zie: Mitteilungsblatt der Glaubensbewegung Deutsche Christen Mecklenburg

DIE DEUTSCHE SCHULE

Zeitschrift der Reichsfachschaft 4 (Volksschule) des nationalsozialistischen
Lehrerbundes.
Bijlage: Lebensnaher Volksschulunterricht
1897-1940

DIE DEUTSCHE SCHULE IM AUSLANDE

Monatschrift für Deutsche Erziehung in Schule und Familie.
Vanaf 1939 Der Deutsche Erzieher im Ausland
1937-1940

DIE DEUTSCHE SCHULFEIER

Amtliche Zeitschrift für die Spiel-, Feier- und Freizeitgestaltung der deutschen
Schulen
1936-1940

DEUTSCHE SCHULGEMEINDE

Mitteilungsblatt der deutschen Schulgemeinde Gau München-Oberb.
Vanaf 1939 Nationalsozialistische Deutsche Schulgemeinde
1936-1940

DEUTSCHE SCHULZEITUNG IN POLEN

1936-1940 (opgeheven)

DIE DEUTSCHE SONDERSCHULE

Zeitschrift der Reichsfachschaft V: Sonderschulen im NSLB.

Vanaf 1934 daarin opgenomen:

- * Die Hilfsschule
- * Der Anstaltpädagoge

1937-1940

DER DEUTSCHE VOLKSERZIEHER

Organ des Reichsfachschäftsleiters der Reichsfachschaft 4 (Volksschule) im NSLB.

Daarin opgenomen:

- * Pädagogische Warte
- * Der neue Volkserzieher

1937-1940

DIE DEUTSCHE VOLKSSCHULE

Einzige Fachschaftszeitschrift der Fachschaft 4 (Volksschule) im nationalsozialistischen Lehrerbund

1939 (opgericht) - 1940

DEUTSCHE WISSENSCHAFT, ERZIEHUNG UND VOLKSBILDUNG

Amtsblatt des Reichs- und Preussischen Ministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung und der Unterrichtsverwaltungen der anderen Länder.

Vanaf 1934 daarin opgenomen: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preussen

1935-1943

DIE DORFGEMEINSCHAFT

Monatschrift für Landkunde und ländliche Erziehung.

Vanaf 1938 opgegaan in Die Neue Deutsche Schule

1937

ELTERN UND KIND

Vierteljahrsschrift im Auftrage der Deutschen Gesellschaft zur Förderung häuslicher Erziehung

1936 (opgeheven)

ERZIEHER DER WESTMARK

Zeitschrift des NSLB Gau Saarpfalz.

Vanaf april 1938 onderdeel van Der Deutsche Erzieher

1937-1940

ERZIEHER IM BRAUNHEMDE

Gaublatt des NS.-Lehrerbundes im Gau Halle-Merseburg.

Vanaf april 1938 onderdeel van Der Deutsche Erzieher
1937-1940

DER ERZIEHER IM DONAULAND

Gauwaltungen des NS.-Lehrerbundes der Gaue Wien und Niederdonau
1939 (opgericht) - 1940

DER ERZIEHER IM GAU OBERDONAU

Gauwaltung Oberdonau des Nationalsozialistischen Lehrerbundes
1939 (opgericht) - 1940

DER ERZIEHER IN DER BAYERISCHEN OSTMARK

Zie: Bayerische Lehrerzeitung

DER ERZIEHER IN DER SÜDMARK

Gauwaltungen des NS.-Lehrerbundes Gau Steiermark und Gau Kärnten
1939 (opgericht) - 1940

DER ERZIEHER ZWISCHEN WESER UND EMS

Amtliche Zeitschrift des NS.-Lehrerbundes Gau Weser-Ems.
Tot en met 1936 Der Erzieher. Zeitschrift des NSLB Kreis Bremen.
Vanaf april 1938 onderdeel van Der Deutsche Erzieher
1937-1940

DIE ERZIEHUNG

Monatschrift für den Zusammenhang von Kultur und Erziehung in Wissen-
schaft und Leben
1932-1940

ERZIEHUNG UND UNTERRICHT

Nichtamtliches Beiblatt zum Verordnungsblatt des Österreichischen Unter-
richtsministerium.
Tot en met 1936 Österreichischen Vierteljahrshefte für Erziehung und Unterricht
1937

ERZIEHUNGSKUNST

Zweimonatschrift zur Pädagogik Rudolf Steiners
1937-maart 1938 (opgeheven)

DIE ERZIEHUNGSWISSENSCHAFTLICHE FORSCHUNG

Pädagogische Gesamtbibliographie
(geen boekbesprekingen)

EUROPÄISCHE REVUE

1937-1940

EVANGELISCHE JUGENDHILFE

Organ des Evangelischen Reichs-Erziehungs-Verbandes
1937-1940

EVANGELISCHER RELIGIONSUNTERRICHT

Zie: Deutsche Evangelische Erziehung

DER EVANGELISCHE SCHULFREUND

Monatsblatt für christlich-deutsche Jugend- und Volkserziehung. Organ des Reichsverbandes deutscher evangelischer Schulgemeinden
1937 (opgeheven)

EVANGELISCHES SCHULBLATT

Vanaf 1938 Evangelische Unterweisung
1937-1938 (opgeheven)

EVANGELISCHE UNTERWEISUNG

Zie: Evangelisches Schulblatt

FORUM OF EDUCATION

Zie: The British Journal of Educational Psychology

DIE FREIE DEUTSCHE SCHULE

Vanaf 1939 Der pädagogische Säemann
1919-1939

FREIE SCHULZEITUNG

Deutschen Lehrerbunde im tschechoslowakischen Staate
1937-1938 (opgeheven)

GESUNDHEIT UND ERZIEHUNG

Neue Folge der Zeitschrift für Schulgesundheitspflege.
Daarin opgenomen vanaf 1937 Praktische Gesundheitspflege in Schule und Haus
1937-1938 (opgeheven)

DAS GYMNASIUM

Zeitschrift für die Antike in der Deutschen Bildung.
Tot en met 1937 Das humanistische Gymnasium
1937-1940

HAMBURGER LEHRERZEITUNG

Halbmonatschrift des nationalsozialistischen Lehrerbundes Gau Hamburg
1939-1940

HANDREICHUNGEN FÜR EINEN GEGENWARTSBETONTEN UNTERRICHT

Zie: Die Neue Deutsche Schule

THE HARVARD EDUCATIONAL REVIEW
1937-1941

HAUS UND GEMEINDE
Zie: Haus und Schule

HAUS UND SCHULE
Monatsblätter für Christlich-Evangelische Erziehung in Haus und Schule.
Vanaf oktober 1938 Haus und Gemeinde
1937-1939

HEIMAT UND ARBEIT
Monatschrift für pädagogische Politik
1937-1940

DIE HILFSSCHULE
Zie: Die Deutsche Sonderschule

HISTORISCHE ZEITSCHRIFT
1937-1941

INTERNATIONALE ZEITSCHRIFT FÜR ERZIEHUNG
Tot 1935 Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft
1931-1948

INTERNATIONALE ZEITSCHRIFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT
Zie: Internationale Zeitschrift für Erziehung

KATHOLISCHE FRAUENBILDUNG IM DEUTSCHEN VOLKE
1937 (opgeheven)

KATHOLISCHE PRIVATSCHULE
Zie: Bildung und Erziehung

KATHOLISCHE SCHULZEITUNG
Tot en met 1934 Katholische Schulzeitung für Norddeutschland
1937 (opgeheven)

KATHOLISCHE SCHULZEITUNG FÜR NORDDEUTSCHLAND
Zie: Katholische Schulzeitung

KINDERGARTEN
Zeitschrift der Reichsfachschaft 7 'Sozialpädagogische Berufe' im NSLB.
Zeitschrift des Deutschen Fröbelverbandes.
Vanaf 1939 Kindergarten, Zeitschrift für die Kindergärtnerin und Jugendleiterin
1937-1940

KIRCHE IM VOLK

Zeitschrift für die katholische Familie und Pfarrgemeinde.
Tot en met 1933 Elternhaus, Schule und Kirche
1937- jan. 1938

KIRCHENBLATT FÜR DIE REFORMIERTE SCHWEIZ

1937-1938

DIE KÖRPERERZIEHUNG

Schweiz. Zeitschrift für Turnen, Spiel und Sport
1937-1940

KURHESSISCHER ERZIEHER

Amtsblatt des NSLB, Gau Kurhessen.
Vanaf april 1938 onderdeel van Der Deutsche Erzieher
1937-1940

DAS LANDJAHR

Monatliche Beilage zum Niedersächsischen Erzieher (zie aldaar)

DIE LÄNDLICHE BERUFSSCHULE

Bijlage bij Die Praxis der Landschule

LEBEN UND ARBEIT

Zeitschrift der Bürger und Freunde der Deutschen Landerziehungsheime
1937-1940

LEBENSNAHER VOLKSSCHULUNTERRICHT

Zie: Die Deutsche Schule

LEIBESÜBUNGEN UND KÖRPERLICHE ERZIEHUNG

1935

MAGAZIN FÜR PÄDAGOGIK

Monatschrift für Christliche Erziehung und Bildung.
Vanaf 1939 Magazin für religiöse Bildung
1937-1940

MAGAZIN FÜR RELIGIÖSE BILDUNG

Zie: Magazin für Pädagogik

MECKLENBURGISCHE SCHULZEITUNG

Wochenschrift des NSLB Gau Mecklenburg-Lübeck.
Vanaf april 1938 onderdeel van Der Deutsche Erzieher
1937-1940

MITTEILUNGEN DER "ERZIEHUNGSWISSENSCHAFTLICHEN ANSTALT DER
THÜRINGISCHEN LANDESUNIVERSITÄT" JENA

1924-1939 (opgeheven)

MITTEILUNGEN DES REICHSVERBANDES DEUTSCHER EVANG. SCHULGE-
MEINDEN E.V., SITZ WUPPERTAL-BARMEN

1937

MITTEILUNGSBLATT DER GLAUBENSBEWEGUNG DEUTSCHE CHRISTEN
MECKLENBURG

Tot en met 1936 Schulungsbrief.

Vanaf december 1937 Deutsches Christentum

1937-1939

MITTEILUNGSBLATT DES N.S.L.B. GAUWALTUNG MARK BRANDENBURG

Bijlage bij Der Deutsche Erzieher.

Zie: Nationalsozialistische Erziehung Gau Kurmark

MITTEILUNGSBLATT DES NSBL/GAUWALTUNG NIEDERDONAU

Bijlage bij Der Erzieher in Donauland

MITTEILUNGSBLATT DES NSLB/GAUWALTUNG WARTHELAND

1940

MITTELDEUTSCHER KULTURWART

Monatschrift für Erziehung und Heimatpflege (Gau Magdeburg-Anhalt).

Vanaf april 1938 onderdeel van Der Deutsche Erzieher

1937-1940

DIE MITTELSCHULE

Zeitschrift der Reichsfachschaft Mittelschule im NSLB

1937

MODERNE UNTERRICHTSPRAXIS

Monatsblätter im Dienste praktischer Schularbeit.

Vanaf juli 1936 met als ondertitel Monatsblätter zur Pflege des Gesamtunter-
richts in den deutschen Schulen

1936/1937-1940/1941

MONATSCHRIFT FÜR HÖHERE SCHULEN

1937-1938 (opgeheven)

NACHRICHTENBLATT DES NSLB GAU SÜDHANNOVER-BRAUNSCHWEIG

Zie: Niedersächsischer Erzieher

NATIONALSOZIALISTISCHE BIBLIOGRAPHIE

Monatshefte der Parteiämlichen Prüfungskommission zum Schutz des N.S.-
Schrifttums
1936/1937-1940

NATIONALSOZIALISTISCHE DEUTSCHE SCHULGEMEINDE

Zie: Deutsche Schulgemeinde

DER NATIONAL-SOZIALISTISCHE ERZIEHER

Gesamtliche Wochenzeitschrift des NSLB Gau Westfalen-Süd.
Vanaf april 1938 onderdeel van Der Deutsche Erzieher
1937-1940

NATIONALSOZIALISTISCHE ERZIEHUNG

Wochenschrift des NSLB Gau Berlin.
Tot april 1938 Kampf- und Mitteilungsblatt des NSLB im Bereich Norddeutsch-
land.
Vanaf april 1938 onderdeel van Der Deutsche Erzieher
1938-1940

NATIONALSOZIALISTISCHE ERZIEHUNG

Gauwaltung Kurmark.
Vanaf april 1938 onderdeel van Der Deutsche Erzieher
1938-1940

NATIONALSOZIALISTISCHE ERZIEHUNG

Kampf- und Mitteilungsblatt des NSLB für den Gau Osthannover.
Vanaf april 1938 onderdeel van Der Deutsche Erzieher
1937-1940

NATIONALSOZIALISTISCHE MÄDCHENERZIEHUNG

Amtliche Zeitschrift des NSLB für weibliche Erziehung und Bildung.
Vanaf 1939 met als ondertitel Zeitschrift des NSLB Unterabteilung weibliche
Erziehung, vereinigt mit Hauswirtschaftliche Erziehung. Zeitschrift des Reichs-
fachschaft VI (Berufs- und Fachschulen) und der Reichsfachgebiete Hauswirt-
schaft und Nadelarbeit im NSLB
1937-1940

NATIONALSOZIALISTISCHER ERZIEHER

Bundesblatt des NSLB Gau Danzig.
1937-1940

NATIONALSOZIALISTISCHER ERZIEHER

Gaublatt des NSLB Gau Hessen-Nassau.
Vanaf april 1938 onderdeel van Der Deutsche Erzieher
1937-1940

N.S.-LEHRER BUND

Mitteilungsblatt Gau Köln-Aachen.

Vanaf april 1938 onderdeel van Der Deutsche Erzieher
1937-1940

NATIONALSOZIALISTISCHES BILDUNGSWESEN

Zie: Deutsches Bildungswesen

NEUE BAHNEN

Zeitschrift der Reichsfachschaft IV (Volksschule) im NSLB
1937-1938

DAS NEUE BLATT FÜR DIE KATHOLISCHE LEHRERSCHAFT

Monatsblätter im Dienste praktischen Schularbeit
1936/1937 (opgeheven)

DIE NEUE DEUTSCHE SCHULE

Zeitschrift der Reichsfachschaft 4 (Volksschule) des NSLB.
Vanaf 1936 daarin opgenomen Handreichungen für einen gegenwartsbetonten
Unterricht en vanaf 1938 Die Dorfgemeinschaft
1937-1940

DIE NEUE ERZIEHUNG

Monatschrift für entschiedene Schulreform und freiheitliche Schulpolitik.
Vanaf augustus 1933 Volk durch Erziehung
1927-1933

DIE NEUE RUNDSCHAU

Voortzetting van Der Freie Bühne
1937-1940

NEUES AUS DER PÄDAGOGISCHEN WELT

(geen boekbesprekingen)

DIE NEUE SCHULPRAXIS

Monatschrift für zeitgemässen Unterricht (St. Gallen)
1937-1940

DER NEUE VOLKSERZIEHER

Zie: Der deutsche Volkserzieher

DER NEUE WEG

Zie: Die Österreichische Schule.

NEUE WEGE

Zeitschrift der Reichsfachschaft 4 (Volksschule) des NSLB.

Vanaf 1938 daarin opgenomen Praxis der Volksschule
1937-1940

THE NEW ERA IN HOME AND SCHOOL

A monthly Magazine for parents and teachers
1938-1939

NIEDERSÄCHSISCHER ERZIEHER

Halbmonatsschrift des NSLB Gau Südhannover-Braunschweig.

Met als bijlagen:

* Nachrichtenblatt des NSLB Gau Südhannover-Braunschweig

* Das Landjahr.

Vanaf april 1938 onderdeel van Der Deutsche Erzieher
1937-1940

ONS EIGEN BLAD

Halfmaandelijks orgaan voor praktische katholieke opvoeding
1937-1941 (opgeheven)

ONZE KINDEREN EN HUN TOEKOMST

Tijdschrift voor Ervaringsopvoedkunde
1937-1942 (opgeheven)

DIE ÖSTERREICHISCHE SCHULE

Monatsschrift für beruflichen Fortbildung der Lehrerschaft.

Voortzetting van Der neue Weg. Vanaf Heft 4 1938 opnieuw als Der neue Weg
1937-1938

DER OSTPREUSSISCHE ERZIEHER

Vanaf april 1938 onderdeel van Der Deutsche Erzieher
1937-1940

PÄDAGOGISCHEN BLÄTTER

Zie: Schweizer Schule

PÄDAGOGISCHER FÜHRER

Tot en met 1934 Die Quelle, vervolgens Österreichische Schulboten
1937-1938 (opgeheven)

PÄDAGOGISCHER UMBRUCH

Ein Kampf um die Macht des nationalsozialistischen Geistes. Amtliche Zeitschrift des Amtes für Erzieher in der NSDAP und des NS.-Lehrerbundes, Gau München/Oberbayern
1937-1940

PÄDAGOGISCHES ZENTRALBLATT
1933 (opgheven)

PÄDAGOGISCHE WARTE
Zie: Der Deutsche Volkserzieher

PAEDAGOGISCHE STUDIËN
1937-1941 (opgeheven)

PAEDAGOGISCH TIJDSCHRIFT VOOR HET CHRISTELIJK ONDERWIJS
Tevens orgaan der Vereeniging voor Christelijke Paedagogiek
1936-1940

PHARUS
Zie: Bildung und Erziehung

PHILOSOPHIE/PSYCHOLOGIE/PÄDAGOGIK
Monatlicher Anzeiger aller Neuerscheinungen des in- und ausländischen
Büchermarktes auf den Gebieten der Philosophie, Psychologie einschliesslich
ihrer Anwendungen, Rassen- und Gesellschaftsbiologie, Erziehung, des Un-
terrichts und der Jugendbewegung, mit Auszügen aus dem Fachschrifttum
1937-1941
(FdU vermeld in de rubriek Allgemeine Erziehungs- und Unterrichtslehre, nr.
120; Jg. 1937, Heft 1)

POLITISCHE ERZIEHUNG
Gau Sachsen.
Vanaf april 1938 onderdeel van Der Deutsche Erzieher
1937-1940

POLITISCHE LEIBESERZIEHUNG
Amtliches Mitteilungsblatt des Reichsreferates für Leibeserziehung im NSLB
1937-1940

POMMERSCHE BLÄTTER FÜR DIE SCHULE
Wochenschrift des NSLB Gau Pommern.
Vanaf april 1938 onderdeel van Der Deutsche Erzieher
1937-1940

PRAKTISCHE GESUNDHEITSPFLEGE IN SCHULE UND HAUS
Zie: Gesundheit und Erziehung

DIE PRAXIS IN DER LANDSCHULE
Die neuzeitliche pädagogische Monatschrift für den Landlehrer.
Met als bijlagen:
* Die ländliche Berufsschule

* Schule und Heimat.

Identiek aan Archiv für Volksschullehrer
1936-1937

PRIVATSCHULE UND PRIVATLEHRER

Organ des Reichsgemeinschaft der deutschen Privatschule e.V (NSLB).
Tot 1934 Die Privat-Handelsschule
1937-1940

REICHSELTERNWARTE

Herausgegeben im Auftrage der Reichswaltung des NS.-Lehrerbundes
1937-1940

REICHSZEITUNG DER DEUTSCHEN ERZIEHER

Tot en met 1933 Nationalsozialistische Lehrerzeitung. Vanaf april 1938 Der
Deutsche Erzieher
1937- maart 1938

RHEIN-RUHR

Gaumitteilungsblatt des NSLB/Amt für Erzieher der NSDAP.
Tot 1936 Organ der drei Gaue Düsseldorf/Essen/Koblenz; vanaf april 1938
onderdeel van Der Deutsche Erzieher
1937-1940

DER SCHLESISCHE ERZIEHER

Weltanschauliche, pädagogische und heimatkundliche Wochenschrift des
NSLB Gau Schlesien.
Vanaf april 1938 onderdeel van Der Deutsche Erzieher
1937-1940

DER SCHLESWIG-HOLSTEINISCHE ERZIEHER

Zie: Schleswig-Holsteinische Schulzeitung

SCHLESWIG-HOLSTEINISCHE SCHULZEITUNG

Mitteilungsblatt des NSLB Gau Schleswig-Holstein.
Vanaf 1938 Der Schleswig-Holsteinische Erzieher
1937-1940

DIE SCHOLLE

Monatshefte für aufbauende Arbeit in Erziehung und Unterricht
1937-1939/1940

SCHULE DER FREIHEIT

Unabhängige Zeitschrift für organische Gestaltung von Kultur, Gesellschaft
und Wirtschaft
1937-1940

SCHULE IM NEUEN STAAT

Illustrierte Monatschrift für nat.-soz. Erziehungs- und Unterrichtsfragen
sowie zur Förderung der deutschen Volksgemeinschaft
1936

DIE SCHULE IM VOLK

Eine Monatschrift für die Erziehung zur Volksgemeinschaft
1937-1940/1941

DIE SCHULE IN DER SCHWEIZ

Archiv für das schweizerische Unterrichtswesen
1938-1940

SCHULE UND ELTERNHAUS

1937-1938 (opgeheven)

SCHULE UND ERZIEHUNG

Zie: Bildung und Erziehung

SCHULE UND HEIMAT

Zie: Die Praxis der Landschule

SCHULE UND LEBEN

Fachzeitschrift des Siebenbürgisch-Sächsischen Lehrerbundes
1937-1940/1941 (opgeheven)

DAS SCHULLANDHEIM

Monatschrift des Reichsfachgebietes für Schullandheime im Hauptamt für
Erzieher, NSLB
1936-1940

SCHULUNGSBRIEF

Zie: Mitteilungsblatt der Glaubensbewegung deutsche Christen Mecklenburg

DER SCHULUNGSBRIEF

Das Zentrale Monatsblatt der NSDAP und DAF
1937-1940

SCHULWART

Berichte über neue Lehrmittel
1937-1938 (opgeheven)

SCHWÄBISCHER SCHULANZEIGER

1937

SCHWÄBISCHER VOLKSERZIEHER

Zeitschrift für Deutsche Lehrer und Eltern im Königreiche Jugoslawien
1938/1939 (opgericht) - 1939/1940

SCHWARTZSCHE VAKANZEN-ZEITUNG

Vereinigte 'Staats-, Gemeinde- und akademische Schwartzsche Vakanzen-
Zeitung' und 'Pädagogische Schwartzsche Vakanzenzeitung'
1937-1940

SCHWEIZER SCHULE

Halbmonatschrift für Erziehung und Unterricht.
Identiek met Pädagogischen Blätter
1937-1940

STIMMEN DER ZEIT

Katholische Monatschrift für das Geistesleben der Gegenwart
1936/1937-1938/1939

DER SUDETENDEUTSCHE ERZIEHER

Gaublatt des NSLB Gau Sudetenland
1939 (opgericht) -1940

SUDETENDEUTSCHE SCHULE

Monatsblatt für zeitgemässe Schulgestaltung (Tsj.-Slow.)
1936/1937-1940/1941

DIE TAT

Deutsche Monatsschrift.
Vanaf 1939 Das zwanzigste Jahrhundert
1936/1937-1938/1939

DER THÜRINGER ERZIEHER

Päd. Halbmonatszeitschrift des NSLB Gau Thüringen.
Vanaf april 1938 onderdeel van Der Deutsche Erzieher
1937-1940

TIJDSCHRIFT VOOR ZIELKUNDE EN OPVOEDINGSLEER

1937-1942

VERGANGENHEIT UND GEGENWART

Monatschrift für Geschichtsunterricht und politische Erziehung
1937-1938; 1940

VERNIEUWING VAN OPVOEDING EN ONDERWIJS

Tevens orgaan van de Werkgemeenschap voor vernieuwing van opvoeding en

onderwijs (W.V.O.), Ned. afd. van de New Education Fellowship (N.E.F.)
1938 (opgericht) - april 1941 (opgeheven)

VIERTELJAHRSSCHRIFT FÜR WISSENSCHAFTLICHE PÄDAGOGIK
Zie: Bildung und Erziehung

VOLK IM WERDEN
1937 en 1939

DIE VÖLKISCHE SCHULE
Blätter für artgemässe Erziehung
1936 (opgeheven)

VOLKSAUFKLÄRUNG UND SCHULE
Informationsdienst für die gesamte Deutsche Lehrerschaft
1936-1938

VOLKSONTWIKKELING
Maandblad uitgegeven door het Nutsinstituut voor Volksontwikkeling
1936/1937-1939/1940 (opgeheven)

DIE VOLKSSCHULE
Zeitschrift der Reichsfachschaft 4 (Volksschule) des NSLB.
Vanaf 1938/1939 met als ondertitel Zeitschrift für Deutsche Volkserziehung in
Schule und Lehrerbildung
1936/1937-1940/1941

DER VOLKSSCHULWART
Monatschrift für ausübende Erziehungs- und Unterrichtstätigkeit
1937-1940

VOLK UND HEIMAT
1937-1938 (opgeheven)

DER WEG ZUM KINDE
Monatschrift für christliche Erziehung und biblischer Unterricht unter beson-
derer Berücksichtigung der Sonntagsschule
1937/1938-1940/1941

WELTANSCHAUUNG UND SCHULE
1937 (opgericht) -1942

DER WESTFÄLISCHE ERZIEHER
Gesamtliche Halbmonatsschrift des NSLB Gau Westfalen-Nord
1937- maart 1938

WÜRTTEMBERGISCHE SCHULWARTE

Mitteilungen der Württemb. Landesanstalt für Erziehung und Unterricht
1937-1938

ZEITSCHRIFT FÜR BERUFSBILDUNG UND PRAKTISCHE UNTERRICHTSGESTALTUNG

1936/1937-1937/1938

ZEITSCHRIFT FÜR DEUTSCHE BILDUNG

Amtliches Organ der Gesellschaft für Deutsche Bildung (Deutscher Germanistenverband), korporativ angeschlossen an den NSLB; vom NSLB anerkannte amtliche Zeitschrift des Reichsfachgebietes Deutsch
1937-1940

ZEITSCHRIFT FÜR DEUTSCHE VOLKSERZIEHUNG IN SCHULE UND LEHRERBILDUNG

Zie: Die Volksschule

ZEITSCHRIFT FÜR DEUTSCHKUNDE

(geen boekbesprekingen)

ZEITSCHRIFT FÜR GESCHICHTE DER ERZIEHUNG UND DES UNTERRICHTS

1937-1938 (opgeheven)

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE UND JUGENDKUNDE

1937-1940

ZEITSCHRIFT FÜR PSYCHO-ANALYTISCHE PÄDAGOGIK

1937 (opgeheven april 1937)

ZEITSCHRIFT FÜR SCHULGESUNDHEITSPFLEGE

Zie: Gesundheit und Erziehung

ZEITSCHRIFT FÜR SOZIALFORSCHUNG

Vanaf 1939 Studies in Philosophy and Social Science
1937-1941 (opgeheven)

ZENTRALBLATT FÜR DIE GESAMTE UNTERRICHTSVERWALTUNG IN PREUSSEN

Zie: Deutsche Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung

DAS ZWANZIGSTE JAHRHUNDERT

Zie: Die Tat

De Führungslehre van Petersen

In Nederland bloeit het Jenaplanonderwijs. Het basisboek voor deze vernieuwingsbeweging is de "Führungslehre des Unterrichts" van Petersen; het verscheen in 1937 tijdens het nazi-bewind.

Wat is daarvan in dit boek terug te vinden?

Hoe reageerde men toen op dit handboek voor het Jenaplan?

Sloot het aan bij het onderwijs in die tijd?

Wat bedoelde Petersen eigenlijk met deze nieuwe onderwijsvorm?

Kunnen we er nu nog wat mee?

In deze studie gaat Kees Vreugdenhil op zulke vragen in. Hij schetst een levendig beeld van Duitsland tussen 1920 en 1938. De Weimarrepubliek en de eerste jaren van het Derde Rijk worden in continuïteit en contrast beschreven: politiek, cultuur, onderwijs. De metafysische grondslag van de Führungslehre wordt blootgelegd en de inhoud ervan in begrijpelijke taal samengevat.

Tegen dit decor krijgen recensies over de Führungslehre reliëf. Drie andere onderwijsconcepten worden beschreven en vergeleken met het concept van Petersen. Zo wordt duidelijk hoe het Jenaplan zich verhoudt tot een klassieke onderwijs-theorie, tot nazi-opvattingen en tot de "werkschool" van Reichwein, een Duitse verzetsstrijder.

De brug naar onze tijd wordt geslagen door een vergelijking tussen de opvattingen van Petersen en die van Dasberg en van Van Parreren: treffende overeenkomsten en fundamentele verschillen.

Kees Vreugdenhil gebruikte voor deze studie veel nog onbekend bronnenmateriaal. De methode die hij toepaste komt uit de literatuurwetenschap: de tekst als deel van een communicatieproces tussen auteur en lezer in hun maatschappelijke situatie.

Een boek dus voor wetenschappers en voor lezers die geïnteresseerd zijn in de samenhang tussen opvoeding, onderwijs en maatschappij. Mensen in het Jenaplanonderwijs kunnen er-mee terugreizen naar de oorsprong van hun concept.

Over de auteur:

Kees Vreugdenhil werkt bij het Algemeen Pedagogisch Studiecentrum (APS) in Amsterdam als adviseur voor het hoger onderwijs. Daarnaast is hij sinds 1969 betrokken bij het Jenaplanonderwijs, eerst als schoolleider, later als nascholer.

In 1979 behaalde hij aan de Rijksuniversiteit Utrecht cum laude zijn doctoraal examen wijsgerige en historische pedagogiek.

