

Informationsseite von: [www.jenaplan-archiv.de](http://www.jenaplan-archiv.de)

Übertragung eines in Stenotachygraphie geschriebenen Dokuments.

Die Zeichenerklärung ist unter

[jenaplan-archiv.de/stenotach.pdf](http://jenaplan-archiv.de/stenotach.pdf) einzusehen.

## Peter-Petersen-Archiv Nr. 13.1.: Schülerkunde §4

(eskl) **Überleitung zu §4<sup>1</sup>** (ee)

19<sup>a</sup>

### (1) **c) Die Entwicklungsfähigkeit**

§4

(2) Ich sagte: Jedes Kind, <jeder> Mensch **strebt seiner** Reife zu.

Darin liegt ein Ur- und Grundproblem aller Erziehungswissenschaft und

(3) Pädagogik, das durch die neueste Jugendkunde, Kinderpsychologie und Experimentelle Pädagogik besonders sichtbar, aber auch verschärft worden ist. (4) Nämlich: Wie verhalten sich zueinander bewußte Erziehung und natürliche Entwicklung? Soll unsere Kinderführung, Unterricht und Erziehung in den Schulen (5) sich richten nach der seelisch-geistigen, nicht nur der körperlichen Entwicklung des Kindes? D.h. dann z.B. muss nicht die **experimentelle** (6) Pädagogik allem Unterricht und Schulerziehung die Maßstäbe geben? Das wollten **Lay** und **Thorndike** z.B. Noch radikaler in folgender (7) Frage: Darf überhaupt in die Entwicklung eingegriffen werden? (Zizek (?) und Veill (?), zum Teil pädagogischer Naturalismus, Romantik)

(8) „Seine Majestät das Kind“ nach der meist mißverstandenen Ellen Key. Immer geht es um jene Grundfrage: Ist **mein Erziehungswille** (9) und meine pädagogische wie didaktische **Einsicht** das erste oder das in den Schülern und Zöglingen treiben<de> Gesetz der natürlichen (10) Entwicklung? Wissenschaftlich das Problem: Ist Pädagogik angewandte Biologie oder Psychologie usw. Oder ist sie eigenständige (11) Wissenschaft, wenn auch als Teil der Erziehungswissenschaft? Auf jeden Fall wird dabei nach **der** Norm für die Erziehungsplanung (12) gesucht. Ist die seelische Entwicklung etwas ein absoluter Wertträger, wert an sich, nach dem sich alles Erziehen und Führen zu richten hat, (13) dann komme ich zur Form der naturalistischen Pädagogik, vgl. denselben Vorgang bei einer „soziologischen Pädagogik“.

(14) In **die Geschichte** (eüz) der Pädagogik (ee) **hinein** gesehen ist damit die Autonomie gemeint, die zwischen den Pädagogen Rousseau, Pestalozzi und (15) Fröbel auf der einen Seite, Herbart und den Herbartianern auf der anderen Seite besteht. Bei jenen ein starkes **Vertrauen** (16) zur menschlichen Natur; den Wesenskräften, und Antriebskräften im Kinde selbst, die beachtet und geachtet, werden müssen, **ohne** (17) dass dabei bewußte Einwirkung und ein Planen überflüssig würde, durchaus nicht! Wie hat sich jeder von ihnen (etwas ausmalen!) (18) zugleich bemüht um die besten **Hilfe** zur Kinderführung; wie haben P<estalozzi>. und Fröbel sich um die besten **Mittel** zu dieser (19) Hilfe bemüht!

(20) Dagegen nun bei Herbart der Erstrang aller dieser rationalen Überlegungen und der dadurch entwickelten Organisation des

(21) Unterrichts und seiner Mittel mit dem Ziel, das Menschenkind zum Mensch zu formen, es zu konstruieren, wie der Architekt ein Haus nach (22) seinem Plan entwirft, die Mittel zum Bau bereitstellt und alle dem Plan entsprechend einsetzt und ihn durchführt.

[[Am linken Rand angemerkt:]]

19<sup>b</sup>

<sup>1</sup>Evttl. weist dieser Vermerk hin auf die vor S. 19<sup>b</sup> Ausführungen zu „Lebensrhythmus

## §4

1)

S. stufi19b – 19<sup>g</sup>

(1) (eüz) vgl. Kretschmer (ee)

Der reine **Rationalismus** wird die Erziehung der Entwicklung unterordnen; \*[zumeist]\*<sup>(eüz)</sup> oft (ee) auch heute gestützt auf (2) evolutionistische Theorien und vor allem auf die „Recapitulation Theory“ <.>

[[Hinweis am linken Rand, der sich auf den ganzen folgenden Abschnitt bezieht:]]

Ganz ausgezeichnet unterrichtet Hans Weinert, Die Sicherheit der Abstammungslehre in: „Universitas“, Jan 48 <,> S. 35 – 44

(3) die allein, seit den Tagen des jungen Häckel (?) und seiner phantasievollen „natürlichen Schöpfungsgeschichte“ (4) ewig wiederholten Beispiele sind immer der Frosch und das mexikanische Axolotl; dieses **letzte** gelangt nur selten (5) zur Stufe der Lungenatmung, aber es kann dahin gebracht werden, wenn man es mit Thyroid-Präparaten (6) füttert, sonst bleibt es ein Wassertier. Ferner werden herangezogen Andeutungen von Entwicklungen im Mutterleib, (7) die auf frühere von dem betreffenden Wesen durchlaufene Stufen hinweisen sollen. So zeigt der menschliche Embryo (8) Einschnitte in der Halsgegend, von denen behauptet wird, sie stellten Kiemen dar. (eüz) Wo (ee) diese (eüz) Einschnitte sind (ee) werden später beim Erwachsenen (9) die Darathyroid Drüsen, die Nebendrüsen, die für den **Menschen** wesentlich sind. Ferner das Haarkleid (euzl) des menschlichen Embryo; Lanugo. (ee)

(10) Auf deutschem Boden sind streng evolutionistische pädagogische Systeme \*[nicht]\*<sup>(eüz)</sup> seltener (ee) (elr) Ewald **Hufe** (ee) gewachsen (?)<sup>2</sup>, wohl aber in der (11) englischen und amerikanischen Welt, und so nehme ich Bezug auf ein jüngstes Werk von Godfrey (12) H. Thompson, Instinct, intelligence and (13) character, London, 1924; (eüz) damals (ee) Prof. der Erziehungswissenschaft und Vorstand des (14) Lehrerbildungs Dpt. am Armstrong College in Newcastle (?) upon Tyne, Schottland<,> (eüz<sup>4</sup>) in Edinburgh 1929 (?) (ee). (15) Er war 1923/4 visiting prof. of education an Columbia, New York (?). (16) Unter Bezugnahme auf solche von mir genannten Erscheinungen und deren Ausdeutung sagt er: Wenn ein solcher oder ein (17) ähnlicher **Entwicklungsvorgang** besteht, wodurch das Frühere **notwendige** Vorstufe ist für das Spätere, wie etwa die (18) Kiemeneinschnitte für die Nebendrüsen, dann ist der **natürliche** Weg ohne Zweifel der, die Instinkte (19) und die Interessen einer Entwicklungsstufe **nicht** zu unterdrücken, während eine andere Stufe noch in der Entwicklung begriffen ist, (20) sondern solche Instinkte und Interessen soll man in rechter Weise ermäßigen, und sie sind so zu richten, dass sie einem neuen Zweck (21) dienen können. Z.B. wie sich aus den später nutzlosen Kiemeneinschnitten jene Drüsen entwickeln, .....!! (22) so wird sich aus dem „Bandengeist“, dem „tribal urge“, in den Jungen später ein (1) echter Patriotismus entwickeln ein Gemeinschaftsgefühl nicht nur mit einer kleinen Bande sondern mit der Menschheit. Aber: aus den (2) Geschlechtsinstinkten des Jugendlichen können Ritterlichkeit,

19<sup>c</sup>

und psychische Entwicklung ...“

<sup>2</sup>Durch Korrektur ist unklar, ob die Vorsilbe „ge“ oder „er“ heißt.

Dichtkunst, Kunst, Religion aufwachsen (eüz) 74ff. (ee): Sublimierungs (?)<sup>3</sup> 11<sup>h</sup>30.11.37.)

(3) Die Entwicklung alles **Geistigen** betrachtet er in ähnlicher Weise als ein allmähliches Hineindringen (4) in die Provinzen des Instinkts (eüz) 77. 273ff. (ee) und und so spricht er in den Hauptkapiteln seines Werkes über „ (?)The (5) ascent from instinct to intelligence (6) a) imagery, b) the use of words in thought (7) und während der Itellekt nur **geleitet** werden kann, guidance, ist nach ihm (8) character**training** möglich; ich kann create char. (277) (s. exc. in der alphabetischen Sammlung)<sup>4</sup>

[[Petersen streicht auf dieser Seite die Zeilen 9 – 16 und macht am linken Rand neben Zeile 9 folgende Hinweis:]]

Hier stufi19d - f [[Zum gestrichenen Text wird angemerkt:]] Erst S. 20<sup>a</sup>

[[Als nächste Seite folgt 19<sup>cc</sup>, die Seiten 19<sup>ca</sup> und 19<sup>cb</sup> sind nicht vorhanden. Da sich 19<sup>cc</sup> noch auf die Rekapitulationstheorie etc. bezieht, wird diese Seite zunächst gebracht und die Übertragung dann mit Seite 19<sup>d</sup> weitergeführt.]]

(1) **Hendrik Scheltemer**, Die geistige Wiederholung ... Der Weg des Einzelnen und seiner Ahnen. 1937<.> 19<sup>cc</sup>

(2) Im 2. + 3. Lebensjahr lebt das Kind in der alsteinzeitlichen Jägerkultur. Es ist wie die Mensch<en> jener Kulturzeit (3) „parasitär = konsumptiv, peripher streifend und greifend“; der natürlichen Umgebung gegenüber relativ hilflos. (4) Es kann, wie das Kind, nur nehmen und verbrauchen, was ihm seine Umgebung bietet. Lebten jene Urmenschen im Wiederholen, so das Kind dieser (5) Jahre in schützender Nähe und Geborgenheit mit der Mutter.

(6) **Nach** dem 3. Lebensjahr wendet sich das Kind, wie der Mensch der nachfolgenden Stufe, nach **innen**; es kommt, wie er sagt, zu einer (7) „schöpferisch-geistigen Einstülpung“. Jene Menschen wurden seßhat, sie wurden Bauern; bauten Häuser und begannen (8) Kulturmenschen zu werden. Dementsprechend jetzt bei den Kindern, es ist die **Kindergartenstufe!** Vorliebe für Basteln, Flechten, (9) Weben, Bauen; auch entsprechen<d> **expressionistische** Kunst; im Gemeinschaftsleben Vorliebe für **strenge** Ordnungen, für Regeln usw.

(10) (elr) **7. – 11. Schuljahr** (ee)

Die Kinder der ersten **4 – 5 Schuljahre** wiederholen geistig das vorgeschichtliche Leben im festgefügteten Siedlungs- und

(11) Sippongemeinschaften; daneben das wachsende technische Interesse wie auf der „Robinsonstufe“; Religion ein natürliche (12) Anbetung der Mutter Erde und der Sonne; Goethes Schilderung solcher kultischen Handlungen in seiner Jugend in „Dichtung und Wahrheit“.

(13) **12. – 14 Jahr** entsprechen der „Eisenzeit“ mit den großen Wanderungen und Kämpfen der Völkerwanderung. **Männliche** Haltungen; (14) der Held wird gefeiert, das **Reckentum** gepriesen und möglichst wiederholt. Abenteuerlust, Indianerromantik, Auflehnung (15) gegen die Autorität der Erwachsenen i.a.

(16) Dann die **Pubertät**. Eine neue „Einstülpung“, Wendung nach innen. Entsprechnd dem Mittelalter mit seiner von der Religion her

<sup>3</sup>Im ersten Wortbestandteil ist hier eine Verschreibung anzunehmen.

<sup>4</sup>Die hier angesprochene „Alphabetische Sammlung“ muss noch im Peter-Petersen-Archiv ermittelt werden.

(17) bestimmten Kultur; Marienkult, Zweispart zwischen Diesseits und Jenseits.

(18) Auf der **Stufe der vollendeten Reife** wird, wie in der Renaissance und Humanismus, der Mittelpunkt des Wirkens wieder nach **außen** hin verlegt, man (19) will Leistung und Wirkung. **Berufswahl** und *Familiengründung* werden erst genommen und daraufhin das Leben eingestellt. (20) Damit ist dann auch der Anschluß an die Gegenwart erreicht und der Jugendliche reiht sich ein unter die Erwachsenen (21) seiner Zeit. Dazu: **Fritz Plattner**, „Die Erziehung“ 1938. (1) (elr) Nach Jh. **Kretschmer**, Entwicklungspsychologie 1912. S. 52ff. (ee)

19<sup>d</sup>

16<sup>h</sup>15.12.49.

Die „Rekapitulationstheorie“, ein Kind des 19. Jahrhunderts, hat die *Analogietheorie* (euz) H. Gedike, Kant (ee) des 18. Jahrhunderts abgelöst. (2) Zu der letzteren bekannten sich z.B. Hegel, Schiller, Goethe, Jena Paul und viele andere. Danach besteht eine (3) **ähnlichkeit** zwischen der Einzelentwicklung und der Gesamtentwicklung, eine Analogie, ein Parallelismus. Mehr Mehr behauptet sie nicht. (4) Haeckel erst prägte das „biogenetische Grundgesetz“: 1866: Generelle Morphologie; 1868 (5) Natürliche Schöpfungsgeschichte; 1874: Anthropogenie oder Entwicklungsgeschichte des Menschen. Danach wiederholt jedes Individuum (6) **gesetzmäßig** die Entwicklungsgeschichte der Gesamtheit; jeder Keim jeder Embryo, birgt in sich ein Stück Stammesgeschichte, und (7) die Ontogenie ist nur die mechanische Folge der Phylogenie.“ Er nannte ausdrücklich die *Phylogenie* (8) die „**mechanische** Ursache“ der Ontogenie, „die wahre Ursache, auf deren **mechnischer** Wirksamkeit (9) die gesamte Entwicklungsgeschichte der der Individuen überhaupt beruht“.

Als bald Einfluß auf die Völkerkundler:

(elr) Die neue Ansicht der Völkerkundler s. (e2) Hans Nevermann, (e3) Die Naturvölker und die Humanität. (e4) 1948. Unterscheidung Naturvölker: Kulturvölker (e5) hat nur relativen Wert. Auch die Naturvölker (e6) haben den **Weg der Humanität** eingeschlagen. (e7) Achtung vor dem Mitmenschen; Freiheit der Person. Behandlung der (e8) Kranken und Schwachen; Entwicklung von Recht und Sittlichkeit (e9) lassen gleiche Richtung in <der> Humanität erkennen, (ee)

Die Kinder machen (10) „in gedrängter Eile“ die Stufe der Naturvölker durch (nach Karl von dorn Steinen) F. H. Stenty (?), (11) „Der Körper des Kindes“, jeder Mensch macht „in kurzer Zeit“ denselben Entwicklungsgang durch wie die Menschheit. Unter dem gleichen (12) Einfluß sehen wir die führenden Kinderpsychologen um 1900: J. M. Baldwin, (13) J. Sully, auch W. Stern .. sah, damals! (eüz) 1907 (ee) in der **Phylogenie** den **primären** Faktor, in der (14) Ontogenie den sekundären.

(15) In der Pädagogik war besonders die **Schule** Herbarts, welche den *Analogiegedanken* pflegte; während **Herbart selbst** darüber (16) gespottet hat in der „Allgemeinen Metaphysik“, 1823, wie er **ironisch** schrieb: „Der Satz, dass in jedem (17) einzelnen sich das Ganze *wiederhole*, leistet trefflichen Dienst zum *Fortschreiten*; er ist statt aller Methoden!“ Bekanntlich hat (18) Ziller <—> (elr) Dagegen Paul **Barth**, Die Elemente der Erziehungs- und Unterrichtslehre. 4/5 A. S. (?) 1912. S. 897ff. (ee) <—> in seiner Kulturstufentheorie die Analogiegedanken aufgenommen, und diese dann gestützt durch (19) die hinzukommende Rekapitulationstheorie. Die von Ziller aufgestellte Stufe der geistigen und sittlichen (20) Entwicklung

sollte wirklich „naturgemäß im Zögling vorhanden“ sein. Einer der ersten und entschiedensten Gegener war <sup>(euzr)</sup>Ernt von Salwürk (ab 1897) <.> <sup>(ee)</sup> 19<sup>e</sup>

(1) Heute liegt die Sache insofern anders, als die Naturforschung selbst nicht mehr an <sup>(eüz)</sup>der <sup>(ee)</sup> Rekapitulations-Theorie<sup>5</sup> (2) festhält. Das hängt zum Teil zusammen damit, dass sie von der der Vorherrschaft mechanischer Theorie übergegangen (3) ist zur vitalistischen Anschauungen, sodann aber damit, dass die wichtigste Stütze für die Haeckelsche These (4) ihr Einstieg sind: So das „Kiemen-Stadium“; ferner andere Einsichten über den Lanugo, (5) das goldene (?) Pflaumkleid, das „Goldene Vlies“ des Embryo. Diese embryonale Pflaumhaar wollten (6) Völkerkundler feststellen noch bei jungen Australiern (?)<sup>6</sup>, am besten ausgebildet im Alter 7. bis zur (7) Pubertät, bei den Pymäen Afrikas, bei den Buschmännern usw. Gelegentlich kommt es ja auch (8) in anderen Rassen vor. Daher kommt es auch, dass man den sog. Urmenschen sich immer stark behaart denkt und (9) macht (?) ... leider fehlen Fotos!

(10) Zuerst hat man, und zwar nun gerade auch von **pädagogischer** Seite, nachgewiesen, dass es sich (11) nur um eine **scheinbare** Wiederholung handelt: Das Kind kann natürlich nur **allmählich** in sein Milieu hineinwachsen und (12) sich infolgedessen etwa seine sprachlichen, zeichnerischen usw. Fähigkeiten <sup>(eüz)</sup>nur allmählich <sup>(ee)</sup> erwerben. Und die Folge (13) dieses ganz allmähliche wachsenden geistigen, sprachlichen, zeichnerischen usw. Verständnissen ist nun der *Schein*, (14) **als ob** das Kind dabei die Hauptstufen der Kulturgeschichte durchlaufe. Dadurch würde man höchstens (15) die *Analogie*-Theorie zu Recht bestehen <sup>(eüz)</sup>lassen <sup>(ee)</sup> oder <sup>(eüz)</sup>ihr <sup>(ee)</sup> einen großen Anschein von Recht zubilligen können.

(16) Recht interessant ist die Entwicklung W. Sterns. Er hat sich \*[in den letzten 20. Jahren]\* <sup>(eüz)</sup> vor allem ab 1918 „Die menschliche Persönlichkeit“[,] <sup>(ee)</sup> immer schärfer gegen das (17) biogenetische Grundgesetz gewandt und ihm vor allem vorgeworfen, es seine eine *Atavismus-Theorie*; denn ... <—> <sup>(elr)</sup> Menschliche Persönlichkeit, 1918, S. 108f. <sup>(ee)</sup><—> (18) nach diesem Gesetz erbt das Einzelindividuum von seinen Vorfahren-Geschlechtern nicht nur deren Eigenschaften, sondern „den ganzen Weg, (19) der von weit zurückliegenden Gattungen und Entwicklungsphasen bis zu den ausgebildeten Formen der unmittelbaren (20) Vorfahren geführt hat;“ es muss noch einmal „den Weg von <den> Einzelzellen durch den Tierzustand zum Menschen; den Weg (21) vom urtümlichen Naturzustand des Menschen durch die einfachen Kulturanfänge, die Kultur- und die Seelenzustände des (1) Altertums, des Mittelalters und der Neuzeit bis hin zur Gegenwart.“ Dann wäre wirklich „die ganze Entwicklung des Individuums nichts anderes (2) als eine Kette von Atavismen, die sich merkwürdigerweise in derselben Reihenfolge einstellen, in welcher die (3) entsprechenden Gattungseigenschaften aufgetreten waren“ (109). Er nimmt jetzt an, dass **Vererbung** nur „Disposition“ (4) sei, dass sich demnach „nur Tendenzen und Fähigkeiten von mehr oder minder großen Vieldeutigkeit und (5) Bildsamkeit“ vererben, aber **nicht** ganz bestimmter Betätigungsweise, **festen** Formen, vergangenen und längst überwundenen (6) Zuständen.

Für die **Disposition** aber gibt es nun bestimmte **Gesetze der**

---

<sup>5</sup>Petersen macht hier am linken Rand einen für mich nicht lesbaren Hinweis auf eine Seite des vorliegenden Manuskripts.

<sup>6</sup>Endung ist nicht klar, evtl. auch „Australierinnen“.

**Entfaltung**, und diese Entfaltungsgesetze <sup>(7)</sup> gelten teils für das Individuum teils für die Gattungen. Und da wird nun wieder alles für den Pädagogen <sup>(8)</sup> unmittelbar bedeutungsvoll; es gibt jetzt ein „inneres Entwicklungsgesetz für das Individuum“, nämlich: „die **zeitliche** <sup>(9)</sup> Reihe der Fälle ist zugleich die Reihe ihrer *Zweck*bedingtheiten“; also **immer zuerst** <sup>(10)</sup> diejenigen Lebenszwecke, welche die Vorbedingungen für die übrigen sind, und „je höher eine persönliches Teilgebiet ist .... <sup>(11)</sup>.... um so später steht es auch zeitlich in der Entwicklungsreihe.“ 13<sup>h</sup>(17.11.34.)

<sup>(12)</sup> Aber es gibt kein Individuum ohne die **Gattung**, zu der es gehört. Das Individuum ist „eine Entelechie <sup>(13)</sup> im kleinen, wie es die Gattung im großen ist“; demnach muss sich für die sich entfaltende Gattung die gleiche Betrachtung

<sup>(14)</sup> anstellen lassen; allein, da es sich um eine Abfolge der **Disposition** handelt, so erhalten wir nichts anderes <sup>(15)</sup> als einen leeren Rahmen für das, was sich nun im **Wirklichkeit** und **konkret** in der Gattung wie im Individuum entwickelt. <sup>(16)</sup> und zur Erklärung dessen, was hier **konkret** geschieht, <sup>(eüz)</sup> dann <sup>(ee)</sup> immer <sup>(?)</sup><sup>7</sup> die Konvergenztheorie, wonach sich die Entfaltung aller <sup>(17)</sup> Entelechie vollzieht in Konvergenz der innerlich angelegten Dispositionen mit der Außenwelt. Das ergibt dann eine <sup>(18)</sup> tatsächliche Vieldeutigkeit, die es unmöglich macht, von einer **mechanischen** Abfolge des Geschehens in der <sup>(19)</sup> individuellen oder der Gattungsentwicklung zu reden. 19<sup>g</sup>

<sup>(1)</sup> Das wäre die zur Zeit beste Begründung der Analogie-Theorie; dann diese Ansicht Sterns erklärt die <sup>(2)</sup> **Wahrscheinlichkeit** analoger Entwicklungserscheinungen im Einzelindividuum und in der Gattung aus dem „inneren Entwicklungsgesetz“, <sup>(3)</sup> wonach ja die Reihe der Phasen zugleich die Reihe ihrer Zweckbedingtheiten ist. Dadurch muss sich einmal im den einzelnen <sup>(4)</sup> Individuen verwandte, ja gleiche Erscheinungen während der Körperlich-seelischen Entfaltung zeigen, und das sie in ihrer Gesamtheit <sup>(5)</sup> die **Gattung** bilden, so muss dann ja auch das Gesamtbilde der Entwicklung der Gattung diese Phasen und die für jede <sup>(6)</sup> Phase besonderen Erscheinungen irgendwie mitaufweisen.

<sup>(7)</sup> Den **Pädagogen** beschäftigt das „innere Entwicklungsgesetz“ des Individuums nun auch deswegen **besonders**, weil er darin <sup>(8)</sup> eine bedeutungsvolle *Teleologie*, bedeutungsvoll für alle bewußte Erziehung erblicken muss. Die Forderung **Thomsons**, <sup>(9)</sup> s. S. 19<sup>b</sup>, wird durch dieses Gesetz ganz gewiss eher gestützt als widerlegt. Zurückerinnern an Charlotte Bühlers „Phasen“- <sup>(10)</sup> Hinweis darauf, dass wir hier aber nun erst **vor Anfängen** stehen *als Pädagogen!* Unsere **schülerkundlichen** Untersuchungen in <sup>(11)</sup> Jena sind Anfänge. Entwicklungshilfe; phasenspezifische Führung usw. heißt das? Wie macht man das? 13<sup>h</sup>(20.5.40.)

<sup>(12)</sup> 2) Dem Problem Entwicklung: Führung kann ich auch nahen mit Erwägungen *reiner Empirie*. Diese lehrt mich: <sup>(13)</sup> Ein Kind, das **ohne** Unterricht und Führung aufwächst, bleibt hinter dem Kinde gleichen Alters zurück, das Unterricht und Führung erhält, <sup>(14)</sup> und jedes Kind, das während seiner Schulzeit, während seiner **ganzen** Kindheit aus seiner Umgebung heraus Antrieb, <sup>(15)</sup> Förderung empfängt, ist demjenigen wie

---

<sup>7</sup>Die Endsilbe ist nicht weit genug herunter gezogen.

überlegen in vielen Dingen, das ohne solche Hilefe sich entwickelt. Das führt (16) rein induktiv zu einem (eüz) allgemeinen (ee) **Gesetz** des Wortlautes: Ein Kind, das während seiner Entwicklung auch planmäßigen (17) Einflüssen der Erziehung untersteht, ist dem nich so begünstigten überlegen.

Und für die besondere Aufgabe (18) **während** des Unterrichts und **während** der Führung und **aus** der Führung selbst ergibt sich auf demselben Wege der Induktion (19) die Einsicht: Alles, was planvoll und sinnvoll innerhalb der Entwicklung eines Kindes in Schule und Anstalten getan wird, (1) um das Kind körperlich vie seelisch zu fördern, <ist><sup>8</sup> dem 20<sup>a)</sup> nicht planmäßigen überlegen, (eüz) ... wenn recht getan, (ee) z.B. nun Wert der (2) „Konsequenz“, im **Unterricht**: Ausbildung des Sprechens, des Singens, des Schreibens, der allgemeinverbindlichen Kenntnisse usw. Die (3) **ernste sinnhafte Planlegung** aller Erziehungs- und Unterrichtsveranstaltungen.

(4) Unser Empiriker kann seine These mit einem geschichtlichen Nachweis bekräftigen; denn die **heutige** Schulerziehung (5) zeigt klar, was man aus den, durch Unterricht und planvolle Erziehung geübten Kräften und Anlagen des (6) kindlichen Geistes machen kann, im Vergleich mit (eüz) a) (ee) früheren Zeiten und ferner (eüz) b) (ee) im Vergleich mit (7) den Kräften, die **nicht** geübt wurden: Beispiel die Entwicklung der Handgeschicklichkeit heute und früher; (8) das alte mangelhafte Turnen, überhaupt die körperliche Erziehung früher und heute; Schwimmen; Singen! Geschmacksbildung überhaupt, (9) Rhythmik!

(10) c) Dasselbe zeigt die Ausdehnung solcher Untersuchungen auf ganze Epochen der Weltgeschichte. Die Untersuchungen (11) des Bulgaren (?), Odin Genèse des grands hommes, (12) 2. Vol. 1895: Der gut veranlagte Sohn eines Adligen (eüz) im Mittelalter (ee) hatte in Frankreich eine ungefähr 200x (13) größere Chance, es bis zum „großen Mann“ zu bringen, als der gleich gut beanlagte (?)<sup>9</sup> Sohn eines Bauern oder Handarbeiters. (14) Das Verhältnis, in dem Kinder **ärmerer** Leute zum Stande der gens des lettres aufstiegen, (15) war bis 1650, 19:1; dagegen 1776 – 1825 5:1; heute sicherlich (16) noch günstiger. Das alles beweist doch unweigerlich den Erfolg planvoller Einwirkung auf die Entwicklung einzelner (17) *wie ganzer Volksschichten*. Ein Wort gegen Hartumke (?) „Naturgrenze geistiger Bildung“ und „Bildungstod“, 1932.

(18) Wir hätten demnach in folgendem Schema<sup>10</sup> unsere Erkenntnis auszudrücken: Die Entwicklung von A führt ohne (19) besondere Entwicklung zu 1) + Führung zu 2). (20) Was bedeutet nun dieses „zwischn“ 1 + 2? (euz) Lohnt sich die Mühe? Wozu? **Muß** es sein? Warum? (ee) 20<sup>b)</sup>

(1) Klarnachen, dass ich **nicht** das, was an **Dispositionen** verlangt ist in A, vermehren kann; es ist nichts anderes als (2) funktionelle Inanspruchnahme neuer und in diesem Falle auch vermehrter Art: „Ich kriege mehr aus ihm heraus“. (3) Also stehen wir nun endlich vor der **entscheidenden** Frage: „Ja **wozu** denn diese Mühe?“ Ist das besser für A, (4) für seine Familie, für – ? für? Warum bemühen sich Europäer, in ihren Augen und nach ihrem (5) europäischen Urteil wenig oder nicht zivilisierte Völker zu

<sup>8</sup>Petersen korrigiert hier ein Wort, evtl. „muss“ oder „müssen“, schreibt eine Wort darüber, vielleicht „ist“, das er aber wieder streicht. Ein sinnvoller Abschluß der Korrektur ist nicht erkennbar.

<sup>9</sup>Die Vorsilbe ist evtl. in „ver“ zu korrigieren.

<sup>10</sup>Petersen zeichnet dieses Schema an den linken Rand. Im endgültigen Text wird hier eine Abbildung eingefügt.

„heben“? Oder in ihren eigenen (6) Völkern alle Kinder zu „heben“, soweit es möglich ist? Demnach hier allein möglich „erziehungswissenschaftlich“ (7) weiter zu kommen; die **allgemeine** Erziehungswissenschaft hat hier in der Tat zu entscheiden. (elr) Sogar, ob das politisch richtig ist! (ee) Nicht die Philosophie? Dafür (8) muss ich hier verweisen auf meine Untersuchung „Die Philosophie in erziehungswissenschaftlicher Beleuchtung“, wo das bis heute unwidersprochen, (9) dagegen unzählige Male unterstützt, geklärt worden ist.

(10) Unsere Fragen gewinnen heute ganz besonders ersten Charakter; denn unter (11) uns sind die uralten Stimmen (eüz) seit dem 1. Weltkriege (ee) wieder \*[besonders]\* laut geworden, welche den **Kulturpessimismus** vertreten, den gegenwärtigen (12) Zustand als einen Rückschlag der Kultur, als einen Abfall, den Menschen selbst sogar als eine „Entratungs“-Erscheinung unter den (13) Lebewesen der Erde ansehen. Uns begegneten diese Ansichten auf der Schulbank in 2 alten Überlieferungen: a) Sündenfall (14) b) in „Ovid“ Metamorphosen von dem „Eisernen“ Zeitalter, in dem wir leben sollten, wir = Alt-Rom. (15) Dem Pädagogen sind dann geläufig die Anklagen Rouss<seaus>., der Mensch der médite, ist un animal (16) dépravéé; Fichte in „Grundzüge des gegenwärtigen Zeitalters“; Balzac. „Die Welt hat (17) längst ihre Unschuld verloren. Wir befinden uns in der **Verderbnis der zeiten** und der Hinfälligkeit der Natur. Alles ist (18) schwach, alles ist krank in den Gesellschaften der Menchen.“

[[Petersen verweist hier auf eine Anlage die hinter S. 20<sup>d</sup> eingeordnet ist. Die alte Zählung war 22<sup>b<sup>a</sup></sup> – 22<sup>b<sup>g</sup></sup>. Diese wurde ersetzt durch 20<sup>e</sup> – 20<sup>g</sup>. Die Anlage muss daher wohl nach 20<sup>d</sup> als Teil des durchgehenden Textes gebracht werden.]]

(19) Vor einigen Jahren faßte der Holländische Arzt L. Bolb, Das Problem der Menschwerdung 1926 (bei Fischer: Jena) seine Forschungsergebnisse zusammen: (20) „Der Mensch ist ein infantiler Affe mit gestörter innerer Sekretion.“ 1932 der Arzt Paul Alsby (?) (21) „Das Menschheitsrätsel“, der Mensch stand der Umwelt waffenlos gegenüber; deswegen hat er seine Organe im Daseinskampf c (1) möglichst ausgeschaltet zugunsten der **Werkzeuge**, zu den Werkzeugen rechnet der Arzt auch die Sprache und die (2) Begriffsbildung. Und weil er Werkzeuge ausbildet, so braucht er nicht seine Sinnesorgane funktionell (3) höher zu entwickeln. Der Mensch hat damit in entscheidenden Stücken den **Willen zum Leben** verneint. Eben weil er (4) weniger als andere Lebewesen imstande war, mit dem Leben fertig zu werden. Er ist wie Max Scheler sagt in (5) „Mensch und Geschichte“ 1929, zu alle solche Richtungen zu deuten, von allen diesen Philosophen und Wissenschaftlern (6) aufgefaßt als der „Deserteur des Lebens“, der sein Selbstgefühl krankhaft gesteigert hat, der nicht imstande war, (7) die **echten** Lebenseigenschaften und Tätigkeiten zu entfalten und deswegen auf Surrogate wie Sprache, Werkzeuge usw. (8) angewiesen ist. Oder wie es dann alles zusammenfassend und zugleich übersteigernd Th. Lessing gesagt hat: (9) Der Mensch ist „eine auf ihren sogenannten „Geist“ langsam größenwahnsinnig gewordene Raubaffenspezies“. (10) Die jüngsten Ansichten haben eine große Verbreitung gefunden durch das \*[in diesem Jahre]\* (eüz) 1931 (ee)<sup>11</sup> erschienene Schriftchen von (11) O. Spengler, Der Mensch und die Technik. Beiträge zu einer Philosophie des Lebens. 1931.

12<sup>h</sup>31/32

a) Der Kulturpessimismus  
20<sup>b-d</sup>

s. Anlage!

15<sup>h</sup>(18.1.43.)

20

<sup>11</sup>Die Korrektur ist ein deutlicher Hinweis auf das Entstehungsjahr.

(12) Sp. ist allen bekannt als Kulturpessimist; nach ihm befinden wir uns (13) im Übergang von der Kultur zur Zivilisation, d.h. zu einem gewiss berechtigten Stadium, aber (14) doch einem minderen Wert; denn der Stufe der Zivilisation ordnet er zu: Art, Greisentum, Absterben, (15) Erstarrung, Gerinnen des Blutes, Brechen der Kraft, Abbau, Zukunftslosigkeit, unwiderruffliches Ende. Auch (16) nach Sp. hat im Menschen das Denken überwuchert<sup>12</sup>, so sehr, dass sich es sich vom **Leben** löste. „Danach entsteht der Gegensatz (17) zwischen Leben = unbekümmerten Handeln, und Denken; es entsteht die Neigung des Denkens, seinen Rang innerhalb des Lebens zu hoch (18) anzusetzen, der Irrtum der theoretischen Menschen, **ihr** Platz sein an der Seite der Ereignisse; (19) Es entsteht die Illusion, die große Frage könne gelöst werden; während die Kritik nur ihre Unlösbarkeit (20) feststellen kann.“ (Seckmann (?)) Das Leben kann nämlich auch ohne Denken bestehen; Denken ist nur eine (1) Seite des Lebens und nicht die entscheidende. In der neuen Schrift wurde er noch viel deutlicher: (2) Er spricht deutliche vom „Fall der Menschenwelt“; der Weg senkt sich rückwärts. Die idealistische Philosophie ist nur eine (3) Theologie, aber „Ideale sind Feigheiten“. Es ist lächerlich, von „Fortschritt“ zu reden; auch was die Entwicklung der **Menschenart** (4) angeht; höchstens kann man von einer Mutation reden; „Den Neanderthaler sieht man in jeder Volksversammlung“. (5) Der Mensch selbst ist nun ein Raubtier. Er besitzt das Raubtierauge, mit dem er „theoretisch“ die Welt beherrscht.“ (6) Er ist jenes Raubtier, das seine Waffen **wählen** kann und außerdem noch sie herstellen kann, nach eigener persönlicher (7) Erwägung. „Damit hat er eine furchtbare Überlegenheit im Kampf gewonnen gegen seinesgleichen, gegen andere Tiere, (8) gegen die gesamte Natur“. Aber vor allem dadurch, dass der Mensch zum „Denken des Auges“ das „Denken der **Hand** gewonnen hat. „Mit der (9) Hand, der Waffe und dem persönlichen Denken ist der Mensch schöpferisch geworden. ... Das Tun der denkenden **Hand** aber nennen wir die (10) **Tat**. Tätigkeit gibt es mit dem Dasein der Tiere, Taten erst mit dem Dasein des Menschen.“

20<sup>d</sup>)

(11) Lassen die die rein pessimistischen Ansichten uns ohne alle Führung töricht erscheinen, (12) so weist Spengler eine bestimmte Richtung. Er stellt ein Ideal auf, gewonnen aus dem **Raubtiernmenschen**. Wer (13) Spenglers Ansichten zustimmt, muss ja sinnen darauf, wie er alle **diese** Eigenschaften und Fähigkeiten des (14) so und so im Leben und in der Welt unter den Lebewesen, unter seinesgleichen stehenden Menschen ausbilden soll, (15) welche dem Mensch diese Überlegenheit sichern. Bis wohin? Zu welchem Endziele? ...

12<sup>h</sup>(2.12.37)

(16) (spe)Spengler, Jahre der Entscheidung I. 1933. Deuschlang und und die weltgeschichtliche Entwicklung.) ( ) (ee)17Auch die Entropielehre hat in der jüngsten Zeit eine pessimistische Auffassung begründen halfen. Übertragen ich den „Wärmetod“ (18) auf das Leben, so ist es Sittenrecht zu lehren, dass im Leben treibende, antreibende ist der Tod. Der französische Physiologe (19) Bichat hat das Leben als eine Kampf gegen den Tod definiert, und ein anderer französischer Physiologe Cl. Bernard (20) formuliert den Satz. La vie c'est la mort. Im Weltall ist ist, nach der Entropielehre, eine Sehnen nach Ruhe, (21) nach Stillstand, desgleichen im „Leben“. „Ach, ich bin des Treibens müde ... “ s. U.d.P. 15.

20<sup>e</sup>)

[[Anlage zum Pessimismus, auf die bereits auf S. 20<sup>b</sup> hingewiesen wurde.]]

<sup>12</sup>Evtl. muss hier ein Wort ergänzt werden, vielleicht „Leben“.

(1) ad **22<sup>b</sup>** der „Schülerkunde“<sup>13</sup>

Kann der **Pessimismus** pädagogisch, **erziehlich** wirksam werden? Wie steht es, wenn ich diese Richtung als (?) (2) *Pädagoge befrage*?

Da ist nach Jul. **Bahnesen** und seinem radikalen Pessimismus im Geiste Schopenhauers unsere Welt (3) von allen denkbaren Welten die schlechteste; aber wir sind mithineingespannt in dieses sinnlose Getriebe und können nicht hinaus. (4) Es gibt kein Entrinnen, es gibt keinen Fortschritt, die Welt ist blind, zügellos. Deutlich, dass bei folgegerechtem Handeln (5) nach solchem Pessimismus das Ergebnis ein tatenloser Auietismus sein muss; gelähmt wird jede Tatkraft, jede Frische (6) und Freudigkeit zur Mitarbeit am Menschheitsgeschehen.

(7) Gegen solche Vorwürfe suchte sich der große Philosoph Eduard von Hartmann zu rechtfertigen, als er von Vertretern (8) eines naiven Optimismus in der Pädagogik, den Ziller-Schülern, deswegen angegriffen wurde. Vgl. Pädagogische Studien, (9) 1890, S. 123 – 150: Kann der Pessimismus erziehlich wirken? Feilich, sagt er, ist das Leid an und (10) für sich unentrinnbar, es kann seine Gestalt verändern, aber den Mensch nicht verlassen. Dennoch nimmt der Mensch die **ganze** jeweilig (11) gegebene Summe des Leidens keineswegs geduldig hin als unabänderliche Tatsache, und es wird mithin, nach Hartmann, (12) anders wie nach Bahnesen, nicht jeder Versuch, das Leiden zu bekämpfen und die Lust zu mehren, ganz aussichtslos. Es bleibt nämlich (13) ein beträchtlicher Spielraum zur Betätigung, um den *nicht notwendigen*, sondern abstellbaren Mehrbetrag an Leid (14) in jeder Entwicklungsstufe abzustellen. Ja: „Die pessimistische Einsicht in die Größe dieses zwecklosen und nicht (15) notwendigen Mehrbetrages von Leid ist vielmehr gerade das stärkste Motiv zur Bekämpfung desselben, und der (16) evolutionistische Optimismus gewährt die berechtigte Hoffnung, dass es im Laufe des Kulturprozesses gelingen wird, (17) dasselbe auf ein Minimum herabzusetzen“ z.B. durch Lösung der „Sozialen Frage“, Verbesserung der ärztlichen Kunst, (18) bessere und edlere (?) Freizeitgestaltung und dergl.?. Allerdings, das teleologische unentbehrliche Leid, gesehen (19) auf den ganzen Weltprozeß, in welchen der Mensch miteingeschlossen ist, wächst weiter an zu einem relativen (20) Maximum. Dabei sagt er er den Trost an, **seine** philosophische Theorie habe *bewiesen*, dass dieses (21) teleologisch unentbehrliche Leid bereits seine Maß überschritten habe, deswegen sei es Wahnsinn, (22) die Menschen nun noch durch von **uns** erzeugtes Leid zu belasten und das Leid der Menschen so unnötig zu vermehren. (1) Die eigentlichen und tiefsten Quelle des Leidens entspringt in der eigenen Brust; es kommt daher weniger darauf an, wie die Dinge (2) da draußen sind, das besondere daran, wie der Mensch zu ihnen Stellung nimmt und sich von ihnen bestimmen lässt. (3) Also fordert er ethische Arbeit an sich selbst und an der Mitwelt, Sozialreform, Mitarbeit an der fortschreitenden Technik, (4) und diese in den Dienst der **Verbesserung** der menschlichen Verhältniss zu [nutzen] <stellen (?)>. Es ist im Grunde dies die Haltung, die vom **Arzt** erwartet wird; (5) der Kampf des Arztes gegen die Krankheit ist nicht ohne ohne Erfolge (?)<sup>14</sup>, und dennoch wird keiner je (<sup>euz</sup>) zu (<sup>ee</sup>) hoffen wagen, es werde den ärzte<n> je gelingen, (6) die Krankheit völlig zu entfernen. Ebenso hier: Die Menschen

<sup>13</sup>Diese Seitenzählung entspricht einem früheren Stand des Manuskripts, vgl. S. 20<sup>b</sup>

<sup>14</sup>Die Unterlänge der zweiten Silbe ist zu kurz.

sollen das Leid der Welt lindern, in manchen Teilen sogar beheben, (7) aber dürfen niemals hoffen, es je zu beseitigen.

(8) Immer ist die Folge allein eine **stoische** Haltung. Dort hinaus mündet **jede** pessimistische Theorie und Ansicht vom Menschen, (9) sobald sie sich zum **pädagogischen** Problem stellen muss. Wir finden dann einmal etwas wie eine „Zweiwelten-Theorie“; (10) Sie ist, **auch** im pädagogischen Bereich, stets an **Kant** festgestellt worden. Kants Urteile [am] <an><sup>15</sup> den einzelnen (11) Menschen und über die Gesellschaft sind durchaus pessimistisch; die Gesellschaft macht z.B. den Staat nötig als „Notstaat“ (12) in seiner „Anthropologie“ schreibt er: „Es muss vor jedem Vergnügen der Schmerz vorhergehen; der Schmerz ist immer der erste ... (13) Der Schmerz ist der Stachel der Tätigkeit, ... sein Leben führen, sich vergnügen, ist also nichts anderes als: sich kontinuierlich (14) getrieben fühlen, aus dem gegenwärtigen Zustande herauszugehen, der also ein ebenso oft wiederkehrender Schmerz sein muss“.

(15) Aber die **Menschengattung** als solche kann Schöpferin des Glückes sein. Erfahrungen und Geschichte lehren uns, dass es etwas gibt (16) wie eine „Erziehung von oben“ herab<sup>16</sup>, von der „Vorsehung“ her. Und so nimmt er in derselben „Anthropologie“ und dann auch (17) in seinen Vorlesungen über „Pädagogik“ (eüz) den (ee) Fortschrittsglauben der Aufklärung auf, und lässt die Erziehung (18) „dem **zukünftig** möglichen besseren Zustande des menschlichen Geschlechts“ dienen.

(19) Einen kräftigen Zuschuß an **Kritizismus** tragen junge junge Theorien, die ebenfalls den schweren Ernst (20) und das leiddurchtränkte Leben des Menschen als als **letzte** unentrinnbare Ansicht vom Menschenleben lehren; so ein Albert (21) Schweitzer in „Aus meinem Leben“ 1931. S. 130ff. Bei aller **Resignation** (1) in Bezug auf das Erkennen der Welt, kommt er doch nicht zu einem Skeptizismus, sondern zu einer durchaus **bejahenden** Lebenshaltung und -anschauung, (2) zu einer optimistischen, die aus dem Willen zum sinnvollen Leben hervorströmt und ihn seine großes, in der ganzen Welt berühmtes und von allen (3) Menschen guten Willens gefördertes Werk am Kongo tun lässt. Wie ein Rud. Liebig fordert (4) er ebenfalls eine veneratio vitae, und beide waren **praktische** bejahende Erzieher im Wirken. (5) Und zuletzt ein Eberhard Donbach (?), z.B. in seinem Vortrag „Gemeinschaft und Verantwortung“ aufgenommen in „Freiheit und Zucht“ (6) 1936, ruft den gesamten Lehrerstand auf „wach zu sein!“ In der **Praxis** können wir die Folge des **Streites** der (7) Gemeinschaft zu ertragen versuchen, denn so meint er, „**theoretische** Hoffnungslosigkeit drängt zu dem praktischen (8) Mut, Leid und Aufenthalt (?) zu ertragen. Mannhaftigkeit ist die Parole der Stunde.“ Die **kritische** Wissenschaft führt immer wieder (9) an die Grenzen, vor denen alles Denken verstummt; Er übernimmt das Wort eines französischen Denkers: „Jeder wahre Gedanke verwundet“. (10) Aber recht betrieben und richtig ausgewertet, macht uns solche kritische Denkarbeit, diese theoretische Vorarbeit (11) und Vorübung aufmerksamer auf dein Halt-Ruf der anderen der Mitmenschen, so dass wir **deren** Anruf, (12) deren Forderung an uns weniger leicht überhören, vielmehr uns allen mannhaft stellen und nun ... das Handeln in Gemeinschaft mit ihnen, (13) dass wir

<sup>15</sup>Nach einer Korrektur fehlt hier die grammatische Angleichung.

<sup>16</sup>Die Stellung des Ausführungszeichens ist evtl zu korrigieren.

also **zusammen** im Verein tätig werden.

21)

(1) (elr) b) Der **Naive**; der „Praktiker“; **der Utilitarist**. (ee)

Paul Barth sagte: Erziehung ist „die Gesellschaft fortpflanzen“. Die Gesellschaft als dieses so oder so (2) strukturierte Ganze wirtschaftlicher und sozialer Beziehungen und Gebilde ist da, uns zwar als ein unbedingter Wert, den (3) zu erhalten gilt. Demnach ist es notwendig, neu solcher Gesellschaft zugefügter, (eüz) vor allem (ee) durch Geburt ihr zugefügte, Menschenkinder (4) mit allem Vertraut zu machen und geschickt zu machen zu allem, was dazu dient, diese Gesellschaft am Leben zu (5) erhalten, damit ihr Getriebe am Ganzen gehalten werden kann. Das ist Ansicht eines naiven (eüz) Standpunktes (ee) insofern, als gewissermaßen (6) gesagt wird: Die Welt ist nun einmal, wie sie ist, und so muss bestehen bleiben, damit **wir** bestehen. Wiederum bedarf es (7) da größerer Überlegungen und Reden: Die Jungen müssen tüchtig etwas lernen! Und leichter geht es dann in (8) das bekannte spießbürgerliche hinein: „Zucht muss sein! Ein paar hinter die Ohren schadet dem Bengel auch nichts; ich bekam (9) sie auch usw. Immer rin in die Gesellschaft!“ Oder nicht weniger spießig in seiner Einseitigkeit: (10) Der bekannte Standpunkt: Wissen ist Macht; es ist **nützlich**, um im Leben vorwärts zu kommen, sowohl für den (11) einzelnen, wie für ganze Staaten und Völker ... (eüz) Das siehst (?) du doch, na also ... (ee) der Utilitarismus. Die **Generationsfrage** (12) wird dann einfach so gelöst, dass ganz selbstverständlich die Kinder und jugendlichen Gegenstände sind im Dienste der (13) Erwachsenen (?)-Generation<sup>17</sup>, welche über sie schlankweg verfüge nach ihren eigenen Bedürfnissen und Belangen. (14) im Dienste der **gesellschaftlichen** Interessen und Ideale wird jede Einwirkung und Führung unternommen. (15) Recht deutlich bei **Fildermann** (?), Der Urkommunismus.

(16) (elr) c) Messianismus (ee)

Anders wird bereits solche rein sozialistische Auffassung dann, wenn **messianistische** Gedankengänge (17) in sie hineingehen, also die Arbeit an der Jugend in der Gegenwart getan wird, um die (18) bestehenden Gesellschaftsformen der „**idealen** Gesellschaft“ anzunähern. (elr) Walter Heins, Die Kollektiv-Erziehung. 1931 i. m. ??? (ee) Wie stark die begeisternden Kräfte (19) des Messinismus überall wirken, dafür ist ja der Marxismus besonders in seinen populären Formen, ein (20) bekanntes Beispiel. Denn: Der Marxismus lehrt die geschichtliche Bedingtheit der gesellschaftlichen samt aller kulturellen (21) Erscheinungen. Und zwar besonders durch die **“wirtschaftlichen** Faktoren, und außerdem die ganz sichere, kausale (1) Entwicklung bis zum erwünschten Ziele. D.h.: wirtschaftlich-soziale Gemenge von Beziehungen und Gebilden fordert und (2) begründet und richtet die Fülle erzieherischer Maßnahmen, stets unter der **Idee** der **idealen** Gesellschaft, (3) **welch<er>** man in Gedanken zustrebt und die man, als *verwirklicht*, die man also als **Ideen** in die Gegenwart (4) schon miteinstellt und **wirksam** werden lässt. (elr) **Finale** Betrachtung ist das, keine *kausale*; die kausale Betrachtung wird immer erst hinterher, vom Endziel her, angestellt, und daraufhin überhaupt erst **gesucht** .. „Vorstellung<sup>18</sup>“. (ee) So sprengt diese Endidee von der „Entwicklung“ die Kausalität: Das was (5) kommen **muss** aus Gründen,

21

<sup>17</sup>Die Endung des ersten Wortbestandteils ist evtl. nicht korrekt geschrieben!

<sup>18</sup>Die Vorsilbe ist mit einem darüber geschriebenen Wort zusammengeschrieben.

welche dem Geschehen selbst immanent sind, sucht der Mensch dennoch gleichsam zu beschönigen; (6) er sucht dennoch **sich** mit seinem **freien** Planen einzuschalten. Deswegen hat Sombart einmal gesagt, (7) es sein dieses Verhalten so, als wenn man sich verschwören wollte, ein Erdbeben herbeizuführen, welches doch nach (8) **Naturgesetz<en>** zu seiner Zeit kommt.

14<sup>h</sup>(21.5.40)

(9) Aber die leichte Ansicht herrscht überall dort, wo die Idee des „Fortschritts“ **zum** (eüz) **sittlich** (ee) **Besseren** das Denken bestimmt und (10) nun auch sofort das Handeln. In jedem Falle aber dasselbe Bild: Die Kinder sind **Sachen** für die Zwecke (11) der Erwachsenen-Generations. Sie werden in ganz bestimmter Absicht abgerichtet, in bestimmter Richtung gedrillt, etwa ausgenutzt zum (12) Klassenkampf[,] (eüz) wie wir gesehen haben. (ee) \* [In jeder Form und von jeder politischen Partei, mehr oder weniger offen natürlich, was (13) davon abhängt, welchen Anteil an der jeweiligen politischen Macht man hat bzw. anstrebt.]\* Die **Kinder sind aber dann nichts** (14) **für sich**.

14<sup>h</sup>(28.11.34)

(15) Nun einige allgemeine Betrachtungen zum dem ausgeführten über **die** pessimistische, **die** utilitaristische und **die** (16) messianistische Ansicht vom Menschen und seiner Kultur. Ganz unmittelbar erhellt aus diesem allen, dass **jede** Erziehungswissenschaft, (17) die auf den Grund zu kommen versucht, anfangen **muss** mit ontologischen, metaphysischen Untersuchungen. Ihre erste Frage, (18) auf die nun auch eine deutliche **Antwort** gegeben werden *muss*, ist die nach dem **Sinn der Wirklichkeit und [die]**<sup>19</sup> (eüz) damit verbunden (19) (nzl) darin schon eingeschlossen (ee), nach dem **Sinn des Menschen und der Welt**. Darüber innerhalb der Schülerkunde nur dies: Es ist ganz und gar so, wie nun auch (20) Paul Häberlin, Erziehung, Sept. 1931 eingehende ausgeführt hat: Es gibt ein „Wissen um den Sinn“ in uns, (euz) als das erste. (ee) (1) Sonst hätten wir keinen „Begriff“ von Sinn. Und dieses Wissen ist nicht = Feststellung, sondern es besitzt \* [ein]\* (eüz) die (ee) Bedeutung (2) praktischer Gewißheit (663f).

22<sup>b</sup>

(elr) Anlage! Beispiel ausgehend von der Psychologie und ihrem „Gestalt“ <-> und Ganzheitsbegriff. (ee)

(1) So z.B. auch in der Psychologie:

22<sup>b</sup>

(2) **Gestalt**: = **Unmittelbare Gelegenhet**i der Gliederung und Form

Anlage

(3) **Sinn**<:> = „Die wirkende Einheit der Gestalt“. Gestalterlebnisse sind ergo Sinnerlebnisse<.>

(4) Immer sind uns unmittelbar (eüz) **gestaltete** (ee) **Ganzheiten** gegeben d.i. eine Gesamt von (eüz) je **eigentümlichen** (ee) Dispositionen, (5) und Willensrichtungen, von (eüz) je (ee) **besonderen** Einstellungen und Gerichtetheiten, und dieses Ganze ist immer eigentümlich eingebettet, (6) eingeordnet in die umfassenderen Gesamtheiten; wie die Ganzheit Arm oder Bein oder Finger am Körper. (7) Dasjenige aber, **was jede** (eüz) besonders (ee) einbettet, das ist der Sinn, d.i. also (8) das „Einheit-Wirkende der Gestalten“; der Sinn weist über alle Gliederungen einer Ganzheit hinaus, (9) ist demnach etwas *Überindividuelles*, metaphysischer Bestandteil, aber damit nichts (10) restlos Dunkles, sondern, wie gesagt, etwas *unmittelbar Gegebenes*, eben in den „Gestalten“ gegeben und (11) *praktisch gewiss*.

<sup>19</sup>Dieser Artikel wurde bei einer Korrektur versehentlich nicht gestrichen.

(12) <sup>(eüzl)</sup> Oder rein **metaphysisch** gewendet: <sup>(ee)</sup> Die c<causa>. formalis <sup>(eüzm)</sup> d.i. die bildende, gestaltende Ursache <sup>(ee)</sup> ist um nicht ein Fünkchen dunkler als die <sup>(13)</sup> c<ausa> materialis d.i. die auf Stoffe, in der Materie wirkende Ursache<. > <sup>(14)</sup> Begründung = „wenn ... so; *Ursache*: „weile ... darum ergo ist Begründung weiter als Ursache! <sup>(15)</sup> Schon deswegen nicht, weil **beide causae** sind, und **jede** c<ausa>. <sup>(16)</sup> aussagt, verkündet des Menschen „Vorherwissen“ um den ... Sinn; nur dass einige sagen, <sup>(17)</sup> „Sinn“ sei materialiter allein erschließbar <sup>(?)</sup><sup>20</sup>, ja er sei <sup>(18)</sup> schließlich einmal erschließbar <sup>(?)</sup> im Form mathematischer Formeln<, > <sup>(eüz)</sup> Wie etwa der „Sinn“ einer großen Welten-Maschine ... <sup>(ee)</sup>; und die anderen sagen, der *Sinn*-Gehalt <sup>(19)</sup> der Wirklichkeit habe **eine** Seite, die vom Menschen mit dem Verstande, auf dem Wege **rationalen** Erkennens, mithin <sup>(20)</sup> **zuletzt nicht** erschlossen werden könne; es gäbe aber noch mehr Akte des Erkennens als die rationale, nämlich <sup>(21)</sup> z.B. das schauende Vermögen, die intuitive Erkenntnis, und deren Art sei es, sich **nicht** der <sup>(22)</sup> Mathematik zu folgen. Aber das muss klar sein, **alle** setzen den „Sinn“ voraus.

Darum Darum ist der „Sinn das einzige, was nicht fraglich ist und niemals <sup>22b</sup> fraglich werden kann, weil eben jede <sup>(3)</sup> Frage ihn schon voraussetzt[.]<, > Sinnglaube **ist**, und zwar gerade so praktisch, existentiell, wie die Problematik des <sup>(4)</sup> Lebens selbst und die Einsicht in sie“ <sup>(672)</sup>.

<sup>(5)</sup> Weil wir den *Sinntrieb haben*, ist es demnach erst möglich, daruüber zu urteilen, was Unsinn ist oder <sup>(6)</sup> so genannt werden soll. Was nun den Pessimismus angeht, so muss festgestellt werden, dass es bis heute kein **System** der **Erziehung** <sup>(7)</sup> gegeben hat, das auf der Grundlage eines Pessimismus errichtet worden ist, und das überall dort, wo der Ansatz gewonnen wurde aus Schopenhauer oder <sup>(8)</sup> Hartmann z.B., sowohl bei der Wende zur Praxis, die gesamte Grundlage des Pessimismus aufgegeben wurde.

[[Zu „System der Erziehung“ Z. 6 Anmerkung am linken Rand:]]

<sup>(elr)</sup> Nach Berthold Otto <sup>(ee)</sup> <sup>(eüz)</sup> Das sittliche Amt der Eltern. Der Pessimist kann nur, höchstens <sup>(?)</sup>, unterrichten. Wie bleibt dann selbstverständlich? <sup>(ee)</sup>

[[Einschub nach Z. 8.]]

<sup>(euz)</sup> „Il n’y a pa de héros pessimiste! .. Le heros n’agit point par devoir, il agit par amour“ <sup>(lr)</sup> (**Quintoro**, Maximes sur la guerre, 10. éd. 1931 **Herbart** X.33: „Die Pädagogik kann keinen philosophischen Zweifel gebrauchen.<“ > <sup>(ee)</sup>

<sup>(9)</sup> Und fernern: Daß es <sup>(eüz)</sup> *aber auch* <sup>(ee)</sup> keine **Praxis** der **Erziehung** gegeben hat und gibt, welche nicht im **Glauben** an die Besserungsmöglichkeit <sup>(10)</sup> erfolgt und an den **Erfolg** eines an das **Gute im** Menschen Glaubenden, daran appellierenden Eingreifens im Menschenleben; selbst <sup>(11)</sup> **gegen** die Erbsünde haben Erziehungsanstalten und Schulgemeinden bestimmter christlicher <sup>(eüz)</sup> besonders römisch-katholischer <sup>(ee)</sup> Richtungen niemals gescheut, sondern an seinen <sup>(12)</sup> Erfolg geglaubt. <sup>(enz)</sup> **Ihre** Hintertür: Gottes Allmacht, Gottes Ganade; „Bei Gott ist kein Ding unmöglich.“ Währende Jesus der größte <sup>(uz)</sup> Menschenerzieher, den die Welt kennt, **nicht** die Erbsünde gelehrt hat, im Gegenteil. <sup>(ee)</sup>

<sup>20</sup>Die Vorsilbe ist nicht eindeutig zu lesen.

(13) Was aber die noch (eüz) unter (ee) uns ziemlich stark vertretene *Fortschrittsidee* angeht, so ist sie (14) die Nachfolgerein des Perfektionismus; d.h. der Vervollkommnungsidee und -lehre des 18. Jahrhunderts, ein echtes Kind des Rationalismus<, > (eüz) der „Aufklärung“ (ee). Denn dieser (15) glaubt om der Tat, es sei möglich, bei zunehmender Erhellung und Durchleuchtung des menschlichen **Verstandes** die Welt einem (16) idealen (eüz) sittlichen und religiösen (ee) Zustande zuzuführen. Es gibt aber nichts, dass bei gründlicher Erwägung **aller** Faktoren uns (17) berechtigt, von einem (eüz) sittlichen (ee) Fortschritt, d.h. von einer Entwicklung zum sittliche besseren Zustand, zu einer höheren Geistigkeit (18) und dementsprechend höheren **geistigen** Leistungen des Menschen auf der Erde zu sprechen<.> (elr) Höchstens neue „*Mutation*“, aber dann wäre das, wenn die dann erschiene, eben nicht mehr dieser Mensch, den wir allein kennen. (ee) Sobald man auf dem (19) Gebiete der Sittlichkeit und des Rechts, der Kunst und der Religion anfängt zu vergleichen, werden einem mitten in der (20) Diskussion von selbst die maßstäbe zum Vergleichen entwunden. Das war auch die letzte Weisheit von Männern wie (21) Ranke, Wilhelm Wundt, Johannesl Volckelt (?), Pual Natorp, Rudolf Kinder (?): um Historiker, Philosophen, Psychologen und (euz) Theologen zu nennen. (ee)

22<sup>c</sup>

(1) Daher lautet das **erste Grundurteil** der Allgemeinen Erziehungswissenschaft „immer alles“, d.h. in **jeder** Gegenwart ist die (2) ganze Summe der Energien des des Geistlebens auf der Erde vorhanden. Unsere Aufgabe ist nicht, einer ferneren Zukunft zu dienen, und (3) ebenso wenig, einer Vergangenheit nachzutrauen, sondern in **unseren** Tagen **unsere** Aufgabe zu erkennen, sie anzupacken und (4) zu *tun*. Was Entwicklung genannt wird, das ist eine Sache der menschlichen *Gesinnung*, des *sittlichen Willens*, und zwar als eines sittlichen (5) *Gemeinschaftswillens*. Entwicklung der Menschheit ist nichts anderes als die ständige Fortbewegung, nicht als eine **ansteigende** Bewegung derart, (6) dass sie sich in Stufen „immer **höher**“ nun = „immer besser“ darstellte. Wenn die **Wissenschaft** der Geschichte von „Stufen“ und (7) von „Epochen“ redet, und von Altertum, Mittelalter usw. redet, dann ist das ein Versuch, in einer Darstellung größere (8) Epochen zusammenzuschließen und wonach wird zusammengeschlossen? Wo solche Gleiderung mehr sein will als äußerliche Einteilung, dort (9) umfassen die einzelnen Epochen verwandte, nämlich **gesinnungsmäßig** verwandte Leistungen einer Generation oder (10) einer bestimmten Abfolge von Generationen <—> (elr) Versuch in meiner Pädagogik (ee). Mit jeder neuen Generation nimmt die Menschheit einen **neuen Anlauf**, (11) sich in ihrem Geiste (eüz) und Wesen (ee) darzustellen, und wie Maria Montessori einmal sagt: „Mit jeder Generation wird von neuem (12) der Messias geboren und wartet darauf, dass die Welt ihn höre und ihm folge“; und wie **Ranke** sagte: **Jede** Epoche ist (13) zu Gott. Also: Keine Gegenwart **braucht** zu (13<sup>h</sup>(31/32) warten oder sich zu **betrachten** als Fußbank für eine zweite; (14) ich sage sie **braucht** es nicht. selbstverständlich geschieht das und tun das zu gewissen Zeiten zahlreiche Menschen; darüber spreche ich (15) noch. Es nun aber das (eüz) Auseinanderspringen (ee) (?)<sup>21</sup> der Generationen, was das bezeugt, was man die **geschichtliche Bewegung** nennt; denn (16) wie die Jahrgänge, so sind auch die Generationen untereinander geschieden; und (euz) in (ee)

13<sup>h</sup>(31/32)  
30 Min.

<sup>21</sup>Dieses Wort z.T. in ein gestrichenes Wort hingeschrieben und daher nicht eindeutig zu übertragen.

manchen Generationen ballen sich bestimmte (17) Jahrgänge zusammen und bewirken eine eigentümliche Selbstdarstellung, ihnen gelingt (?) es, ihre Wesen besonders auszuprägen. (18) Man kann dann sprechen von der Jugend der 70er Jahre, um 1900, von Kriegs(eüz)generationen (ee) usw. (19) (eüzl) Solche Generationen, Jahrgänge, Epochen (ee) sind aber durch irgendein gemeinsames großes Schicksal verbunden und dadurch geprägt oder durch eine sie besonders versehende (?) **Willen**, (euz) dies oder das zu erreichen, zu tun. (ee)

22<sup>d</sup>

(1) Bei **dieser** (eüz) erziehungswissenschaftlichen (ee) Betrachtung wird die „**Gesellschaft**“ (eüz) **als** die (ee) Wlt der der wirtschaftlichen und sozialen Beziehungen und Gebilde nur als **Stoff** angesehen, (2) als Rohstoff, so gleichgültig, dass sie als Stufe, Durchgang, als Brücke zur Gemeinschaft erscheint. (3) Nicht die Wirtschaft ist unser Schicksal, sondern (eüz) höchstens so: (ee) **Wir** haben die Wirtschaft zu unserem Schicksal gemacht, sie dazu werden lassen, und kommt dann (4) immer noch mehr Entsetztsein über uns<sup>22</sup>; und das wird auch der große Gewinn der entsetzlichen Krise unserer Jahre sein, (5) die Menschen werden werden zu sich zurückkommen und in ihre Tiefen zurückfinden.

(6) Wer den Pessimismus ablehnt, ruft den Menschen zur Selbstbesinnung auf und zeigt ihm, wie es in allen Notzeiten (7) der Völker wie der Individuen die unverzagte Kraft des Glaubens und die Reinheit der **Gesinnung** gewesen sind, die (8) die Not überwandten und neue Wege herauszufinden vermochten. Dabei verfallen wir nicht ins Gegenteil (9) und predigen einen romantischen, träumerischen Fortschrittsgedanken; er ist auch für uns vage Prophetie und und Vulgär<->Optimismus wie für Wundt. (10) (elr) Und die Bedeutung für uns heutige? (ee) Wir erkennen (?) daher eine ganz andere **haltung** und **Aufgabe der der Zeit** gegenüber und demnach auch eine andere erzieherische (11) **haltung**. Die **Gegenwart** rückt in den Vordergrund des Interesses; ihr gehört jede (?) Kraft, und zwar um dieser Gegenwart selbst willen. (12) Genau so wie der Historiker uns lehrt, jede Epoche habe ihren Wert in sich, jedes Volk, jeder Staat, jede Persönlichkeit (13) sei nach ihrem Sonderleben und Sonderwert in sich zu beurteilen und hinzunehmen, so blicken **wir** nun auch auf unsere (14) Epoche. Auch sie ist *ein Wert in sich selbst*; nun aber hundertmal **wertvoller** für **uns**; denn das ist nun <in> derjenigen Epoche, (15) in der wir antreten konnten, an unserem Platze unser Werk zu tun, Gestaltungen und Taten, jeder nach seinem (16) Vermögen, einer so notwendig wie der andere. Diese Ansicht verkennt nicht, dass jede Gegenwart auch Ergebnis einer (17) Entwicklung ist, und ebenso wenig, dass sie wiederum Grundlage wird für eine Entwicklung, die aus ihr hervorgeht, (18) aber die **praktische** Wirksamkeit (eüz) und das ganze Ethos (ee) bejaht im **vollen Einsatz der Kraft** die Gegenwart. Es gilt „alles Wollen, (19) Verstand und Gefühl in den Dienst der **Mitmenschen** zu stellen und **alle** zusammenzufassen für die Aufgabe, (1) welche der gemeinsamen Gegenwart gestellt ist. Das ändert den Blick eines Menschen auf die Wirklichkeit um ihn: Er wird mild sein, (2) duldsamer, fördern und zu fördern suchen, damit die Menschen, welche unter dem gleichen Schicksal stehen für eine ihnen (3) gemeinsam gesetzte Kulturaufgabe, sich gegenseitig tragen und helfen, für einander stehen, (spenzr) aber zugleich tatenlustiger, (1r) immer **aufbauen**, heben, stützen, energischer, tätiger

22<sup>e</sup>

---

<sup>22</sup>Wahrscheinlich ist in diesem Satzuabschnitt die Wortstellung zu ändern.

(e2) helfen und alles dieses immer (e3) zum **Guten** hin, zum Verstehen, Mittragen<, > (e4) unerbittlich gegenüber allem (e5) Gemeinen, Verlogenen, den Menschen ausblutenden (e6) ihn benötigenden, ihn zum (e7) bloßen Werkzeug, zur nackten (e8) Produktivkraft machenden Instanzen von (e9) seiner Arbeit lebender, in Wahrheit (e10) unproduktiver, die Arbeit meidender (e11) Menschen und Menschengruppen und Cliques. (ee) (4) Und wie stellt diese Betrachtung sich zu der Tatsache der **verschiedenen** Weltanschauungen? Etwa zu der Tatsache, dass es nicht pessimistische (5) Messianer (?) gibt und nüchterne Praktiker? Sie weiß, dass die Weltanschauungen zurückgehen auf letzte Grundtypen (6) von Menschen und dass sie in solche Menschen **physiopsychologisch** gebunden sind: Also körperlich wie seelisch festgelegte (7) letzte Strukturen sind, Typen, deren äußerste Pole so zueinander stehen, dass das gegenseitige Verständnis erschwert ist, ja dass (8) dem **einem** der beiden einander entgegengesetzten Typen das Verständnis des anderen **nicht** möglich ist; der I = Integrationstyp (9) versteht wohl den D = Desintegrierten Typen, aber dieser nicht jenen. **Jede** Gegenwart hatte alle alle diese (10) Menschentypen, **jede** hatte alle Temperamente und alle Charaktere; niemals aber bauten Pessimist<en> oder (11) Nörgler oder halbe Menschen auf<, > (eüz) aber auch nicht Machthungrige, nicht Intriganten usw. (ee) Sie konnten nur hindern und zerstören, und der beste Dienst, den (eüz) schließlich auch (ee) sie immer geleistet (12) haben und (eüz) wider Willen (ee) leisten (eüz) mussten (ee), das ist der, die **Gegenkräfte** des Pessimismus (eüz) usw. (ee) auf den Plan zu rufen und zu stärken.

17<sup>h</sup>(21.1.43)

[[Zum Thema Pessimismus gibt Petersen auf einem beigelegten Zettel noch einige Hinweise:]]

(1) **Pessimistische Ansichten vom Menschen:**

zu 22<sup>e</sup>

- (2) 1.) Imm. **Kants** Lehre vom „Radikalen Bösen“ in der menschlichen Natur.
- (3) 2.) **Voltaire**: „La société humaine me paraît (4) ressembler à un grand naufrage.“
- (5) 3. **Friedrich d. Gr.** (euzma) Dazu zum ästhetiker und Pädagogen F.G. **Sülzer** (?), der (?) Rousseaus Ansicht von der natürlichen Güte der Menschen vertrat, antwortete er: „Mein lieber Sülzer, Sie kennen die verwünschte Rasse nicht, zu der wir gehören.“ (nzt) In einem Briefe an Voltaire schreibt er von der „eingewurzelten Schlechtigkeit“ (méchan ceté forcère) (ee)
- (6) 4.) **Herbart**: H.V.115f. Die Seele ist dem Menschen eingepflanzt „mehr ihm zur Last als zur Hilfe“. (7) Über Kunst und Pessimismus, s. im Heft über Herbarts *menschliche Persönlichkeit!*<sup>23</sup>
- (8) 5.) **Arthur Gobineau**<:> Der Mensch sei „l’animal méchant (euzr) par excellence“ <.> (ee) (9) Sein Wappenspruch „malgré tout“ (10) demnach, natürlich, stoisch (?)! (13) \*[Die 2 Frösche (?)!]\* Und der „Messianismus“? (eüz) Das „Dennoch“ zu wecken. Wie **auch Gobien** selbst: malgré tout! (ee) Blüht ein Volk aus s. Napoleon! (euz) Lenin? (ee) (14) Das Problem, von dem wir ausgehen: Warum

15<sup>h</sup>(23.5.40)

<sup>23</sup>Hier liegt offenbar ein Hinweis Petersens auf ein anderes Manuskript vor. Dieses ist bisher noch nicht nachgewiesen.

von 1 – 2 Treppen (?)<sup>24</sup> Es ist zunächst betrachtet worden, von firm (15) **weltanschaulichen** Gesichtspunkte aus, und das wurde nötig aus der heutigen Lage, die das **Bild vom Menschen** (16) und den Glauben an den Menschen von verschiedenster Seite her verdunkelt und herabsetzt. Wir bekennen uns solchen (17) Ansichten gegenüber zum **Glauben** an den Menschen und an seine gegenwartsstarken Kräfte zum Aufbau **seiner** WeElt.

(18) Nun ist aber damit das Ausgangsproblem nur nach einer Seite hin beleuchtet worden; wir (19) fanden unsere eine Antwort darauf, ob wir **überhaupt planvolle Forderungen** als **sinnhafte** begründen und verantworten können, (1) und eine Antwort darauf, in welchem **Glauben** und in welcher pädagogischen **haltung** wir solche Forderungen vernehmen sollten. (2) Jetzt aber die 2. ernste Frage: **Was** können wir fordern? Die Schülerkunde zeigt in ihren (3) schulgeschichtlichen Teilen, dass die Schulen im heutigen Umfange, also für jedes Kind deswergeen nötig (4) geworden sind, (eüz) a) (ee) weil innerhalb der führenden zivilisierten Völker die **Zahl der Menschen immer größer** wurde, (5) von denen verlangt wurde, dass sie *schreiben, lesen und rechnen können*, und (eüz) b) (ee) ferner die **Wissensstoffe** sich (6) derart vermehrten, dass zu ihrem **Verständnis** vorbereitende Schulungen nötig wurden und (eüz) c) (ee) außerdem (7) zu ihrer **Beherrschung** gewisse Techniken und der Besitz *gewisser Wissensmengen*. Beides aber: das Wissen und (8) Können der elementaren Fertigkeiten sowie bestimmter Wissensmengen verlangt ganz einfach das *das Leben*, d.h. (9) die wirtschaftlich-soziale (eüz) Lage (ee), welche auf der betreffenden Stufe (eüz) bestand (ee)<sup>25</sup>. (10) Darum herum <—> (elr) gipfelnd in der Lehre vom vom „Erziehenden Unterricht“ (ee) <—> ist dann eine gewaltige und so ernst gemeinte hohe **Ideologie** gewoben worden von der **Charakterbildung** durch (11) solche Arbeit, von dem **Wertverwirklichungsstreben** in der Arbeit an den Kulturgütern eine Volkes und der Menschheit ???, (eüz) Gipfel in der Persönlichkeitpädagogik. (ee) (12) Damit hielt man die Schule (eüz) vor allem (ee) in den letzten 2 – 3 Generationen tatsächlich hoch über dem Niveau der Zeit, (13) über ihrem Nützlichkeits- und Machtstreben, ihrem Pessimismus und ihrem Materialismus. Das bleibt die (14) **Großtat der Lehrerschaft** in allen Völkern: Sie war<en> die Heger und Pfleger des *Idealen*, so gut sie konnten und (15) so gut sie es verstanden. Trotzdem war die Anerkennung versagt: Wirtschaft und Hochschule tadeln, nörgeln, (16) kritisieren ununterbrochen; prüft man alle ihre Reden und Schriften nach, dann ist es seit Generationen (17) dasselbe Lied: Die **Leistungen** sind ungenügend, und d.h. ganz grob und plump, wie es auch dort (18) gesagt wird: Die entlassenen Volksschüler und ebese die Studenten „können nichts“. Versuche in (19) Königsberg, (eüz) Bonn (ee) <,> und Mainz (eüz) in der ersten Hälfte der 30er Jahre (ee) bestätigen das. Die Zahl der Untersuchungen zu diesem Thema (euz) beträgt (ee) heute (1) bestimmte weit über 100, wobei ich nur an systematisch und methodisch angelegte und

<sup>24</sup>Am linken Rand zeichnete Peterseneine Abbildung, Skala, die evtl später eingefügt wird.

<sup>25</sup>Durch Streichungen, Korrekturen und Aufhebungen von Streichungen und Korrekturen ist die endgültige Textfassung nicht eindeutig zur erkennen. Die ursprüngliche Fassung scheint zur sein: „... dh. die wirtschaftlich-soziale Struktur, welche auf der betreffenden Stufe der Zivilisation erreicht war.“

durchgeführte denke. (2) Was lehrt uns *diese große Material*?

[[Hierzu eine Literaturangaben am linken Rand:]]

S. F.E. **Otto Schulze**, Hochschulpädagogische Leistungsprüfung. Zangw Ps. 1931. **Heft 3 – 6**

+ : Peter **Engel**, Das positive Wissen Studierender, in „Volksschule“, Nov. 1931.

**Poppelreuter**, Psychokritische (?) Pädagogik, 1933.

[[Zum Schulleistungsproblem (22<sup>g</sup> – 22<sup>h</sup>) eingelegter Zettel:]]

(1) Zur Lage **1943**:

(2) Die Schulleistung des Nachwuchses der gelernten Beurufe zeigt in der Kenntnisprüfung fallende Tendenz: (3) Arbeitsamt Berlin<:> für Januar 39 – März 41 ist die Note I + II um 50% gesunken, (4) und die Note 4 + 5 auf das 2 – 3fache gestiegen.

(5) Dazu: 60 – 70% aller *Gewerbeschullehrlinge* sind körperlich minderwertig. Nach DNV (?) sind (6) **37,56% aller kaufmännischen Lehrlinge** nicht voll leistungsfähig und kurbedürftig. (7) Dasselbe in Mitteldeutschland berichtet<,> auch (?) fallende Tendenz der Schulleistung, festgestellt bis Sept. 42!

[[Ende der Einlage]]

(3) Die (eüz) überlieferte (ee) deutsche Schule könne ganz einfach nicht mehr herausbringen (eüz) an Wissen = positivem Wissen + elementarem formalen Können. (ee) In unserem Volke ist die Schularbei auf das höchste (4) angespannt und eingespannt in das gesamte Kulturleben: **Jedes** Kind; verglichen mit anderen Völkern **beste** oder eine[r] mindestens (5) gleich gute Ausbildung der Lehrer (natürlich gewisse Nuancen auf den Höheren Schulen in Schweden, <in> Frankreich ist überlegen der (6) Fachlehrer: Aber nur als *ausgebildete Lehrkraft*, nicht im System der Schule; denn hier ganz unmöglich, **alle Fächer** (7) voll, fachlich, zu ihrem Recht kommen zu lassen); reichliche und ausgezeichnete **Methoden**; **Lehrmittel** vorbildlich, so dass (8) wir die Welt beliefern heute noch <—> (eüz) Besuch in Lpz <sc. Leipzig> WS 36<sup>26</sup> (ee) Man muss sagen: Es könnte beser sein; selbstverständlich; aber nur ein Träumer, (9) ein völlig wirklichkeitsfremder Mensch kann meinen, es sei möglich, nit **einm Schlage bei uns** oder (10) mit Hilfe eines 5 – 10-Jahre-Planes: eine Verbesserung der Schulbauten <und> Einrichtungen usw. vorzunehmen, obwohl viel gebessert werden (11) (enzl) muss und auch kann. (ee) (elr) Begonnen an unseren Ostgrenzen! Ab **37!** Schulneubauten dort! (ee) Das ist möglich, wo man **neu** beginnt: im **Süden** von U.S.A., in Sowjet-Rußland, in großen Teilen (12) Südgrichenlands (?), Polen usw. Man kann dort auch **ganz modern** aufgebildete Lehrer setzen: Aber man kann weder diese (13) Lehrer noch die Schulen an den Dämon „Fortschritt“ *festbinden*, sondern wenn nun wieder eine Generation und (14) schon wenn 1/2 Generation dahin ist, so wir dieser Dämon „Fortschritt“ wieder ganz vorne (?)<sup>27</sup> sein, (15) und den heute Modernen, noch vom (?)<sup>28</sup> Fittich dieses Dämons umrauschten, wird er selbst aus (16) den Augen verschwunden sein. Also auch das heute ganz modern durchkonstruierte Schulland wird nach (17) geraumer Zeit

<sup>26</sup>Offensichtlich ein Hinweis auf eine Lehrmittelmesse in Leipzig.

<sup>27</sup>Vielleicht ist die erste Silbe zu hoch geschrieben.

<sup>28</sup>Wahrscheinlich ist der letzte Buchstabe verschrieben.

auf derselben Stufe sein wie *heute durchgeschulte* (?)<sup>29</sup> **Länder**, und dann wird **dasselbe Ergebnis** (18) (elr) dort, in dem Neuland, (ee) erreicht werden: Man wird nicht mehr aus der im betreffenden Volke angelegten, vorhanden **I<ntelligenz>** herausbekommen. (19) Das, **was** man herausbekommt, wird natürlich verschieden sein, wie heute etwa zwischen Kindern in Dithmarschen (?) und im Oderbruch, (20) im Dresden oder Köln, in Wien oder Hmaburg: Aber mehr wird es nicht werden können. Wird die (euz) Anlagekraft vielleicht **verbraucht** werden?? (ee) (1) Wir müssen darum 22<sup>h</sup> Schluss machen mit „**dieser**“ (elr) Wissens- und Lernschule, mit diesem **Materialismus!** Schule als hauptsächlich *Stoff*vermittlungsschule<.> (ee) Wir in Deutschland wissen heute, **was** herauszubringen ist, (2) dass eine **Steigerung** der Schulleistungen **quantitativ** in keinem nennenswerten Maße mehr möglich (3) ist. (elr) Dabei ferner warnen vor der Selbsttäuschung: (e2) weil man *anderes*, stofflich genommen, heute fordert (e3) und demnach ein anderes *Stoff*wissen feststellt, zu meinen, (e4) die Schule leistete mehr, nein die Mühle mahlt (e5) nur ein anderes Korn, aber mehr leistet die Mühle (e6) nicht als vorher. (ee) Das muss mit aller Deutlichkeit gesagt und propagiert werden, um die Schule frei zu machen (4) **einmal** für eine **sinnvollere** Arbeit an der Pflege der **allgemeinen Leistungsfähigkeit unserer** Schüler und (5) **sodann** für andere Aufgaben, die viel wichtiger geworden sind als die alten. Und diese alten Aufgaben, die vor allem (6) auf **Kenntnissen, Stoffen** (?) gründen (?), könnten (?) deswegen zurücktreten, weil sie heute mit vielen Mitteln (euz) auf vielen Wegen (ee) erledigt werden können **neben** und nach der (7) Schule *ohne Schule*[,]<.>

[[Hierzu längerer Zusatz am linken Rand:]]

Z.B. Geschichte; der etwas reifere kann nach der Schule (e2) in einem guten Buch das für sich lesen und (e3) dabei dann viel viel mehr lernen und **behalten** (e4) als auf der Schulbank in Fetzenstunden. Und (e5) er lernt dann die „richtige“ Geschichte! Also

- (e6) a) der Weg der Selbstausbildung und Selbstfortbildung,
- (e7) b) Ferner das Zeitungs<-> und Zeitschriftenwesen,
- (e8) c) die *Volkshochschulkurse*,
- (e9) d) Schulungseinrichtungen verschiedenster Art der Partei.

(e10) Ich selbst habe auf der Schule nie einen anderen Erdteil (e11) in „Erdkunde“ „durchgenommen“ im 14. (?) Schuljahr als (e12) *Europa*

[[Ende des Einschubs]]

Und (eüz) 2) (ee) sie sind zurückgetreten, weil ganz andere Aufgaben aus der **inneren** Not unserer Volksgemeinschaft (8) heraus wichtiger geworden sind, eben **alle diejenigen** Aufgaben, welche der Erhaltung und Vertiefung und Reinigung (9) der Volksgemeinschaft slbst dienen. Somit komme ich für die Aufgaben, welche ich mit 3 ??? (10) versah, zu folgenden Forderungen (die ich programmatisch aufzähle:)

(11) Die Schulleistungen, sofern sie auf dem Gedaächtnis beruhen, Leistungen des Behaltens und Merkens sind, müssen ganz **bedeutsam reduziert** werden (12) und überhaupt nicht **irgendwie** im Fordergrund stehen. **Gedächtnisübungen** schließen sich bei<sup>30</sup> verschiedenster Gelegenheit **organisch** an, sind notwendig. (13) Und ebenso wenig darf<sup>31</sup>

<sup>29</sup>Die erste Silbe hat nicht die richtige Höhe.

<sup>30</sup>Evtl. ist dieses Wort durch Korrekturen undeutlich geworden.

<sup>31</sup>Die erste Silbe ist evtl. zu hoch gezogen.

im **Vordergrund** bleiben die Arbeit am **Technischen** im Schreiben; denn vor allem, was <sup>(14)</sup> das Richtig-Schreiben, und was ferner das Rechnen angeht, geht es über die die allereinfachsten Dinge bei der großen Mehrheit der Menschen <sup>(15)</sup> **nicht** hinaus, <sup>(eüz)</sup> und sie erlernen sich in einem späteren Alter, vor allem verbunden mit der Berufspraxis leichter und und schneller! Im Deutschen für Schriftreform; <sup>(nzt)</sup> z.B. die Großbuchstaben! <sup>(ee)</sup> D.h. ganz praktisch:

- a) Heurastarbeiten die *Gedächtnisminima*,  
 (16) b) Fortgesetzte Pflege und Entwicklung der **Methode** für die technischen Gebiete <sup>(?)</sup><sup>32</sup> <sup>(17)</sup> in Verbindung mit den fortgeschrittenen Einsichten und Erkenntnissen, um den **individuellen** Schwierigkeiten mehr und mehr gerecht zu werden, <sup>(18)</sup> aber ohne jemals die die 14<sup>h</sup>(6.12.37. allgemein gesteckte Grenze zu vergessen; mehr in den Vordergrund rückt das Studium der <sup>(19)</sup> „Fehler“ und der „Fehlerquellen“: H. Weimar <sup>(?)</sup> und seine Freunde.

[[Literaturhinweis einem beigefügten Zettel:]]

**Hildegard Hetzer**, Erziehungsfehler, 1936.

(1) Verstärkt, bez. ganz neu muss die **Einstellung auf folgende Aufgabe** 22<sup>1</sup>  
**erfolgen:**

(2) I. a) Auf das Selbst-Fertigwerden mit Problemen und Fragen: Wobei „Selbst“ immer mitumschließt <sup>(eüz)</sup> die gegenseitige Hilfe <sup>(ee)</sup> <sup>(eüz)</sup> gerade <sup>(ee)</sup> **auch in Gruppen**, <sup>(euz)</sup> in Arbeitsgemeinschaften; gegenseitige Hilfe. <sup>(ee)</sup>

(3) b) Auf das wirklich echte Finden-Lassen, Probieren-Lassen (s. von der Mühlen 220) <sup>(euz)</sup> Schwerpunkt der neuen *Methodik*, jetzt = *Pädagogie*. <sup>(ee)</sup>

(4) Das bedeutet unter I: alles zentrale Mühen des Lehrers dient dazu, anzuleiten, zum „Selbststudium“ zu befähigen, <sup>(5)</sup> indem er entwickeln hilft

- a) die elementaren Ausrüstungen,  
 (6) b) die Erprobung ermöglicht;  
 (7) g) das **persönliche Interesse** weckt, ihm Wege weist; „schon in der Schule“ Wege **gehen** lässt, die <sup>(8)</sup> zum „Ergebnis“ führen, <sup>(eüz)</sup> und <sup>(ee)</sup> zwar zum lustbetonten, und so, dass dadurch die Dispositionen angeregt und gekräftigt werden, und der **Wille** <sup>(9)</sup> zum **Üben** und zum **Ausüben** angeregt und gekräftigt wird.

(10) II. c) Die Pflege des Charakterlichen <sup>(eüz)</sup> ist <sup>(ee)</sup> mit den Hilfsmittel der Pädagogischen Charakterologie aufzubauen, der „Charakterschulischen“ <sup>(euz)</sup> Differenzierung; <sup>(ee)</sup>

(11) d) und vor allen Dingen, das ganz und gar zentrale, die **Pflege des Menschen** und des Menschlichen, und zwar so, <sup>(12)</sup> wie es im **Grundschema** des Jena-Planes aufgestellt wird;

(13) Das bedeutet unter II.<:> „Das Gemeinschaftsleben und die Ausdrucksbildung<“>.

(14) III. **D**amit die Umstellung in der „Pädagogie“; also die **Führung** unter dem Einfluß einer so <sup>(15)</sup> gesehenen und geforderten **Entwicklungsleitung**. So demnach „Entwicklung und Führung“ gesehen.

Dieses  
*an-*  
*schrei-*  
*ben*  
*las-sen!*

<sup>32</sup>Die Vorsilbe ist hier nur mit einigem Mute zu errathen.

(16) Das ist dasjenige, was unser Volk, ich glaube **die** Völker heute brauchen; also alle Schulen (17) umstimmen zu einem anderen Volksdienst. Im Lichte einer so gefaßten Führung wird die **natürliche körper-seelische Entwicklung** (18) als Grundlage zu einem **eigentümlichen** menschlichen Sein, einer eingetümlichen wertvollen Individualität geschützt und (19) weise gepflegt, aber **immer** in **dem** Sinne, dass das so genommen werde als der Boden, auf dem (1) Willenskräfte und Gemeinschaftsgesinnungen zum echten Menschen- und Volksdienst aufwachsen können.

22<sup>i</sup>2

16<sup>h</sup>(24.5.40)

(2) Damit stellen wir zugleich allen Schulen, in erster Linie aber der Volksschule und den entsprechenden Klassen der Höheren Schulen (3) mehr und sogar **höhere** Aufgaben. Die Volksschule hat weit mehr als Lesen, Schreiben und Rechnen zu lehren. Das ist seit 2 – 3 (4) Generationen erkämpfte Ansicht und anerkannt. (eüz) **1. Stufe** (ee) <: > 1873 hat Friedrich Wilhelm Dörpfeld sich in seinen „Grundlinien einer Theorie (5) des Lehrplans“ ... das erste, und bis heute so gut wie einzige Buch dieser Art ... gegen jene enge, und unwürdige Auffassung von der (6) Volksschule gewandt. Er stellte als einen der ersten Grundsätze allen Unterrichts auf: Die **Sachunterrichtlichen** Fächer, d.h. (7) Naturkunde, Menschenleben in Gegenwart und Vergangenheit und Religion müssen die didaktische **Basis** des gesamten Unterrichts bilden. (8) Die Arbeit der Lehrgeschlechter seitdem hat diese Basis durchgesetzt und noch bedeutend erweitert. So hat (9) b) <die> **2. Stufe**: Die Aufgaben der Volksschule, ausgehend von der Grundschule, bedeutend erweitert, sie dürfen (10) hineinverlegt in das Allgemeinmenschliche. Nicht auf einmal alles umfassend, sondern Stück auf Stück ist hinzugekommen. Heute ist es einfach (11) selbstverständlich, dass auf der Unterstufe die *Gesamtbildung* und Erziehung zu erfolgen hat: zu einem **gesunden** und gesitteten, völkischen und (12) religiösen Menschenkinde. Die ersten Wege verbanden das meiste noch methodisch mit dem **Unterricht** selbst, wollten den Weg über die Belehrung gehen, (13) Deutlich aber c) **3. Stufe** möglich, die ich zusammenfasse als die „*Vorschule* des Unterrichts“. Einmal um diesen Bereich der (14) Schularbeit schärfer abzuheben und sodann um ihn zu unterstreichen als **die** Grundlage allen Unterrichts. Damit ist gesagt: der U<nterricht>. (15) i.e.S. hat auszusetzen, wenn die in dieser Vorschule gesetzten Aufgaben **nicht** vorher gelöst sind, aber wegen veränderter körperseelischer (16) Lage der Schüler in einer neuen Phase ihrerseits wiederum neu geübt werden müssen. beachten sie die Überschrift!

18<sup>h</sup>(22.1.43)

(17) **Das Gemeinschaftsleben und die Ausdrucksbildung.**

(18) a) Da steht voran die **Körperbildung**. Das ist weit mehr als Turnen oder die tägliche Turnstunde, sondern ...

(19) s. Herbert Sailer (?). „Die deutsche Schule“, Sept. + „Pflege der Innerlichkeit“ a.a.O.

(20) b) Sodann die Einordnung in die guten Sitten, Pflege der Umgangsformen, Entfaltung der sozialen Eigenschaften, die rechte Erziehung (21) in der **Gruppe**. Von den kleineren Lebensgruppen und Gemeinschaften angefangen bis zu denen hin, welche Staat und Reich tragen, und (eüz) das (ee) Volk bilden.

22<sup>i</sup>3

(1) c) **Die Muttersprache**. DAMIT meine ich innerhalb der **Vorschule** des U<nterricht>.s nicht Lesen und Schreiben, sondern die Pflege des (2) **Sprechens**, der Sprache, der uns Deutsche alle umfassenden

Mutter: der **hochdeutschen** Sprache. Es kann nicht genug unterstrichen werden, <sup>(3)</sup> was für eine ungeheuer wichtige Aufgabe die Schulen hier zu erfüllen haben; es ist eine volkverbindende, ja die Volksgemeinschaft und <sup>(4)</sup> vor allem die **Volkseinheit** an einer entscheidenden Stelle **miterhaltenden** Aufgabe. Zugleich eine unausschöpfbare Aufgabe.

<sup>(5)</sup> Dazu gehören:

- a) Das **Sprechen** dieser Sprache; eine echte Sprachbeziehung, in der wir weder zurück sind hinter anderen <sup>(6)</sup> Völkern etwa den Schweden, <sup>(eüz)</sup> Dänen <sup>(ee)</sup>, den Franzosen, Italienern
- <sup>(7)</sup> b) Inhaltlich Erschließen des großen Schatzes unseres Schriftguts, vor allem in der Form der Erzählung: Deutsche Märchen, <sup>(8)</sup> Sagen und Geschichten; Gedichte lernen ohne Buch im Sprechchor, beim und durch das Singen; Spruchweißheit; <sup>(9)</sup> beste Prosa in Erzählungen bis zum guten Roman, in den Höheren Schulen bis zur Prosa bester deutscher Redner und <sup>(10)</sup> zur philosophischen Prosa. Dieses alles gesehen als **Mittel**, um die Schönheiten und Tiefen, den Reichtum der <sup>(11)</sup> **gemeinsamen** Mutter Sprache zu pflegen als eines der allerhöchsten Bildungsmittel für die Stämme unseres Volkes zum <sup>(12)</sup> deutschen Volk im einigen Reich.

<sup>(13)</sup> Und mit dem Sprechen innig verbunden das **Singen**; denn im feineren Sinne sind diese garnicht zu trennen.

- <sup>(14)</sup> d) Nun die **Hand und Sinnesbildung**, immer verbunden mit dem Einüben, Erfinden und Schaffen auf den verschiedensten Gebieten. <sup>(15)</sup> Wie bei der Sprachbildung und der Stimmbildung verbunden mit **eigenem Tun**, um die schöpferischen und gestalterischen Kräfte zu <sup>(16)</sup> beleben.

<sup>(17)</sup> Schon dies alles kann niemals recht geleistet werden in einem **eng** gefaßten Unterricht alten Stils; dazu ist nötig <sup>(18)</sup> ja schon eine ganz anders geordnete, verteilte und ausgefüllte Zeit, eine andere Ordnung der Schulstunde. Und vor allem: <sup>(19)</sup> nicht jagen und hasten, sondern ruhen lassen! Die große Bedeutung der „Schweige-Pädagogik“ auch in jüngster Zeit <sup>(20)</sup> aufgenommen und anerkannt in ihren großen Werten:

<sup>(1)</sup> „Mehr Innen-Schau statt Anschauung“! Die Menschen, so auch die Schüler, sind zu viel Empfangsstation statt Sender! <sup>(2)</sup> Schüßler <sup>(?)</sup> über das „Geheimnis des Erfolges“: In unseren durchgegliederten Schulen herrscht ein entsetzlicher Leerlauf, schreibt er <sup>(3)</sup> im Okt.<-Heft> 1934 der „Neuen deutschen Schule“; schon früher, Nov. 33, hatte es sich gegen das Jahresklassen-System ausgesprochen <sup>(4)</sup> und zwar zuerst wegen der Überlegenheit des Gruppensystems nach der **erziehlichen** Seite.

<sup>(5)</sup> Darum Forderung nach nach **Verinnerlichung** der Tätigkeitsweise in der Schule „Innen-Schau“, „nach innen arbeiten“ sagte und forderte Dörpfeld. <sup>(6)</sup> Daran schließt sich selbstverständlich die **Pflege der Innerlichkeit** <an><, > d.h. die Gemütsbildung und zuletzt, aber ganz und gar entscheidend <sup>(7)</sup> vor allem, wenn wir uns dem Bolschewismus gegenüber abgrenzen wollen und vor ihm sichern wollen, die **religiöse** Erziehung. Wiederum <sup>(8)</sup> nicht in der Hauptsache als U<nterricht>. Schon Hördt hat in seinen „Grundformen“, die Gemeingut der deutschen Lehrerschaft[en] <sup>(9)</sup> geworden sind, zur Pflege des Religiösen als die beste Pädagogische Situation die Feier und der Feier <sup>(10)</sup> verwandte Situationen

22<sup>1,4</sup>

bezeichnet, auch innerhalb der Schulwelt.

(enzr) Nur dann ... gebildete Menschheit (Person). s. Albert Schweitzer, Verfall und Neuaufbau der Kultur S. 14f. (ee)

(11) M. **Hieronimi** in „Volk im Werden“ 34/35?: Die religiöse Lage der deutschen Jugend.

(12) W. **Linden** (?), Zeitschrift für Deutschkunde:

(13) Helmut **Langenbucher**, Dichtung der jungen Mannschaft <.>

(14) **Schneeveld**, Auswahl von Gedichten.

(15) Welcher Lehrer möchte eines von diesen Stücken missen; und wer sähe nicht darin das **Herzstück** seiner (16) Arbeit? Hier liegt seine **Erziehungsarbeit**, hier seine **Volkserzieherische** Aufgabe.

(17) Und mit all diesem ist noch nicht von Lesen, Schreiben und Rechnen gesprochen. **Alles** Vorausgehende kann (18) getrieben werden, ohne diese zu gebrauchen, d.h. ohne dass die Schüler jene 3 Fertigkeiten beherrschen; der Lehrer liest vor: (19) Daher habe ich diese 3 in die nächste Spalte verwiesen unter „Unterrichtsleben und Unterrichtsbetrieb.“ (20) Damit sind **auch sie** der „Vorschule“ und deren Aufgabewn untergeordnet. Das ist für mich weiterhin damit begründet, (1) dass mehr als 20jährige Erfahrung 22<sup>i5</sup> gelehrt haben: **Alles Lernen** und Unterrichten, nun beides i.e.S., ist **leichter** und (2) **einprägsamer**, wenn **zuvor** das Gemeinschaftsleben in Ordnung ist und fein entwickelt und darin zugleich jene (3) allseitige **Ausdrucksbildung** gepflegt wurde.

(4) Diesen Zusammenhang **allen** Lernens mit dem **emotionalen** Sein des Menschen anerkennen auch in aller Deutlichkeit die Ausführungen zur (5) „Neuerung des Höheren Schulwesens“ <,> (eüz) Erziehung und Unterricht in der Höheren Schule 1939, S. 17 (ee) und dasselbe gilt für alles Wissen und alle Fertigkeiten, die mit Hilfe (6) jener Grundkenntnisse und Fertigkeiten erworben werden können.

(7) (eüzr) Erziehung und Unterricht in der Höheren Schule + Volksschule 2<sup>h</sup> (ee)

Auch hier kann nichts abgestrichen werden, vor allem nicht in der Vorbildung für alles **Technische** und **Handwerkliche** und **Künstlerische** (8) **gerade** nicht auf der **deutschen** Schule. Die Zukunft unseres Volkes hängt davon ab, dass wir einen **Reichtum** an guten Handwerkern und (9) technisch Geschulten, hervorragende qualifizierten Arbeitern aller Zweige besitzen. Bleiben wir als Volk (10) gesund und selbstbewußt mit **herrlichem** Verstand, so wissen wir es: Wir müssen ungewöhnlich stark verarbeitende und veredelnde (11) Industrien und Gewerbe haben, um bestehen zu können.

(12) a) Im Altreich lebten schon 15 Mill. davon, dass wir **exportieren**;

(13) b) Bedeutung des „Befindens“ <.>

(14) Unsere Wehrmacht undenkbar ohne a) tüchtig <e> wirklich geschulte gelernte Kräfte.

(15) b) ohne **freie** + einarbeitungsfähige Kräfte.

[[Recht neben den Zeilen" 11 – 13 macht Petersenfolgenden Hinweis:]]

Hier die Anlage meines Aufsatzes über „Persönlichkeit und Wirtschaft“ <.>

[[Hinter S. 22<sup>i5</sup> folgt eine Anlage von 5 S., die an dieser Stelle einzufügen ist.]]

(1) ad „Schülerkinde S. 22<sup>i5</sup>

ad 22<sup>i5</sup> -

(2) Treffen aber nicht, dem Zwang einer solchen wirtschaftlichen Lage gegenüber, pädagogische Forderungen viel zu hoch? Unsere Forderungen an die **allgemeine** (3) Volksschule? Dieses starke Betonen der Förderungen jeder einzelnen Kraft, (eüz) „**Jeder** lebendigen Kraft“ nach den Richtlinien (38), (ee) soweit das nur möglich ist? Dieses „Selbstdenken“, Selbstschaffen, (4) *Sich*-Versuchen usw.? Können wir uns eine solche Schule leisten? Ja, überblickt man die Summe der wirtschaftlich zu leistenden Arbeit, (5) so stellen wir in der Tat eine Unsumme von „Arbeit“ fest, bei der ein persönlicher Einsatz, den man mit diesem hohen Worte (6) „persönliche“ Leistung bezeichnen dürfte, fehlt. Wer z.B. ein große Werft besucht, der erfährt, dass eine Arbeit, die sehr gut bezahlt wird, (7) diejenige der Nieter ist. Und worin besteht sie? Der konfirmierte Junge, der sich diesem Beruf widmen will, hat als „Nieterjunge“ (8) die ersten Jahre nichts anderes zu tun, als mit mehreren Altersgenossen die Eisenplatten dem Nieter hinzuhalten und die Wucht des schweren Hammers, der (9) hunderte Male den Tag auf die Platte niedersaust, auszuhalten. Dann darf er später einmal, den Rest seines Lebens vielleicht, (10) auch den Hammer führen und die Nieten eintreiben. Weiter bringt er es selten, und selbst wenn er den größten Eifer bekundete und die (11) liebevollste Sorgfalt auf die Vernietung verwenden würde, so wird niemals, wenn die Platten durcheinander liegen, zu erkennen sein, welches (12) seine Arbeit gewesen ist. Was er persönlich hineinlegen wollte, sofern er es wollte, das fehlt. Er kann, ja er darf (13) nur **uniforme** Arbeit leisten, keine persönliche. Wo solche Beschäftigungen die Tages-, die Lebensarbeit (14) industrieller Arbeiter darstellen, verstehen wir es wenigstens, dass bei ihnen eine echte Freude an der **Arbeit** nicht aufkommen kann. (15) Sie muss ersetzt werden z.B. durch die Freude an dem **Verdienst**, dem „guten“ Verdienst. Und gehen wir durch die Straßen unserer Städte (16) und mustern die Auslagen in den Schaufenstern ... wie selten ist da ein „Ich“ zu finden. Was angepriesen wird, ist höchstens die (17) *Fabrik*, der die Wahre entstammt; der mensch, der sie **anfertigte**, ist hinter dem Betrieb, dem Unternehmen und dem Unternehmer verschwunden. (18) So hat die Wahre die sie schaffenden verschlungen. Wir haben, vor allem nach dem (eüz) 1. (ee) Weltkriege, Versuche erlebt, Arbeitsstätten zu (19) schaffen, und Arbeitsverhältnisse zu schaffen, in denen dem **persönlichen** Schaffen mehr RAum gegeben wird, so z. B. die Werkstätten auf dem (20) ???Stein bei Halle; Was in den „Dürer-Häusern“ der Städte ausgestellt und verkauft wird. Auch in Verbindung mit <der> (21) großen Industrie ist der Versuch gemacht worden, in Randsonderungen (?)<sup>33</sup> die Arbeiter persönlicher leben und arbeiten zu lassen, dann (eüz) wie (ee) in (22) dem Handwerk; so sollten dort im Kleinen, dem Hanwerk ähnliche Kleinbetriebe *persönlicher*, freier, individueller arbeiten konnten. (1) In Fluß gekommen sind diese Dinge in Verbindung mit der „Kunsterziehungsbewegung“ ab 1900! Allen voran durch Alfred Lichtwark! (2) Die Forderung nach „Kunst in der Schule“, und „Kunst im Leben des Kindes“ hatte niemals den Sinn, dass nun alle Schüler dahin gebracht werden sollten, in Öl (3) zu malen oder mehr Stunden Kunstgeschichte, sondern dahinter stand das viel allgemeinere Problem: 1) **Allgemeine Geschmacksbildung in allem und jedem**,

1

ad 22<sup>i5</sup> -

1

<sup>33</sup>Vielleicht ein verschriebenes „Randsiedlungen“?

(4) das den Menschen, das schon den Schüler umgibt wie Stuhl und Bord (?), ein Blumenarrangement im Fenster, eine Decke, richtig aufgehängt, richtig (5) ausgebreitet, und Fenster richtig ausgewählt nach Form und Farbe usw. In **allen** Dingen imd 2.) Freimachen der **individuellen** (6) Kräfte zum schönen, geschmackvollen Schaffen, wo nur möglich und wo nur sie sich offenbaren. Und: Was damit bezweckt wurde, das war, (7) eutlich genug ausgesprochen: einen Gewinn für die nationale Wirtschaft. Wenn der nüchtern rechnende Wirtschaftler, der kühle Sozialpolitiker (8) nach dem Zweck solcher Dinge fragte, dann wurde ihm (eüz) geantwortet (ee), und dann werden wir ihnen heute genau so antworten: Ja es hat eine großen Zweck, (9) wenn unsere Schuljugend die Schule verlässt mit Augen, die geübt sind, schöne Linienführung zu erfassen und zu erkennen, (10) mit einem feinen Empfinden dafür, was schön ist, und für das, was künstlerische wirkt, und vor allem mit einem Vermögen, das (11) wiederzugeben, darzustellen. Ganz gewiss liegt hier ein erster Gewinn auf der Seite des Eigenlebens dieser Kinder; denn es ist innerlich, persönlich (12) reicher. Aber jener wirtschaftlich rechnende kommt auch nicht zu kurz, es besteht eine ganz realer Gewinn für unsere nationale Arbeit. (13) Denn: **Es ist** von allerschönster Bedeutung für unser Volk, wenn unsere Jugend zu alle ihren so verschiedenen Berufen (14) Fähigkeiten mitbringt, nicht nur Metall, Holz, Stein oder Papier zu gestalten, sondern dabei *Formsinn* entwickelt. Denn (15) was wird auf dem Markt, und was wird auf dem Weltmarkt teuer bezahlt? Nicht die gemeine, gewöhnliche Ware, die (16) sich schließlich jedes Volk selber anfertigen kann, sondern bezahlt wird diejenige Akkuratess der Ausführung, die Feinheit und die (17) Ausstattung der Mechanik, die ein anderer **nicht** nachmachen kann. Die **Form** ist es, die bezahlt, die **extra** bezahlt wird. (18) Dieses Plus, das ein Volk seiner Wahre hinzufügt, bringt ihm den reinsten Gewinn und bezahlt ihm eigentlich seine (19) „Arbeit“. Beispiel: Fahrrad (Denke an das scheußliche japanische Modell und dazu noch teurer) <, > (20) Auto, Schreibe- maschine, Ferngläser, Spielzeug, Instrumente aller Art, Kunstdrucke usw. usw.: bis zu Schiffen, (21) Traktoren, Brücken (deutscher Sieg im Wettbewerb der Kleiner-Belt-Brücken;) Lokomotiven, Schleusen usw. (1) Je reicher diese Arbeit wird, desto reichlicher wird der Ertrag. Erst dann lohnt es sich, um diesen Ertrag selbst zu *kämpfen*. (2) Um aber heute, bei der die ganze Erde umfassenden Ausdehnung des Handelsmarktes, in die Ware etwas hinzulegen, genügt es nicht, (3) dass der eine oder der andere gebildet sei, etwas zu schaffen, sondern die Fertigkeit kunstgemäßer Arbei muss zur Gewohnheit (4) geworden sein, einem Volke innewohnen, oder, wie Fr. Naumann einmal sagte, „Ein **Volk** muss Stil besitzen“, um auf dem (5) Wirtschaftsmarkte etwas zu bedeuten. Dieser Stil muss sich ausbreiten in jeder Form, jeder Linie, in der Farbzusammensetzung (6) usw. usw. Darum gingen unsere Spielwaren um die ganze Erde und ebenso unsere farbigen Kattunstoffe; und wie das **heute** steht, denken an (elr) die Untersuichung in Beira! (ee)

(7) Die Feinde wußte wohl, warum sie nach 1919 nicht nur unsere Patente stahlen, sondern auch deutsche Arbeiter nach überall hin (8) bezogen (?), um Deutschland in Zukunft hiederzuhalten, wirtschaftlich! Und allein kamen wir wieder (?) so schnell hoch, auch auf dem Weltmarkt, (9) dass wir so gefährlich wurden, dass uns keine Erleichterung von Versailles gegeben wurde usw. Ausmalen ...

ad 22<sup>5</sup> -  
3  
19<sup>h</sup>(25.1.43)

(10) Aber alle diese bitteren Betrachtungen können ja nichts an unserer **pädagogischen** Forderung ändern, die zugleich eine (11) nationale, im engen Sinne sogar eine nationalwirtschaftliche bleibt[,]: In allen Schulen, so stark wie nur möglich, die Eigenkraft (12) unserer Jugend frei zu legen und sich frei betätigen und frei d.i. **pädagogischer** Betreuung, entwickeln zu lassen. (13) Es bleibt unsere Aufgabe, in unserer Volke einen solchen bestärkenden, frischen, kräftigen Geschmack zu entwickeln und ihm (14) die Anregungen zu geben, sich in Werken ungewöhnlicher und gewinnender, anziehender Art, darzustellen. Darum **kann** die Allgemeine (15) Volksschule ungemein viel beitragen als eine Schule des rechten Könnens.

(16) Und wie jedes künstlerische Gestalten und den Ausübenden belebt und in ihm Freude an der Arbeit weckt und erhält, (17) ihn ganz anders menschlich, persönlich an seine Arbeit bindet, ihn mit ihr verbindet, so wird verstärktes Kunstschaffen die Zahl der Menschen, vor allem der (18) Arbeiter, auch aus Handel und Industrie, mehren, die eine persönliche Bindung an ihr Tun erlangten. Mit dem Wachstum an Freude, (19) an persönlicher Kraft und Lust in einem Berufe erwirbt sich ein jeder, er stehe nun, wie er will, einen höheren Begriff von Arbeit, (20) ja **den großen Begriff** von der Arbeit der Menschheit. Dieser muss dem schlichten Arbeiter fehlen, der etwa tagaus, tagein (wenn nicht (21) jahrelang im Nachtdienst, weil dieser besser bezahlt wird, z.B. bei O. Schlitt!) nur eine Maschine bedient oder gar nur die (1) Kohlen in den Heizraum schleppen[,]

ad 22<sup>1</sup> -  
4

oder fahren muss (Ich denke an den Arbeiter, der mir davon erzählt<e> und dass er seinen Jungen kaum sähe!)<.> (2) Unsere Schulen müssen und können mithelfen, dass die Zahl der deutschen Arbeiter wächst, die den großen Begriff der Arbeit **erleben**, (3) und mit Stolz und mit Freude davon reden, dass die Zahl derjenigen sich mindert, die froh sind, wenn sie die „verfluchte Arbeit“ (4) hinter sich haben. Auf solche Weise ermöglichen wir zunehmend mehr Menschen die Arbeit auch *innerlich*, dass sie ja zu ihr sagen, (5) sie als **ihre** Arbeit ansehen und lieben. Thomas Charlaile (?) hat einmal gesagt: Der Unterschied zwischen den Völkern sei der (6) zwischen Glaubenden und nicht Glaubenden, und er meinte mit den Glaubenden ein Volk, das seine Arbeit groß hält als ein Stück (7) Kulturbewegung, ein Stück Dienst an der Gesamtheit. Sich wirtschaftlich erhalten kann nur ein Volk mit solchem Glauben, und auch deswegen (8) halten wir an unseren Forderungen fest, so sind genau so gut realistisch (?) wie wahrhaft erziehungswissenschaftlich begründet.

(9) Der „Erfinder“ ist innerhalb des zuletzt ausgeführten nur ein *Spezialproblem*; er wächst von selbst mit (10) hervor aus einem Boden, der so bearbeitet wird in unseren Schulen, wie wir es i.a. vorgezeichnet haben. (11) Diese pädagogische Forderung nach einer solchen „Schule des Könnens“ kann auch die Hoffnung erwecken, dass (12) sich die Umwelt der Menschen wieder mehr und mehr beseelen, die Räume, in denen sie schaffen und wohnen, die Dinge, mit (13) denen sie sich umgeben und die sie tragen. Denn unleugbar stehen wir heute inmitten einer starken (14) Entseelung und Entgeistigung größter Bezirke der modernen Wirklichkeit. (Nun DAZ ??? 30.12.42.)

ad 22<sup>1</sup> -  
5

(1) **DAZ 30.12.43. Hemmnisse der Kunst<, > Gespräch von Werner Kleu** (?).

(2) Es unterhalten sich ein alter Schriftsteller, Verfasser kulturgeschichtlicher

Bücher, ein junger Maler von empfindungsreichen (?) Landschaftsbildern, ein Kunstschmied, ein Ingenieur und ein Bildhauer. (3) Der Schriftsteller fragt, warum die Künstler ihre Motive so überwiegend außerhalb der Großstadt und ihren Menschen wählten. Warum sie nicht versuchten, etwas von dem magischen Wesen der Großstadt (4) in ihre Werke einzufügen, in Ausschnitten wenigstens deren Kraft und ihr seelisches Klima ahnen ließ<en>. Warum fehlen z.B. eine künstlerisch gültige Darstellung (5) des Büromilieus, der Untergrundbahn, der Rotationsmaschine, nicht impressionistisch und auch nicht als Genremalerei, sondern eine Gesaltung, (6) „die den seelischen Raum dieser Umwelten miteinbezieht und sichtbar macht“? Der Maler, Kunstschmied und Bildhauer sind sich darin einig, dass ihnen das unmöglich sei, (7) sie empfinden geradezu, dass eine „Feindschaft“ bestehe zwischen dem Künstler und gewissen (?) Bezirken der modernen Wirklichkeit. Der Kunstschmied: Die Menschen haben es seit langem verlernt, (8) mit den Dingen Umgang zu pflegen und etwas von ihrer eigenen Seele an die Dinge abzugeben. Dürer und Holbein konnten einen Kaufmann, einen Gelehrten, einen (9) Ratsherrn inmitten ihrer Welt porträtieren umgeben von den Werkzeugen und Symbolen ihres Berufes; alles hatte eine eigene beredte Sprache, jedes **Ding** (10) spielte seine Rolle im Leben dieser Menschen und die Menschen hingen auch mit Liebe daran. Und genau so stand es mit den Interieurs, welche die Holländer malten. (11) Heute müsse (?) ein Maler die Menschen **ohne** ihre Umwelt Umwelt porträtieren; die Räume, in denen sie tätig sind, haben keine Atmosphäre, keine Seele, die (12) eine **Künstlers** Empfinden rührt. Der Bildhauer **müsse** geradezu sich (eüz) zur (ee) **nackter** (eüz) menschlicher (ee) Körper wenden, denn es sei **künstlerisch** unvorstellbar, die Menschen von (13) heute in **ihren** Gewändern zu malen, ohne in Widerspruch mit den Gesetzen der Kunst zu kommen. Insofern bestehe tatsächlich etwas wie eine (14) Feindschaft, ein feiner Gegensatz zwischen Kunst und moderner Wirklichkeit. Nur der Ingenieur empfand anders: Wenn er z.B. eine Brücke (15) baue, die er mit Liebe und Sorgfalt so in die Landschaft eingefügt habe, dass sie erscheine wie ein Stück dieser Natur, demnach auch beseelt und (16) belebt. **Aber** <—> (eüz) Hier folgere ich selber weiter, denn die Zeitung fehlte mir hier — (ee) die Gesetze der Technik sind einmal nicht die der ... Kund, und<sup>34</sup>

[[Nach der Einlage beginnt der Text wieder mit Blatt 22<sup>5</sup>]]

(16) Das gibt ein Bild der Schule, die wahrhaftig nicht mehr „Unterrichtsanstalt“ genannt werden kann, sondern Erziehungs- und Charakterschule. Es ist eine (17) Schule, die viel höher gesehen und gewertet wird, als es geschieht und geschah. Sie kann aber nur anders werden, wenn sie **innerlich** umgestaltet wird, (18) wenn sich an die abgeschlossene äußere Schulreform unverzüglich die **innere** anschließt.

(19) Im **politischen** Denken ist der Umbruch vollzogen, auf der ganz großen Linie, im *Pädagogisch*<en> müssen wir nachfolgen.

[[Die Seite beginnt mit einem Hinweis auf eine Textpassage aus einem „Bielefelder Vortrag“ der noch ermittelt werden muss<sup>35</sup>.]]

22<sup>j</sup>

14<sup>h</sup>(31/32

22<sup>j</sup>

<sup>34</sup>Der Exkurs bricht in dieser Weise ab.

<sup>35</sup>Vgl. Referat über die Schulgemeinde.

(elr) Vorher 1/2s aus dem Bielefelder Vortrag Okt. 34. Ab (?) S. 7ff dort <.>  
Liegt unter „Geschichte der Neuen Erziehung“<sup>36</sup> <.> (ee)

(1) \*[Willenskräfte und Gemeinschaftsgesinnung zum äußeren (?) Menschen- und Menschheitsdienst aufwachsen können.]\*<sup>37</sup> Jetzt (2) nach diesen Entscheidungen über das **pädagogische** Verhältnis von „Entwicklung und Führung“ können wir uns eingehender (3) mit dem Problem der **Entwicklung** i.e.S. abgeben. Entwicklung im **Organischen** ist für uns stets eine Bildung, eine (4) Formung. Schon in früheren Ausführungen über die „Bildsamkeit“ fanden wir z.B. im Selbstausbildungstrieb das Sich-Bilden (5) im Menschen angelegt. Das Sich-Bilden ist ein Urstreben im Menschen, eine natütlicher Lebensvorgang genau so wie (euz) Atmen, (ee) Ernähren und Verdauen, (6) und zwar ist das Sich-Bilden eine besondere Seite der Entwicklung des **Körpers** wie des Bewußtseins, in untrennbarer Tätigkeit beider (7) Seiten, die nur in fachwissenschaftlicher Aufgliederung zu zu trennen sind. Das Sich-Bilden ist aber in jedem Falle die im besonderen (8) Maße **geistige** Seite an der Entwicklung. Dasjenige (?), worauf alles Bildungsstreben abzieht und was in der Erscheinung als ihr Ergebnis (9) uns vor Augen steht, das ist die *Form*. Mit **dem** Augenblick, wo der Same befruchtet ist und dann unter Bedingungen tritt, (10) unter denen er **lebendig** sich entfalten kann, ist die Form in ihrer vollen **Möglichkeit** da, ist sie **gattungsmäig**, (eüz) wie individuell (ee) in (11) **allen** ihren **Grundwesenszügen** bestimmt und unveränderbar: Aus der Eichel kann niemals eine Buche werden. Und wie steht (12) es individuell? Hier ergeben sich die reichsten Möglichkeiten, von denen es abhängt, **wie** sich die (13) angelegte Form entwickelt, d.h. also wie weit das Sich-Bilden, dieses geistige Urstreben im Individuum, sich in (14) vollem Umfage und nach seinen Bedürfnissen auswirken kann. Also **was** für **eine** Eiche, **was** für **ein** Mensch (15) aus der Frucht hervorgeht. Dasselbe gilt ja auch für die rein **physische** Seite als abhängig (16) von der Ernährung und dergl.: Aus dem heute dort geborenen Jungen könnte nach in in ihm angelegten Form ein Athlet (17) werden, aber er lebt unter Verhältnissen, in denen er vor dem 4. Lebensjahr stirbt.

16<sup>h</sup>(3.12.34.)

17<sup>h</sup>(27.5.40.)

Vgl.  
über  
Form  
und  
Geist:  
U.d.P  
88ff.

(18) Für die **geistige** Seite, oder wie wir nun sagen, um damit immer die **individuelle geistige** Entfaltung (19) zu bezeichnen, für den **Bildungsvorgang**, gilt nun immer folgendes in steter Wechselwirkung: (20) **Bildsamkeit**, der **Lebensrhythmus der Umgebung** und die **Führung**, = das **pädagogische Handeln** an ihm. (21) Was heißt das nun aber: Entwicklung, Entfaltung (spegeschieht) ? (ee)

[[Hier am linken Rand eine für mich nicht lesbare Randbemerkung in deutscher Schreibschrift.]]

Sp. und (?) S?gy-Entw. ?

Aus der Stenotachygraphie übertragen von Walter Stallmeister,  
info@jenaplan-archiv.de

Vorläufige Fassung vom 2. Januar 2018.

© PPA Vechta

Das Original ist im Besitz der Peter-Petersen-Nachlaßgesellschaft (PPNG).

<sup>36</sup>D.h. evtl. in Kasten 29, der Sammlung zur Geschichte der Erziehung.

<sup>37</sup>Wahrscheinlich war wegen der umfangreichen Textänderung, Einfügung des vorausgehenden Exkurses, ein neuer Anschluß nötig.