

Johannsen, Hans-Werner
**Peter Petersen und der Nationalsozialismus. Anmerkungen zur
Petersen-Kontroverse**

Die Deutsche Schule 81 (1989) 3, S. 362-365



Quellenangabe/ Reference:

Johannsen, Hans-Werner: Peter Petersen und der Nationalsozialismus. Anmerkungen zur Petersen-Kontroverse - In: Die Deutsche Schule 81 (1989) 3, S. 362-365 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-319933 - DOI: 10.25656/01:31993

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-319933>

<https://doi.org/10.25656/01:31993>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

81. Jahrgang / Heft 3 / 1989

Mit der Veröffentlichung des ersten Beitrags in diesem Heft schließen sich Herausgeber und Redaktion dieser Zeitschrift der großen Zahl jener an, die Wilhelm Flitner zu seinem 100. Geburtstag gratulieren wollen. Der Jubilar, geboren am 20. August 1889, nimmt nicht nur in der Geschichte der akademischen Pädagogik, sondern auch in der pädagogischen Reformbewegung unseres Jahrhunderts einen bedeutenden Platz ein. Zu erinnern ist hier an Flitners theoretische und praktische Leistung beim Aufbau der Erwachsenenbildung nach dem ersten Weltkrieg („Hohenrodter Bund“), an sein Engagement in der Lehrerbildung an der Pädagogischen Akademie Kiel (1926 bis 1928) und am Pädagogischen Institut der Universität Hamburg (1929 bis 1959), an seine Rolle als Vorsitzender des Schulausschusses der westdeutschen Rektorenkonferenz in den 50er Jahren („Tutzingen Gespräche“). Aus seinem Lebenswerk ist das Prinzip der „pädagogischen Autonomie“, der ständige Kampf um die notwendige Gestaltungsfreiheit einer selbstverantworteten Bildung und Erziehung, gar nicht wegzudenken. Die Formulierungen, die dieses Prinzip in den Weimarer Schulkämpfen erhalten hat, mögen heute veraltet klingen; doch der Herausforderung, die in diesem Prinzip steckt, werden wir uns immer wieder stellen müssen – gerade in einer Zeitschrift, die dem Zusammenhang von Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogischer Praxis verpflichtet ist

Ulrich Herrmann

Pädagogische Autonomie

Ein politisch-pädagogisches Prinzip und seine Folgen in der Zeit der Weimarer Republik in Deutschland

285

Dieter Weiland

Differenzierung und gemeinsames Lernen

Wie Schüler und Lehrer eine differenzierte Einstellung zum Lernen gewinnen

297

Wer für alle Schülerinnen und Schüler die jeweils besten Lernbedingungen schaffen will, kann dies nicht allein aus der Perspektive des Lehrenden tun. Die persönlichen Lernstile sind durch intensive Interaktionen zwischen Lehrenden und Lernenden erst und immer wieder neu zu finden. Der Beitrag zeigt, wie dies unter den Bedingungen einer „TKM-Schule“ möglich ist.

Anne Ratzki

Integration durch Teamarbeit

Das Team-Kleingruppen-Modell als Reformkonzept für die amerikanische High-School

307

Die US-amerikanischen High-Schools haben ihren Auftrag zur Integration aller Kinder nicht erfüllen können: Das „Pädagogische“ spielt eine zu geringe Rolle, LehrerInnen sind nur für das Curriculum zuständig, die Schulen sind kein Lebensraum. Nun finden KollegInnen aus den USA bei uns Vorbilder, nach denen sie ihre Schulen umgestalten wollen.

Jörg Schlömerkemper

Pädagogische Integration

Über einen schwierigen Leitbegriff pädagogischen Handelns

316

Wenn neuerdings wieder über „integrative Pädagogik“ diskutiert wird, so ist es notwendig, den Integrationsbegriff zu klären und ihn gegenüber einer ‚meritokratischen‘ und einer ‚kompensatorischen‘ Auffassung so zu bestimmen, daß sein egalitärer Anspruch verdeutlicht wird und zum Tragen kommt.

Achim Block

Kontinuität des Lernens und Standards des Lehrens

Über ungelöste Probleme des öffentlichen Schulwesens.

330

Drei Probleme sind im öffentlichen Schulwesen ungelöst: Die Frage, ob und welche Inhalte für alle Schülerinnen und Schüler verbindlich sein sollen, das Verhältnis von Kontinuität und Durchlässigkeit sowie die Verbindlichkeit erzieherischer Standards. Daraus sind Schwierigkeiten entstanden, zu deren Lösung auch eine Rückbesinnung hilfreich sein könnte.

Udo Rauin

Die trügerische Hoffnung auf „Kontinuität“

Über die Fragwürdigkeit pädagogischer Wunschvorstellungen 339

Ist die Hoffnung auf Kontinuität des Lernens eine jener typisch pädagogischen Idealisierungen, mit denen versucht werden soll, Probleme des Alltags „akratisch“ zu lösen? – Bisher ist jedenfalls kein Konzept erkennbar, nach dem langfristige Lehrgänge stringent geplant werden könnten.

Jochen Pabst

Die neuen Schüler und die Kontinuität des Lernens 348

Sind die von Block aufgezeigten Probleme durch verbindlich gesetzte Standards zu lösen? – Neue „symbolische Ordnungen“ müssen gemeinsam mit den Schülern erst gefunden werden. Dabei werden sich möglicherweise andere Lernergebnisse einstellen, als sie durch einen Inhaltskanon vorgegeben sein können.

Horst Brandt und Dieter Weiland

Wo und wie wird man „kommunikationsfähig“? 354

„Kommunikationsfähigkeit“ ist zweifellos ein wichtiges Ziel pädagogischer Arbeit. Aber sie kann nicht entstehen, wenn es beim Lernen darum geht, für sich selbst möglichst viel aus einem verbindlichen Kanon aufzunehmen. Kommunikation muß eine alltägliche Erfahrung des Unterrichts sein und alle Jugendlichen einbeziehen.

Achim Block

Antworten auf Einwände 359

Zum Teil läßt sich als Mißverständnis klären, was an Kritik vorgetragen wurde. Überwiegend beruhen die Diskrepanzen auf unterschiedlichen Zielsetzungen; und der Proponent bleibt bei seiner Forderung, daß Korrekturen angebracht sind: bei den Inhalten und bei der Sicherung der Kontinuität.

Hans-Werner Johannsen

Peter Petersen und der Nationalsozialismus

Anmerkungen zur Petersen-Kontroverse 362

Die in Heft 1/89 veröffentlichte Kontroverse um Peter Petersen hat bei unseren Lesern einige Stellungnahmen ausgelöst. Hier wird davor gewarnt, aus moralischer Empörung über Petersens opportunistisches Mitläufertum allzu pauschale Schlußfolgerungen zu ziehen und Petersens reformpädagogisches Werk als „faschistoid“ zu verdammen.

Ulrich Herrmann

Geschichtsdeutung als Disziplinpolitik?

Anmerkungen zur Kontroverse über das Verhältnis von Pädagogik und Nationalsozialismus 366

Offenbart sich in dem „Historiker-Streit“ der Erziehungswissenschaftler in Wahrheit eine tiefgreifende Unsicherheit der Disziplin? Geht es eigentlich um die Frage, welches Profil in der Erziehungswissenschaft in Theorie, Forschung und Lehre vorherrschen soll?

Wolfgang Keim

Noch einmal: Worum es eigentlich geht

373

Daß es um Disziplinpolitik ginge, trifft das Problem und die Intention der Auseinandersetzung um Peter Petersen nicht; vielmehr muß geklärt werden, welche Rolle jene Pädagogen für die Entwicklung einer demokratischen Schule spielen sollen, deren Verhältnis zum Nationalsozialismus zumindest problematisch gewesen ist.

Christoph Storck

Die Besonderheit der „narrativen Pädagogik“ Janusz Korczaks

377

Janusz Korczak wird bei uns vor allem als ein konsequent handelnder und dadurch vorbildlicher Pädagoge verstanden. Weniger bekannt sind bisher seine theoretischen Überlegungen z.B. zum Verhältnis der Generationen. Wie können Erwachsene Kindern dabei behilflich sein, ihre eigenen „Ordnungen“ herzustellen, ohne diese vorwegzunehmen? Es geht nur, wenn auch die Erwachsenen noch lernen, wenn sie sich selbst noch erziehen.

Eiko Jürgens

Lehrer empfehlen – Eltern entscheiden!

Die Bewährung empfohlener und nichtempfohlener

Orientierungsstufenschüler im weiterführenden Schulsystem

388

Welche „Orientierung“ ein integriertes fünftes und sechstes Schuljahr den Schülerinnen und Schülern und ihren Eltern gibt, ist immer noch und immer wieder umstritten. Daß entgegen einem abratenden Urteil der Orientierungsstufe ein erheblicher Teil der betroffenen Schüler in der Realschule oder dem Gymnasium erfolgreich ist, sollte zu denken geben und erneut zu bildungspolitischen Folgerungen anregen.

Nachrichten und Meinungen

401

- Nachholbedarf
- Rechtsextremismus
- Was tun! – Aber was?
- Gleiches ist nicht das Gleiche
- Personen und Positionen
- Ökologie konkret
- Frühere Beiträge in der „Deutschen Schule“ zu den Themen dieses Heftes

Peter Petersen und der Nationalsozialismus

Anmerkungen zur Petersen-Kontroverse

In der bundesrepublikanischen Erziehungswissenschaft ist das Interesse an der Pädagogik und an der Person des Reformpädagogen Peter Petersen (1884–1952) wiedererwacht. Der Streit um die Person Petersens, insbesondere *seine Haltung zum Nationalsozialismus*, ist in den Beiträgen von Peter Kaßner „Peter Petersen – Negierung der Vernunft?“ und Wolfgang Keim „Peter Petersens Rolle im Nationalsozialismus und die bundesdeutsche Erziehungswissenschaft“ in dieser Zeitschrift (DDS 1/89) eröffnet worden. Um *die Pädagogik Peter Petersens* geht es in einem anderen Diskussionsstrang, bei dem die „Öffnung der Schule“ als ein Versuch zur inneren Schulreform im Vordergrund steht und der sich ausdrücklich an die reformpädagogischen Ideen Petersens anschließt (vgl. aus der Fülle diesbezüglicher Literatur z. B. Popp 1988 und Wallrabenstein 1986). „Offener Unterricht“, „Freiarbeit“, Entwicklung der Selbsttätigkeit, Arbeit nach dem „Wochenplan“, Projektunterricht, der Klassenraum mit „Wohnstübchencharakter“, in dem unterschiedliche Aktivitätsbereiche (Lese-, Experimentier-, Druckerei-, Kuschelecken...) zum Lernen anregen, sind Stichworte für pädagogische Bemühungen, aus der Schule eine Lebens- und Lernstätte für Kinder und Jugendliche zu formen, die sich positiv vom Kasernenbild vieler Schulfabriken und Klassenzimmer abhebt.

Insbesondere der Beitrag von Wolfgang Keim (1989) fordert eine Stellungnahme geradezu heraus, da in ihm die Erziehungstheorie Petersens insgesamt in Frage gestellt wird, weil er als Person „bewußt auf die Linie faschistischer Erziehungsvorstellungen eingeschwenkt sei“ (Die Deutsche Schule, 1/89, S. 3). Während Kaßner (1989) in seinem materialreichen und ausgezeichnet recherchierten Beitrag die „Verwobenheit“ Petersens in bestimmte Segmente nationalsozialistischen Denkens dadurch relativiert, daß dieser in seinen Werken gerade nicht die Grundzüge der nationalsozialistischen Ideologie vertreten habe, wie „Führerprinzip“, „Rassebegriff“, Ausmerzung unwerten Lebens, „Herrenvolk“, „Militarismus und Chauvinismus“ (S. 126), glaubt Keim, „den völligen Bruch Petersens mit seiner reformpädagogischen Position der zwanziger Jahre“ (S. 140) belegen zu können. Dabei beruft er sich vor allem auf einen Aufsatz Petersens aus dem Jahre 1934 über „Bedeutung und Wert des Politisch-Soldatischen für den deutschen Lehrer und unsere Schule“ (ebd.), auf drei „eindeutig als antisemitisch zu identifizierende Äußerungen“ (S. 141) aus dem Jahre 1937 sowie auf Petersens Mitarbeit an den Akademien für HJ (Mädel) in Luxemburg und Jugendführung in Braunschweig bis ins Jahr 1944.

Petersen scheint in der Tat *kein Gegner des Nationalsozialismus* gewesen zu sein, *eher wohl ein Mitläufer*, ein Opportunist, der sich den herrschenden

politischen Verhältnissen aus welchen Gründen auch immer anzupassen verstand. Daß er am politischen Leben interessiert teilnahm, belegen seine Kandidaturen für den Landtag in Thüringen 1932 und den Reichstag 1933 auf der Liste des „Christlich-Sozialen-Volksdienstes“, einer Gruppierung mit „konservativer, monarchistischer, antiklassenkämpferischer und antisemitischer“ (Kaßner 1984, S. 652) Orientierung. Petersen war wohl – wie so viele seiner Zeitgenossen – ein Vertreter jenes nationalkonservativen Bildungsbürgertums, das der Weimarer Republik innerlich immer ablehnend gegenüberstand.

Daß er aber während des „Dritten Reiches“ *seine humanistische Grundeinstellung nicht aufgegeben* hat, zeigt sein „Eintreten für aus politischen Gründen Inhaftierte“ (Jörg 1989, S. 8) im Jahre 1941. Der Sohn des inzwischen verstorbenen belgischen Reformpädagogen Ovide Decroly, mit dem Petersen freundschaftlich verbunden war, hatte ein Manifest gegen den Überfall der deutschen Truppen auf Belgien unterzeichnet und war zusammen mit seinem Kollegen, Professor De Jonckheere, nach Deutschland verschleppt worden. In einem Brief an den kommissarischen deutschen Rektor der Universität Brüssel, Professor Walz, setzte sich Petersen mutig für beide ein. Auch die über 140 Studien- und Vortragsreisen ins Ausland, u. a. nach Chile, Südafrika, Schweden, Dänemark, Griechenland, Belgien, England, Frankreich, Polen, in die USA, sein Engagement im „Weltbund für Erneuerung der Erziehung“, sowie seine vielfältigen persönlichen Kontakte zu ausländischen Reformpädagogen wie Freinet, Piaget, Decroly, Ferrière oder Dottrens sind eher Belege für ein primär kosmopolitisch ausgerichtetes pädagogisches Erkenntnisinteresse, das am pädagogischen Universalien orientiert blieb (Erziehung als „kosmische Funktion innerhalb der Menschenwelt“).

Bemerkenswert ist weiterhin, daß Petersen noch 1933 in mehreren Ausgaben des französischen „Educatour Proletarien“ auf Anregung Freinets seinen „Jena-Plan“ vorstellen konnte (Jörg 1989, S. 7). In eben dieser Zeitschrift wird dann 1934 die *Vereinnahmung Petersens durch die Nationalsozialisten* („diese Tendenz der Nazis, prominente Pädagogen für das eigene Lager in Beschlag zu nehmen“; Jörg 1989, S. 8) angeprangert. Schließlich spricht eine weitere Tatsache gegen eine weitgehende Affinität der Vorstellungen Petersens mit der NS-Ideologie. Gleich nach 1945 nahmen Freinet, Piaget und De Jonckheere ihre persönlichen Kontakte zu Petersen wieder auf. Freinet selbst war von der hitlerfreundlichen Vichy-Regierung zweimal inhaftiert worden. Das sind eher Belege dafür, daß ausländische Pädagogen in Petersen keinen Vertreter des Nazi-Regimes sahen. 1950 bat Freinet den französischen Kulturattaché in Mainz um Unterstützung für die Teilnahme Petersens am Kongreß „Ecole Moderne“ in Nancy und schreibt von „unserem Freund Petersen, Professor an der Universität Jena, mit dem wir schon seit 20 Jahren in ständiger Verbindung stehen“ (Jörg 1989, S. 9). Hier soll nicht aus Peter Petersen ein Antifaschist gemacht werden, ein solcher ist er mit Sicherheit nie gewesen. Es geht aber sehr wohl darum, *dieser wirklich bedeutenden pädagogischen Persönlichkeit historisch gerecht zu werden*. Die reformpädagogischen Vorstellungen Petersens, die ja im

wesentlichen in der Zeit der Weimarer Republik entstanden sind, enthalten keine Elemente der nationalsozialistischen Ideologie. Petersens Einfluß auf die Pädagogik ist ungebrochen. Vor allem in den Peter-Petersen-Schulen werden seine reformpädagogischen Ideen in erzieherische Praxis umgesetzt. Allein in Holland arbeiten inzwischen über 200 Schulen nach dem „Jena-Plan“. Keims Fazit und Aufforderung an die Zunft, nicht „immer wieder aufs neue Opportunisten wie Peter Petersen zu verteidigen, ihre Schriften und Modelle zu propagieren und sie als Leitbilder der Disziplin zu stilisieren“ (Keim 1989, S. 142f.), vermag nicht zu überzeugen.

Historische Fakten dürfen nicht verschwiegen werden oder in Vergessenheit geraten. Die *Aufarbeitung unserer unseligen Vergangenheit* als „Erinnerungsarbeit“ (Margarete Mitscherlich 1987) muß immer wieder neu geleistet werden. Gerade die Erziehungswissenschaft muß sich der dunklen Flecken ihrer Geschichte vergewissern, zumal in Zeiten, wo sich deutsche Universitätslehrer wie Nolte, Hillgruber oder Hildebrand anschicken, mit einer Relativierung der Naziverbrechen („In der Tat... hat jeder bedeutende Staat der Gegenwart ... seine Hitlerzeit“ [Nolte]) die „Entsorgung der deutschen Vergangenheit“ (Wehler 1988, S. 23) zu leisten.

Die ideologiekritische Aufarbeitung der deutschen Erziehungswissenschaft der NS-Zeit und die sicher nicht minder notwendige Rekonstruktion ihrer Rezeptionsgeschichte in der Nachkriegszeit dürfen uns *nicht zu dem pauschalen Urteil verleiten*, all die Pädagogen, die sich nicht explizit gegen den Nationalsozialismus ausgesprochen haben, aus einer moralisch höheren Position heraus anzuklagen. Natürlich kann man Petersen vorwerfen, daß er sich nicht rechtzeitig vom Nationalsozialismus distanziert hat. Ist die Forschungslage so eindäutig, daß er dazu verpflichtet gewesen wäre, seine „Verstrickung“ oder „Einbindung“ in die NS-Ideologie als persönliche Schuld aufzufassen? Diese Frage bleibt weiterhin offen.

Die reformpädagogischen Ideen Peter Petersens, sein Schulforschungsprojekt „Jena-Plan-Schule“, der „einzigen einheitlichen und originalen Schulkonzeption der zwanziger Jahre“ (Kudritzki 1979, S. 183), die darin enthaltene Konzeption einer inneren Schulreform mit „Wochenplan“, „Freiarbeit“, Partner-, Gruppen- und Gemeinschaftsarbeit und sein Eintreten für eine universitäre, alle Schulstufen einbeziehende Lehrerbildung enthalten erziehungswissenschaftliche Aussagen, die im Kern nicht überholt sind, sondern *darauf warten, endlich Eingang in die alltägliche Lernarbeit an unseren Schulen und Hochschulen zu finden*.

Aber auch heutige Erziehungswissenschaftler beurteilen die pädagogische Konzeption Petersens durchaus positiv. In der Pädagogik Petersens, insbesondere in der „pädagogischen Tatsachenforschung“ und in der „Jena-Plan-Schule“, begegnet uns ein von seiner Systematik her beachtenswertes handlungsorientiertes Konzept, das ausgehend von praktischen Fragestellungen über die Theoriebildung zur Umsetzung im Feldversuch und zur abschließenden Evaluation führt. Daß Petersen insgesamt nicht den modernen wissenschaftstheoretischen Standard stringenter fallibilistischer Theoriebildung erreicht hat, ist ihm nicht anzulasten.

Das rigorose Brechen mit einer pädagogischen Tradition, das Wolfgang

Keim aus moralischen Gründen einklagt, bleibt nicht nur wissenschaftlich fragwürdig. *Warum ist gerade der ethisch argumentierende Moralist nicht bereit zu verzeihen?* „Es gibt keine moralische Vollkommenheit“ stellte Richard von Weizsäcker in seiner trefflichen Ansprache zum 40. Jahrestag der Beendigung der nationalsozialistischen Gewaltherrschaft heraus und betonte, daß der Völkermord an den Juden historisch beispiellos sei. Wenn wir denn nicht bereit sein sollen, Petersens Haltung während des „Dritten Reiches“ zu akzeptieren, wofür triftige Gründe sprechen mögen, wie sie in den Beiträgen von Kaßner und Keim angedeutet sind, so sollten wir gleichwohl nicht in das andere Extrem verfallen und mit der Person Petersens zugleich sein reformpädagogisches Werk als faschistoides Gedankengut ablehnen. Ist Petersen nicht letztlich doch *eine ans Tragische grenzende Person unseres Jahrhunderts?* Ein Mensch, im Kaiserreich von einer nationalkonservativen Grundhaltung geprägt, der in der ersten Demokratie auf deutschem Boden mit seinem „Jena-Plan“ ein grundlegendes, auch international beachtetes reformpädagogisches Konzept erarbeitet und realisiert hat, der sich dann während der Schreckensherrschaft im „Dritten Reich“ mit dem Unrechtsstaat arrangierte, der gleich nach dem Krieg auf Betreiben der sowjetischen Militäradministration Dekan einer eigenen Sozial-Pädagogischen Fakultät in Jena wird, um dann in der DDR die Schließung seiner „Jena-Plan-Schule“, seines Lebenswerks, zu erleben und zu erleiden und der schließlich in der Bundesrepublik Deutschland feststellen muß, daß er als Pädagoge aus dem „roten System“ im beginnenden Kalten Krieg nicht mehr gefragt ist. Gerade wir Pädagogen sollten Sensibilität gegenüber einem Erziehungswissenschaftler aufbringen, dessen Biographie die Höhen und Tiefen unserer Geschichte in fast exemplarischer Weise widerspiegelt.

Literatur

- Jörg, Hans: Von Kerschensteiner zu Célestin Freinet. In: Forum Pädagogik 1/1989.
- Kaßner, Peter: Peter Petersen – die Negierung der Vernunft? In: Die Deutsche Schule. 81, 1989, S. 117–132.
- Kaßner, Peter/Scheuerl, Hans: Rückblick auf Peter Petersen, sein pädagogisches Denken und Handeln. In: Zeitschrift für Pädagogik. 30, 1984, S. 647–661.
- Keim, Wolfgang: Peter Petersens Rolle im Nationalsozialismus und die bundesdeutsche Erziehungswissenschaft. In: Die Deutsche Schule. 81, 1989, S. 133–145.
- Kudritzki, Gerhard. In: Kosse Wilhelm, Peter Petersen, Klassiker der Pädagogik. Bd. 2, München 1979.
- Mitscherlich, Margarete: Erinnerungsarbeit. Frankfurt/M. 1987.
- Popp, Walter: Offenheit im Unterricht. In: Grundschule 7/87 (1988), S. 70–73.
- Wallrabenstein, Wulf: Wenn Schüler ihr Lernen in die Hand nehmen. In: Friedrich Verlag: Jahreshft IV (1986), S. 34–37.
- Wehler, Hans-Ulrich: Entsorgung der deutschen Vergangenheit? München 1988.

Hans-Werner Johannsen, geb. 1950, Dr. paed., Lehrer an der Asmus-Jakob-Carstens-Schule Schleswig.
Anschrift: Meisenweg 7, 2399 Tarp