

PEDAGOGICZNA
BIBLIOTEKA
WOJEWÓDZKA
Gdańsk
Waly Jagiellońskie
24

15577

Peter Petersen

**Führungslehre
des Unterrichts**

~~H VI 195~~

£ 361



Führungslehre des Unterrichts

Von

Peter Petersen

Mit sechs Tafeln



Verlag von Julius Beltz in Langensalza · Berlin · Leipzig · 1937

Alle Rechte vorbehalten.

P. 8643/52



15577

Dz. 37



Σ 361

1936: 982

Druck und Verlags von Julius Bely in Langensalza

Meiner Frau,
meinem besten Arbeitskameraden

Vorwort als Einleitung.

Diese „Führungslehre des Unterrichts“ stellt den ersten Versuch dar, eine Ordnung und eine Begründung der neuen Unterrichtsformen im Rahmen eines neuen Schullebens zu geben, der unmittelbar der Praxis dient. Sie tritt also an die Stelle der bisherigen „Didaktik“ und zeigt ständig auf, wie die „Methodiken“ erst dann wieder in sich fortentwickelt werden können, wenn sie in eine Pädagogik des Unterrichts aufgenommen sind.

Die „Führungslehre“ bildet das Ergebnis von 16 Jahren ununterbrochener praktischer Versuche, angestellt, um die Grundlagen einer neuen Schularbeit, vor allem in der zehnjährigen Volksschule, zu gewinnen; sie ist zugleich Abschluß von mehr als 25 Jahren Dienst an der höheren Schule, allgemeinen Volksschule, Lehrerseminar, Berufsschule und Universität.

25 Jahre hindurch stand dieses Suchen und Forschen in enger Verbindung mit den Führergestalten der großen deutschen pädagogischen Reformbewegung, die in den Jahren 1897 bis 1928 die Augen der Welt auf das Schulwesen Deutschlands lenkte und dieses einen stillen, aber ungeheuer großen Einfluß ausüben ließ. Dies Werk möchte ein einziger großer Dank für all das sein, was diese Männer und Frauen ihm gegeben haben. Das Feuer ihres Denkens, ihr Wagemut, die Innigkeit und Stärke ihrer Hingabe an den Schulalltag und ihre sehnstüchtige Liebe zum ganzen Volke und zu einer Schule über den Streit der Parteien hinaus, sie haben ihre Arbeit geadelt und es ihnen ermöglicht, Stück auf Stück der deutschen Schule zu schaffen; denn kaum einem ward es vergönnt, zu einem Ende zu kommen. Immer wieder wurden sie — durch den Weltkrieg und in den Wirren der Systemzeit — zurückgeworfen; viele mußten erleben, wie ihr Werk gefühllos und verständnisleer zerstört wurde. Dies alles macht sie jedoch im Lichte der Geschichte des deutschen Schul- und Erziehungswesens nur noch größer und gibt ihnen die erhöhte Sicherheit einer starken Nachwirkung auf kommende Geschlechter ihres Volkes. Es ist ein dauernder Ruhm der Volksschule, daß diese

Vorkämpfer zu 90 % Volksschullehrer waren und es noch sind; heute seit zehn Jahren besonders in der *Land schule*. Und es ist verheißungsvoll, daß diese letzteren bereits hoffen dürfen, allgemeinere Anerkennung zu finden, und daß sie es erleben, wie von der Landschule aus das gesamte Schulwesen in Leben und Unterricht die stärksten Anregungen und Auftriebskräfte erhält.

In sie hinein gingen die Ergebnisse eines systematischen Denkens zur Begründung und Entwicklung einer neuen Erziehungs wissenschaft. Dieses Denken empfing seine ersten und stärksten Anregungen durch einige Vorträge, weit mehr jedoch in einem regen Gedankenaustausch über diese Fragen mit Julius Ziehen. Dadurch erhielt es seine Richtung auf eine „Volkserziehungswissenschaft“, wie sie Julius Ziehen vorschwebte, und eine vorläufige Bindung an die Begriffswelt der deutschen Kulturpädagogik¹⁾. Das Erleben der Notzeit nach dem unseligen Kriegsende und die tätige Teilnahme am Kampfe gegen die Mächte der Vernichtung im eigenen Volke wie am Grenzlandkampfe zerstörten endgültig jeden Glauben an den „Kultur“menschen und an seine „Bildung“, aber sie öffneten das Verständnis für „Volk“ und „Geist“, für die menschlichen Grundkräfte und vermehrten die Liebe zum Menschen.

Befreit von den Illusionen eines fortschrittsgläubigen, vernünftigen, aufgeklärten und daher liberal, „istischen“ Zeitalters fand das Denken zurück zur Wirklichkeit und zum Menschen in dieser Wirklichkeit. Die besondere menschliche Wirklichkeit fand es durchwaltet und ausgeformt durch die Erziehung als eine Funktion der Wirklichkeit, die des Menschen „geistige“ Seinsweise im Latzhandeln für den Mitmenschen — diesen gesehen im Sinne des „Nächsten“ — ausformt und den Menschen, eben und allein dadurch, frei werden läßt. Damals wurde der „Realismus“ geboren, wie allgemeiner seit 1930 gesagt wird, und begannen das wissenschaftliche Neudenken, der Bruch mit dem Positivismus, dem Rationalismus und der voraussetzungslosen Wissenschaft²⁾.

Soll es unter Menschen anders werden, so wird ein ganz neues

¹⁾ Vgl. den Berliner Vortrag vom 12. Mai 1918 in: Petersen, Jenaer Schulreform und Neue Erziehung 1925. S. 22 ff., bes. S. 27 f.

²⁾ Vgl. die Allg. Erziehungswissenschaft I, 1924 (entworfen W.-S. 20/21); den Erfurter Vortrag vom Januar 1926, erweitert als „Philosophie in erziehungswissenschaftlicher Beleuchtung“, 1929, S. 31 f.

*Vorgang + all
im Sinne
der Wirklichkeit
Wirklichkeit*

Die nen notwendig werden ¹⁾, d. i. ein neues Verhältnis Mensch zu Mensch als Grundlage des Zusammenlebens und Zusammenarbeitens der Menschen angefangen im nächsten Kreise der Familie und Freundschaft bis zur höchsten Gemeinschaft des Volkes. Auf pädagogischem Gebiete bedeutet dies: Ernst damit machen, daß die Menschen, die sich in Schulstuben begegnen, in ihrem Verhalten zueinander, in ihrem täglichen Umgange miteinander anders werden, einfacher, wahrer, menschlicher. Daher bilden wichtigste Untersuchungen diejenigen über die erzieherische Haltung und über die Führung der Kinder und Jugendlichen ²⁾, Fragen, an deren Klärung fortgesetzt gearbeitet werden muß, und zwar innerhalb der Schulpraxis selber.

Die Anwendung und seit 1920 ununterbrochene Erprobung der neuen erziehungswissenschaftlichen Einsichten innerhalb der Schulstuben hat zu ihrer fortschreitenden Festigung und Reinigung geführt. Darum sind sie nun auch auf das allerinnigste in diese Praxis selber hineingegangen. Die vorliegende „Führungslehre des Unterrichts“ beweist auf jeder Seite die Einheit der erziehungswissenschaftlichen Erkenntnisse und des neuen Schul- und Unterrichtslebens, angefangen von Schulraum und Raumgestaltung bis zu den Fragen der Zucht, der Unterrichtsführung und der Gesinnung. Theorie und Praxis gehen Hand in Hand; denn es gibt nach dem Worte Dörpfelds in der Lat nichts Praktischeres als eine gute Theorie.

Der neue Dienst, den die L e h r e r zu leisten haben, ist von Anfang an als „Führung“ der Kinder und Jugendlichen bezeichnet worden, dieses Wort im Vollsinn genommen und damit zugleich als Absage an jede Spielform: an die romantische und sentimentale Verfälschung des „Vom Kinde aus“, an die weichliche Auffassung von Kamerad und Freund ³⁾. Immer muß es das oberste Bestreben bilden, nicht

¹⁾ Allg. Erziehungswissenschaft I, S. 165—169.

²⁾ Kopenhagener Vortrag vom April 1924: Der Lehrer als „Führer“ im Unterricht, abgedruckt in „Innere Schulreform und Neue Erziehung“, 1925, S. 253 ff., vgl. dort aus anderen Vorträgen vorher und nachher die Seiten 70 ff.; 284 ff. und Mainzer Vorträge über „Erziehung und Führung“ vom Nov. 1925, abgedruckt in den von E. Feldmann herausgegebenen „Pädagogischen Antithesen“, 1926, S. 73 ff.; die Zusammenfassung enthält der II. Teil der „Allgem. Erziehungswissenschaft“ unter dem Titel „Der Ursprung der Pädagogik“, 1931.

³⁾ Innere Schulreform und Neue Erziehung, 1925, S. 70, 237 ff.; Ursprung der Pädagogik, S. 140 ff.

die Wirklichkeit zu verfälschen, weil damit unfehlbar die erzieherische Funktion um alle Wirkung kommt.

Zum Schlusse noch ein Wort an den Leser. Bei der Abfassung dieser „Führungslehre“ dachte ich besonders an zwei Gruppen von Lesern. Zuerst an solche, die bereits um die neue Schule ringen und neben die sich dieses Werk stellen möchte mit Hilfen, Anregungen und vielen Fragen. Sodann gingen die Gedanken immer wieder zu den Zehntausenden, die ebenso stark den Umbruch der Zeit empfinden und die damit unerbittlich gegebene Nötigung, ihr eine neue Schule zu bauen, die nun aber nicht, oder nur ganz unvollständig, in Verbindung mit den neuen Schulversuchen und ihrem erziehungswissenschaftlichen Denken leben können. Wie läßt sich ein Weg finden, der es ihnen leichter macht, sich in diese andersartige Schulwelt und Unterrichtstätigkeit, in eine wirkliche Unterrichtsführung, hineinzudenken? Die beiden letzten Kapitel dieser „Führungslehre“ sind gedacht als ein solcher Weg. Das vorletzte Kapitel setzt ein mit den verbreitetsten Ansichten der älteren pädagogischen Theorie und Praxis und zeigt, wo diese scheitern mußten und wo sie darum auffpringen, um die neue Theorie und Praxis hineinzulassen; das letzte Kapitel führt dann diese Gedanken weiter bis in die unmittelbare Gegenwart.

Ein anderer Weg, sich hineinzulesen, wäre der, mit Abschnitten über praktische Dinge zu beginnen und von ihnen her zur Prüfung der begründenden Teile überzugehen, um sich dann das Ganze zu erschließen.

Allein, wie auch der Leser vorgehen möge, eine große Bitte ergeht an ihn auf jeden Fall: nicht in 25 Stunden fertig beurteilen zu wollen, was zu seiner Entstehung 25 Jahre bedurft hat.

Peter Peter'sen.

Jena, den 1. Oktober 1936.

Inhaltsübersicht.

	Seite
Vorwort als Einleitung.	4
I. Kapitel: Die pädagogische Situation	11
1. Die Lage des Schulunterrichts als Ausgangsort für eine Führungslehre des Unterrichts.	11
2. Begriffliche Erläuterung	17
a) Erziehung; das Pädagogische	17
b) Situation	18
3. Bestimmung der pädagogischen Situation. Folgerungen.	24
a) Die pädagogische Situation ist ein Lebenskreis um einen Jugendführer	24
b) Die pädagogische Situation ist ein Umkreis besonderer Spannungen aus den drei Wirklichkeiten: Gott, Natur und Menschenwelt.	30
c) Die pädagogische Situation fordert von allen ihren Gliedern echte Selbsttätigkeit zur Übernahme der Spannungen	37
II. Kapitel: Die Führung des Unterrichts. 1. Teil: Die Ordnung des Schullebens im Dienste des Unterrichts	48
1. Führung des Unterrichts — Führung im Unterricht.	48
2. Das pädagogische Richtmaß für die Ordnung des Unterrichts, d. i. für Raum, Leben und Arbeit in Schulen	53
3. Der Sinn des Schulraumes. Seine Ausgestaltung und seine Bedeutung für die soziale und sittliche Erziehung. Erziehung vor dem Leben	62
4. Der Sinn und die rechte Anwendung der pädagogischen Vorordnungen des Unterrichts	73
a) Vorordnungen sind keine Verordnungen! Schule kein Teil einer Rechts-gesellschaft	73
X b) Zucht und Disziplin unter dem „Befehl der Gruppe“	79
c) Schule und Gesellschaft	85
d) Schulleben und Unterricht	89
III. Kapitel: Die Führung des Unterrichts. 2. Teil: Planlegung des Unterrichts	91
1. Vom Unterricht im erziehungswissenschaftlichen Sinne	91
2. Grundurteile einer Führungslehre des Unterrichts.	94
A. Alle Pädagogie ist Lebensdienst	94
B. Pädagogie ist Hilfe zur Selbsthilfe	97

Handwritten notes:
 Nr. 10, 203
 Co.

	Seite
C. Aller Unterricht ist stufig.	98
D. Aller Unterricht ist formal zu überwachen und zu unterstützen . . .	99
E. Die elementaren Mittel der Pädagogie im Unterricht: Vorbild; Vortat; das Fragen; das lebendige Wort.	100
F. Die Pädagogie verlangt Offenheit und Antastbarkeit in allem Unterrichten	101
G. Echte Führung geschieht aus einem wahrfreien Optimismus heraus	101
3. Die Pädagogie des Unterrichts als Lebensdienst	101
4. Von der Planlegung des Unterrichts	107
5. Die Überwindung des alten „Stundenplanes“ und der „Fächer“. — Die Arten und die Ordnung der pädagogischen Situationen im wirk- lichen Schulleben	109
A. Gespräch-Unterhaltung: der „Kreis“ und seine Arten; der Block; der Haufe	110
B. Spiel: Spielraum; Lernspiele; Zweckspiele; Schauspiele . . .	113
C. Arbeit: I. Gruppenarbeit; II. Kurse: Einführungs-, Niveau-, Einschulungs-, Sonder- und Wahlkurse.	114
D. Feier: die vom Lehrer gebotene oder geleitete oder durchformte Feier; die von Schülern selbständig gestaltete Feier	117
6. Wochenarbeitsplan, nicht — Stundenplan! Der Jena-Plan als Aus- gangsform und Rahmen für die neue Führungsschule	119
7. Das Verhältnis von Form und Inhalt pädagogischer Situationen. — Die Anwendung pädagogischer Situationen auf die Bildungstoffe	134
 IV. Kapitel: Die Führung im Unterricht. 1. Teil:	
Die pädagogische Haltung	140
1. Vorgedanken zur pädagogischen Haltung im Unterricht	140
2. Vom „erteilten“ Klassenunterricht zum geleiteten „Unterrichtsleben“	145
3. Unterricht und Kulturgut	154
4. Leistungen als Bildungs- und Erziehungsmittel. — Leistungskultur-, nicht Leistungskult	158
 V. Kapitel: Die Führung im Unterricht. 2. Teil: An- weisungen aus der Praxis für die Praxis . . .	
1. Der Grundsatz der situationsgemäßen Leitung	167
2. Begriffe und Bestimmungen zur Führungslehre des Unterrichts im An- schluß an die Praxis des Jena-Plans	173
3. Anweisungen zur Leitung frei vergesellschafteter Schüler	177
A. Die verschiedenen Verbände und deren beste Leitung	177
B. Die Kunst des Lehrers, nicht selber Unruhe oder Unordnung zu ver- ursachen	183

	Seite
C. Grundregeln der Kunst, sich frei bewegende und arbeitende und sich frei fühlenden Kinder zu leiten	185
4. Führung in einer vom Lehrer durchgeformten Feier. — Feier zur Aufnahme der Schulanfänger nach Ostern	188
5. Von der Führung in Niveaufkursen	195
6. Führung im Berichtskreise	198
VI. Kapitel: Pädagogik der Arbeitsmittel	206
1. Der geschichtliche Ort	206
2. Der didaktische Ort	210
3. Der pädagogische Wert der Arbeitsmittel	220
Zwei Verbindungslinien zwischen Altem und Neuem.	
VII. Kapitel: Die beiden Grundirrtümer der überlieferten Unterrichtslehre	224
1. Überschätzung der rationalen Elemente allen Unterrichts	227
a) Die neue Ansicht vom Wachstum der Selbstkraft	228
b) Der freie Bildungserwerb und das Erlernen des Mechanisch-Technischen	232
2. Überschätzung der erziehlichen Möglichkeiten jeden Unterrichts	237
3. Zusammenfassung	245
VIII. Kapitel: Von der Methodik zur Pädagogik des Unterrichts	247
1. Geschichtliches	247
2. Zwischenbetrachtung	251
3. Von der Erziehung. Haltung oder Gesinnung?	256
Inhaltsübersicht der Hauptwerke zum Jena-Plan	261

I. Kapitel.

Die pädagogische Situation.

1. Die Lage des Schulunterrichts als Ausgangsort für eine Führungslehre des Unterrichts.

Die neupädagogische Bewegung drängt auch in Deutschland immer stärker zu einer Fortführung, ja zu einem Neubau der bisherigen „Unterrichtslehre“. Denn es ist nicht mehr in erster Linie der Unterricht im engeren Sinne, der Schultag und Schuljahr ausfüllt und der allem, was zwischen Lehrer und Schüler geschieht, das Gepräge gibt, darum auch wieder so stark und eigenartig das Verhalten der Schüler untereinander bestimmt. Von allen Seiten ist das Leben in die Schulhäuser hineingedrungen, hat wohl hier und da einmal sogar eine Schule ganz überflutet und so den Kern des „Schulischen“ gefährdet. Allein, die Volksgemeinschaft, deren Werkzeug die Schulen sind, hat im Laufe der letzten Generation so viele Dämme, Gräben und Neubauten innerhalb des Schulbezirkes erstehen lassen, daß bereits allen, die inmitten der neuen Arbeit gestanden haben und die heute am Werke mitbauen, der neue Koog eingedeicht erscheint und fertig, um nun im Rahmen der errichteten Bollwerke gegen Flutwellen und Stürme das Neuland abzumessen und darauf die Arbeit allgemein zu beginnen.

Unsere Schulwelt ist heute einfach nicht mehr die alte. Sie ist überall bereichert. Sollte das in der Innenarbeit, d. h. also in den eigentlichen Unterrichtsstunden der Mehrzahl der Schulen, nicht recht erkannt sein, so hängt das damit zusammen, daß im großen und ganzen doch noch mit den überlieferten methodischen Mitteln und den ihnen entsprechenden Mitteln der Disziplin gearbeitet wird. Schon äußerlich gesehen ist demnach die Schule 1936 nicht mehr die von 1900. Und es bleibt unvermeidliche Tragik, die aus dem Befehl alles Geistigen stammt, wonach auch im Geistigen auf Leben und Bewegung Erstarrung, Routine folgt, wenn in unseren Schulen tatsächlich noch so gearbeitet, unterrichtet, gelehrt wird und Schüler beurteilt und behandelt werden, als wenn nicht in den vergangenen Jahrzehnten ein Umbruch auf allen Gebieten erfolgt sei, wie es nur geschieht, wenn eine neue Epoche anhebt.

Handwritten note: *Handwritten note: Vollkommen
Hörig*

Vor einer Generation war die Schulumwelt schlechthin beherrscht von „Stunden“ und „Fächern“. Es gab Schreibstunden, Rechenstunden wie Geschichtsstunden und Religionsstunden, Turn- und Singstunden. Von solcher Art, und so eintönig, waren die Situationen Tag für Tag, Woche für Woche und Schuljahr nach Schuljahr, in denen sich Lehrer und Schüler gegenüberstanden, um die den Schulen gesetzten Aufgaben zu lösen, die Lehrstoffe zu bewältigen. „Stunde“ war der Name für die kleinste Unterrichtszeit und Unterrichtseinheit in den Schulen; zeitlich schwankte sie zwischen 40—45—50 Minuten. Alle Stunden beherrschte wiederum der „Lehrgang“. Die Arbeit in ihr wurde methodisch gestaltet. Diese Methode wurde vom Stoffe und von der allgemeinen Logik her gewonnen. Das konnte, in große Zusammenhänge geordnet, so geschehen:

a) Man suchte nach einer allgemeinen Methode zur besten Darstellung, Erklärung, Erlernung und Einprägung der unterrichtlichen Aufgaben. Diese Idee einer Universalmethode gehört zu jedem Rationalismus als sein echtestes Kind¹⁾. Der Rationalist glaubt, daß das Leben „intellektuell“ bestimmt ist und daß es darauf ankommt, die Gesetzmäßigkeiten aufzufinden und zu errechnen, möglichst in faßliche Formeln zu bringen, um danach die Wirklichkeit zu bestimmen,¹⁾ sie in die Hand zu bekommen, sie zu beherrschen. Das gilt genau so gut für die äußere wie für die innere Wirklichkeit, für Natur wie für Seele und Geist. Dieser Vorstellung liegt zugrunde die Überzeugung von der einen in allen Menschen gleichen allgemeinen Logik; sie sichert eine Methode des richtigen Vernunftgebrauches, die zu allen Zeiten und allerorten gilt. So faßte Herbart seine vier Stufen der Vielseitigkeit auf. In den Zillerschen Formalkstufen erfolgte deren Mechanisierung, so daß sie nun für alle galten und an alles angelegt werden konnten: an Erdkunde und Gedichte, Musikstunde wie Religionsstoffe. Dieses rationalistische Denken blieb noch in der „inneren Schulreform“ seit 1900, die eifrig nach neuen Wegen in der Unterrichtsarbeit suchte, so kräftig, daß es diesen Bestrebungen versagt wurde, eine neue Schule zu schaffen. Selbst dort, wo bereits weltanschaulich und in den entsprechenden allgemeinen Begründungen, also den Worten, den Aufsätzen und Büchern nach der Umbruch vollzogen war, entsprachen die Arbeit und das Verhalten in der Schulstube nicht dem neuen Geiste, sondern ganz und gar dem alten. Das gilt so gut wie restlos für alle, die sich zur „Arbeitschule“ bekannnten.

¹⁾ Petersen, Pädagogik, 1932, S. 21f. und 59f. zeigt, wie Descartes und Locke die Väter der neueren Lernschule, ihres Methodismus und Stoffprinzips sind.

Auch daraus wurde eine Methode in der Hand des Lehrers, die er nun auf die verschiedensten Fächer übertrug. So kam es zu Handbüchern für Arbeitsschule im Musikunterricht und sogar im Religionsunterricht; ja, es gibt wohl keinen Stoff, kein Fach, das nicht „arbeitschulisch“ abgehandelt wurde, als man erst erfaßt hatte, wie es anzufangen sei, im Sinne der Arbeitsschule zu unterrichten. Gaudig-Scheibner stellten die allgem. meinsten Stufen eines psychologisch wie ökonomisch logisch richtig aufgebauten und ablaufenden Arbeitsganges dar und übertrugen diesen auf die Schularbeit. Auch von der Dilthey'schule aus wurde der Versuch gemacht, die Dreiheit: Erleben, Verstehen, Gestalten im Sinne solcher „Lernstufen“ auszubenten. Man ließ z. B. die Schüler erst einen Abschnitt der Geschichte „erleben“, drang dann zum „Verständnis“ vor und ließ ihn darauf schriftlich oder mündlich, zeichnerisch oder dramatisch „gestalten“, und so fort für alle anderen irgend für diese Methode greifbaren Stoffe.

Insofern sich der Mensch mit Vorteil des logischen Ganges auf den verschiedensten Gebieten tagaus tagein bedient, ja sich ein gutes logisches Denken erwerben soll, steckt ohne Zweifel in diesem Rückgriff auf die allgemeine Logik etwas Richtiges. Es ist darin ein Weg enthalten, auf dem der Mensch auch lernt und lernen soll, aber das Suchen nach der rechten allgemeinen Methode überspannt einen richtigen Gedanken und führt zu einer gefährlichen Einseitigkeit, weil die Logik nun alles Leben vergewaltigt, auf Flaschen zieht und schablonisiert. Tausende von Handbüchern, die noch in Gebrauch sind, bezeugen das unwiderstehbar.

b) Neben dem Suchen nach der einen allgemeinen Methode geht immer gleichzeitig einher das Streben nach einer facheigenen Methode. Dieses Nebeneinander mag u. a. Herbart selber am besten bezeugen, der auch wiederholt sagte, „daß in gewissem Sinne jeder Gegenstand seine eigene Methode habe“. Diese Erkenntnis wirkte sich im Ablauf der Jahre nach zwei Seiten hin aus:

1. einmal in der Aufspaltung der Fächer. So wurde und wird im Stundenplan noch heute das Fach Deutsch vielfach aufgespalten nach: Sprachlehre, Lesen, Rechtschreibung, Gedichte, Aufsatz; oder Religion wurde und wird aufgeteilt in: biblische Geschichte, Bibellesen, Kirchenlied, Psalmen, Katechismus, Perikopen, statt mindestens jedes Fach um seinen Mittelpunkt eng und warm zu lagern und von da aus die Einzelbetrachtungen anzustellen. Wiederum anerkennen wir, daß hinter dieser Aufspaltung ein ewig gültiger Grundsatz alles Unterrichtlichen steht, nämlich derjenige der „Isolierung der Schwierigkeiten“ sowie des jeweils besonders zu übenden.

Nun aber ist daraus ein Grundsatz geworden, um aus einem und demselben Kernfach „Stunden“ abzuleiten, die jetzt isoliert dastehen und — folglich — für sich erteilt d. h. auch von einem anderen Lehrer als dem, der das Kernfach hat, gegeben werden können. Das führt zu einer unheilvollen Besonderung und hat den Stundenschematismus verhängnisvoll gefördert.

2. Das Zweite wurde eine sorgfältige Untersuchung der sog. „facheigenen Struktur“ und einer von daher abzuleitenden Methode. Solche Eigenheit konnte sich beziehen auf ein Teilgebiet eines Faches, etwa auf Einführung in das Kartenverständnis als Grundlage der Erdkunde oder in das physikalische Experimentieren als Teil des Naturkundeunterrichtes. Allein sie nötigte auch zu einer wirklich das Ganze des Faches ergreifenden eigenen Methode z. B. im Werkunterrichte, weil hier jene „allgemeine“ Methode vollkommen versagte oder doch vom feinfühligere Fachmann in all ihren Mängeln empfunden wurde.

Alle diese Bestrebungen und Arbeiten, an die jahrhundertlang soviel Kraft, Liebe und Hingebung gesetzt wurden, werden in ihren berechtigten Teilen erhalten bleiben müssen, aber sie werden fortan anders eingeordnet, auf ein engeres Gebiet beschränkt, und daraus wird bereits auch ihre neue Bewertung ersichtlich. Diese Umwertung ist aber die notwendige Folge der tatsächlichen Wandlung, welche sich seit 1900 in aller Schularbeit vollzogen hat. Diese ist bereits bedeutsam aufgeweitet worden durch die Aufnahme des Werkunterrichtes und, vielerorten, des Schulgartens, sowie durch das, was sich im Gefolge der verschiedenen arbeitschulischen Theorien als Neuerung und Bereicherung der alten Schularbeit miteinstellte, wie reicheres Arbeitsmaterial, Heranziehung der Bibliotheken und Museen u. dgl. m. In gleicher Richtung wirkten das Lehrgespräch, die sog. freie geistige Schularbeit, die mannigfachen Formen des Gesamtunterrichtes und die arbeitsteiligen Verfahren, ferner die Lehrspaziergänge, Schulwanderungen und Schulreisen nebst Schullandheim, die vermehrte Pflege des Dramatischen, das Schultheater, der Kinobesuch und das Schulradio; Gymnastik und Rhythmik; Volkstanz und Singkreise. Wohl zeigt die Literatur, daß auch hier stets die Mehrheit der Lehrer sich bemühte, das Neue methodisch einzufangen, und erst dann beruhigt war, wenn das Neue über den alten Leisten geschlagen war, allein alles zusammen hat wie ein Sprengstoff gewirkt, der die Schularbeit veränderte und die Schule als Ganzes vor neue Aufgaben stellte. Dies schon darum, weil die Fülle des Neuen dazu nötigte, sich um eine Ordnung und Planlegung zu bemühen,

die dieses Neue sinnvoll umfasste. Und um diese Sinndeutung und Sinn-
erfüllung mühen wir uns.

Alles jenes Neue, von dem wir soeben sprachen, steht innerhalb der
Schulwelt nicht in erster Linie da um seiner selbst willen. Alles ist vielmehr
eigenartig strukturiert, geformt durch die pädagogische und erzieherische Ab-
sicht, der es dienstbar gemacht wird. So ist die Situation einer Schul-
reise keineswegs dieselbe wie die einer Reise schlechtthin, die eines Schul-
spazierganges nicht die des üblichen Spazierganges, und ebenso steht es
mit der Singgemeinde, mit Unterhaltung, Gartenarbeit, Werkstatt usw.
usf. Ein jedes wird eigentümlich verwandelt; es ist „so wie“ und doch nicht
so. Ja, es kommt gerade darauf an, daß es nicht ganz so ist. Also liegt
in dem, was jene bekannten gewöhnlichen Lebenssituationen verändert, sie
eigenartig einschränkt oder durchformt, gerade die Aufgabe des Pädagogen,
eben das — Pädagogische.

Jede einzelne in die Schulwelt hineingezogene Lebenssituation ist aber
wiederum in sich anders: eine Reise ganz anders als ein Spaziergang,
Werkstatt als Gartenarbeit usw. Nithin ist es das Pädagogische,
was in allen das Gemeinsame ist, was alle diese Situationen vereint, und
nicht mehr die Methode oder Methodisches überhaupt. Der Dienstbezug,
in dem alles steht, ist das Pädagogische. So wird jetzt die Pädagogie,
die Führungslehre des Unterrichts, — Unterricht im weitesten
Sinne gemeint —, zu der wichtigsten Aufgabe der Gegenwart auf inner-
schulischem Gebiete, und erkennbar wird schon im Eingang dieser Lehre
u. a. als die vordringlichste Aufgabe eines jeden echten Pädagogen das
Studium des jeweiligen Situationscharakters, welchen er pädagogisch
nutzen will. Der Pädagoge muß ein Wissen darum und ein Gefühl dafür
entwickeln, was jeweils anders wird und wie man sich demgemäß als Päd-
agoge, d. i. ja als Führer der Schüler, zu verhalten hat. Also wird zur
ersten Aufgabe: feinste Kenntnis der Grundstruktur und des eigentlichen
Sinnes aller Situationen; denn nur dann kann es dahin kommen, daß sie
bestens pädagogisch gedeutet und ausgebaut, pädagogisch geladen und ge-
leitet werden. Aus diesem Grunde wird auch diese Führungslehre bestrebt
sein, eine Anzahl praktischer Beispiele und Regeln zu geben, an denen Sinn
und Taktgefühl für pädagogische Aufgaben im Unterricht geübt und ver-
feinert werden können. Die Zeit der Rezepte und der Schemata ist end-
gültig vorüber.

Was hat sich eigentlich, tiefer gesehen, in unseren Schulen ereignet?
Wir sind im Zuge der Zeit, um einer reicheren und edleren Menschen-

bildung willen, zu den „Urquellen des geistigen Lebens“ zurückgeführt worden, um unmittelbar aus ihnen zu schöpfen. Urquellen des geistigen Lebens nannte Herbart: Erfahrung und Umgang. Und in seinen Ausführungen darüber innerhalb der „Allgemeinen Pädagogik“, die zu dem Schönsten gehören, das je über den Unterricht gesagt worden ist und gesagt werden kann, schildert Herbart den Unterricht als „Ergänzung“ von Erfahrung und Umgang und entwickelt zugleich die Mängel und die Dürftigkeit allen Unterrichts verglichen mit dem, was Erfahrung und Umgang bieten. Denn in diesen beiden Urformen werde gelernt im Einklang mit der „eigenen Geistesbewegung des Lehrlings“, mit dessen Zeitmaß und Tempo; hier wird verarbeitet die volle, freie, lebenserfüllte Anschauung, verarbeitet in Empfindung und Wahrnehmung, in Gedanken, Versuchen und Gestaltung. Und der Umgang mit anderen in ihrer persönlichen Gegenwart ist unvergleichlich wirksamer als mit geschichtlichen oder lebenden, aber im Schulraume nur berebeten Personen. Ganz anders wirkt bei persönlicher Gegenwart eine Kraft die andere; die Gemüter werden unmittelbar tätig und kräftig bis in ihre Tiefen ergriffen; sie werden nicht nur für die Teilnahme an den Gefühlen anderer empfänglich, sondern auch selber gestärkt und gereinigt. Dieser lebensvollen Erfahrung und dem unmittelbaren Umgang mit anderen Menschen gegenüber hat der Unterricht nur seine Stoffeßen, nur Darstellung, meistens nur Schilderung des Fremden und nicht Gegenwärtigen. Er tritt ferner auf mit Anspruch und Zwang, um die — nun allerdings nicht zu entbehrende — Ergänzung zu Erfahrung und Umgang zu geben. Allein, wer das Geschäft dieser Ergänzung übernimmt, der darf bei der Erziehung Erfahrung und Umgang nicht entbehren wollen. Und deutlich warnte und mahnte der junge Herbart: „Es ist als ob man des Tages entbehren und sich mit Kerzenlicht begnügen sollte! . . . Fülle, Stärke, individuelle Bestimmtheit für alle unsere Vorstellungen, . . . Übung im Anwenden des Allgemeinen, Anschließen ans Wirkliche, an das Land, an die Zeit, Geduld mit den Menschen wie sie sind: dies alles muß aus jenen Urquellen des geistigen Lebens geschöpft werden“¹⁾.

¹⁾ Heute, wo uns wieder die ganze Wirklichkeit des Schullebens in der alten Johann-Friedrichs-Schule Karl Volkmar Stöns in Jena bekannt geworden ist, wissen wir, daß er, der Pestalozzianer und Herbartianer zugleich war, wirklich eine Schulkwelt im hellen Tageslichte aller Kräfte aus Erfahrung und Umgang aufbauen konnte. Denn in seiner Schule gab es neben dem üblichen Unterrichte, den er recht methodisch durchführen ließ, nun aber noch 1. das Turnen der ganzen Schulgemeinde als Ge-

2. Begriffliche Erläuterung.

Schon eine begriffliche Erläuterung der „pädagogischen Situation“ verhilft zu einer vertieften Erkenntnis dessen, worum es in einer Führungslehre des Unterrichts geht. Da die Pädagogik nur eine Disziplin der umfassenderen Erziehungswissenschaft ist, so haben wir vom Begriffe der Erziehung her uns das Verständnis des Pädagogischen zu erschließen.

a) Erziehung ist und geschieht ebenso ursprünglich, wie sich das Leben und seine Funktionen vollziehen. Sie ist demnach funktionale Erziehung, und sie ist da vor aller Absicht zu erziehen, wie sie immer neben ihr da ist und wirksam bleibt. Erziehung ist eine Funktion der Schöpfung im Dienste der menschlichen Ordnungen. Sie gehört darum zum Sein des Menschen ursprünglich und unaufhebbar, nicht als etwas, das neben diesem Sein geschieht, sondern sie ist im Sein des Menschen mitgegeben, derart darin enthalten, daß das natürliche Menschsein ohne Erziehung seinen Sinn verliert, sich überhaupt nicht wesenhaft erfüllen und darstellen kann. Erziehung als solche Seinsgegebenheit ist näher diejenige Funktion des Seins, welche auf Freiheit und Geist im Menschlichen geht, und eben darum einzig und allein auf den Menschen zielt, ja diesen erst zum Menschen im vollen Sinne macht. Deswegen gilt der Satz: Der Mensch wird zum Menschen nur durch Erziehung.

Immer zugleich war und ist pädagogisches Handeln, d. i. jenes menschliche Unternehmen, absichtlich und planvoll Kinder und Jugendliche zu erziehen und zu bilden. Es ist dies der menschliche Versuch, einer kosmischen Funktion ihre Wirkart und ihre Gesetzmäßigkeit abzulauschen, um nun von sich aus Menschen zu erziehen. Man will in die Menschwerdung rational eingreifen und nach einer Idee von Erziehung, meistens nur einer Idee, meinschaftsturnen; Gartenarbeit in gebundener und in freier Form, verbunden mit Bastelarbeit; Wanderungen und die große Schulreise alljährlich; 2. die Schulfeste: Grundsteinfest, Weihnachtsfest, Turnfest, Wochenanfangs- und -schlußfeier; 3. nach der „Schulordnung“ die 6 Arbeitsgemeinschaften: „Bereine“ für Seelforge, Turnen, Naturalienammlung und botanischem Garten, für Bibliothek, Reise und Exkursionen, Musik; 4. die verschiedenen Konferenzen der Lehrer. Und dieser begnadete Pädagoge besaß die Gabe, jede der zahlreichen pädagogischen Situationen seiner Schulfeste in ihrer Besonderheit zu formen und auszumergen. Ja, er selber war, ganz deutlich aus allen schriftlichen und mündlichen Berichten zu ersehen, in jeder Situation wieder ein anderer und gab sich dementsprechend ohne Pose, rein wirklichkeitsentsprechend. Und weil ihm darin seine Lehrer folgten, so beruhte darauf die schlichte, aber ganz gewaltige nachhaltige Autorität dieses Mannes und seiner Schule. Vgl. das fesselnde Werk von Johannes Goldt, Karl Volkmar Eton und seine Johann Friedrichs-Schule, Weimar 1934.

Peter sen, Führungslehre des Unterrichts.



dem Bilde einer Zuchtform von Menschen, erziehen, womit sich stets die Gefahr erhebt, daß dressiert, gezüchtet wird, statt zu erziehen.

Wie sich aber auch ein Mensch bemühen mag, in seinen planvollen Veranstaltungen der reinen und echten Erziehung nachzuahmen, so wird er doch in all seinem pädagogischen Tun niemals den Widerstreit verfühnen können, der ursprünglich, schöpfungsgemäß darin beschlossen liegt. Denn erstens ist ihm ja die im Grunde des Menschlichen treibende und bestimmende Erziehung letztlich doch entrückt, und dazu kommt nun noch zweitens die Wirksamkeit der Lebenskraft im Menschenkinde, d. h. jene Tatsache, daß unser Dasein, weil das lebender Wesen, ständig vom Tode durchwaltet und ihm von der Geburt an verfallen ist, darum einen stetigen Kampf gegen diese Macht des Todes in ihm führen muß.

Wenn darum der Erziehungswissenschaftler es unternimmt, den Bezirk der Pädagogik abzugrenzen, dann legt er die Erziehungswirklichkeit in ganzer Fülle dar und zeigt den Ort auf, wo darin dieser Bereich des absichtlichen Erziehens, die pädagogische Sphäre, anhebt. Dabei zeigt er, wie sich in allem pädagogischen Handeln, auch in dem besten Gesinnung und reinsten Haltung, doch die Irrationalität der Erziehungswirklichkeit behauptet und dennoch nachwirkt. Ja, es liegt so, daß nur dann, wenn dieses irrationale Moment des Erzieherischen wirksam bleibt, wenn es nicht durch technisch-rationale Veranstaltungen, durch erklügelte Ideen, Weltanschauungen und andere Denkgespinnste erstickt wird, eine echte und wertvolle, den Menschen erhebende und ihn nicht nur bildende „pädagogische Situation“ gegeben ist. Zugleich ist festzuhalten, daß überall, wo vom „Pädagogischen“ gesprochen wird, dort stets ein Mensch oder ein Kreis von Menschen als Träger und Vertreter der erzieherischen Absicht mitgesetzt ist. Wo diese verschwindet, dort verfällt alles der unbewußt wirkenden, rein funktionalen Erziehung, so wenn wir sagen: die Landschaft, die Natur erzieht den Menschen, das Leid erzieht den Menschen, Kinder erziehen ihre Eltern, Menschen erziehen einander u. dgl. m.

b) Im zweiten Teile des Begriffes, in „Situation“, stoßen wir ebenfalls auf irrationale Momente. Auch hier zuerst auf diejenigen, welche von der Seite des Lebens her stammen, etwa wenn wir Situation im Sinne biologischer Wissenschaft bestimmen als die „Gesamtheit der Reizfaktoren, welche ein Wesen nötigen, als eine Gesamtheit zu reagieren“. In dieser Fassung ist Situation von der Seite der Gegenständlichkeit hergenommen, der gegenüber wir als Subjekt Stellung zu nehmen haben, eben dadurch, daß wir als Gesamtheit, jeder einzelne als eine Ganzheit, reagiert. Solcher

Begriff möchte genügen, wenn wir an reine Lernsituationen denken, etwa in einer Schule als reiner Unterrichtsanstalt, oder beim Vorgange der Dressur; ob es sich dann um Menschen oder Tiere wie Katzen, Affen usw. handelt, ist belanglos. Und für solche Lernsituationen möge man dann auch Tiere wie Menschen als Versuchsgegenstände wählen. Dennoch bleibt das richtige Empfinden zurück, daß diese rein biologische Bestimmung von Situation für die Unterrichtssituationen einer Schule als sozialer Einrichtung menschlicher Gesellschaft schon nicht genügt. Auch für reine Unterrichtssituationen innerhalb der Menschenwelt wird es notwendig, Situation noch von einer anderen Seite her zu betrachten.

Das volle Verständnis setzt erst dann ein, wenn wir den Blick auf denjenigen richten, der da reagiert. Wir sehen also auf den Menschen, der da in jener Situation beansprucht wird und nun handelt, und wir fragen jetzt, von welcher Art die Situation desjenigen ist, der nun in der pädagogischen Situation ist. Das führt uns zu zwei besonderen Betrachtungen: 1. Was ist das für eine Situation, in welcher ich als Subjekt einem Objekt gegenüber mich befinde und genötigt werde, zu reagieren? Das ist die Frage nach der Situation des Schülers und nach der Situation des Lehrers. Und 2. Da wir es mit Menschen und Menschenkindern zu tun haben — was bedeutet Situation an sich für einen Menschen, über die Aufspaltung Subjekt: Objekt hinaus? Das ist wiederum die Frage nach der Situation des Lehrers wie nach derjenigen des Schülers, und zwar diesmal beider als „Selbste“. Und die Beantwortung dieser zweiten Frage wird das ganz und gar Entscheidende sein und das Neue zugleich klären und erklären helfen, worum es in der Führungslehre im Grunde geht. Denn Ausführungen zur Frage 1., nämlich Erörterungen über die besondere Subjektsituation Objekten gegenüber, münden in geläufige und viel unternommene Betrachtungen, wie sie in Untersuchungen der kindlichen Aktivität und der Lehrertätigkeit zahlreich vorliegen. Allerdings erhellen die Darlegungen zur Frage 2., daß alle diese Forschungen wertvoller werden, ja erst dann bis in die tiefsten Zusammenhänge und letzten Erkenntnisse vordringen, wenn sie innerhalb einer wirklichen pädagogischen Situation angestellt werden. Das heißt, wir müssen über die psychologische und sozialpsychologische Betrachtung vorschreiten zur existentiellen Betrachtung des Subjektes; wir suchen alsdann den, der da reagiert oder handelt, in der Situation seines Selbstseins uns zu erhellen.

Existenzielles Sein, Existenz haben kommt allein dem Menschen zu.

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

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

Die Erziehungswissenschaft, mithin auch ihre Pädagogik, beginnt mit einer Erziehungsmetaphysik und sucht die Erziehung in ihrer Beziehung

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

²⁾ I. S. 151.

zum Sinn des Seins und Geschehens zu klären¹⁾, und da sie auf den Menschen abzielt, so ist sie ebenso genötigt, die Frage nach Sein und Existenz des Menschen vorerst zu beantworten. Damit hat sie von Anfang an mit aller positivistischen Wissenschaft, mit der alten Fachwissenschaft und ebenso mit aller in diesem Sinne „voraussetzungslosen“ Wissenschaft gebrochen. Sie wird damit in einem neuen Sinne zugleich Erziehungslehre. Darin ist sie eins mit der norddeutschen realistischen Philosophie unseres Zeitalters.

Blicke ich mit ihren Augen auf mein Dasein, so bin ich immer in Situationen, d. h. ich stehe nicht vor der konkreten Wirklichkeit oder in ihr als einem großen, nach allen Seiten hin zerfließenden Ganzen, sondern, bildlich gesprochen, in Gewebeteilchen der einen Wirklichkeit²⁾, d. h. eben in Situationen. Eine jede ist „Wirklichkeit für ein an ihr als Dasein interessiertes Subjekt“, und eine jede bedeutet Einschränkung oder Spielraum für das betreffende Subjekt, Vorteil oder Schaden, Chance oder Schranke³⁾. Wir sind als Dasein also immer in Situationen. Aber „ich bin weit entfernt, die Situationen, in denen ich faktisch bin, zu kennen. Ich weiß sie vielmehr nur im Schema verschleiert, als typisch allgemeine oder nur einige Seiten der Situation, nach deren Kenntnis ich handle, während ein weitersehender Beobachter oder ich selbst nachträglich die Situation in größerem Umfange, wenn auch nie die ganze mit allen ihren Möglichkeiten, übersehe und die oft unerwarteten Folgen meines Handelns daraus begreife. Situationen bestehen, indem sie sich wandeln.“

Diesen Wandel kann ich in Teilen selbst herbeiführen, dadurch daß ich Situationen schaffe, im technischen, politischen und vor allem im pädagogischen Handeln. Ich bin auch niemals, zahlenmäßig, in nur einer Situation, sondern ständig in Situationszusammenhängen. Jeder Versuch, wissenschaftlich die Regeln dieser Zusammenhänge festzustellen, kann sie mir doch nicht ganz bewußt machen, „weil das Bewußtsein von ihnen die Situation und damit jene Regeln selbst wieder ändert, indem es als ein neuer Faktor in die Situationsgestaltung eintritt“. Mit jeder bewußten wissenschaftlichen Betrachtung oder Bearbeitung einer Situation bin ich bereits in einer neuen; ich kann gar nicht anders als ständig in eine andere Situation eintreten. Deswegen ist die Wirklichkeit eines einzelnen Menschen für Erkenntnis in der Zeit unauschöpfbar. Also sind auch alle jene

¹⁾ Petersen, Ursprung der Pädagogik, 1931, S. 14 f.

²⁾ A. a. O., S. 65ff.: Beziehungen und Gebilde.

³⁾ Karl Jaspers, a. a. O. II. S. 202; f. auch zum Folgenden S. 202 ff.

situationen, so bedeutet das einen „Aufschwung des Seins in mir“. Ich begegne mit dieser Aktivität der Angst oder dem Trost, mit denen mein existentielles Bewußtsein auf die Erfahrung solcher Grenzsituationen antwortet. Ich bleibe nicht betroffen, z. B. darüber, daß es keine absolute Freiheit gibt, oder über das Rätsel, daß ich täglich erfahre, wie „ich abhängig bin von einem Sein meiner Selbst, das ich nicht absolut in der Hand habe“ und das ich meinen Charakter nenne; über den Schauer beim Gedanken an die Unentrinnbarkeit des Todes, sondern: ich wähle und ich entscheide; ich entschlief mich, im Dasein ich selbst zu sein¹⁾. Ich ertrage als Selbstsein nicht die Möglichkeit der Unfreiheit²⁾, und so wird durch meine Tat Freiheit³⁾. Mag ich auch schaudern davor, daß keine Tat rückgängig gemacht werden kann; es muß entschieden werden; denn entscheide nicht ich, so wird über mich entschieden. Auch Flucht und Ausweichen täuschen mich nur über die wahre Situation; denn sie bewirken allein, daß eben über mich entschieden wird. Der Mensch aber, welcher alle diese Grenzsituationen wirklich erfährt, wagt die Entscheidung und gewinnt dadurch Existenz in einer „Aktivität, die sich ihr eigener Grund ist“⁴⁾, und er bekundet der Wirklichkeit gegenüber eine rein realistische Haltung.

Der Mensch realistischen Haltung ist kein Pessimist dem Menschenwerk und dem Sein gegenüber, sondern er lebt in seinen Entscheidungen mutig und ehrlich; er selbst stellt sich dem Geschehen und den Menschen, ohne auszuweichen, ohne fliehen oder verzagen zu wollen. Er ist selbstverständlich alles andere als ein sorgloser Optimist, gar ein Illusionist, vielmehr bestimmt illusionsfrei, aber ebenso wenig Idealist im Sinn der vulgären Transzendentalphilosophie und ihrer Auffassung vom Menschen als eines auf Freiheit gestellten Wesens⁵⁾; er unternimmt es nicht, die Lehre vom Gottmenschen frech umzudrehen und gegen Gott die Verwandtschaft aufzuspielen, sich auch nur in etwa als Göttlichkeit zu schminken (Kierkegaard). Denn er hütet sich vor jener pharisäerhaften Selbstgerechtigkeit, die in harter und seelenkalter, herzloser Weise die Mitmenschen behandelt. Andererseits begibt er sich auch nicht auf die Flucht vor Gott hinein in Haß oder fühle spöttische Gleichgültigkeit, in die Romantik oder Spekulation, und läßt wiederum dies dann immer seine Mitmenschen entgelten. Denn

1) Jaspers a. a. D. II., S. 181.

2) S. 189.

3) Petersen, Ursprung d. Päd., S. 120—134: Freiheit.

4) Jaspers, a. a. D. S. 197.

5) Petersen, Pädagogik, 1932, S. 54 ff., 69 ff.

in unserem Verhalten zum Mitmenschen offenbart sich hell und deutlich immer, wie unser Verhältnis zu Gott ist. Der realistisch bestimmte Mensch ist zeit seines Lebens auf der Suche nach Gott, und er weiß sich völlig in die Hand Gottes gegeben und seinem Willen überliefert, aber vertraut auch seiner Führung kindlich fest.

3. Bestimmung der pädagogischen Situation. Folgerungen.

Als Ergebnis der vorausgehenden Betrachtungen setze ich nunmehr an die Spitze des Folgenden eine Bestimmung der pädagogischen Situation, die es dann weiterhin zu klären gilt.

Pädagogische Situation ist

a.	b.	c.
1. ein problemhaltiger Lebenskreis von Kindern oder Jugendlichen um einen Führer,	Umweltgestaltung	Führung des Unterrichts
2. von diesem in pädagogischer Absicht derart geordnet,	Spannung	
3. daß jedes Glied des Lebenskreises genötigt (gereizt, aus sich herausgetrieben) wird, als ganze Person zu handeln, tätig zu sein.	Übernahme	Führung im Unterricht

a) Die pädagogische Situation ist ein Lebenskreis um einen Jugendführer.

Jede pädagogische Situation ist ein echter lebensvoller Menschenkreis, ein „Lebeganzes“, wie Fröbel sagte. Sobald sich darum das erziehungswissenschaftliche Denken, seinerseits geschult und neu geordnet auf Grund sorgfältigster Beobachtungen und Forschungen innerhalb der realen Schulumwelt, in umfassendem Sinne der Frage einer Neugestaltung des bestehenden Schul- und Unterrichtswesens zuwandte, mußte es auf das Ganze dieses Fragekreises gerichtet sein. Nichts war vor ihm gering und unwichtig, im Gegenteil, es bestand von vornherein die Überzeugung, daß es auf jede Einzelheit als Teil eines unaufhebbaren, in sich verwobenen Lebensganzen ankommen müsse, wenn das Ganze nicht seine pädagogische Wirkung verfehlen solle. Die Farben der Wandflächen wie der Wandtafeln, die ge-

samte Einrichtung des Schulraumes bis in die letzten Einzelheiten hinein ebenso gut wie das Schulgebäude, der Schulhof usw. —, alles mußte der pädagogischen Sinngebung unterworfen werden, während es bisher rein didaktisch und daneben noch hygienisch, aber in einer höchst unvollkommenen Vereinigung beider Gesichtspunkte, betrachtet und gestaltet worden war. Überwiegt doch der unterrichtliche Gesichtspunkt derart noch heute den hygienischen, daß man jenem zuliebe die Kinder einer Schulklasse in einer aller gesunden körperlichen Entwicklung hohnsprechenden Weise in ein starres Banksystem preßt. Je kräftiger sich der pädagogische Standpunkt im Schulwesen durchsetzt, desto schneller wird auch eine vollkommene Änderung im Schulbau und in der gesamten Schuleinrichtung Platz greifen.

Bis dahin kennzeichnet es aber den Anfang des neuen Denkens in der Schule, wenn mit der neuen Raumgestaltung ernst gemacht und als erste Frage diese gestellt wird: was können wir aus dem gegebenen Raume, Hause, Schulhof und Garten machen, um den pädagogischen Forderungen zu genügen? Welch eine hohe Zahl von Schulen ist bereits auf diese Weise umgestellt worden und bezeugt es, wie die pädagogische Liebe zur Jugend erfinderisch macht und ungeahnte Kräfte des Guten in Lehrern, Eltern und Schülern wachruft. Andererseits bildet der Einwurf, diese Dinge seien etwas Außerliches, wenig Wichtiges, den unwiderlegbaren Beweis dafür, daß überhaupt noch nicht begriffen worden ist, worum es im Kampfe um die Neue Schule der Volksgemeinschaft geht. —

Dieser Lebenskreis ist problemhaltig, d. h. voll verdeutscht: er enthält Fragen die Fülle. Damit sind nicht Fragen gemeint, die nur oder auch nur in erster Linie der Lehrer stellt, indem er fragt oder zeigt u. dgl., sondern die Gegenstände, menschlichen Verhältnisse, Geschehnisse, Entwicklungen, Verwicklungen, kurz alle Beziehungen innerhalb dieser planvoll gestalteten Welt tragen einen natürlichen oder einen absichtsvoll verstärkten Aufforderungscharakter: „Bitte frage mich! Tu dies oder das mit mir! Was bin ich? Was kannst du mit mir tun? Wie heiße ich? Magst du mich?“, und hundert Fragen dieser Art mehr.

Die Kunst, eine solche Welt unter pädagogischem Gesichtspunkte aufzubauen, ist nun deswegen von so entscheidender Bedeutung, weil nur dadurch, daß einem Menschen etwas zum Problem, also wirklich fraglich, d. i. gleich einer Frage wird, dieses Etwas, ein Mensch, eine Sache, ein Verhältnis usw., ganz allein Anlaß zu neuen Einsichten, Erkenntnissen, zu neuem Können und damit zu einem bildenden, und darüber hinaus vielleicht sogar zu einem erzieherischen Wert für das Menschenkind wird. Wo dieses eintritt, dort

ist wiederum der Situationsbegriff auch insofern ganz erfüllt, als das Kind, der Jugendliche als gesamte Persönlichkeit beansprucht wird; jeder muß sich als Gesamtheit einsetzen, um die Frage zu lösen.

Mit diesem Ansatz haben alle angewandte Erziehungswissenschaft und alle Pädagogik heute eine ganze Wendung der bisherigen Praxis gegenüber vollziehen müssen. Vor allem werden die Stellung des „Führers“ und die Notwendigkeit wie die Eigenart der menschlichen Beziehungen innerhalb jeder echten pädagogischen Situation neu gesehen. Zu ihrer Begründung ist stets der Gegensatz von reiferen und weniger reifen Menschen erforderlich, und zwar als ein wirksam werdender Gegensatz. Erziehung zwar geschieht. Sie geschieht auch durch die Natur unbewußt. Doch deckt jede gründliche Analyse der erzieherischen Situation eine geistige¹⁾ Überlegenheit des in ihr jeweils führenden Menschen auf. Es gibt also Situationen, in denen z. B. das Kind die höhere Geistigkeit bekundet und damit im Verhältnis der Wechselwirkung, in dem es mit erwachsenen Menschen steht, den machtvolleren Einfluß ausübt. Diese Möglichkeit fehlt ebensowenig in der absichtsvollen Erziehung, also im pädagogischen Handeln. Und wir blickten bereits in hunderten von neuen Schulen hinein in die Fülle dieser Möglichkeiten, welche die überlieferte Schule nicht sehen konnte, weil sie intellektualisiert ist und dem Geistigen keinen nennenswerten Raum zur Entfaltung gibt. Darum begegnet auch der neue Erzieher gerade so starken Zweifeln, wenn er von der natürlichen Kraft zum Guten und Schönen im Kinde zeugt und von ihr aus das Zusammenleben in Schüler- wie Schulgemeinschaft so aufgebaut wissen will, wie er es selber schon mit reichstem Gewinn und Erfolg tut.

Die pädagogische Situation erfordert nun das Wirksamwerden jenes Gegensatzes von Jüngling und Erzieher, von Schüler und Lehrer, von reiferem Schüler und weniger reifem Schüler. Zum Ersten deswegen, weil nur dann ein „Bildungsgefälle“ (D. Kroh) zustandekommt. Die nur beobachtende Hospitantin eines Kindergartens, gar verbannt auf die Tribüne eines modernen Montessoriheimes, die Beobachter, hinter der Glaswand den Schülern unsichtbar verborgen, sie alle bilden kein Stück der pädagogischen Situation; denn die Kinder nehmen von ihnen keine Notiz; sie werden nicht irgendwie in ihre Arbeit, in ihr Streben nach Belehrung, in ihr Spiel, gar in ihr Gemeinschaftsleben mit hineingezogen. Freilich zum Zweck wissenschaftlicher Beobachtung pädagogischer Situationen mag es nötig werden, den Beobachter so einzuordnen, daß er nahezu in ihr verschwindet; und in einer lebendigen

¹⁾ Was unter „geistig“ verstanden wird, s. u. S. 257 f.

Schülergruppe müssen besondere Maßnahmen getroffen werden, um dieser wissenschaftlichen Forderung zu genügen.

In keiner Weise trifft aber dies Verschwinden in der pädagogischen Situation auf den Pädagogen selber zu, und es hat nichts Falscheres, Unpädagogischeres geben können als die Ansicht Gaudigs und seiner Anhänger, der Lehrer müsse sich überflüssig machen. Nein, der Lehrer ist und bleibt konstitutiv für seine Gruppe. Ja, im Gegensatz zur überlieferten Schule muß er hier Führer sein, oder alles bricht zusammen¹⁾. Das ist gerade das Unpädagogische und Gefährliche in der alten Schule, daß der Lehrer, gar in den großen Schulkörpern, nichts von einem Führer zu sein braucht, weil ihn die Außenveranstaltungen der Zucht: Direktor, Kollegen, Strafanon, Verlesungs-, Prüfungs- und Berechtigungswesen stützen und ihm auch dann Macht über seine Schüler sichern, wenn er persönlich nichts Besonderes enthält oder anbietet, das ihm Einfluß verschafft und sichert. Nein, ohne den Pädagogen als den geistig reiferen Führer kommen Zögling und Gegenstand nicht in eine Beziehung, welche den Namen Schule im Vollsinne verdient.

Die in den Dienst der pädagogischen Absicht gestellte Geistigkeit des Lehrers ist nun auch hineingelegt in die Raumgestaltung, die Arbeitswelt, in Lehrbücher und Lernmaterialien, in die disziplinierende Ordnung, einfach dadurch, daß der Führer der vorausschauende Organisator kindlicher Energien ist und erwartungsvoll, mit der Spannung des verantwortlichen Steuermannes jedem neuen Arbeitstage und dem Erleben, das er bringt, entgegenblickt. Allein dies ist noch nicht das Entscheidende. Es kommt vielmehr darauf an, daß jener „wirksame“ Gegensatz, der wirkliche, wirkkräftige menschliche Gegensatz vorhanden ist. Das ergibt erst die wahre pädagogische Spannung, und es besteht nun in dieser Menschengruppe Autorität als Ausfluß erzieherischer Macht, die in aller Pädagogie eingeschlossen ist. Diese im Erwachsenen, schon als dem reiferen Menschen, ruhende, von ihm ausstrahlende Macht hat freilich nichts an sich von der zwingenden Kraft des kühlen Gesetzes, aber sie schafft zwischen Zögling und Erzieher die unbedingt erforderliche, die pädagogisch richtige Spannung und Distanz. Mag es auch außerordentlich schwer sein, die Art dieser Distanz zu beschreiben, verwandt ist sie sicher dem mit Ehrfurcht gepaarten Treuverhältnis, und am besten wird sie als „Autorität in Funktion“ bezeichnet, weil der sich Unterordnende und Einordnende dabei die Berechtigung als naturhaft geboten fühlt und anerkennt und sie darum unvermeidlich bejaht. Aber es gibt keine Erziehung, auch nicht die unbewußte,

¹⁾ Siehe P. Petersen, Innere Schulreform und Neue Erziehung, 1925, S. 237.

ohne ein den anderen irgendwie Zwingendes. Nur der und das macht mich frei und wirkt mit zu meiner Vergeistigung, meiner Menschwerdung, der und das mir autoritativ wird; d. h. nicht Gewalt antun, vergewaltigen; denn das erzeugt aller Orten und in allen Formen nur einen Widerstand, der mich dem andern verschließt, müßte auch dieser Widerstand nach Möglichkeit verborgen gehalten werden — ja dann nur um so schlimmer! Nein, es muß bei meiner Einordnung und Unterordnung in mir das Gefühl bestehen bleiben, daß ich mich dadurch erst in meinem Wesen und Sinn erfülle und daß demnach meine Freiheit gewahrt bleibt. Wo das der Fall ist, dort strömt der Mensch gleichsam hinüber in etwas, das ihm ist wie Ruhestatt, Heimat, Zuhausesein seines Besten, seines persönlichen Lebens im andern. So ruht ein Kind in seiner Mutter; so spielen und schaffen die Kinder im Kindergarten rechten Fröbelschen Geistes um die Kindergärtnerin herum; so lebt und arbeitet ein Schüler unter dem rechten Pädagogen. Der sich Unterordnende bejaht darum auch jene Distanz, weil er an dem Menschen, der ihm Autorität geworden ist, etwas Höheres verehrt, achtet und schätzt. Er will ihn gar nicht auf gleicher Stufe mit sich haben, ihm gleich sein¹⁾.

Dieser Lebenskreis ist voll und ganz auch „Wirklichkeit für ein an ihr als Dasein interessiertes Subjekt“. Damit ist jede pädagogische Situation für das Subjekt Spielraum oder Einschränkung, Vorteil oder Schaden, Chance oder Schranke. Und: es kommt darauf an, daß in ihr gehandelt wird. Wahl und Entscheidung müssen erfolgen. Die richtige bzw. die zweckmäßige Tätigkeit muß geschehen, aber vor allen Dingen viel mehr als dies, nämlich auch die echte Tätigkeit des Menschenkinds, d. h. diejenige, durch welche es zum Selbst-Sein gelangt. Denn es darf doch nicht nur oder auch nur wesentlich allein um das Handeln gehen, sondern es geht um den Menschen, der da handelt. Auf den Menschen im Schüler zielt alles pädagogische Tun ab. Auf diesen Menschen nach allen Seiten: als Mitmenschen und Bruder, als Staatsbürger und als dereinst berufstätiges Glied seines Volkes. Nur von dieser Einstellung aus vermögen wir es, die alte Forderung nach Selbsttätigkeit in der Schule zu begründen und zu rechtfertigen, und verfallen wir nicht mehr einer individualistischen Auffassung vom Selbst.

Jede einzelne pädagogische Situation hat zunächst auch, wie jede bestimmte Situation, die Merkmale der Enge und Bedingtheit usw., aber dem Schüler wird sie mehr als das; sie nimmt den Charakter einer Grenzsituation an. Aus zwei Gründen: Einmal deswegen, weil der Schüler lange Zeit kein Bewußtsein

¹⁾ Peterßen, Ursprung der Pädagogik, 1931, bes. die Kapitel über Autorität, Disziplin und Autonomie, Macht und Zwang.

befißt, das ihm das Ende der pädagogischen Situation im voraus kräftig anzeigt, ihm den Schluß im voraus erlebbar macht; dann vermöchte er, wie es der Erwachsene, auch der reifere Schüler, etwa auf der Oberstufe höherer Schulen kann, dies Erlebnis in die alltägliche Schulzeit mit hineinzunehmen und deren Ablauf sich zu erleichtern, innerlich zu wandeln, indem er sich sagen könnte: dann und dann ist sie vorüber, und es wird nicht ewig dauern, was du nun erlebst und zu tun hast. Wo allerdings diese Auffassung soweit geht, daß sie dazu dient und verhilft, sich über die Schule, deren Leben und Arbeit hinwegzusetzen, dort ist die pädagogische Situation vernichtet; denn sie ist um alle erzieherische Wirkung gebracht und vermag höchstens noch formal-bildende Kraft auszuüben.

Den Grenzcharakter behält sie jedoch stets darum, weil der Schüler und Zögling die pädagogische Situation erleiden muß. Er kann sie nicht herbeiführen und selber schaffen; das tun andere für ihn; sie kommt über ihn eines Tages, und er kann ihr innerhalb der heutigen Kulturstaaten nicht entinnen. Der idealste Lehrer, die bekümmertesten Eltern können dieses „Erleiden“ nicht aus der Welt schaffen. Daraus folgt nun aber eine höchste Verpflichtung aller verantwortungsvollen Kreise. Die Schaffung pädagogischer Situationen muß stets ein echtes fürsorgendes Tun sein. Der Pädagoge muß sich ganz und gar seines stellvertretenden Tuns bewußt bleiben. Er muß wissen, die von ihm herbeigeführten und durchgestalteten pädagogischen Situationen sind seinen Schülern Schicksal. So ist er ja auch selber als der Mensch, welcher er ist, mit seinem Sein und Handeln seinen Schülern Schicksal¹⁾.

Wir rühren mithin in der echten pädagogischen Situation an das Geheimnis der Verbundenheit der Menschen untereinander; an das Geheimnis höchster Realität, weil es das ist, in dem jeder von uns lebt, da wir ständig Leben und Sein vom andern her empfangen²⁾. Und wo immer wir menschliche Gemeinschaft finden, Menschen, die selbstlos füreinander da sind und tätig sind, wie sie am schönsten in der Gemeinschaft von Mutter und Kind als reinstem Urbild allen Erziehens gegeben ist, dort ereignet sich Erziehung. Somit kann nur dort eine pädagogische Situation rein und echt der Erziehungsidee gemäß entstehen, wo dem zwischenmenschlichen Geschehen und einer wirklichen Gemeinschaftsbildung Raum gewährt ist. Nirgends anders öffnet sich auch ein Mensch dem andern, kommt es zur Zwiesprache zwischen mir und dir und erheben sich die Liebeskräfte, alle miteinander zu umfassen, zu betreuen und einzutreten einer für alle, alle für

¹⁾ Vgl. das Kapitel über „Die erzieherische Haltung“ im: Ursprung der Pädagogik“ S. 134—148.

²⁾ Petersen, Pädagogik, 1932, bes. S. 42—53, 113—118.

einen. Die pädagogische Gruppe ist darum auch weit mehr als eine soziale Gruppe, und das Geschehen von Schüler zu Schüler, überhaupt von Mensch zu Mensch in solcher pädagogischen Gruppe ist nur teilweise und nicht seinem Feinsten und Bedeutendsten nach mit dem Worte „sozial“ bezeichnet. In der echten Gemeinschaft wirken sich jene irrationalen Kräfte aus, die nur dem intuitiven Erfassen zugänglich sind, und wir sehen deswegen in der pädagogischen Situation fest ineinander verwoben: intuitives Erleben und Gestalten mit planvollem Steuern, Irrationales mit Rational-Technischem.

Von diesen Ausführungen her empfangen u. a. alle unsere Untersuchungen über die besten Formen der Gemeinschaftsbildung in den Schulen, über die Gruppenbildung und vor allem darüber, wie den zerstörenden Kräften der Massenbildung und Mechanisierung des Kindes und Jugendlichen begegnet werden kann, ihren Auftrag und ihre Begründung.

b) Die pädagogische Situation ist ein Umkreis besonderer Spannungen aus den drei Wirklichkeiten: Gott, Natur und Menschenwelt.

Die pädagogische Situation ist voller Fragen an das Kind, allein dies nicht schlecht hin, sondern sie enthält eine besondere Spannung in allem, was in ihr zum Problem wird. Denn es wird eben nicht alles, auch nicht alles schlecht hin so wie es ist, ferner nicht immer zum Problem, zu einer wirklichen Aufgabe. Um ein äußerliches, und dennoch bezeichnendes Beispiel zu nehmen: der im Gruppenraume befindliche Ofen wird nur selten zum Problem, aber er kann es werden, ja, er wird es, sobald die Frage auftaucht, wie in ihm Holz und Kohle verbrennen und wie es kommt, daß er das Zimmer wärmt uff.; in gleicher Weise sind Stühle, Schränke und Tische, das Türschloß u. a. m. da. Dies alles wird nur dann in die pädagogische Situation hineingezogen, wenn es einem Spannungsbereiche eingegliedert wird, und in gleicher Weise kann der Hospitant einbefaßt werden. Es charakterisiert also die pädagogische Situation, daß in ihr ganz besondere Spannungsverhältnisse bestehen, und diese gehen alle zurück auf die pädagogische Absicht, die sie begründete. Es ist jemand da gewesen oder es hat sich jemand besonders miteingeschaltet, der den natürlichen Lebenskreis verwandelt hat, nämlich der Pädagoge. Im Kapitel über die „Arbeitsmittel“ wird gerade dieses Tun und Verhalten an einem Beispiel bis ins Einzelne näher ausgeführt¹⁾.

Das Kapitel über die Spannungsverhältnisse tritt recht eigentlich an die

¹⁾ Siehe u. Kap. VI.

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

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

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

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

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

Er lebt von ihnen, wie die Pflanze vom Erdboden, von Luft und Licht lebt¹⁾. Wenn er sie zur „Basis“ des gesamten Unterrichts machen wollte, so meinte er ausdrücklich damit nicht „Konzentration“ oder „Zentrum“ des Unterrichts im Sinne des Herbartianismus seiner Lage oder ähnlicher Bestrebungen unserer Zeit. Nein, es handle sich nicht um etwas, das „die didaktische Überlegung um gewisser guter Zwecke willen erdsonnen hat, sondern um ein durch die Natur der Dinge und die Natur des Geistes Gegebenes“.

Um dieses sachunterrichtliche Gebiet ordnete er die beiden anderen und wies ihnen neben ihrem Selbstzwecke vor allem einen gewichtigen Dienstcharakter zu. „Es sind gleichsam fünf Lichter, welche die sachunterrichtlichen Fächer umstehen und deren Gebiet je von einer besonderen Seite her durchleuchten — oder fünf Organe —, denn jedem dieser Fächer entspricht eine besondere Beanlagung des Geistes, z. B. des Leibes — welche die Wissensstoffe in eigentümlicher Weise für die Gesamtbildung verarbeiten und verwerten“.

Nun zeigt der Wochenarbeitsplan der Jena-Plan-Schulen²⁾, wie auch hier die „Basis“ von denjenigen Wissenskreisen gebildet wird, in denen der Mensch lebt, nämlich: Gott, Natur und Menschheit. Um sie herum stehen die Kurse verschiedenster Art. In diesen lernen oder üben die Schüler das, was ihnen die Mittel liefert, um in die Geheimnisse der Bereiche von Religion, Natur und Menschenleben einzudringen. Sie können dabei gleichzeitig diese Mittel in freier Form, dem erwachten oder dem in ihnen angelegten individuellen eigentümlichen Streben entsprechend, verwerten, seien es Farbe und Form, Schrift und Zahl, sprachlicher Ausdruck oder technischer und künstlerischer Ausdruck.

Gott, Natur und Menschenwelt sind die drei großen Wirklichkeiten, in denen und vor denen jeder Mensch sein Leben gewinnen und führen muß und allein Mensch werden kann. Ihnen entnimmt jede pädagogische Situation ihre Spannungen, und so entstehen in formaler Aufgliederung drei umfassendste Spannungsfelder, die sich in der Wirklichkeit des Lebens und Arbeitens jedoch ständig kreuzen:

1. das altbekannte sog. didaktische Dreieck: Lehrer, Schüler, Stoff. Darum hat sich seit Hunderten von Jahren das weitaus meiste Denken der Schulmänner aller Völker gemüht.

2. Die Spannungsverhältnisse Mensch unmittelbar zu Mensch, das

¹⁾ Grundlinien einer Theorie des Lehrplans (1873). 5. Aufl. 1910, S. 9 ff. Das nächste Zitat S. 83 f.

²⁾ Siehe unten S. 119 ff.

sind die Verhältnisse Lehrer: Schüler; Schüler: Lehrer; Schüler: Mitschüler, und diese wiederum stets zugleich und durcheinander.

3. Führung, Leben und Handeln in ihrer Verantwortung vor Gott, als täglich unter sein Gebot gestellt und am Willen, an den Geboten Gottes ausgerichtet.

Wie diese drei Wirklichkeiten als solche, so bezeugt alles in ihnen etwas Vorgegebenes. Das gilt vom Stoff wie vom Menschen gleichermaßen; ich kann die Kinder nicht wesentlich ändern, sondern muß sie so bilden und ihnen zu ihrem Menschentume verhelfen, wie sie geboren sind; ich kann die Eigentümlichkeit der Hölzer so wenig wie die der Blumen und Tiere ändern. Deswegen ist jedes und jeder, auch insofern und inwiefern es vorgegebenen Charakter trägt, in diesem Stück nicht bildsam und über seine Möglichkeiten hinaus zu formen, zu verwerfen und anzustellen. Jedes muß, wie es im Wesen und Grunde ist, hingenommen und anerkannt werden, sei es auch als die leider, gar tragisch-schwer zu erduldenende Grenze unseres Tuns und Helfens an ihm. So ist jedes bestimmt schon dadurch, daß es ist Knabe oder Mädchen, dieses wiederum von dieser oder jener Rasse, Volk, Konstitution, Intelligenz, Grundwesen, oder als Holz oder Gesteinsart, Gedicht oder Drama, Zahlenreihe oder Wortabel mit zugehöriger eindeutiger Aussprache und Schreibform. Darum spricht man hier von der inneren Notwendigkeit, der Gesetzmäßigkeit der Dinge, des menschlichen Seins: von der inneren Logik, von „struktureigenem Unterricht“, von der „sacheigenen Struktur“, von Sachgebundenheit usw.

Auf die Erkenntnismöglichkeit gesehen heben sich zwei große Spannungsfelder heraus und gegeneinander wieder ab:

1. alles das, was Objekt für uns werden kann. Dahin gehört alles, was etwa im didaktischen Dreieck als „Stoff“ an die Spitze des Dreiecks gesetzt zu werden pflegt, als das, worum sich Lehrer und Schüler gemeinsam mühen sollen;

2. dasjenige, was selber niemals Gegenstand des Erkennens werden kann, was wir nur aus seinen Äußerungen erkennen oder in eine mathematische Formel fassen, aber niemals restlos begreifen können. Dieses gibt es wiederum nach mehreren Seiten: in jener oben beschriebenen Sphäre des Selbstseins möglicher Existenz, also auf der Seite des Menschen, und sodann auf der Seite der Natur: Kraft, Magnetismus, Licht, Elektrizität, Anziehung usw.

Unser Bruch mit dem Materialismus und dem Positivismus kann durch nichts stärker unterstrichen werden, als indem wir uns zur Betrachtung der

Natur als Schöpfung bekennen. Wie sie damit selber wieder vor dem Menschen erhöht, ja geheiligt wird, so gewinnt von da her auch der Mensch eine neue Stellung in der Natur wie eine neue Haltung zur Natur nebst einer höheren Ansicht vom Sein des Menschen¹⁾.

Ich kann also, selbstverständlich, einen Kursus über Elektrizitätslehre oder über Charakterkunde abhalten, allein ich muß wissen und um des Erfolges willen ständig dessen eingedenk bleiben, daß ich mich dabei immer nur vor dem bewege, von dem ich rede. Ich kann nur in Bildern und Symbolen, in Formeln und Kurven von dem Eigentlichen reden, dessen Erscheinungsweisen, Äuße-

¹⁾ Es wird von epochaler Bedeutung auch für die Pädagogik, daß die neueste Naturwissenschaft die nämliche Stellung zurückgewonnen hat. Klassische Physik im Verein mit dem Vulgäridealismus hatte dahin geführt, daß die Natur vor allem von der Riesenzahl der Halbgebildeten in einer engen, geradezu überheblichen Weise in erster Linie als Material zur Gestaltung durch den Menschen betrachtet und hingenommen wurde, als etwas, das der Mensch eines Tages noch besser, ja ganz und gar beherrschen werde. So sollte nach einem Aussprüche von Laplace der Mensch einmal dahin kommen, alle Naturkräfte und die gegenseitige Lage aller Wesenheiten, aus denen sie besteht, „der mathematischen Analyse unterwerfen zu können, in derselben Formel die Bewegung der größten Himmelskörper und des leichtesten Atoms begreifen; nichts wäre ungewiß für ihn, und Zukunft wie Vergangenheit läge seinem Auge offen da“, und Hermann von Helmholtz bezeichnete als das letzte Ziel aller Naturwissenschaft, „sich in Mechanik aufzulösen“. Darauf antwortet die gegenwärtige Physik in allen führenden Vertretern einheitslich: wir können jenen Laplaceschen Dämon pensionieren! a) Und der Altmeister der deutschen theoretischen Physik Max Planck nennt die Annahme, „daß das Verständnis für die Gesetzmäßigkeiten der realen Vorgänge sich vollständig gewinnen läßt auf dem Wege fortschreitender räumlicher und zeitlicher Teilung bis ins unendlich Kleine, eine Voraussetzung, die bei genauerer Betrachtung eine starke Einschränkung enthält“. Von der sog. Unsicherheitsrelation dieser Physik sagt Aloys Wenzl, sie „dürfte bleibende Bedeutung haben.“ Darum konnte auch der Astronom und Physiker A. S. Eddington schreiben: die Physik hat seit 1927 „gegen religiöses Denken nichts mehr einzuwenden“. b) Die Welt ist nur um so fern gerückt, je mehr wir sie berechneten und zu beherrschen vermochten. Ihr Geheimnis ist unentschleiert geblieben trotz Hebel und Waage, Retorte und Mathematik. a) Ernst Zimmer, Umsturz im Weltbild der Physik, 1934, S. 23, 28, 255. b) Max Planck, Die Physik im Kampfe um die Weltanschauung, 1935, S. 14; Aloys Wenzl, a. a. O. S. 150; f. bes. S. 60 ff., 75 f., 165 f. — A. S. Eddington, Das Weltbild der Physik und ein Versuch seiner philosophischen Deutung, 1931. Ders., Die Naturwissenschaft auf neuen Bahnen, 1935, S. 300 ff. In einem vortrefflichen Aufsätze schilderte das Nahen dieser neuen Anschauung Jos. Pezoldt, Dämmerung mechanischer Naturansicht, in: Mon. f. höh. Schulen, 1924, S. 83ff. Vgl. Peterfen, Allgemeine Erziehungswissenschaft, 1924, S. 56—63: Natur; und vor allem Aloys Wenzl, Wissenschaft und Weltanschauung. Natur und Geist als Probleme der Metaphysik. 1936.

rungen und Wirkungen ich behandle oder aufzeige. Die Bezirke der Natur und des Menschen liegen noch dazu niemals säuberlich voneinander getrennt, nebeneinander vor, sondern über allem Erkennbaren, in welcher Form es sei, liegt stets auch der Schleier des existentiellen Bewußtseins.

Diese Einsicht hat nun für das Spannungsfeld des didaktischen Dreiecks eine Reihe bedeutungsvoller, ja die alten Lehren umstürzender Folgen:

1. Ich kann durch keine wissenschaftliche Forschung das Gegenständliche restlos durchsichtig machen. Darum muß die Naturwissenschaft immer wieder zu einer Kolumbusfahrt rüsten. Zugleich aber wird die Materie des Unterrichts nicht mehr ausschließlich in den Wissenschaften liegen (Herbart) oder auch nur wesentlich von der Wissenschaft her bestimmt werden dürfen.

2. Es gibt, auch vom Stoffe aus gesehen, niemals die Methode, den Weg, den Lehrgang zur Erarbeitung irgendeines Stoffes.

3. Aus dem Besagten folgt, schon rein vom Stoffe aus gesehen, daß ihm ständig „neue“ Seiten abgewonnen werden. Auch der Stoff enthält immer wieder unaufgefundene Mengen „fruchtbarer Momente“. Immer kann er noch anders angepaßt werden; er ermöglicht uns ständig neue Erfindungen und Gestaltungen. Die Menschheit wird niemals fertig damit. So oft sie Zeiten großen „Fortschrittes“ durchlebte, so oft vergaß sie darinnen wieder früher erworbene und besessene Erkenntnisse und Fertigkeiten, verarmte sie auf einem anderen Gebiete. Wie ist das technische Zeitalter verarmt auf der Seite des Gefühlslebens, gar nicht zu reden vom Religiösen! Es droht in die Primitivität der Naturreligionen zurückzusinken oder in einer entgotteten Welt den Menschen dem Menschen zum Liere und reißenden Wolf zu machen. Und zugleich schrumpfen alsdann die künstlerischen Fähigkeiten auf den Gebieten der Kunst, der Dichtung und Musik, verstummen allerorten die geistigen Mächte.

4. Schon im Voraufgehenden ist gesagt, daß gleich unendlich dasjenige ist, was der Mensch in die Natur und Menschenwelt hineinzusehen vermag. Es ist kein Ende dessen abzusehen, was der Mensch aus seiner eigenen Innerlichkeit an Gestaltungsformen im künstlerischen Schaffen auf allen Gebieten herausstellen kann. Und das wird für uns der letzte Grund dafür, daß wir den Schülern Freiheit der Forschung im Umgange mit den Stoffen geben müssen. Ja, nun wird diese Forderung etwas gänzlich Selbstverständliches. Denn keinem Volke ist es nur darum zu tun, daß Bekanntes, Bekanntes, Gewußtes zum Verständnis gebracht, eingepträgt und wiederholt, immer wieder getan wird, nein, neben diesem steht als das weit Wichtigere die Pflege der geistigen Fähigkeiten der jungen Generation, um anderes, Neues, noch nicht Dagewesenes zu entdecken, zu gestalten, zu leben und

darzustellen. Nicht nur wider die Natur, sondern wider Wohl und Sinn des Volkes wäre es, Schulen und andere Veranstaltungen einzurichten und zu unterhalten, in denen lediglich also ein Papageienwissen geübt würde.

Damit ist zuletzt ebenfalls allgemein gesagt, daß es im Gegebenen Grenzen gibt für das Durchgestalten pädagogischer Situationen, d. h. im Besonderen der Spannungsfelder. Diese Grenzen sind:

1. Die Grenze der Rationalisierung des Gegebenen. Es kann eben nicht alles meiner Ratio unterworfen werden.

2. Die Grenze des individuellen Schauens, als des Ahnens von Möglichkeiten, anderen zu Schauungen und zu Erlebnissen zu verhelfen.

3. Die Grenze der Eingebung, der Einfühlung, der Stimmung, vor allem der Gnade, dies am stärksten in der religiösen „Verkündigung“, wo der Verkündende ständig an die Grenze, d. h. hier an Gott selbst, stößt. Darum bewegt er sich notgedrungen in einer Dialektik; das „Wort“ bleibt stets in der Schwebelage, und dies ist es auch, worauf es hier ankommt. Denn ein „Prophet, der mit innerer Lust kündigt, das ist ein falscher Prophet“, und „nur die Worte bleiben, die Boten waren“ (Ernst Bertram).

Blicken wir auf die Stufen der Spannung, so liegen sie zwischen derjenigen härtesten Zwanges, zwingendster Reize und einer Stufe, auf welcher die Spannungsverhältnisse unmerklich sind, nicht zum Bewußtsein der Aufnehmenden kommen. In der Schularbeit wird sie am stärksten in den Kursen sein. In reinen Übungs- und Schulungskursen wie bei der Wiederholung und der Einschulung ergeben sich die in den Stoffen liegenden Spannungen am deutlichsten und am unerbittlichsten. Etwa dort, wo es zu Ausfagen kommt wie: „Hier müßt Ihr euch dahinter klemmen! Hier muß einfach gelernt werden!“ (etwa Vokabeln, Formeln usw. usw.). Der Stoff so oder so erfordert zu seiner Beherrschung oder, um für andere Aufgaben dienstbar gemacht zu werden, dies und das unnachgiebig. In pädagogischen Situationen voll solcher Spannungen ist es für den Leiter, den Lehrer des Kurses immer das Beste, wenn er wirklich den Stoff möglichst allein sprechen läßt und nur als Vertreter dieses Anspruches vom Stoffe aus unter seinen Schülern steht. Als dann tritt niemals eine ernste Verstimmung, gar Verbitterung, keine Verklemmung und Verdummung bei den Schülern auf. Der Lehrer findet vollstes Verständnis und Anerkennung seiner Haltung und wirkt dadurch pädagogisch als Helfer und Befreier.

Zur Frage der Dichtigkeit und der Stärke pädagogischer Spannungen sei zum Schluß noch die Mahnung angefügt: Niemals überspannen! auch im Sinne von: Niemals verwirren! Jede pädagogische Situation muß

durchsichtig, übersichtlich, leicht deutbar, den Altersstufen angepaßt, ungenutzungen wirksam bleiben. Bei Überspannung versagt der Schüler oder die ganze Gruppe, und jedesmal bleibt als einzige Lösung eine Lockerung der Spannungen übrig, oder es muß völlig neu geschaltet und aufgebaut werden. Die Neigung, verwirrend zu werden, liegt in neueren Schulversuchen überall dort vor, wo die Schulstube zu stark Ateliercharakter annimmt und nun nach einem Vierteljahre bereits, gar erst am Schlusse des Schuljahres im Raume ein schier unübersehbares Durcheinander von Gegenständen, Heften usw. usw. vorhanden ist. Verwirrend wirkt aber schon ein Werkraum auf den Schüler der Untergruppe, der für die Bedürfnisse der Obergruppe eingerichtet ist, während jener in einem Chemie- und Physikraum gar nichts der Raumsituation Entsprechendes anzufangen wüßte. Mit Überspannungen haben wir es in allen Fällen zu tun, wo sich die Schüler fragen bzw. in die Haltung gleich dieser Frage kommen: „Was meint er eigentlich? Was will er eigentlich von uns? Was sollen diese Sachen hier?“ und aus diesem Staunen nicht in das echte Staunen, das aller neuen Erkenntnis Anfang ist, übergehen können.

e) Die pädagogische Situation fordert von allen ihren Gliedern echte Selbsttätigkeit zur Übernahme der Spannungen.

Alle diese Spannungen innerhalb der pädagogischen Situation haben ein einziges Ziel: Die Übernahme durch Handeln ihrer Glieder. Es muß zur Berührung, zu engen Beziehungen, zur menschlichen Begegnung kommen, und weit mehr als dies alles: zu einer vollen Übernahme und Aufnahme der Spannungen durch diejenigen Glieder, welche sie insonderheit treffen. Nur wenn solche Übernahme erfolgt, kommt es zum Handeln und zur Tätigkeit auf Grund und im Sinne dieser Spannungen, geschieht situationsgemäßes Verhalten und Arbeiten, erfüllt sich die pädagogische Absicht.

Der allgemeine Charakter dieses Übernehmens ist aus allem Vorausgehenden klar, das uns den wahren Sinn des „Selbst“ und einer daraus verstandenen Selbsttätigkeit erschloß. Die Spannungen werden nicht übernommen wie ein Apfel, den man alsdann verzehrt, nicht wie mechanisches Spielzeug, das man nun abrollen läßt, wie ein Gedicht, das „dran ist“ und nun gelernt werden muß, sondern es muß zu einer wirklichen Beanspruchung des Selbst kommen, zu einer Herausforderung des Eigenwesens, sei es des Individuums, sei es der ganzen Gruppe oder Schulgemeinde. Es hat keinerlei pädagogischen Wert, sie irgendwie auf Kommando von außen einschwenken, Befehle ausführen und allerlei aufnehmen zu lassen. Niemals erfolgt auf diese

Weise eine Übernahme wie die, welche wir fordern und allein als pädagogisch bewerten.

Sinn und Ziel aller pädagogischen Situationen, nämlich diese Aufnahme und Übernahme der Spannungen, nötigen zu einer Besinnung auf die Urformen oder die Grundformen solcher Übernahme. Diese sind weit-
hin gleich den Urformen des Lernens und Sich-Bildens der Menschen. Da wir zeigten, wie diese Spannungen aus den drei großen Wirklichkeiten Gott, Natur und Menschenvelt stammen, so gilt es, die Grundverhaltensweisen des Menschen aufzudecken, in denen und durch die er sich mit diesen Wirklichkeiten auseinandersetzt. Diese Weisen ordnen sich wiederum in zwei große Reihen:

A. Der Mensch nimmt die Spannungen in sich hinein und verarbeitet sie in sich, nimmt innerlich Stellung zu ihnen durch:

Anschauung, Empfindung, Wahrnehmung;
Überlegen, Philosophieren;
Versenkung, Andacht und Beten.

Vor diesen allen liegt als Grundkraft des Menschen das Schauen: d. h. die Fähigkeit des Menschen, Erscheinungen und Äußerungen der Wirklichkeit unmittelbar als solche aufzunehmen, sie absichtslos hinzunehmen, vorbewußt zu deuten, also noch ohne Begriffe, und sich zu ihnen sinnvoll zu verhalten und zu handeln. In unseren Tagen hat Ludwig Klages darüber das Tiefste ausgeführt in seiner Lehre von den Wesen als dem, „was den Anschauungsbildern ursprünglich ihre Bedeutung verleiht und sie aufeinander zu wirken nötigt nach Verwandtschaft und Widerstreit“. „Wesen zu sein, die erscheinen können, ist allen anschaulich verständlichen Bedeutungsinhalten gemein“. Die Bedeutung aber jedes Anschauungsbildes ist ursprünglich die des Ausdrucks einer lebendigen Regung, und daher komme es, daß wir überall, wo wir eine elementare Ähnlichkeit feststellen, wo wir von „Wesensverwandtschaft“ reden, schon vorbewußt nach Neigung und Widerstreit tätig werden und wirken. Dahin gehören z. B. Bedeutungsinhalte wie Helle, Schatten, Lichtung, Dichtigkeit, Gräser, Regen, und was wir Dingen „ansehen“ wie Kälte und Wärme, Steiniges und Dämmerung, Liegen und Sich-Bewegen uff., etwas, das auch die Tiere erkennen und das auch für sie bereits in Gegensätzen auseinander tritt, wie uns ihr Verhalten lehrt¹⁾.

¹⁾Ludwig Klages, *Der Geist als Widersacher der Seele*. I., 1929, S. 357—367. Reich an Beiträgen zu diesem Schauen ist die jüngste Ausdruckslehre (Physiognomik i. w. S.) s. z. B. Karl Bühler, *Ausdruckslehre*, 1933 u. a., S. 205, 212. Im Anschluß an Philipp Lerisch, *Gesicht und Seele*, 1932, S. 38 spricht auch er vom Unterschiede der schauenden von der beobachtenden Einstellung. Der beobachtende

B. Der Mensch wird nach außen hin tätig im Verein mit andern, und zwar in folgenden vier Urformen:

Gespräch (Unterhaltung); Spiel; Arbeit und Feier.

Das Gespräch ist die erste Form, auch entwicklungspsychologisch gesehen; denn ehe noch das kleine Kind die Vorformen des Spiels beherrscht, wird es aus seiner Umwelt vom Gespräch überschüttet, wird sich mit ihm unterhalten und es so in die menschliche Gemeinschaft, in den Familienkreis mithineingezogen. Und unermüdlich setzt dieses Aufwecken des Kindes sich fort. Sehr früh läßt sich feststellen, daß das Kind auch anfängt, diese Gespräche, die mit ihm geführt werden, zu verstehen, sinngemäß sich zu verhalten und somit teilzunehmen, lange bevor es imstande ist, sich des sprachlichen Ausdrucks zu bedienen und im Vollsinne ein Gesprächsteilnehmer zu werden. In der Schulkwelt ist die „Unterhaltung“ im „Kreis“¹⁾ die unmittelbare, pädagogisch ausgebaute Fortsetzung dieser Gespräche um das Kind im Familienkreise, die von so unerfessbarer Bedeutung für das geistige Aufwachsen eines Menschen sind und es auch späterhin bleiben. Ein Goethe stellte im „Märchen“ das Gespräch noch über das Licht, weil es ein Licht für die Seele sei.

Es ist uns heute kaum noch verständlich, wie man in den Schulen diese Urform des erziehend-bildenden Verkehrs unter Menschen nicht nur vernachlässigt, sondern bewußt unterdrückt hat. Im „Berichtkreis“ etwa steigert sich diese Form zum Vortrag und zur sachlich streng gebundenen Aussprache, im Lehrgang wird sie vom Lehrer didaktisch-methodisch zu einer Kunstform fortentwickelt, an deren übermäßiger Anwendung das Schulleben nach und

Mensch „steht der Umwelt gegenüber mit Absichten, er berechnet mit nüchternem, messendem Blick; die Welt ist für ihn etwas, das er zu bewältigen und zu beherrschen sucht. Er trägt deshalb an alles, was ihm von außen begegnet, das Richtmaß seiner Absichten heran, wodurch seiner Wahrnehmung gerade die Breite verloren geht, mit der der schauende Mensch der Welt geöffnet ist. Dem Schauenden andererseits fehlen bestimmte Erwartungen und Absichten in bezug auf die Wirklichkeit, er ist innerlich aufgelockert und bereit, auf alles zu hören, was die Welt ihm zu sagen hat. Der Beobachtende befindet sich immer in einer gewissen Aktionsbereitschaft, die Haltung der Schau dagegen setzt das voraus, was man pathische Bereitschaft nennen kann. Der Schauende steht der Welt wie ein Kind gegenüber, bloß empfangend, abwartend, ohne bewußte Absicht“. Aus der älteren Literatur verweise ich ganz besonders auf Fr. August Carus, Psychologie 2. Bde. 1808, bes. S. 41 ff.; 52 f. über das „reine“ Beobachten; 57 f.: wie müssen Gegenstand und wie der Mensch beschaffen sein, daß an ihnen Beobachtung möglich wird; 60, 98. Vgl. auch Peter sen, Grundfragen einer Pädagogischen Charakterologie, 1928, S. 11 ff., und: Ursprung der Pädagogik, 1931, S. 25—35: Evidenz.

¹⁾ Siehe unten S. 110 ff.

nach fast gänzlich erstickt ist. Der Lehrgang ist methodisiertes Gespräch; in den „Ausarbeitungen“ für eine Lektion hat er seinen tiefsten und wert-, ja fast sinnlosen Stand erreicht.

Vom Spiel führt eine Zwischenform, die nicht stark genug beachtet werden kann, nämlich das „Helfen“ hinüber zur Arbeit. Helfen und Arbeit sind im besonderen die Formen der Tätigkeit, mit denen der Mensch nach außen hin schafft und gestaltet, Werke nach außen setzt und daran sein Inneres bekundet. Allzu einseitig ist in der Arbeit geradezu die Grundform des Lernens gesehen worden. So wurden nicht nur die anderen gleich wichtigen, ja neben der Arbeit zur vollen Menschwerdung unentbehrlichen Formen vernachlässigt, sondern es kam über die Schularbeit eine unnötige, ihre Aufgabe bitter erschwerende Härte; denn der alte Aristoteles hatte ja recht: „Beim Lernen spielt man nicht. Das Lernen tut weh“¹⁾.

Diese Verdüsterung der Schularbeit fand ihren deutlichsten Ausdruck darin, daß die Feier in ihrem echten Sinne völlig fehlte. Wie den Jahrzehnten, aus denen wir kommen, die Kunst des Feierns auf das große Ganze gesehen abging, so auch der Schule dieser Epoche. Kaum etwas kann stärker den Umbruch der Schule kennzeichnen als die Tatsache, daß die Feier sich eine Schule nach der andern erobert und in ihrem hohen Werte für den Menschen wiedererkannt wird.

Neben den Urformen, die wir hier allein herausstellen und besonders betrachten wollen, steht unter uns eine Reihe von abgeleiteten, von Zweitformen, die sicherlich auch Bildungsformen sind, jedoch nicht allein auf menschlichen Grundkräften ruhen, sondern auf Fähigkeiten, die mit deren Hilfe ausgebildet worden sind. So mußte Franz Zinke bei seiner feinsinnigen Analyse einer Kinderheilstätte als Erziehungsstätte unter den „Bildungsformen im Hallenleben“ dem „Lesen“ einen eigenen Abschnitt widmen²⁾. Diese echte Zivilisationsform ist seit Jahrzehnten in den dänischen Volksschulen in der sog. „Lese-stube“ (laesestuen) vorbildlich ausgewertet und hat ihr Vorbild, die in den Schulen von U.S.A. heute fast allerorten eingerichteten Lesestunden, in den sorgfältig gepflegten „Schulbüchereien“, rückwirkend nachhaltig beeinflusst³⁾.

¹⁾ Politik (Kolfes) S. 264.

²⁾ Die Kinderheilstätte als Erziehungsstätte. 1935. S. 53 ff.

³⁾ Die Bewegung in U.S.A. setzte ein im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts; ihre erste Zusammenfassung fand sie im Bericht des Komitees, das die nordamerikanische Lehrervereinigung „The National Educational Association“ einsetzte, um die Frage der Zusammenarbeit der öffentlichen Schulen und der öffentlichen

Auch das Theater und der Konzertsaal sind solche Zweitformen. Für alle ist bezeichnend, daß sie leicht zu Verfallsformen werden. Das Theater steht unter uns mit höchsten und edelsten Zielen und dient tatsächlich in weit höherem Maße der platten Unterhaltung, dem Kampfe gegen die Langeweile und reinem Sinnengenuß; dasselbe gilt vom Konzertsaal. Kurt Riedel hat erstmalig treffend aufgezeigt, daß auch die Urformen des Bildens zivilisiert, d. h. Verfallsformen werden und geworden sind, wie das Gespräch zum Gespräch, Lehrgang und Arbeit zur sturen Lernerei und zur „verdammt“ Arbeit, Vergnügen zum Nur-Genuß entartet¹⁾.

Bibliotheken zu prüfen; veröffentlicht im „Report of the Commissioner of Education for the year 1899—1900“, vol. 1. Washington 1901. Als grundlegendes Werk zur psychologischen Begründung erschien dort 1909: E. B. Huey, The psychology and pedagogy of reading. New York 1909. 469 p. —

In Dänemark wurde der Bahnbrecher und fachmännische Berater Andreas Sch. Steenberg, der bewußt an die gute Überlieferung in den Volkshochschulen skoldischen Geistes anknüpfte. Siehe: Andreas Sch. Steenberg, Skolen og Bøgerne. Kopenhagen, 1905; dets. „Om at laere af en Bog“ in „Verdandi“, Stockholm 1913; dets. „Barnet og det skrevne Ord“ in: Einar Bang, Forældrenes Bog. Kopenhagen, 1923. S. 237—259. Vgl. ferner: Chr. Krogh Clausen, Skolelæsestuen. Kopenhagen. I. 1920.

In Deutschland hat die Jugendschriftenbewegung unserer Schulen den Weg bereitet zum guten Buch und zum Lesen (H. Wolgast (1896); Herm. L. Köster; Severin Rüttgers u. v. m.

¹⁾Wie sehr das Lernen in Unterrichtsstunden unter methodischer Leitung des Lehrers im Vordergrund stand, das lehrt die ganze ältere Literatur. Auch Fr. W. Dörpfeld, der tiefer als tausende vor und nach ihm in die Welt des Unterrichtens hineingesehen hat, beschränkt sich im Grunde auf zwei Formen des Bildungserwerbs: auf Gespräch und Arbeit. Unter dem Einfluß Friedrich Fröbels, Karl Groos' und Ovide Decroly's ist seit 1900 das Spiel immer allgemeiner als Lernform anerkannt worden und begegnet innerhalb der ersten Schuljahre kaum noch irgendwelcher Bedenken. Die Feier blieb bis heute meistens als „angeordnete“, also in der wertlosesten Form, oder als vom Lehrer „gebotene“ Feier bestehen, so daß sie ihre erziehend-bildende Kraft nur unvollkommen entfalten konnte.

Selbst eine so freie und weitgreifende Methode wie die Projekt-Methode ließ einen William Heard Kilpatrick, ihren philosophischen Begründer, wesentlich nur die Lernprojekte sehen. (Vgl. The Project-Method, p. 16 f.; auch Dewey-Kilpatrick, Der Projekt-Plan, Weimar, 1935 S. 176.) R. unterscheidet vier Typen Projekte: auf ein Werk, auf (ästhetisches) Genießen, auf Überwinden intellektueller Schwierigkeiten und schließlich auf den Erwerb einer Geschicklichkeit gerichtete Projekte; die Feier und das Spiel werden nicht besonders erwähnt.

In Deutschland hat Kurt Riedel „Eigengesetzliche Bildungslehre“, 1930, erstmalig alle vier Bildungsformen eingeführt. R. nennt sie Lehrgang, Spiel, Werk

*Christoph: Kurt Riedel, Eigengesetzliche Bildungslehre
1930*

Wenden wir die Grundformen der Übernahme unter B auf die drei Wirklichkeiten: Gott, Natur und Menschenwelt an, so erhalten wir folgende klärende Zuordnung:

Gott: Gespräch als Verkündigung nebst Antwort der Gemeinde und Feier;

Natur: Gespräch, Arbeit und Feier als Feier in der Natur;

Menschenwelt: Gespräch, Spiel, Arbeit und Feier als Feier des Menschen.

Beim Versuch, die Bildungsform der Arbeit auf die Wirklichkeit Gott anzuwenden, erfährt der gläubige Mensch, daß er sich arbeitend in den Wirklichkeiten der Natur und der Menschheit findet. Der Mensch wird also sofort von Gott an die Schöpfung verwiesen: „dort hast du, Menschenkind, die reichsten Möglichkeiten, meinen Willen zu tun; wende deinen Tätigkeitsdrang diesem weiten Arbeitsfelde zu; ordne, bebaue meine Schöpfung, den Acker der Welt, und hilf dadurch mit, sie zu erhalten! Diene mit der Tat deinem Nächsten, dann speisest und tränkest, pflegst und bewirtest du mich!“ Das Spiel aber wird stets zur Feier, zum Mysterienspiel. Im Mysterienspiel stellt der Mensch nicht sich selber dar als Mensch unter Menschen oder als Mensch an sich, legt den Endes mithin als ein reines Abstraktum wie in der heroischen Tragödie, sondern sich selbst vor Gott, in seiner damit gegebenen Vereinzlung, und das heißt weiter: in seiner Sündhaftigkeit, d. i. als wissend und es bekennd, daß er, von Gott getrennt, gesondert, auf Erden sein Leben gewinnen muß. Das gibt ihm das Gefühl seiner Nichtigkeit und seiner Verlorenheit wie seiner Vergantheit, wenn er Gott sich nahe weiß. Deshalb sprechen die Menschen im Mysterienspiel auch nicht zueinander (wie im Drama), sondern sie bekennen und verkündigen; auch ein Dialog, die Wechselrede von Chören wirken wie Zwiegespräche Einzelner mit Gott, vor dem das ganze Spiel, einer Andacht gleich, mehr gebetet als gesprochen wird. Also ver-

und Feier. In „Lehrgang“ sind Gespräch und Unterhaltung mitgefaßt. Dabei steht jedoch K. immer noch die, allerdings auch vorherrschende, Schulform mit ihrem „Lehrbetrieb“ vor Augen, nicht die mit arbeitenden Kindern, sondern die mit so oder so nach einem „Lehrgang“ unterrichteten Kinder. Hinter „Werk“ birgt sich bei ihm Arbeit, da er Arbeit in unserer Zeit so herabgewürdigt sieht, daß sie die Verfallsform des „Werkes“ geworden sei.

Danach hat Philipp H ö r d t den größten Wurf getan. Angeregt durch seinen Besuch der J e n a e r Universitätschule, wo er zum ersten Male im Juli 1931 mündlich die Lernwelt dieser Schule nach seinen vier Urformen des Lernens aufgliederte und den Zuhörern veranschaulichte, und nach Aufsätzen in den damals von Wilhelm E b e l herausgegebenen „Neuen Wegen“ schrieb er seine geniale Schrift „Grundformen vollkhafter Bildung“, 1932. Seine Gliederung ist: Spiel + Lernen; Gespräch; Lehrgang; Feier.

V. u. 203/60.

bleiben nur zwei der unter B aufgeführten Formen übrig: die Verkündigung in der Gemeinde mit deren Antwort im Gesang, im Gebet und Bekenntnis sowie die Feier.

Auf die Natur sind nun sämtliche Arten des Gespräches anwendbar. Da zwischen Mensch und Natur eine Gemeinschaft, eine geistige Verbindung, besteht wie die zwischen dem Menschen und seinem Mitmenschen, so daß es zu einer geistigen Wechselwirkung beider kommen kann¹⁾, so fehlt auch nicht die Form einer Verkündigung: die Lyrik, aber auch andere Formen der Dichtung, bezeugen die Stärke und Herrlichkeit dieser Verbindung. Aber ebenso gut kann die Natur in den verschiedensten Weisen des Lehrganges behandelt werden, von der Beobachtung angefangen, die still sich in sie versenkende Wanderer, auch als Glieder eines Schulspazierganges, anstellen, bis zum wissenschaftlichen Experiment hin, wo die Natur sozusagen auf Fleisch und Blut ausgefragt wird. Es ist diese innige Wechselbeziehung zur Natur, die auch den Menschen von Anfang an bewog, sich ihr arbeitend zuzuwenden, wiederum, damit er Antwort erhalte auf die Fragen, wessen sie fähig, insbesondere wessen sie in seinem Dienste, zu seinem Nutzen oder zu seiner Freude fähig sei. Aber ihren höchsten Ausdruck findet die enge Verbundenheit des Menschen mit der Natur in der Fülle der Feste und Feiern, mit denen die Menschheit seit Urgedenken den Jahreslauf begleitet. Darum muß auch die echte Feier, auf die Wirklichkeit der Natur bezogen, aus dieser selbst ihre Bestimmung erhalten, anderenfalls sie um den natürlichen Sinn gebracht und ein reines Menschenwerk wird, das nun sofort den Charakter des Theaters annimmt. Dies echte Feiern ist nur dann möglich, wenn die Menschen selbst noch innig der Natur verbunden leben und arbeiten. Sonst kommt es zu einem ins Freie verlegten Theater mit Zuschauern.

Das Theater aber, dies Wort im weitesten Sinne genommen, ist die Feier in ihrer Beziehung auf die Wirklichkeit der Menschenwelt. Da spielt der Mensch sich selber, genießt er sich selber; so gehört auf die Höhe der Zeit die große Tragödie der Klassik und schon als Verfallsform das Musikdrama Richard Wagners. Hier feiert der Mensch sich als „tragischen Helden“; bietet den Göttern Troß; wagt das Übermenschliche; versucht sich in Gotteshöhe zu bewegen und Menschengestalten übernatürlichen Wesens zu ersinnen, bei deren Laten und Leiden der Zuschauer sich selber in seiner Menschlichkeit gesteigert wähnt, aber eine Vorstellung vom Menschsein gewinnt, die ihn derart auf sich selber stellt, daß er gemeinschaftswidrig wird und in einer verderblichen

¹⁾ C. Peterfen, Allgem. Erziehungswissenschaft, 1924. S. 60—63.

Überschätzung seiner Kräfte und Aufgaben unter den Menschen mehr gegen als für seine Mitmenschen eingenommen wird.

Im Spiel des Menschen spielt sich dieser wiederum selbst, auch dort, wo er nachahmt. Immer stellt er sich selber dar. So spielen kleine Kinder im gymnastischen oder rhythmischen Spiel nicht den Baum, der sich im Sturme hin und her bewegt, nicht das Mäuschen, das in der Küche eingeschlossen auf ein Geräusch hin ängstlich umherrennt, sondern — sich. So sind Feier und Spiel, beide, Ausdrucksformen des Menscheninnern, in denen dieses selber gebildet, geformt und in den höchsten und besten Fällen vergeistigt wird. Doch müssen sie im letzteren Falle jedesmal allen Selbstgenusses bar werden, sonst verdecken sie gerade das Geistige im Menschen und wenden seine inneren Kräfte zum Selbstflüchtigen hin, dienen der Zersetzung und Auflösung der menschlichen Gemeinschaft.

Wie verhalten sich zueinander die Urformen, die wir in den beiden Gruppen A und B aufwiesen? Die unter B aufgezählten Formen sind diejenigen Gemeinschaftsformen des Sich-Bildens und des Lernens, an die vor allem bei der Schularbeit zuerst gedacht wird und auf die diese besonders, ihrer ganzen Geschichte nach, eingestellt ist. Doch ist die Reihe unter A fortwährend in ihnen gegenwärtig mitenthalten. Das geht schon daraus hervor, daß bei der Definition der Tätigkeiten unter A Begriffe aus B benutzt werden müssen. So ist z. B. das Überlegen ein inneres Reden und Bereden, ein Sich-Unterhalten mit sich selbst; Philosophieren ist innerlich arbeitendes Denken des Denkens; Andacht ist die Feier der Seele; Beten ist Gespräch des Herzens mit Gott. Allein die Gewichtigkeit der ersten Reihe ist damit nicht voll erklärt; sie wird vielmehr für die zweite von entscheidender Bedeutung. Denn:

nur soviel über B in A eingeht oder über A geleitet unter B fällt, soviel wird wirklich Besitz, haftet und gewinnt Wert und Bedeutung für den Aufbau des persönlichen Lebens!

Wer diesen Satz ganz durchdenkt und ihm zustimmt, der begreift, zu welcher Wichtigkeit eine Schule des Wortes und des Redens herabsinken mußte! Wo alles und alles beredet wird, dort ist es nur ein kleiner Schritt zum Zerreden; wo alles über das Wort geschickt werden soll, dort stellt sich alsbald das Geschwäg ein. Und es ist furchtbar, genau aufgenommenen Protokollen von Lektionen nach Art der überlieferten Schule zu entnehmen, welche ungeheure Menge unnützer, hohler, sogar schädlicher und selbst ganz ungehöriger Worte solche „Stunden“ ausfüllt. Alle entwickelnden Verfahren, alle Methoden, die auf dem Frage-Antwort-Spiel aufbauen, müssen ja übervoll wertloser, ja auf die Schulaufgabe gesehen, völlig sinnloser Sätze und Worte sein.

Nichts ist der Gegenwart nötiger als „Schulen des Schweigens und der Stille“¹⁾. Die Weisheit aller Völker feiert den Wert des Schweigens. Ein griechischer Weiser hat gesagt: „Von Menschen lernt der Mensch reden, von den Göttern schweigen“. Pythagoras und seine Schule pflegte nichts heiliger als das Schweigen, und Laotse forderte: „Nicht so viel reden! Nicht in alle Fernen schweifen!“ Hegel lehrte: es sei eine wesentliche Bedingung für alles Lernen und jede Bildung, das Geschwätz zurückzuhalten. F. J. Buryendijk²⁾ zählt das Schweigen zu den beiden höchsten Ausdrucksformen der Intelligenz. „In diesem schweigenden Ausdruck steigert sich die Intelligenz bis zur Weisheit, und es ist nicht zufällig, daß in den Buddha-Statuen uns dieser Ausdruck entgegentritt . . . In der hier gemeinten Ausdrucksform der Intelligenz ist nicht nur ein viel, sehr viel Haben, sondern es ist ein so viel Haben, daß es innen unter solch einer Spannung sich befindet, daß es durch Augen und Mund hervorzubrechen droht. Schweigen ist dann auch ein aktives Innehalten, ein Nicht-sprechen-wollen.“

Nur dort, wo in den Schulwohnstuben reichste Möglichkeiten vorgesehen sind, daß die Schüler innerlich arbeiten, nach innen hinein arbeiten, in Ruhe nachdenken und erwägen, sich ihre Aufgaben überlegen, sie in einer Innenschau zurechtlegen und dann erst ihre Lösungen nach außen setzen können, darf von Selbsttätigkeit der Schüler mit Recht gesprochen werden. Jedoch auch die Lehrer solcher Schulen werden erst dann im Dienste an den Schülern als Selbsttätig. Nun, wo sie nicht mehr ständig belehren, vortragen und fragen, wie ein Wachtmann überwachend um die auf Bankreihen aufgezogenen Schüler herumgehen, treten sie in reichere menschliche Verbindungen mit jedem Schüler und — nun haben auch sie Zeit, sich auf sich selbst und ihr Tun zu besinnen, nachzudenken über jeden einzelnen Schüler, seine Stellung zur Schularbeit, zum Kameraden, zu Schule und Lehrer usw. Unerschöpfbare Kräfte der Besinnlichkeit werden so in einer Schülergruppe wach und wirksam; die wesenhaften Seiten der darin vereinten Menschen begegnen und befruchten einander. Darum kann mit Recht nur von einem solchen Schulleben gesagt werden, es pflege die Selbsttätigkeit aller seiner Glieder und erziehe sie zu jener Selbständigkeit, die, an und in der Gemeinschaft gereift, ein Merkmal der echten Persönlichkeit bildet.

Zum Verständnis der Übernahme vom Kinde aus gesehen verhilft den

¹⁾ Die Forderung, die alle Jena-Plan-Schulen stellen, s. Petersen, *vgl. Kleiner Jena-Plan*, 7./8. A. 1936. S. 55; *Ursprung der Pädagogik*, 1931. S. 8, 13, 155, 210 f.; *Pädagogik*, 1932, S. 117.

²⁾ *Blätter für Deutsche Philosophie*, 3 Bd. 1929. S. 59—62.

Pädagogen die neueste Entwicklungspsychologie des Kindes und Jugendlichen, besonders in ihren Arbeiten zur kindlichen Aktivität¹⁾. Allein die neue Schulumwelt erfordert verfeinerte Formen der Individualdiagnostik und wird sie aus sich selber entwickeln. Denn es gilt jetzt, bis zu den typischen Äußerungs-, Verhaltens- und Leistungsweisen der Grundwesen vorzudringen, also eine charakterologische Deutung zu ermöglichen. Aus diesem Grunde begleiteten die Jenaer Forschungsarbeit in der Schule von Anbeginn die Versuche zum Ausbau einer „Pädagogischen Charakterologie“. In der dort gleichfalls seit 1928 planmäßiger geübten „pädagogischen Tatsachenforschung“ sind bereits neue Einsichten in das Lernen, überhaupt in das Arbeiten des Schulkindes gewonnen, in seine Weise des Erarbeitens der Grundfertigkeiten und des Einlebens in die Schülerswelt nach allen Seiten hin. Erst wenn diese Forschungen auf breiterer Grundlage durchgeführt und mehr und mehr Gemeingut der Erzieherchaft werden, wird die Einführung in die neu ausgerichtete Schularbeit erleichtert, und neben denen, die intuitiv ihren Weg finden, wird es auch ungezählten anderen Lehrern möglich werden, ihren Dienst an den Schülern pädagogisch zu leisten.

Vor uns enthüllt sich der unabmeßbare Reichtum individuellen Lebens und Gestaltens; jene Fülle des Eigenwesens, die zuletzt wiederum den Vollgehalt einer Gemeinschaft bestimmt; denn je weniger innerhalb eines Gemeinschaftsganzen, als des Ersten, jedem Einzelwesen Vorgegebenen, Eigenkräfte der Glieder entfaltet werden, desto ärmer ist es in seiner Wirkkraft, genau wie ein schlecht bestellter Acker dann weniger bringt und unter seinem wirklichen Leistungsvermögen gehalten wird. Im Ackerbau und in der Tierzucht sind dies alles dem Menschen sehr geläufige Dinge; die überlieferte Schule hat die organische Anschauung der Gemeinschaftspädagogik noch nicht aus der Theorie in die Praxis übertragen.

Bei diesem Verhältnis von Gemeinschaft und Individuum gelangen wir zu einem für alle Pädagogik des Unterrichts ebenfalls bezeichnenden Grundsatz:

Es gibt bei keinem Lernen, in keiner Tätigkeitsform, während der Aufspaltung Subjekt: Objekt diese Aufspaltung rein, und darum kann es auch keinen eindeutigen Bogen geben, über den sich die Spannungen auflösen und übernommen werden. D. h. es gibt auch vom Kinde aus gesehen, nicht die Methode, den Weg und Lehrgang. In der einprägsamsten

¹⁾ An dieser Stelle müssen als das bislang Beste die Arbeiten Elsa K ö h l e r s genannt werden: Entwicklungsgemäßer Schaffensunterricht, 1932, und (zusammen mit Ingeborg Hamberg): Ur den moderna pedagogikens verkstad. Stockholm 1926, sowie: Zur Psychologie und Pädagogik der geistigen Aktivität. Berlin 1931.

Form haben das die zahlreichen Untersuchungen der Jenaer Universitätschule etwa zum Rechnen gezeigt! Wir besitzen, wie jede Zeit vor uns, nur konventionell anerkannte, sog. einfachste Wege im Sinne einer Annäherung an den besten Weg, an die beste Methode. Es ist unter uns üblich, gewisse Verfahren als „überwunden“ zu betrachten, andere als die „für uns heute“ gültigen oder auch nur erwünschten anzuwenden. Dahin gehört z. B. die Ganzheitsbetrachtung im Anfangsunterricht; doch auch diese wird, wie schon gezeigt werden kann, zu einer hemmenden Fessel, zu der nämlichen Vergewaltigung des Schulanfängers, wenn sie nun zu der alleingültigen Methode gestempelt und aus ihr nichts weiter als ein neuer Lehrgang gemacht wird¹⁾.

Blicken wir auf das Verhalten des Übernehmenden, so spaltet sich dieses auf zwischen den Polen strengster Sachgebundenheit und freier, rein persönlicher Gestaltung. Es gibt Stoffe, die vom Menschenkinde schlechthin Unterwerfung fordern, andere, die zu ihrer Erarbeitung und Bearbeitung ganz spezifischer Fähigkeiten wie Werkzeuge bedürfen. So ist die Übernahme zwischen unbedingtem Gehorsam und höchster Freiwilligkeit ausgespannt. Das bedeutet für die Innengestaltung der pädagogischen Situation, daß darin jedesmal, sehen wir auf sie als Lebenskreis, die ganze Spannweite sittlichen Verhaltens zu Menschen und Stoffen vorhanden sein muß. Alsdann wird sie zu einem erziehend-bildenden Gesamtgeschehen, zu einem echten Lebenskreis für Menschenerziehung.

¹⁾ Walter Kramer und Marianne Bratfisch, Ein Jahr Ganzheitslesemethode innerhalb des Gesamtunterrichts, 1935, zeigt typisch diese Umwandlung zur Methode und damit die gleiche Austreibung des Lebens aus dem Unterricht.

II. Kapitel.

Die Führung des Unterrichts.

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

1. Führung des Unterrichts – Führung im Unterricht.

Handwritten: 2. Teil 2. Kap. 1. Teil

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

Reiten, Klavierspiel, Fechten, einer Fremdsprache, spanischer Handelskorrespondenz, Doppelter Buchführung u. v. m.) so herabsinken, daß das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler wenig, ja überhaupt nicht anders wird als das zwischen Käufer und Verkäufer. Auf diese Stufe sinkt jeder Lehrer, der sich zum „Stundengeber“ erniedrigt, und es ist dabei ganz einerlei, ob er diese Stunden schlecht gibt, nur so hält, oder ob er sie als hervorragender Methodiker packend und erfolgreich gibt. Der Vorteil liegt im letzteren Falle so einseitig im rein Nützlichen, im Geschäftsmäßigen, daß der Sinn einer pädagogischen Situation dadurch nicht erfüllt ist. Jedermann wird den letztgenannten Lehrertyp vorziehen, aber mit der Begründung: „Bei ihm lernen sie ‚wenigstens‘ was“. Und dieser viel gebrauchte Satz sagt es vollendet deutlich, daß „eigentlich“ noch etwas hinzukommen müßte. So fein und sicher empfindet der Instinkt des Menschen auch dort, wo er nicht imstande ist, genauer zu umschreiben, was er empfindet.

Wir können mithin eine Reihe bilden, an deren unterstem Ende solche reinen Lernsituationen stehen, in denen das Nützliche, das Egoistische vorherrscht, und diese Stufe ist dort in größter Reinheit gegeben, wo auf beiden Seiten, bei Lehrer wie Schüler, dieser Nutzen ihre Zusammenkünfte begründet und beide daraus Nutzen ziehen wollen. Wo aber finden wir die höchste Stelle dieser Reihe? Sie liegt in einer Höhe, zu der sich alle jene, die zu einseitig an Unterrichtssituationen denken, nicht erst erheben. Es gibt nämlich pädagogische Situationen, in denen es überhaupt nicht um ein Lernen geht, sondern um ein — Aufgeweitetwerden, ein Aufgeschlossenwerden ein innerliches Wachsen und Reifen. Wir können auch sagen um ein Bewußtwerden, das sich nicht leicht in Worte fassen läßt, man müßte schon ein Dichter oder Musiker sein. Es sind das Bewußtheiten ohne Worte, aber Quellkräfte für das Leben und nicht zum mindesten für das Lernen auch. Es gehört dazu alles das, was wir oben als das „Schauen“ schilderten und als die daraus abgeleiteten ersten und begründenden Grundformen des Sich-Bildens, die nach innen gewandt sind¹⁾. Es ist kein Wunder, daß gerade dieser Teil völlig übersehen worden ist, solange man im Banne der Kultur- und Bildungspädagogik dachte und folgerte. So mag es dem Menschen ergehen, der von einer Paghöhe oder Bergespitze aus über Alpenketten blickt oder über die schäumende See, die blühende Heide, daß er vom Überfluß der Welt trinkt und vom Schauen und Erleben übertoll solche Aufweitung des Seins und unvergeßliche Stärkung von Urkräften seines Wesens unmittelbar aus und von der Natur empfängt. Wenn unsere Röß-Reisenden

¹⁾ S. oben S. 38.

heimkehren vom Besuche norwegischer Fjorde oder des Mittelmeers, da haben sie gewiß viel „gelernt“, aber nicht mehr? nicht viel viel mehr empfangen an Unsagbarem und für sie als Menschen gerade an Wertvollsten? Keinem dieser Reisenden ist es auch verborgen geblieben, daß er viel mehr mitnahm als Kenntnisse u. dgl.; denn er hat daheim versucht, davon zu erzählen, und unvermeidlich erlebt, daß er das Schönste gar nicht erzählen konnte, oder wenn ihm die Sprache reich zu Gebote stand, daß die andern ihn doch nicht recht verstanden, die nämlich, welche nicht die gleichen Schauungen haben konnten.

Und genau daselbe vermag in echten pädagogischen Situationen auch unserer Schulen zu geschehen, ja, es ist dort gar nicht Schule im wahren Sinne, keine Volks-Schule vorhanden, wo diese Möglichkeiten nicht reich gegeben und jene Erlebnisse nicht selbstverständlich sind. Die ganze Schulwelt als Schulgemeinde soll so eingerichtet sein, daß in ihr dieses Schauen gepflegt, die ganze Fülle der inneren Handlungen des Geistes, der Reichtum der geistigen Tugenden erscheinen kann. Nun soll man da nicht zuerst an Stunden religiöser Unterweisung, an Stunden denken, in denen die Großen unseres Volkes und der Menschheit Schüler und Lehrer paßen als Zeugen der Schönheit, der Zerrissenheit, der Leidenschaftlichkeit und Zartheit im menschlichen Dasein, sondern daselbe gilt für die pädagogische Situation des Rechnens, allen Gruppenunterrichts, des Kreisens uff. Durch sie alle hindurch webt und wirkt dieses Aufnehmen, Stellungnehmen und Handeln aus den Innenkräften. Und in diesen Teilen solcher pädagogischen Situationen ragen wir auch in allen Schulen alsdann heran an diejenigen, denen wir die höchste Stelle in jener Reihe anweisen mußten.

Je deutlicher vor dem Lehrer und Erzieher der letzte Sinn wahrer pädagogischer Situationen steht, desto klarer tritt für ihn die besondere Aufgabe in einer jeden, ebenso aber auch der oberste Grundsatz des Unterrichts selber heraus: nämlich, daß aller Unterricht zu leiten, zu führen ist, und zwar derart, daß er nicht die pädagogischen Situationen verstört, gar aufhebt.

Viele Vanderziehungsheime haben das Zusammenleben von Schülern und Lehrern und Angestellten auf eine ganz neue Lebensauffassung und Gesinnung gestellt, allein mitten hinein einen Unterricht und eine alte Schule gesetzt, die stillwidrig sind. Die Folge wurde hier und da, daß alle Beteiligten es empfanden, daß, was sie im Unterricht treiben, nur das ist, was man eben tun muß, um den staatlichen Anforderungen zu genügen, das, was man absehen muß, um einmal — nun was denn? — frei davon zu sein? nein, doch nur um anderes tun und treiben zu müssen, das im Grunde wiederum genau so stark durchsetzt ist von Kleinkram, langweiligen Dingen, Aufgaben, um die man sich auch gern herum-

drückte, wenn es ginge. Und so besteht hier nicht nur ein Widerspruch zwischen der ausgezeichneten Gesinnung und allgemeinen Lebensauffassung und der Praxis des Unterrichts, sondern schließlich ein Mißverstehen des Menschenlebens überhaupt, in dem der Mensch nun einmal „geschunden“ werden wird. So durchzieht solche Heime ein nicht ungefährliches Wahnbild vom Leben wie es ist und wie es die Schüler anpacken wird. Und anstatt sich also eine „Kulturinsel“ zu schaffen, die ein Traumgebilde bleiben muß, wäre es doch gerade hier so leicht, Weltanschauung und Schule, Unterricht und Leben in Einklang zu bringen.

Die erste Aufgabe einer Unterrichtspädagogik, die sich der Praxis zuwendet, muß es darum bilden, das Ineinander des Pädagogischen und des Didaktischen zu lehren, so stark, daß das Bewußtsein davon bei jedem Schritt, den die Praxis macht, wachgehalten wird. Die Fülle der Fragen, die sich hier aufstut, gliedern wir in zwei Hauptkapitel; sie behandeln

die Führung des Unterrichts und
die Führung im Unterricht.

Auf jeden Fall steckt heute in diesen Fragen das Kernstück aller Unterrichtslehre, wie sie Mittelprobleme der Jenaischen Pädagogik von Anfang an gewesen sind.

Die „Führung des Unterrichts“ handelt von all dem, das nötig ist, um den Unterricht vorzubereiten, dieses Wort im weitesten Sinne genommen, so wie er im folgenden erläutert werden wird. Hierher zählen wir alles, was dazu dient, innerhalb der „Schulwohnstube“ sowie in der ganzen Schulgemeinde die beste unterrichtliche Reizwelt herzustellen. Also:

a) Die Einrichtung der Räume; Gruppierung der Kinder; Wochenarbeitsplan; Arbeitsmittel aller Art usw. Durch dies alles leuchtet die pädagogische Absicht des vorausschauenden Lehrers, der allen Schülern im Wissen um das, was geschehen und erreicht werden soll, voraus ist. Aber doch nur unvollkommen voraus in einem eng rationalen Verstande; denn dann weiß er wiederum nicht, was auch nur eine Woche, gar ein Jahr später sein wird und was die Schüler können und erreicht haben werden. Sondern, mit diesem Voraus-Sein ist gemeint: sein ganzes Sein als das dieses erwachsenen, für seinen Beruf vorbereiteten und ihn liebenden Lehrers. In seinem ganzen Wesen und Vermögen ist er voraus, und auch was er sich ausrechnet und ausdenkt, ist dann am besten vorgedacht und vorbereitet, wenn es in einem Akte geistigen Schauens geschieht. Dabei wird er von dreierlei gelenkt werden: von seinem pädagogischen Verantwortungsgefühl¹⁾, dem erworbenen fachlichen, beruflichen Wissen und Können

1) S. m. Ursprung der Pädagogik, 1931. S. 134 ff., 114 ff.

sowie von den guten wie schlechten Erfahrungen, die er selber machte oder andere machen sah.

b) Mit all diesem sind stets Entscheidungen über „richtige“ Dinge, über methodische Gänge i. e. S., über das jeweils Bessere oder Zeitgemäßere oder das eher Zweckentsprechende verbunden. Manche solcher Vorentscheidungen sind dem Lehrer von Behörden abgenommen, und je kümmerlicher ein Schulwesen, vor allem sein Lehrerstand ist, desto mehr pflegt ihm oberbehördlich abgenommen werden zu müssen, damit wenigstens das Mindeste dessen geschehe, was ein Staat, ein Volk verlangt. Die Kulturhöhe eines Volkes wird darum am schnellsten an seinem Schulwesen gemessen und an der Stellung seines Lehrerstandes zu den Aufgaben der Schule. Trotzdem wird immer ein großer Bezirk bleiben, in dem der Lehrer selber entscheiden muß. Und hier wird wiederum in ihm der Fachmann aufgerufen. Dafür ist nun zweierlei zu verlangen:

1. die Entscheidung muß nach ernstlicher Prüfung des wissenschaftlichen Standes der Zeit und dabei nach dem Vermögen seiner Lage getroffen werden. Wenn ein Lehrer fern jeder Verbindung mit seiner Fachwissenschaft lebt, wenn ihm sein Staat nicht mehr geben kann, als daß er so eben sein Leben fristet und sich mit den Seinen einigermaßen durchschlägt, dann wäre es grausam, mehr zu erwarten als die Sehnsucht, das ehrliche und ernste Verlangen in einem jeden solcher Lehrer, jener idealen, nein, im Grunde ganz selbstverständlichen Forderung zu genügen. Denn es heißt ja nicht mehr verlangen als was von jedem Arzte für Menschen oder Tiere gefordert wird, hier aber geht es um Menschenkinder und um den Nachwuchs, die Lebenskraft von Völkern.

2. ist zu fordern, daß der Lehrer schließlich seinen Weg kenne und ihn auch einhalten könne. Es gibt keine allgemeingültige richtige Methode. Aber es gibt Festigkeit verbunden mit Gründlichkeit und ehrlichem Suchen, und was solche Tugenden eines Lehrers bedeuten, das liegt noch über dem Wissen um die letzten wissenschaftlichen „Errungenschaften“ und die solidesten Kenntnisse; denn es ist die Haltung in jenem Falle vom Grunde her bestimmt und darum lebenswahr, echt und also auch wirksam. Er wird sich dann stets irgendwie mitgetragen fühlen und erkannt von den Besten seiner Zeit und aus diesem Empfinden heraus neue Kräfte ziehen. Er wird nicht hinterdrein schleppen und ebensowenig den Modeströmungen erliegen, weil in ihm eine Richtung auf das Feste und Gerade angelegt ist. Diese Anlage aber macht es ihm wiederum möglich, aufgeschlossen zu sein und in Ruhe abzuwägen und zu übernehmen, solange er lebt. Denn das gehört mit zu der rechten pädagogischen Haltung, zu wissen, daß niemals Ende ist, niemals „letzte Worte“ gesprochen sind, noch in dieser Welt gesprochen werden können. Wir stehen immer „in Gegenwart“,

und unser Los ist zu entscheiden im Angesichte dessen, was nicht entschieden, sondern eben nun an uns gekommen ist und unserer Entscheidung harret, soll nicht über uns entschieden werden.

Bereits diese Betrachtungen des Eingangs belehren darüber, daß die Stellung des Lehrers in der Schule von grundlegender Bedeutung ist¹⁾, daß es sich um wirkliches Führersein handelt, um echte Führerentscheidungen und Führerverantwortung; niemand anders in dieser Gemeinschaft weiß jemals so um den Weg und das ganze Ziel, wie er — darum tritt auch vor jedem Lehrer, der seine Aufgaben in der Schule rechtschaffen erfüllt, jeder Schulrat und Besucher bescheiden zurück und weiß, daß in jedem Falle, wo es etwas zu erklären gibt, ihm das erste Wort gebührt. —

Betrachten wir im 2. und 3. Kapitel den Lehrer wie einen, der die Fahrt über den Ozean der tausend Hoffnungen und der unbegrenzten Möglichkeiten vorbereitet, so später, wenn wir von der Führung im Unterricht sprechen, als den Kapitän des nun auf der Fahrt befindlichen Schiffes. Und wie Kapitän und Steuermann Kompaß und Karten und Instrumente brauchen, um sich nach den Gestirnen des Himmels zu richten, vor allem aber der ganzen Reise Ziel und Sinn kennen müssen, so auch der Lehrer und Erzieher. Für die allgemeine Ausrichtung seines Luns bis in die letzten Verzästelungen hinein bedarf er jedoch eines Richtmaßes, und danach haben wir nun zuerst zu fragen.

2. Das pädagogische Richtmaß für die Ordnung des Unterrichts, d. i. für Raum, Leben und Arbeit in Schulen.

Die Schule sei eine „Lebensstätte der Jugend“. Damit ist gesagt, was wir anstreben, allein diese Wendung ist zu allgemein, sie überhebt uns nicht der Mühe weiter zu fragen, welches denn der Aufriß, die innere Struktur, die Ausrichtung des Lebens in solchen Jugendstätten sein soll. Landheime und Jugendbünde sind ganz gewiß auch jugendgemäße Lebensstätten, dennoch wurde es gefährlich, deren Lebensstil einseitig auf die Schule zu übertragen. Die Schulen haben zwischen der elterlichen Wohnung, den Spiel- und Tummelplätzen um diese Wohnung herum und der Schule selbst hin und her wandernde, täglich hin und her gezogene Kinder zu betreuen, also paßt schon darum nicht, das Landheim als Vorbild zu nehmen. Der Bund geht auf Auslese; öffentliche Schule muß aber eben den Kindern dienen, die örtlich vorhanden sind und dort eingeschult werden. Auch Landziehungsheime, die versuchten vom Jugendbund her den Kindern einer bestimmten Auslesefahicht aus der Jugendbewegung, etwa denen der

¹⁾ Petersen, Innere Schulreform und Neue Erziehung, 1925. S. 237 ff.

„Deutschen Freischar“, zu dienen, sind in diesem Punkte gescheitert, so Max Bondy in Marienau und Karl Seidelmann in Münden am Deister. Als Richtmaß die Gemeinschaftswerte des Freundschaftsbundes, der Ehe oder die Erosbewußtheit zu wählen, wie es um 1919/20 vor allem im Hamburger Wendekreis an dessen Versuchsschule geschah, verding sich alsbald in eine sentimentale, unmännliche Welt, die des Erzes entbehrte, ohne das alle absichtsvolle Erziehung hohl klingt und sich verirrt¹⁾.

Das 19. Jahrhundert liebte besonders die Nachahmung der Rechtsgesellschaft und daraus abgeleitet der parlamentarischen Demokratie. Stephanis Vorschlag, den Schulstaat als Rechtsgesellschaft aufzubauen, war von Kant beeinflusst, von dessen Trennung von Recht und Moral als Reich des Zwanges dort und Reich der Freiheit hier. Auf deutschem Boden bildet Luiso Zillers „Regierung der Schüler“ (1857) die folgerichtigste, aber zugleich auch unhaltbarste Anwendung dieses Grundsatzes und belehrt darüber, wie alles Erzieherrische reflexlos ausgetrieben wird, wo man die Schule dem juristischen und staatsrechtlichen Denken ausliefert. Während es den zuletzt aufgezählten Richtmaßen nicht an dem Vermögen fehlt, weit auszugreifen und zu durchdringen, verengen die Ausrichtung der Schulkwelt diejenigen Versuche, welche den Werkstatt- und Laboratoriumsgedanken (Dalton Laboratory-Plan) zugrundelegen. Weit greifen dagegen wiederum die Ideen der Produktionschule und der Schulfarm, nun aber so weit, daß die besonderen Aufgaben der Schule nicht geleistet werden können. Die Schularbeit löst sich derart auf, daß die innere Gerichtigkeit, das noch Erlebbar und Empfundene an unbedingt Straffem und Zuchtgebendem verloren geht. Die Schulfarm stellt insbesondere Lehrer wie Schüler vor so große Alltagsarbeiten und Sorgen, bürdet ihnen so starke wirtschaftliche Lasten auf, daß darunter die Schule erstickt. Mit bewundernswertem Idealismus unternommene und vom Staate großzügig gestützte Versuche dieser Art in Mexiko und Chile haben das für alle Völker zur Genüge gelehrt.

Für die deutschen Verhältnisse und ganz aus dem besten Geiste der deutschen pädagogischen Überlieferung wie aus dem Edelsten deutschen Gemütslebens heraus stellt sich als Richtmaß für das Schulleben am ehesten die Familie und das Familienleben ein (Pestalozzi, Fröbel, Dörpfeld u. v. a. m.). Es ist darum auch kein Zufall, daß Vitz in seinen Heimen (zuerst in Haubinda) die Einrichtung der „Familien“ traf und damit zugleich sich vom Vorbilde Abbotsholmes an einer entscheidenden Stelle abwandte. Mehr als dreißig Jahre Heimleben in

¹⁾ Vgl. Petersen, Ursprung der Pädagogik, 1931. S. 140 ff.; Althaus Fischer, in: Jugendführer und Jugendprobleme, 1924. S. 260 ff.

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

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

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

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

3) P e t e r s e n, Gemeinschaftspädagogik rings um die öffentliche Schule! — Warum nun nicht auch in allen Schulen? „Deutsche Schule“, 1935. S. 431—436.

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

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

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

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

der Volksgemeinschaft, denen die Schule allererst ihr Dasein verdankt, beanspruchen weiten Raum in ihren Hallen; sie dringen auf Entwicklung des Volkshürgers und Menschen in jedem Kinde auch durch die Schule, im klaren Bewußtsein dessen, daß erst dann ein wirklich wertvolles Glied dem Staate, der Wirtschaft, allen Kulturzweigen zugeführt wird. Die Lern- und Drillschule in rein oder wesentlich wirtschaftlicher Abzweckung widerspricht allzustark unserem Wesen, als daß sie Aussicht hätte, unter uns verwirklicht zu werden.

Von Gemeinschaft wird dort geredet, wo unter Menschen geistige schöpferische Wechselwirkung besteht, wo also vor allen Dingen jene geistigen Tugenden wirksam sind und gepflegt werden, ja wo sie es sind, die den Verband bauen und erhalten. Und „Gruppe“ ist der allgemeine Begriff, den wir Gemeinschaft zuordnen als Bezeichnung für die Gliederungen, die sich die Gemeinschaft schafft, so wie Klasse, Verein, Konzern usw. Untergliederungen der Gesellschaft darstellen. Fordert das Neue Deutschland die Ausgestaltung aller Schulen zu „Schulgemeinden“, so ist bereits in diesem Worte gesagt, daß der Schule die Idee der Gemeinschaft als Richtmaß gesetzt ist und daß die Aufgabe die ist, im Rahmen der vom Staate abgegrenzten, verwalteten und unterhaltenen Schule, die höchstmögliche menschliche Ausbildung und Erziehung zu geben, ohne dabei die Forderungen des Staates und der Wirtschaft, kurz der Gesellschaft, zu verfehlen. Der Staat, selber mitten zwischen der Gesellschaft und dem Volke stehend, will so die Schule des Volkes für das Volk sicherstellen.

Daraus folgen für uns zuerst vier beschränkende Gegebenheiten allen staatlichen Schulwesens: Die Schule ist eine Mischform zwischen reiner Sozialform und Gemeinschaft, die es gilt, auf die oberste Gemeinschaftsbildung, auf das Volk, auszurichten. Ihre Lehrer sind sodann stets amtlich Beauftragte; hinter ihnen steht ein Muß, ein amtlicher Auftrag. Vor allem deswegen kann kein Lehrer und amtlich bestellter Erzieher als Regel seiner Schüler Freund, Kamerad u. dgl. sein im Sinne des wirklichen Freundes und Kameraden; alles kann nur ähnlich sein und es soll auch dem ähnlich sein, doch so, daß jeder Lehrer um die Grenzen weiß und nicht die erzieherischen Wirkungen dadurch verringert, daß er das Verhältnis Lehrer zu Schüler sentimental, unecht sieht und pflegt. Die dritte beschränkende Gegebenheit ist die Zufälligkeit im Faktor Schülerschaft, d. h. die Tatsache, daß ich ja mit den örtlich, jahrgangsmäßig, landschaftlich, stammesmäßig gegebenen Kindern rechnen muß und ideale Verhältnisse die große Ausnahme bilden. Und dazu gesellt sich viertens die Bindung allen Schullebens an die Zufälligkeiten der „Lokalität“, daß ich dies und nicht das Gebäude, so und so eingerichtet, nun einmal habe und darin ideengemäß Höchstes leisten soll.

11 92!
 geistigen
 Gemeinschaft
 „Gruppe“
 „Schulgemeinden“
 14 20 0/2
 2 1/2 20 20 20
 16 20 20
 2 1/2 20 20
 3. 4 20 20
 4. 20 20 20

Diese vier Gegebenheiten sind es, die immer, überall und von Jahr zu Jahr sich wandelnd, niemals Ruhe aufkommen lassen, sondern dastehen als Grundaufgaben: als der Grund, auf dem allein hier und jetzt gebaut werden kann, und als nimmer fertige Aufgaben zeit des Lebens. Sie sind oft, ja zumeist harte Gegebenheiten. Aber sie sind es nun, die von der Erziehungsidee her auch pädagogisch bewältigt werden müssen. Darum nehme man sie ständig hinein in den Lichtkegel dieser Idee, damit sie gründlich, d. h. bis auf den Grund, beleuchtet werden. Sie dürfen auch niemals aus dem Blickpunkt und aus dem Kreise bewußt angefaßter Aufgaben für den Erzieher verschwinden, sofort stellt sich die Angewöhnung ein, und er wird zum Techniker seines Berufes, zum Könner, zum Nur-Lehrer mit Routine, und seine erzieherischen Kräfte verkommen. Allzu leicht freilich wird dies die Antwort auf jene harten Gegebenheiten, und doch sind diese nichts weiter als lebensrechte Verhältnisse, vor denen nicht verzagen oder sich selber in seinem Besten ersticken braucht, wer Leben liebt. Denn weil sie im Leben selber liegen, seine Gebilde sind, so ist eben dies an ihnen das Tröstliche und Schöne; denn im Ringen mit ihnen wird, muß ja Leben geschenkt und geweckt, müssen damit die Kräfte und Wege zu ihrer Bezwingung gefunden werden.

Also sind es nun auch Gemeinschaftsformen, welche mitten in dieser selben vorgegebenen Schulumwelt liegen, nach denen wir suchen müssen, um das Richtmaß zu finden, andernfalls würden wir Gefahr laufen, die Schulumwirklichkeit unter ihr nicht gemäße Ideen zu zwingen und sie damit zu vergewaltigen. Der organische Weg im Denken und zum Handeln verbindet beide aufs innigste mit der gegebenen Welt, fürchtet den Aufschwung in die gedankenblasse Leere, in überwirkliche Welten, diese Erfindungen wuchernder Verstandeskräfte. Wer durch den Acker der Welt die Pflugschar führen will, der muß fest auftreten und darf niemals den Boden, die Scholle verlieren, noch deren Tragfähigkeit und Eigenart übersehen, wenn anders seine Arbeit gelingen und der Acker ihm danken soll. Es hat auch kein Pflüger eine andere Hoffnung auf Ernte, als ihm sein Acker tragen kann. Genau so steht eine jede Schule nur dann und dort fest gegründet da, wo sie sich unverrückbar an die Eigenart und die Gesetze der Landschaft und der Menschen in ihr bindet, denen sie unmittelbar zu dienen hat. So erhalten wir folgendes Richtmaß für die Schulen rings in der Welt:

A. Ihr Richtmaß zur Organisation der Schüler für den Unterricht wie für die Unterrichtsgestaltung selber ist:

die Altersreihe in der natürlichen Ordnung der Arbeit und des lebendigen Volkstums ihres Standorts.

B. Das Richtmaß für das Schulleben und das „Unterrichtsleben“¹⁾:
die Familie und der Jugendbund.

Zu A.: Organisations- wie Unterrichtseinheit zugleich ist in der überlieferten Schule die „Klasse“, und zwar in neuester Zeit als Jahresklasse. Das Denken in der Form der Jahresklasse ist so allgemein und gleichzeitig so verheerend geworden, daß es sogar in den weniggegliederten, selbst den einklassigen Schulen vorherrscht. Ein Leiter solcher Einklassigen stellte (14. 8. 1930) im Ausfrageverfahren fest, daß ein Liter Luft rd. 1 g wiege, genau 1,293 g. Er übte anschließend die Schreibweise des Dezimalbruches und suchte die Zahl selber einzuprägen. Dabei sagte er zu dem einzigen Jungen, der sein achttes Schuljahr darstellte: „Du hast die Tausendstel schon gehabt; du kannst dir merken: 1,293 g“. Darauf zu einem Mädchen: „Du hast es nicht gehabt. Wie sagst du deshalb?“ — „Etwas über 1 g“. Aber beim Einüben hatte sich allen Anwesenden deutlich gezeigt, daß der Junge das mit den Tausendsteln nicht konnte, wohl aber die jüngeren Jahrgänge, und gerade das gefragte Mädchen hatte ihn berichtigt. So stumpfsinnig und stur ist das Unterrichten unter dem Wahnbild des Jahrgangs und seiner Pensa geworden! Zu einer Fessel, die gedankenlos weitergeschleppt wird.

Die Pädagogik des Unterrichts fordert den endgültigen Bruch mit dem Jahresklassensystem und die Ersetzung der Klasse durch die natürlichen „Altersgruppen“. Man meint noch gern, die Klasse sei immer das Ideal der Pädagogen wie der Schulverwaltung gewesen. Es pflegt deswegen immer von neuem Erstaunen zu erregen, wenn gesagt werden muß, daß die Jahresklasse 1. eine recht junge Erfindung ist²⁾ und 2. daß sie überall in der Welt Schiffbruch erlitten hat³⁾.

¹⁾ „Unterrichtsleben“ wurde gewählt zur Bezeichnung der neuen Erscheinungen in der Unterrichtsarbeit, die sich bei der veränderten Arbeitsweise und dem andern Schulleben der Universitätschule zeigten und nun jede Jenaplanarbeit allerorten charakterisieren. Ich bestimme es als „die Welt problemhaltiger, Kinder und Jugendliche auf natürliche Weise zum Lernen anreizender Situationen.“ S. Der sog. Kleine Jena-Plan, 1. Aufl. 1927. S. 38. 7./8. A. 1936. S. 93. Jena-Plan I. 1930. S. 95—111; s. auch unten S. 147 ff.

²⁾ Den Anstoß gab Johannes Lews mit seiner Forderung nach „Durchführung“ der Schulklassen in seinem Aufsatz in den „Jahrbüchern des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik“, 1889, S. 180—248. Die sechsjährige Volksschule war für ihn das „am wenigsten brauchbare System“, s. S. 232. Vgl. auch Lews, Beiträge in dem von W. Rein herausgegebenen „Enzyklopädischen Handbuch der Pädagogik“ I. 1895. S. 756.

³⁾ Ich verweise zur ersten Einführung auf die kleine Schrift: „Der Jena-Plan einer freien allgemeinen Volksschule“. 7./8. Aufl. 1936. S. 26 ff.: Der Bankrott der

Bis 1900, und noch darüber hinaus, war nicht die achtfährige sog. durchgegliederte Volksschule das pädagogische Ideal, z. B. der preussischen Schulverwaltung, sondern die sechs- und daneben die dreiklassige. Fr. Wilh. Dörpfeld kämpfte mit ausgezeichneten Gründen für die vierklassige, und für diese trat auch Stoy in Jena an seiner Johann-Friedrich-Schule ein. Diese alte Pädagogik war darin mit der neuesten Erziehungswissenschaft und deren Pädagogik einig, daß sie ganz anders das Kind und sein Verhältnis zum Lehrer und umgekehrt sah und die erzieherliche Seite betonte, während die Vertreter der durchgegliederten Volksschule einseitig auf den Unterricht blickten und das Kind dem Stoff, dem Jahrespensum, unterordneten. Insofern waren diese echt materialistisch, und was die Lehrerstellung und -haltung in und vor der Klasse anging, individualistisch. Während z. B. ein Dörpfeld noch genau mußte und es lehrte, daß der Lehrer den Kindern nur auf den Weg helfen, sie aber sofort allein lassen solle, wenn er merke, daß sie selbständig weiter könnten, forderte der Herbartianismus, daß alles vom Lehrer zerlegt und in kleine Teile geordnet, diese wieder stufig geboten, dem Schüler mundgerecht gemacht werden sollten, oder sein Bekämpfer Ernst Linde, vom Standpunkte der Persönlichkeitspädagogik aus, daß alles durch den Geist des Lehrers gebrochen und dargestellt werden müsse.

An die Stelle der Jahresklasse setzt der Jena-Plan die „Gruppe“, d. i. eine Gemeinschaft von jeweils drei Jahrgängen:

- Untergruppe 1.—3. Schuljahr,
- Mittelgruppe 4.—6. Schuljahr,
- Obergruppe (6.)7.—8. Schuljahr,
- Jugendlichengruppe (8.)9.—10. Schuljahr.

Die gewissen Überschneidungen im 6. und im 8. Schuljahre hängen mit den allbekannten Entwicklungsvorgängen zusammen.

Die Vereinigung von jeweils drei Jahrgängen ist keinerlei Willkür. Sie ergab sich in Jena aus den ab 1925 durchgeführten planmäßigen Versuchen. Aber heute ist sie auch von der Kinderpsychologie bestätigt, sowohl von der Bühlerschule wie von D. Kroh, in den bekannten großen Werken. Ja es liegt so, daß wir diese Zusammengehörigkeit von rd. drei Lebensjahren schon für die 4.—25. Lebensjahre erwiesen sehen. So denkt der Kindergarten nicht daran, die Kindergemeinschaft des 4.—6. Lebensjahres jahrgangsweise aufzulösen, sondern die Kindergartenpädagogik schildert deren Gruppenleben genau so vorteilhaft, als wenn sie etwas vom Jena-Plan und deren Begründung der Jahresklasse! und auf den Band: „Die Praxis der Schulen nach dem Jena-Plan“. Weimar, 1934. S. 4ff.

Gruppenbildungen künfte¹⁾. Sodann werden wir von den besten Kennern des neueren Strafvollzuges darüber belehrt, daß die Alter 18—21 dann wieder 22 bis rd. 25 zusammengehören und nicht in gleicher Weise behandelt werden und zusammenkommen dürfen²⁾.

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

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

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

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

Wie unsere pädagogischen Richtmaße die Organisation der Schülerschaft im voraus bestimmen, so auch die Raumgestaltung und die Ordnung des gemeinschaftlichen Lebens und Arbeitens im Raume. Das führt uns weiter zu den Fragen nach dem Sinn des Schulraumes und nach den Vorordnungen im allgemeinen. Es birgt sich irgendwie hinter diesen Fragen das, was unter Zucht und Disziplin verstanden wird und was Leben und Arbeiten in den Schulen überhaupt erst möglich macht. Es ist des Pädagogen Aufgabe, vor allen Dingen dreierlei im voraus fest zu bestimmen als Voraussetzungen für die Lösung dieser Fragen: nämlich

a) für welche Arbeiten die einzelnen Räume, Werkstätten und Arbeitsplätze seiner Schule zu benutzen sind und wie sich die Schüler der Arbeitsmittel zu bedienen haben;

b) wie sie sich zu betragen haben und wie sie sich mit Rücksicht auf die anderen zu benehmen haben.

Der Pädagoge bestimmt mithin im voraus

1. die Lernwelt, ihre Räume, Arbeitsmittel und Arbeitsweisen i. a.;
2. die Formen des geselligen Verkehrs;
3. das Gesetz des Zusammenlebens.¹⁾

3. Der Sinn des Schulraumes. Seine Ausgestaltung und seine Bedeutung für die soziale und sittliche Erziehung.

Der Schulraum soll nicht nur soviell Kinder unter hygienischen Bedingungen vereinen, sondern er hat einen weit tieferen Sinn. Er soll den darin versammelten Kindern zur rechten inneren Ordnung, Sammlung, Konzentration verhelfen. Darin liegt seine Bedeutung für ein erfolgreiches Arbeiten in ihm, aber mehr noch für die Charakterentfaltung der Kinder. In der alten Schule ist alles darauf abgestellt, daß der Schüler „aufmerksam“ sei, und zwar in einer ganz bestimmten Weise: aufmerksam auf das, was von einer Stelle des Raumes aus, vom Katheder her, an der vor den Kindern aufgestellten Wandtafel oder hängenden Karte u. dgl. ausgeht, vorzüglich immer auf Worte. Daher war man bestrebt, den Raum in seiner Farbigkeit, in seinem Bildschmuck, in der Fensteranlage so zu halten, daß die Kinder durch nichts „abgelenkt“ würden.

So richtig es ist, die Aufmerksamkeit zu pflegen, denn alles Arbeiten ist aufmerkendes Tun, so falsch ist es, alles auf diese vorherrschende Aufmerksamkeit auf Worte einzustellen. Einmal wird dadurch in ungebührlich starkem Maße

¹⁾ S. unten S. 87 ff.

die nach außen gerichtete Aufmerksamkeit gezüchtet und in Verbindung damit alles, was innerhalb einer Massenverbindung von Menschen an wirkungsvollen Reaktionen gedeiht: a) wie Sichtigkeit in der Auffassung des Gesprochenen, des Gemeinten, des als Antwort Erwarteten, bei hinreichend langem Einspielen mit dem Lehrer, als dessen Meinung und als von ihm erwartete Antwort aus seiner Art zu fragen und seinem Mienenspiel zu Erratenden; b) wie äußere Anständigkeit in Haltung und Benehmen selbst bei innerlicher Auflehnung gegen die erzwungene Haltung und noch mehr gegen die erzwungene unwürdige Art der Beschäftigung, oder c) noch schlimmer, die oft schon nach einigen Jahren festzustellende geistige Schläfrigkeit als Folge der Tatsache, daß man doch nur in jeder Stunde ein paarmal ankommt oder gar nicht, weil einmal immer die Antwortbeflissenen die Fragen beantworten und sodann, weil der Lehrer selten überhaupt alle darankommen lassen kann. So bietet jede Klasse, man mag hinkommen, wo man will in Europa, dort, wo diese Aufmerksamkeit als die Vorbedingung von Schularbeit gepflegt wird, den bejammernswerten Anblick verschütteter geistiger Kraft. Und es ist nur allzu begreiflich, daß die Vertreter der alten Schule der Rede von schöpferischen Kräften des Kindes verständnislos oder spöttisch gegenüberstehen. Die Kinder, die sie allein kennen können, sind allerdings verkümmert, verkümmert, als Schulkinder wenigstens unschöpferisch, abgesehen von den sog. „Fleißigen“ — vielleicht! — um die sie noch dazu wenig beneidet werden.

Die Aufmerksamkeit dieser Art ist keineswegs ganz zu verwerfen, aber entschieden als die untergeordnete zu betrachten. Wir möchten erziehen helfen zur inneren Sammlung der Kräfte. In der alten Schule sollte das vorzüglich immer dann geschehen, wenn etwa im Frage-Antwortspiel der fragende Lehrer die Schüler in sich zurückwarf mit dem Zuruf „erst nachdenken!“ oder wenn sie zur schriftlichen Arbeit angehalten wurden. Allein in beiden Fällen kommt es dort bestenfalls zu einer einen von außen her gebotenen Stoff zusammenstellenden Tätigkeit. Jene innere seelische Haltung, die wir meinen, ist ganz anderer Art: sie ist diejenige psychophysische Einstimmung des gesamten Menschen, welche die wahre Voraussetzung für eine von innen aufsteigende, von innen her getragene und durchgeführte und deswegen „schöpferisch“ genannte Arbeit ist. Und nur, wenn wir uns, zusammen mit den Kindern, einen Schulraum schaffen können, der dieses Ziel erreicht, haben wir jeweils den Sinn des Schulraums verwirklicht.

Was haben wir zu dem Zwecke in Jena versucht? Zunächst auf die äußere Raumgestaltung gesehen. Wir suchten der Schulstube so viel wie möglich vom Charakter eines schlichten Wohnraumes zu geben. Es gibt also keine der üblichen

Schulmöbel, sondern einfache Tische in Naturfarbe und nach der besten, überzeugendsten Schulhygiene hergestellte Stühle mit und ohne Lehne, in der Untergruppe sind leichte, zusammenlegbare Stühlchen bevorzugt. Die Kinder können sie mühelos selber zusammenlegen und mit nach draußen nehmen, wenn eine Stunde ins Freie verlegt werden soll, sie sind bequem zu handhaben, wenn im Zimmer der Kreis gebildet oder nach der Schulzeit die Stube gekehrt wird. Die Rückenlehne sei stets gerade und leicht geneigt; die Kinder können, sobald Ermüdungen des Rückgrates auftreten, auf die Kinder ja spontan zu reagieren pflegen, den Rücken frei bewegen, ohne nach rechts oder links auf Kanten zu stoßen; denn weder der Rücken noch die Sitzfläche sind in eine Zwangsform gesetzt, deren Annehmlichkeit nur für die erste Viertelstunde, aber niemals beim Dauergebrauch vorhält.

Als Tische gebe man wirkliche Tische und nicht diese so oft ausgeklügelte „schul“gemäßen Tische. Also keine Haken daran, um die Mappe aufzuhängen, auch keine Unterbretter oder Schubladen an allen vier Seiten oder bei Zweiertischen einander gegenüber angeordnet! Diese lassen den Knien zu wenig Spielraum; alles aber macht den Tisch unnötig schwer, vor allem für die 7—12jährigen, und wenn die Tische bewegt, an einen Platz gerückt werden sollen, alsdann fallen die Sachen von den Brettern, öffnen sich die Schubladen, stören die Mappen¹⁾.

Aber hinter diesen Kunsttischen birgt sich derselbe alte pädagogische Geist, der die Schüler in Bänke zwängte! Er möchte jetzt wieder die Schüler so fest wie nur möglich an diese Tische gebannt sehen. Darum sollen sie ihre „Sachen“ möglichst alle am Platze haben; also steckt dahinter auch der alte „Platz“-gedanke. Nein, die Schüler sollen gerade ihre Sachen holen, sie zur rechten Zeit und im rechten Umfange holen lernen und so täglich üben, ihre Arbeit zu planen, sich vorher genau zu überlegen, was sie alles brauchen für die vorgenommene Arbeit. Es kam nicht stark genug diese tägliche Übung betont und gepflegt werden. Wer viele Jahre hindurch diese Ausbildung zur Ordnung und zum vorausschauenden Planen miterlebt und ihre ganz große Bedeutung erkannt hat, der wird nie mehr ablassen, sie den Lehrern anzuempfehlen. Wie wichtig diese Ausbildung zur Ordnung für das ganze Leben ist, das erhellt ja ohne weiteres. Ebenso sollen die Schüler im Raume alltäglich lernen und üben, den Weg vom Sitzplatze zu den Schränken durch die 30—40 Mitschüler hindurch so zu machen, daß sie sich dabei gut benehmen; es lernen, sich auf dem

¹⁾ „Jena-Möbel“ liefert die Firma Niederkrom, Hannover-Linden, Ricklinger Straße 2. Die gesamte Einrichtung einer Schulwohnstube für 40 Schüler kostet weniger als 40% einer Klasseneinrichtung mit Rettig-Bänken.

Hin- und Rückwege nicht sinnwidrig ablenken zu lassen. Zugleich soll ihnen durchaus auch Gelegenheit gegeben sein, in die Arbeiten der Kameraden hineinzublicken, sie zu sehen, zu beachten, Interesse daran zu nehmen, auch währenddessen daraus zu lernen. Die Sonderaufgaben, die an den einzelnen Tischgruppen erledigt werden, sind untereinander weniger stofflich, als allgemein menschlich dadurch innigst verbunden, daß sie echte „Mannschafts-Arbeiten“ sind. Es soll ein jeder über seine Arbeit hinaus an aller anderen Arbeiten Interesse haben, und zwar durch die Tat betätigt, nicht nur allgemein, und jeder rechte Gruppenleiter wird diese Bindungen unter den Schülern nach Kräften zu fördern suchen.

Vor allem innig sind aber die Bindungen derjenigen Schüler, die zur gleichen Tischgruppe gehören, die zusammenarbeiten wollen, sei es auch daß sie ganz verschiedene Stoffgebiete gewählt haben¹⁾; darum muß wiederum jeder Tisch so eingerichtet und nur so groß sein, daß die 2—3—4 Schüler am gleichen Tische wirklich bequem „über Eck“ sehen können; es gibt ja hinfort keinerlei verbotenes „Absehen“ mehr, sondern eben echte und als solche gewollte Gemeinschaftsarbeit. Und wenn mit Willen das in jeder Schulwohnstube herrschende „Bildungsgefälle“ ausgenutzt werden soll, so dürfen doch nicht die Wellen und die Strömungen dieses Gefalles unnötig gehemmt und gestaut werden, sondern es muß den Kräften, den Neigungen, Interessen und menschlichen Beziehungen Bewegungs- und Äußerungsfreiheit gegeben werden.

Fehlt es nun auch in diesem Raume nicht an den zur Schularbeit gehörenden Gegenständen, so erscheinen sie doch den Kindern anheimelnd eingerahmt, so daß selbst die wenigen, welche wohl daheim schöne Räume aus dem Elternhaus kennen und benutzen, von denen ein paar vielleicht auch eigene Kinderzimmer besitzen, sich, wie wir immer wieder feststellen können, in ihrem Schulraume sehr wohlfühlen. Die angestrebte Verbindung von Schul- und Wohnraum zur Schulwohnstube haben wir in allen Jenaplanschulen mit gleicher Einrichtung als voll erreicht ansehen dürfen. Freilich kommt noch eine Fülle anderer Umstände hinzu. Man übergebe den Raum ganz und gar den Kindern samt dem Lehrer als Gleichberechtigten, unter der nämlichen Bedingung, die s. Zt. Langermann seinen Hilfschülern stellte, als er ihnen den Schulgarten zur freien Verfügung überließ: es soll nur das im Raume geschehen, „was alle gemeinsam wollen“. Bei dieser Bindung bleibt freie Bewegung in solcher Fülle, daß wohl niemals das Gefühl eines Zwanges in einem Kinde aufgestiegen ist. Auch wir lassen sie alle frei am Raume arbeiten: sie

1) S. unten S. 152 f., 174 f.

bringen Bilderschmuck an, stellen Blumen in Vasen auf die Tische, in die Fenster, bringen Blumen in Töpfen mit, Aquarien; ihnen liebe Sachen werden dadurch gleichsam geweiht, daß sie im Schulraume aufgestellt und gebraucht werden können: technisches Werkzeug, Sammlungen, Spielzeug belehrenden Charakters, Tiere, Puppen in Puppenwagen, eigene Bücher für den Klassenbücherschrank usw. In der Regel werden diese Gegenstände dann nach einigen Tagen oder Wochen wieder mit nach Hause genommen, weil das allgemeine Interesse erlahmt und sich anderem zuwendet.

Der Zweck ist immer, vom Pädagogen aus gesehen, dieser: das Gefühl zu wecken, „unsere gemeinsame, auch meine Arbeit gestaltet den Raum, erhält ihn, schmückt ihn. Es ist unsere Stube. Es sind Sachen von mir dort, und zwar für die Kameraden. Meine Sachen werden dort gebraucht, auch der Lehrer freut sich an ihnen und kann sie verwenden“. So erlangt alles Eigene an Besitz wie an Fähigkeiten weit größeren Wert, als wenn es zu Hause steht oder getan wird. Denn die Schulstube erhöht den Wert dessen, was man hat, wie dessen, was man kann. Und immer bleibt das Gefühl, unausgesprochen und unbenutzt für die Kleinen, an das Erlebnis gebunden: die andern freuen sich mit, die andern arbeiten auch mit meinen Sachen, die andern helfen mit. Wir erhalten unsern Raum.

So wird es selbstverständlich, daß die Kinder angehalten werden, abwechselnd täglich nach Schluß der Schulstunden den Raum schlicht zu kehren, ihn nie anders als in anständigem Zustande zu hinterlassen. Ich möchte darauf das allergrößte Gewicht legen. Und wir haben nichts anderes erlebt, als daß es stets bis zum heutigen Tage mit Freude und großem Eifer und ebenso mit großem Geschick erledigt wird.

Damit hängt es zusammen, daß wir von jedem Kinde erwarten, daß es mit dem Berühren der Türklinke sich darauf einstellt, nun eine besondere Stube, seine Schulwohnstube zu betreten. Die Tür wird unhörbar aufgeklippt, und so auch wieder geschlossen; bei unserer sehr unhandlichen Klinke für kleinere Kinder eine schwere Aufgabe. Aber sie wird sportsmäßig geübt, ebenso übrigens alle anderen ähnlichen Aufgaben, z. B. das täglich sich wiederholende lautlose Umstellen der großen Tische und der Stühle, etwa zum Kreise, das Vorbeilassen u. ä. m. Es ist für die Kinder wie ein Spiel, und jedes hält darauf, daß die geübte gute Sitte beachtet wird. Verstößt ein Erwachsener dagegen, so wird er in der Regel in höflicher Form darauf aufmerksam gemacht, und nur ein alter Schuldespot könnte daran nicht seine Freude haben, weil er sich in ein unfehlbares Verhalten hineinregiert hat.

Mit dem Betreten des Raumes und nach Schließen der Türe bringt jedes

Kind seine Sachen in das Büchergestell. Befindet sich eine Gruppe bei der Arbeit, so geht es auf den Zehenspitzen und sucht sich seinen Arbeitsplatz an der Tafel, am Gruppentisch, am Rechenbrett, am Fensterbord, an der Waage, am Aquarium, oder wo sonst es seine erste Arbeit auszuführen entschlossen ist oder sich eine Arbeit vorbereiten will, die ordnungsmäßig zuerst an diesem Morgen zu erledigen ist.

Wer die Kinder solche Schulräume hat betreten und still an ihre Arbeit gehen sehen, der weiß, daß in ihnen noch ein zweites Gefühl Klarheit gewonnen hat, daß diese Schulwohnstube zugleich ein Arbeitsraum ist, in dem sie mit vielen zusammen gleichzeitig arbeiten müssen, und daß sie ein Verständnis dafür gewonnen haben, was alles aus dieser Bestimmung des Raumes folgt. Vom ersten Schultage an wird dieser Gedanke mit dem ersteren in allen Unterhaltungen, Besprechungen in der Gruppe oder mit einzelnen verbunden, durch freundliche Hinweise, Erinnerungen und Mahner wieder eingeprägt. Nur wenn ein Kind an einem Tage allzu fahrig sein sollte und (wie wir ja wissen), körperlich bedingt oder durch außerhalb der Schulstube liegende Erlebnisse und Einflüsse verursacht, unfähig ist, zeitweilig die erforderliche Arbeitsruhe zu wahren, wurde es angewiesen, einen besonderen Platz einzunehmen oder den Raum auf einige Zeit ganz zu verlassen, in besonders schwierigen Fällen in die Obergruppe zu seinem „Patent“ geschickt, — ein stets vorzüglich wirkendes Mittel. Aber kann nicht die Gefahr des Mißbrauchs eintreten? Ganz sicher, wenn nicht Lehrer und Gruppe als Gesamtheit von sich selber aus das auch müßten und sofort einschränken, wenn jemand hinausgeschickt werden sollte, der es ausnutzen oder sich nur darüber freuen würde. Wir hatten unter den Kindern häufig solche, die alle Merkmale des Hilfschülers besitzen, und andere, die „schwierig“ sind. Es ist aus den Jahresberichten vielfach zu ersehen, wie die Mitschüler den Lehrer tüchtig und gerade in sittlicher Selbständigkeit bei der Erziehung dieser Schüler unterstützt haben, ebenso wie bei deren intellektueller Bildung. Darin hat sich in unserem Kreise nur wiederholt, was alle Lebensgemeinschaftsschulen in jahrelangen Erfahrungen auch beobachtet haben: die große pädagogische Fähigkeit mancher Kinder, die wir in den neuen Schulen sich voll und dann so überaus segensreich auswirken lassen können.

Die Jenaer Jahresberichte zeigen verschiedene Stufen des Versuchs, die Idee der Schulwohnstube mit der des Arbeitsraumes zu verbinden. Rückblickend ist es unsre Überzeugung, daß es falsch wäre, irgendwelche Veranstaltung als die in allen Einzelheiten richtige anzusehen und zu sagen: so müßt ihr es fortan machen! Aber Duzende Jenaplanschulen haben gelehrt, wie erfinderisch Lehrer und Kinder sind. Es kommt nur darauf an, diese Idee

der Schulwohnstube immer wieder lebendig zu erhalten. Kinder der ersten Schuljahre können noch nicht auf lange Zeit hinaus, etwa für ein ganzes Jahr, diese Verbindung fest behalten. Das hat mit Börsartigkeit, gar angeborenem Ungefühl, nicht das Mindeste zu tun. Wer selber Kinder besitzt, der wird es unaufhörlich erleben, daß Kinder, ermahnt, etwa die Mittagsruhe der Mutter, die sie mit aller Härlichkeit lieben, nicht zu stören, sich immer wieder doch vergessen. Der kleine Mensch kann soviel Gedächtnisenergie nicht aufbringen. Aber gerade wo er liebt, geht alles leichter. Und Liebe zur Schulwohnstube, zu den Menschen, den Sachen und den Arbeitsformen dort, das ist das Wichtigste von allem, und sie gilt es als Grundvoraussetzung für wertvolles Zusammenleben zu erhalten. Dann wird er gern sich berufen lassen und gern sich üben, wohlstandig und kameradschaftlich rücksichtsvoll zu sein. Darum muß der führende Lehrer darauf bedacht sein, das rechte Verhalten immer wieder einzuüben, bis es zu einer selbstverständlichen Lebensform für die Schüler geworden ist. Ja, ich bin der Meinung, daß wir auch in Deutschland nicht genug lernen können, schöne Umgangsformen von klein auf zu pflegen und unsere Verkehrsformen zu veredeln. Die von uns angestrebten Verkehrsformen setzen als erstes voraus, daß das Kind voll und ernst genommen wird, genau so wie ein Erwachsener, und daß der Lehrer vorangeht als der Meister schöner, natürlicher, ungekünstelter und angenehmer Formen im Verkehr mit jedermann.

Wichtig sind ein paar Ratschläge, wie man diese geselligen Formen erhält. So haben wir zum Einüben verschiedene Mittel angewandt. Es erwiesen sich früh schon als die schlechtesten Mittel ¹⁾: Mahner wählen lassen, Mahner durch den Lehrer ernennen lassen; weit besser ist Beratung der Gesamtgruppe, Finger auf die Lippen legen (das sich am besten und längsten bewährt hat), kleine künstlerisch entworfene Mahnzettel mit: „Tür leise öffnen!“ oder „Leise!“ an geeigneten Stellen anbringen oder einer zu lauten Tischgruppe leise auf den Tisch stellen, an einen Gong schlagen, einen Akkord oder Ton auf dem Klavier anschlagen. Alle diese Dinge sind gut und haben allesamt keinen anderen Nachteil als den, daß sie dem Befehl der Gewöhnung erliegen und so um ihre Wirkung kommen. Darum werden Lehrer und Schüler nicht nur noch ganz neue Mittel erfinden und ausprobieren, sondern genau so gut die älteren zurückgestellten zeitweilig wieder aufnehmen. Sie werden alsdann wie neu erscheinen und ihren Zweck erfüllen, wie alles andere auch: nämlich nur Rahmenmittel zu sein, um den Sinn des Schulraumes frisch und lebendig zu erhalten.

Diesen tiefsten Sinn erfassen wir erst dann, wenn wir das Gruppenleben in einer solchen Schulwohnstube in seinem sittlichen Eigenwerte zu verstehen

¹⁾ Siehe unten S. 79 f.

suchen. Der Raum als solcher besitzt die größte Bedeutung, ja ist die unentbehrliche Voraussetzung für die Bildung von Gemeinschaft. Auch der Schulraum hat eine starke seelenformende Kraft, genau so wie der Raum im großen, die Landschaft, der Erdteil. Mit Recht hat Leo Frobenius auf diese Macht der Räume für die Bildung der „Kulturseelen“ hingewiesen und sie immer wieder aufgezeigt. Bestimmte, in sich durchgegliederte Landschaftsräume lassen geistige Kulturen wachsen, entstehen und vergehen. Die erste Rolle spielt dabei der Faktor der „Geschlossenheit“; denn dadurch wird die Wechselwirkung der im Raume vereinten Energien gekräftigt und sie gelangen eher zur Reife ¹⁾.

Deswegen ist es von grundlegender Wichtigkeit, einen wirklichen Wohn- und Lebensraum für die Schülergruppen zu gewinnen; es darf nicht nur so sein, als ob; wir müssen den Mut aufbringen, den Raum den Schülern wirklich anzuvertrauen, ihn ihnen auszuliefern zum Gestalten, zum Bewohnen, Reinigen, Umordnen usw. Da er von Natur Grenzen besitzt, so legt er alsbald natürliche Beschränkungen auf. Aber damit nötigt er zugleich, ihn zu füllen, d. h. nach innen zu arbeiten, in ihn hinein. Und so kommt es auch im bescheidensten Gruppenraume zu einer Stärkung, Ballung, strafferer Ausrichtung und schließlich zur Reifung geistiger Energien.

Und wie der Landschaftsraum zum Vaterland wird, zur geliebten Heimat, sei er auch noch so schlicht, ja armselig, so bindet ähnliche Liebe die Schüler an ihren Raum. Schon Friedrich Fröbel betonte, daß der Besitz eigenen Rau-

¹⁾ Der Soziologe und Volkswirtschaftler Robert Michels hat schon vor einem Jahrzehnt darauf hingewiesen, daß die proletarische antikapitalistische Massen-seele geformt worden ist durch den Fabrik-sal, durch die Massivität der Fabrik, dazu kommt noch die Isolierung der Massen vom Unternehmer und von der bürgerlichen Menschheit in der Fabrik, in Werftbetrieben, also durch die räumliche Trennung in Menschen, die in den Fabrikhallen, Maschinenräumen usw. arbeiten und in die, welche in den Büroräumen arbeiten, oder wie die erstere Gruppe von Arbeitern Klassenbestimmt sagt: dort nichts tun, die Schreiberseelen. Die Klassenbildung bewirkte ferner das getrennte Wohnen in den Städten: hier das „bessere“ Wohnviertel, dort die Arbeiterviertel. Vgl. hierzu H. Kautz, Industrie formt Menschen, 1929. S. 130 f. Auch die rein formale Soziologie hat hierhergehörende Untersuchungen angestellt, z. B. W. L. Latten, „Über Gruppenbildung in einem Ferienlager“, Kölner Vierteljahrschrift für Soziologie, 1932. L. studierte die Frage „Raum und Vergesellschaftung“ an einem Rügenlager des „Deutschen Kanu-Verbandes“ und fand, „daß das Richtmaß des Sportsmanne und Abenteurers nicht geeignet ist, das Richtmaß einer Gruppe zu bilden, deren stabiler Kern aus Familien besteht.“ Für Leo Frobenius, Gedankens zum „Seelenraum und Lebensraum“ verweise ich auf: Erlebte Erdteile, IV. Band und auf seine „Kulturgeschichte Afrikas“, 1934.

mes das Lebensgefühl des Jugendlichen erhöhe. Darum ging er in Keilhau bereits so weit, daß er jedem „sein Reich und sein Gebiet, gleichsam sein Land“ gab, sei dies, „ein Winkel des Hofes oder der Stube, sei es der Raum einer Schachtel, eines Kastens oder in einem Schranke oder sei es eine Höhle, eine Hütte, ein Garten“.

Wo Menschenkinder in einem Raume vereint tätig sind und sich frei gegeneinander und voreinander bewegen dürfen, dort kann nun überhaupt erst auch das ethische Phänomen erscheinen. Hier erst werden wirklich sittliche Aufgaben gestellt und geschieht fortgesetzt Sittliches, so reich wie im Leben da draußen um die Schule herum. Jetzt kommt es zur eigentlichen Beziehung der Menschen zueinander, nämlich zu einer unmittelbaren Beziehung. Von einer Unantastbarkeit der Persönlichkeit kann nur dort die Rede sein, wo es um Dinge geht, die diesem oder jenem wirklich gehören, sein Eigentum sind. Auch das Eigentumsproblem steht mitten in einer solchen Schulwohnstubengesellschaft. Allerdings gibt es über die Dinge hin vermittelt keine Gemeinschaft. Es kann hier nur eine Gemeinsamkeit des Besitzes geben und dies in materiellen wie in kulturellen Dingen gleicherweise. Aber ich dringe über diese Dinge niemals vor bis zu den menschlichen Beziehungen, dorthin wo es um gut und böse im sittlichen Sinne und bezogen auf die menschliche Sphäre geht; sondern ich bin und bleibe außerhalb der wahrhaft sittlichen Sphäre.

In einer echten „Schulwohnstube“ begegnen sich Menschen, die in vollem Sinne einander „gehören“ (Bogarten) und die einander verantwortlich und füreinander verantwortlich sind. In diesem Raume stehen sie als Schüler untereinander und um ihren erwachsenen Führer vereint in einer echten Lebensverbundenheit, in Gemeinschaft, und der Lehrer verliert seine Rechte und vor allem seine Würde, wenn er die Ansprüche der Schüler nicht vernimmt und ihnen gerecht wird; die Schüler mitsamt der ganzen Schule verlieren ihren Sinn, wenn sie nicht den Forderungen Genüge tun, sich den Anforderungen stellen, ihre Pflichten auf sich nehmen und sie einfach tun, die von dem Volke her den Schulen schlechthin gestellt sind, und, nun über die Lehrer vermittelt, gefordert werden müssen.

Sind diese Forderungen des Volkes, des Staates an ihre Schulen wesentlich Leistungen im alten Sinne, Kenntnisse u. dgl., dann wird die Schule sich vor allem den Dingen, den Gegenständen zuwenden. Sie wird Unterrichtsanstalt, Lernschule, Stoff-Vermittlungsschule, ihre Räume zu Schulklassen. Das ethische Phänomen erscheint hier zwar noch dann und wann, aber eigentlich darf es nicht erscheinen; alles wird so eingerichtet, wie wir es oben ausführten, daß nur eine nach außen gewandte Aufmerksamkeit auf die gebotenen

Gegenstände und Worte wirksam wird, die Schüler sind aufgereiht, leicht überschaubar und lenkbar, um jede „störende“ Bewegung und Äußerung möglichst schon im Keime zu ersticken. Es soll nicht um menschliche Regungen und Beziehungen gehen, sondern um Sachen, Sachen, Sachen. Wie sie, so wird das Sittliche selbst beredet, in Worten behandelt, an gesuchten, in Büchern zurechtgemachten, ehedem sehr salbungsvollen, erfundenen Geschichten vorgelesen. Diese sollen den Stoff geben für die sittliche Erziehung. Den aber, der immer da ist, wo sich einige dreißig, vierzig Menschen zusammenfinden Tag für Tag zu gemeinsamer Arbeit, den darf es nicht geben. So bleiben das Sittliche und alles Soziale ohne unmittelbaren Bezug zum wirklichen Leben. Der Lehrer meint solchen Bezug hergestellt zu haben, wenn er die Erinnerung der Kinder an ähnliche Vorfälle wachruft, wie er sie in der Geschichte vortrug, die man auch las oder über die man sprach. Bei rechter „Assoziation“ solcher Erlebnisse und Vorkommnisse im Kinderleben mit allgemeinen moralischen Sätzen, Normen, Betrachtungen soll es dann zu einer Wirkung im gewöhnlichen Leben kommen, nachhaltig für das ganze Leben.

Solcher Lehrer sieht nicht, daß er dann immer wieder in der — Geschichte ist, daß er damit das Leben verloren hat. Er betrachtet, was war, und moralisiert darüber. Er hat einen Falter in der Hand, dem aller leuchtender Schmuck der Flügel abgestreift ist und der nicht mehr fliegen kann. Es mag sich dabei alles sehr nett und wirklich gut anhören; Lehrer und Schüler können dabei sehr „interessiert“ sein. Warum sollten solche Geschichten nicht interessieren, noch dazu, wenn dieser oder jener Schüler selber davon betroffen ist, weil er ein Stück aus seiner Geschichte, seinem Leben einfügen durfte? Aber: für etwas Interesse haben, mit etwas sympathisieren, heißt immer: alles nicht ganz haben, nicht ganz wollen, heißt, sich eine Möglichkeit vorbehalten, es abzulehnen und es anders zu machen.

Mit dieser äußerlichen Haltung ist es vorüber, wenn es um die gewöhnliche alltägliche Pflichterfüllung im Zusammenleben von aufeinander angerufenen Menschen geht. Da gibt es keine Möglichkeit mehr, sich zu distanzieren, Abstand zu nehmen oder auch nur allgemein seine Sympathie mit dem Geschehen und den Menschen dort zu erklären. Sondern da heißt es: mit anfassen, in Ordnung bringen, tausend kleine, nicht immer angenehme Dinge tun, Mitmenschen ertragen, ja ihnen freundlich und ehrlich helfen, auch wenn sie einem nicht liegen. Ein jeder muß sich dem andern stellen; er muß für alles, was er sagt und tut, gerade stehen; keiner kann sich in eine private Haltung flüchten. Ohne Zweifel ist diese Forderung allseitiger Ansprechbarkeit mit einer der stärksten Gründe für den heimlichen Widerstand, den so viele Lehrer der inneren

Umwandlung des Schullebens entgegengesetzt. Allein: was auch getan werden mag, um im einzelnen anders zum selben Ziele zu gelangen — das ja als allgemeines kaum ein Lehrer je gering achtet oder auch nur ablehnt — alles und alles bleibt Stückwerk, wenn nicht der ganze Schritt vorbehaltlos getan wird, nämlich: das alte Schulleben bis in seine letzten Winkel hinein auszurauchern und gründlich zu bereinigen.

Die „Schulwohnstube“ ist ein, nein, sie ist das hervorragendste Mittel für sittliche und soziale Bildung, für Zucht im Vollsinne des Wortes. Dasselbe gilt für die unterrichtliche Seite der Schule. Auch dafür ist die Schulwohnstube dem Klassenzimmer weit überlegen; denn in ihr lernt das Kind inmitten einer Welt familienähnlichen Gepräges; es macht Schularbeiten wie daheim unter den Augen von Menschen, deren liebende Fürsorge und echte Teilnahme an seinem Tun und Erleben das Kind aus allem tagaus tagein spürt. Wir sprechen von den Kinderscharen innerhalb ihrer Gruppen als vom Gefolge geschart um seinen Führer. Der Lehrer kann nun wirklich zu einem Führer, zu einem Pädagogen, d. h. Führer von Kindern, werden. Er braucht nicht mehr immer den Schülern zuzusehen, ihnen aufzusitzen, um das Pensum zu erreichen. Er kann den einzelnen Schülern ganz anders nachgehen, auf sie eingehen. Lehrer wie Schüler können „aus der Ruhe heraus“ schaffen, wie ein anderes Merkwort aus der Welt des Jena-Planes lautet. Der Lehrer kann die Entwicklungsgesetze, den eigentümlichen Lebensrhythmus der Kinder beachten, allen und allem viel mehr gerecht werden. Jeden Tag kommt er an jeden Schüler heran, sitzt neben ihm, sei es auch nur für eine kurze Zeit, immer aber ist er mitten unter ihnen, hält wirklich Luchsfühlung mit allen, sieht hinein in eines jeden Leistung und lebt in ihr mit, lernt demnach seine Schüler gründlich kennen.

Dabei wird er in allem unterstützt durch die regste Schülerhilfe, richtiger dadurch, daß sich von sich aus in Betrieb setzen die pädagogischen und unterrichtlichen Fähigkeiten in den Schülern jeder Gruppe. Auf Grund der in jeder Gruppe vereinten drei Jahrgänge entsteht jenes starke „Bildungsgefälle“. Es leuchtet ja ohne weiteres ein, daß in solcher Gruppe viel mehr Helfer und Mitarbeiter für den Lehrer vorhanden sein müssen als in einer Jahresklasse, in der sie natürlich auch nicht ganz fehlen, nur daß die Jahresklasse in allen diesen Fragen den Vergleich mit einer Gruppe niemals aushalten kann.

So bildet sich in der Schulwohnstube und eben durch sie eine Arbeitsgemeinschaft, in der alle individuellen Kräfte, die sozialen, sittlichen und intellektuellen, bestens genährt werden, keine in ihrer Eigenart verkümmert, und doch sind alle

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

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

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

a) Vorordnungen sind keine Verordnungen!

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

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

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

lichkeiten, die in Rechtsbeziehungen zueinander stehen, gibt es allgemeine Vorstellungen von Recht und allgemeine Anschauungen von Werten, von Recht und Unrecht, und es ist nun die Gemeinsamkeit dieser allgemeinen Rechtsvorstellungen und Wertanschauungen, die an die Stelle von konkreten, sichtbaren, lebendigen Gemeinschaften tritt. „Zur Verwirklichung dieser Vorstellungen muß ein Herrschafts- und Zwangssystem im Recht geschaffen werden.“

Da nicht von einer konkreten Gemeinschaft ausgegangen wird, so wird auch gar nicht der ganze Mensch erfaßt, sondern der Mensch nur insoweit, als er sich zu diesen allgemeinen Wertanschauungen bekennt und soweit er sich die Technik des rechten Verhaltens entsprechend der von ihm geforderten Anerkennung von Rechtsvorstellungen und allgemeinen Werten erwirbt — dann ist alles gut und ist genug getan.

Diese Auffassung birgt, ja verursacht wie im Staatsleben und ganzen Volksleben, so auch innerhalb der Schule alten Geistes die allergrößten Gefahren. Denn wer als Schulleiter, als Lehrer und ebenso nun als Schüler die Befehle, die Verordnungen und allgemeinen Vorschriften befolgt, der ist — gut ¹⁾, d. h. vor dem Recht, dem Befehl in Ordnung, gut und brav, ein Musterlehrer, ein Musterschüler, ein Vorbild von Direktor und Rektor. Und darüber hinaus ist er dann — frei, hat sich niemand mehr um ihn zu kümmern; kann ihm keiner mehr etwas anhaben, hat er „seine Ruhe“.

Dagegen: die illusionsfreie Erziehungswissenschaft, der pädagogische Realismus gehen aus von der konkreten sichtbaren Volksgemeinschaft. Volk ist „Lateinheit und eine organische Einheit“ ²⁾. Entsprechend sieht sie auch die Schule, die Schulgemeinde und die einzelne Schulgruppe als eine konkrete Gemeinschaft, als Lateinheit und organische Einheit. Infolgedessen gibt es in ihr niemals jenen Zustand der Freiheit, sondern jeder einzelne ist fortwährend als ganzer Mensch voll erfaßt, er kann nie in eine private Sphäre flüchten und von dort her gar des Ganzen spotten. All sein Tun und Denken wird beansprucht, nicht nur soweit, als es geschriebene, gedruckte Gebote und Verbote beanspruchen. Also wird hier wirklich „sittliches Verhalten“ gefordert und nicht ein bloß rechtliches. Ja, ein wertvolles „Schulleben“ wird erst in dem Augenblick möglich, wo in den Lehrern, in allen für die Schule mitverantwortlichen Erwachsenen, der letzte Rest des individualistischen Geistes verschwunden ist.

Genau wie in der Staats- und Rechtsauffassung wird sich jedoch auch allgemein folgender Wandel für die Schulumwelt segensreich auswirken: Reinhard

¹⁾ Ausgedrückt in der Betragenszensur!

²⁾ Meine Allgem. Erziehungsw. I. 1924. S. 244.

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

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

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

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

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

Wo Volksgenossen keine lebenswahren und warmen Beziehungen zum Volke

¹⁾ Daß diese Gemeinschaft tatsächlich in der alten Schulklasse zersprengt ist, das haben die Untersuchungen zur Soziologie der Schulklasse (von W. Herrtwich, A. Krulenberg, H. Schröder usw.) unbestreitbar erwiesen. Wenn uns Primaner freimütig gestanden, sie hätten ja ohne die Schullüge gar nicht durch die Schule kommen können, so ist gerade an dem Ausschnitt über die Schullüge am deutlichsten gezeigt, daß keine Gemeinschaft bestand; denn diese ist immer dort aufgehoben, wo zwischen den Menschen eines Kreises die Lüge lebt.

²⁾ Wenn nun Reinhard Höhn a. a. O. S. 72 ff. zeigt, wie von der Rechtsgemeinschaft aus keine Staatslehre möglich ist, die mit dem organischen Denken Ernst macht, so ist dies genau dasselbe, was unsere Erziehungswissenschaft und Gemeinschaftspädagogik lehren mußten, darum, weil sie von vornherein, wie es auch solche Staatslehre mußte, von der konkreten Gemeinschaft, von der „Ursprungsgemeinschaft“ ausgingen, s. m. Allgemeine Erziehungswissenschaft I. 1924, durchgehend.

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

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

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

einer Gruppe, ganz und gar und für alle Erscheinungen, Vorkommnisse und neuen Aufgaben im voraus bestimmen können. Das zu verlangen, wäre Torheit und Unkenntnis des realen Lebens. Allein den großen Dienst einer ersten umfassenden, wesentliche Dinge des Zusammenlebens treffenden Belichtung, damit zugleich Wegweisung und allgemeinste Ausrichtung können und sollen diese Vor-Ordnungen leisten.

Diese Vor-Ordnungen beziehen sich also auf dreierlei, wenn wir nun alles zusammenfassend betrachten:

1) die Lehrer, die Erwachsenen bestimmen im voraus, für welche Betätigungen die einzelnen Räume, Werkstätten, Plätze usw. zu benutzen sind und wie die Schüler sich der Gegenstände und Arbeitsmittel darinnen zu bedienen haben; die Pädagogik des Unterrichts stellt eingehend diese Vorordnung der Arbeits- und Lernwelt in Schulen dar.

2) Klar und eindeutig sind die Formen des geselligen Verkehrs festzustellen, ihre Beachtung als ganz selbstverständlich, als etwas, worüber es nicht zwei Meinungen gibt, einzuhalten und von Anfang an, vom ersten Schultage an, zu üben. Es wird gesagt, wie sich die Schüler zu betragen haben und wie sie sich mit Rücksicht auf die anderen, die Erwachsenen und Mitschüler in den Räumen, auf dem Schulhof und überhaupt zu benehmen haben. Dabei ist wichtig, keine anderen Formen des Betragens vorzuschreiben als diejenigen, die man in jeder guten Familie, ja unter wohlherzogenen Menschen der ganzen Welt findet. In Einzelheiten werden sie örtlich und volklich abweichen, allein niemals dadurch den Eindruck der „guten Sitte“ verwischen, daß sie landschaftlich gefärbt sind. Die Erziehung zu guten Umgangsformen bleibt eine der allerwichtigsten Aufgaben auch der Schulen; sie können gerade in diesem Punkte etwas ganz Entscheidendes pflegen, um das Ansehen ihres Volkes in der ganzen Welt zu heben. Die Autorität, die diese Formen trägt und fordert, ist keine andere als die des Vaters, der Eltern daheim in der Familie, wo auch sie bestimmen, wie sich ihre Kinder bei Bruch und Tisch, auf dem Spaziergang, bei Besuch und untereinander zu benehmen haben.

3. Die Erwachsenen geben das Gesetz des Zusammenlebens im Raum. Das ist das „Gesetz der Gruppe“: „In unserem Gruppentaume darf nur das geschehen, was wir alle gemeinsam wollen und was das Zusammenleben und die Schularbeit in Ordnung, Sitte und Schönheit allen in diesem Raume gewährleistet!“ Allen, d. h. Lehrern und Schülern¹⁾. Das Entscheidende wird

¹⁾ So erfolgreich durchgeführt von Johannes Langermann, s. „Der Erziehungsstaat nach Stein-Geisteschen Grundsätzen in einer Hilfsschule durchgeführt“. D. J., und: Petersen, Der Kleine Jena-Plan, 7/8. A. 1936. S. 50.

dabei die Durchführung des Gesetzes. Alles geht fehl, weil des Gesetzes Sinn verfehlt, es nämlich juristisch statt als Richtmaß einer Gemeinschaft genommen würde, wenn nicht das Folgende beachtet und streng befolgt wird: Jedes Mitglied der Gruppe hat das Recht, jeden zu mahnen! Die älteren Schüler die jüngeren, diese jene und nicht nur der Lehrer die Schüler, sondern die Schüler auch den Lehrer! Wird diese Forderung ganz natürlich eingehalten und geht der Lehrer vorbildlich voran, so wohnt diesem Gesetze die denkbar größte, das Gruppenleben regelnde Kraft inne.

b) Zucht und Disziplin unter dem „Gesetz der Gruppe“.

Allein, warum soll ich jedem das Recht geben, jeden zu mahnen, zu berufen? Warum gibt das unter Menschen die größte Sicherheit einer gerechten Ordnung, ja darüber hinaus einer wohlthuenden Ordnung des Zusammenlebens? Gibt man einzelnen Schülern den Auftrag, einerlei ob es der Lehrer von sich aus tut oder die Gruppe solche Mahner oder Ordner wählen bzw. nur mitwählen läßt, so wird es niemals zu einer reibungsarmen Lösung der Zucht- und Disziplinfragen kommen. Denn ich übertrage einem Einzelnen etwas, das ihm zu tragen viel zu schwer ist, das ein Einzelner wahrhaft, im Vollsinn gar nicht leisten kann, deswegen auch nicht tragen soll. Denn Sittlichkeit lebt in der Gemeinschaft und ruht auf ihr als Ganzem, mithin in allen Gliedern nicht als Einzelnen, gegeneinander Vereinzelten, sondern als miteinander Verbundenen, ineinander Gebündelten; denn das ist das Wesen organischer Einheit, daß in ihr Einzelnes immer Gliedhaftes ist, mithin nichts abgetrennt aus der Einheit, in der es seine Funktion zu erfüllen hat. Uferlegt man darum einem Einzelnen, dafür zu bürgen, daß das Gesetz der Gemeinschaft erfüllt werde, kraft dessen sie sittlichen Geistes ihre Aufgaben am bestimmten Plage nur vollführen kann, so muß diese Last ihm zu groß werden; er muß Übermenschliches leisten. Die Folgen können für ihn verschieden sein: er mag zum Heuchler werden oder zum Pharisäer, d. i. zum Selbstgerechten, oder ein Splitterrichter oder ganz allgemein ein Sittengerichter. Immer kommt es auf eine Verkehrung des Ich hinaus, die eine überbetont-sittliche, im Kern falsche Haltung ist. Solchem Menschenkinde ist ein Amt im Bereiche des Sittlichen übertragen, und jedes Amt setzt voraus, daß sein Träger es in einem besonderen Grade, besser als andere, immer irgendwie darum vorbildlich ausübt. Nun kann aber kein Mensch Darstellung, auch nur Repräsentation des Sittengesetzes sein. Kein Mensch ist fehlerfrei, alle ermangeln des Ruhms, niemand ist vorbildliche Verkörperung des Gesetzes, und selbst gesetzt den Fall, daß er dem sehr nahe käme, so hörte er doch sofort auf es zu sein in dem Augen-

blick, wo er darum wüßte, und wo er nun die anderen, die Kameraden an sich messen würde, und also muß jeder versagen, der aus der Gemeinschaft herausgestellt würde. Müssen doch selbst die Lehrer versagen und sind doch viel reifer, auch klüger, ja sogar als Erwachsene viel gewiegter, um nicht zu sagen gereifener, um sich zu verbergen, als es Kinder und Jugendliche sein können, wiewohl ihnen diese Fähigkeiten keineswegs fehlen.

Lasse ich jeden jeden berufen, alsdann kommt es auch unvermeidlich vor, daß einer oder ein paar Schüler der Gruppe sich es besonders zunutze machen, mindestens im Anfang ihrer Gliedschaft. Sie mahnen dann besonders viel und mit Lust und genießen sich selbst in der Öffentlichkeit ihrer Gruppe, wodurch sich ja die Lust erhöht; denn niemand ist gern in der Einsamkeit brav, gut und eine Leuchte der Sittlichkeit; in diesem Punkte gibt es im Menschen einen sehr starken Drang, sein Licht nicht unter den Scheffel zu stellen. Aber nun erhebt sich unfehlbar alsbald die Gemeinschaft, die Gruppe, und weist solche Kameraden in ihre Schranken, und so erzieht sie solche, die dazu neigen, selbstgerecht zu werden, sich zu Sittenrichtern über ihre Mitmenschen zu machen, oder sich ganz einfach „aufzuspielen“, Jugendbolde zu spielen.

Darin offenbart sich in der Schulumwelt nichts anderes als die christliche Wahrheit, daß zwischen Menschen nur dann Gemeinschaft ist, wenn sie einander hörig sind, d. h. wirklich einander gehören, aufeinander hören, in einer unmittelbaren eigentlichen Beziehung zueinander stehen. „Denn nur indem sie einander gehören, haben Menschen eigentlich mit Menschen zu tun. Sonst haben sie immer nur mit den Dingen zu tun, die zwischen ihnen sind, oder aber, was noch schlimmer ist, es hat jeder nur mit sich zu tun ¹⁾.“

Wo ein Zusammenleben und -arbeiten auf Verordnungen ruht, dort haben es die Menschen also mit dem „Ding“: gedruckte, niedergeschriebene, paragraffierte Schulordnung, Satzung u. dgl. zu tun, und damit, festzustellen und nachzuprüfen, ob und welche Paragraphen übertreten sind. Wer Schüler zur Arbeitsleistung „verpflichtet“, sie sich gar — aller Kinder- und Jugendlichenpsychologie entgegen — schriftlich verpflichten läßt, der hat das Wesen der pädagogischen Situation vollkommen zerstört und aus ihr eine rechtliche Situation gemacht. Das Menschlich-Sittliche ist zerschnitten und in ein Rechtsverhältnis überführt. Die Schülerschar kann hinfort nur Erfüllungspolitik treiben; ihre Arbeit und ihre Leistung sind sittlich entwertet. Pädagogische Vor-Ordnungen sind jedoch in der Menschengruppe lebendige, gelebte Sitte und Brauch, in ihr wachsendes und gelebtes Recht. Darum ist nun auch

¹⁾ Friedrich Bogarten, Politische Ethik. 1932. S. 15.

in jedem „Fall“, bei jedem Vorfalle sogleich Mensch an Mensch gewiesen; unmittelbar wird ein jeder angerufen und werden von ihm Gehör verlangt, Auskunft und Gehorsam gefordert. Ein jeder hat sich jedem zu stellen, für sein Verhalten und seine Arbeit einzustehen, unmittelbar in einem lebendigen menschlichen Verhältnis, „geradezustehen“¹⁾.

Unter der Voraussetzung, daß die Kinder diese Anweisungen zur Ordnung und zum guten Betragen wie zu schönen Umgangsformen beachten und sich alle in den Dienst des Gruppengesetzes stellen, sind sie, wie bereits gesagt, hinsichtlich des übrigen Schullebens frei; ja es liegt so, daß erst diese Bindungen ihnen Freiheit schenken dadurch, daß sie es sind, die die Unordnung beheben und den Widerstreit der Einzelwillen bändigen, so daß nun die Freiheit wirklich erscheinen und gelebt werden kann²⁾. Worin besteht diese Freiheit, richtiger das Gefühl der Freiheit?

Jetzt erst verschaffen, erwerben und erhalten sie sich selber die Möglichkeit, daß sich jeder einzelne nach seinem Gesetz und seinen individuellen Anlagen und Befähigungen entwickeln kann. Gewiß, es fehlen fortan im alltäglichen Leben der Gruppe (wie der ganzen Schulgemeinde) nicht alle die kleinen und großen Schwierigkeiten. Bald für diesen, bald für jenen kommen Zeiten der Krise, wie sie eben biologisch und durch die wechselnden Umwelteinflüsse bedingt sind. Allein dies ist das echte Leben, so ist es in Wirklichkeit. Und da wir für das Leben erziehen wollen, so wie es ist und immer war, wäre es doch im Grunde falsch, ja widersinnig, dieses Leben nicht sehen oder es während der Schulstunden mit Hilfe eines Zwangssystems unterdrücken zu wollen. Im Gegenteil: diese Erscheinungen des sozialen Lebens und sittlichen Verhaltens in diesen Jahren und Monaten der seelischen und charakterlichen ersten Festigung und Entscheidung, desgleichen der ausgesprochenen Krisenperioden, bilden gerade für den Erzieher den Stoff der sittlichen und sozialen Erziehung. Die rechte Erziehungsschule kennt keinen Moralunterricht, scheut nichts mehr als das Moralisieren. Aber sie ist unablässig bemüht, das gegebene, täglich neue Leben mit seinen schönen und häßlichen, seinen schlechten und guten Spannungen durchzuformen, zu klären; jede Schulgemeinde ein Klärungsbecken für das sittliche Leben der Jugend.

Auf diese Weise kommt es zur Selbsterziehung der Gruppen und eines jeden Schülers in ihr und mit ihrer Hilfe, dadurch zur Entfaltung des persön-

¹⁾ Auch darin zeigen sich die weltanschaulichen Gegensätze des pädagogischen Rationalismus und des pädagogischen Realismus.

²⁾ M. „Ursprung der Pädagogik“, § 7: Freiheit; ein Kapitel, in dem von der Entstehung der Freiheit gehandelt wird.

lichen Lebens in den einzelnen; denn einzig und allein in der Gemeinschaft und durch sie kann die Individualität zur Persönlichkeit werden und sich als Persönlichkeit behaupten ¹⁾. Das Gruppenleben selber liefert uns ja die Materie der sittlichen Erziehung. Wenn z. B. die Schüler auch nur genötigt sind, jeden Tag, und zwar dieses dann wiederholt, sich ihre Bücher, ihr Schreibgerät aus den Fächern zu holen, sich dabei also durch die arbeitenden Kameraden hin und her bewegen müssen, welche stündlich-tägliche Übung im Sich-Bezwingen, nicht unnütz zu reden, zu stören, höflich und korrekt auszuweichen, zu warten auf andere, behilflich zu sein, wo sich ein Anlaß bietet usw. usw.! Und in gleichem Maße geht es mit der Fülle der kleinen Anstandspflichten und Ordnungsdinge, die jede Stunde, jeder Tag alle Schuljahre hindurch bringt.

Die Aufrechterhaltung der Zucht und Disziplin ist Angelegenheit der Gruppen und der Schulgemeinde, vor allem aber der einzelnen Gruppengemeinschaften und ihres Führers. Das heißt nicht von Selbstverwaltung im Sinne des self-government oder einer falsch verstandenen Demokratie reden ²⁾. Sie ruht nicht auf einer äußerlichen Auffassung von Gleichheit und Freiheit, die der Wirklichkeit des Menschenlebens spottet; sie darf sich aber auch nicht auf einen Ausschnitt des Zusammenlebens beziehen. Das bedeutete ja wieder, das Zusammenleben unter Verordnungen und Gesetzen in einem juristischen Sinne bringen, den wir oben zurückgewiesen haben. Es ist vielmehr so: die Gesamtheit aller Fragen, die sich auf die Sitte und das Benehmen beziehen, ist in diese Gemeinschaftserziehung eingeschlossen, ihr Gegenstand; jedes Glied ist demnach ganz gefordert und dauernd beansprucht.

Das Gemeinschaftsleben der einzelnen Stammgruppen wie das der Schule als einer Schulgemeinde macht es möglich, in reichem Maße Feste und Feiern einzufügen; denn feiern kann wiederum wahrhaft nur eine Gemeinschaft, eine Menschengruppe, die ernsthaft an sich selber arbeitet, um sich als echte Gemeinschaft darzustellen. Dahin gehören nicht nur die Jahresfeste nach dem Rhythmus des Jahresablaufs ³⁾, sondern auch die Geburtstage der Kinder ⁴⁾, bei großen Schülerzahlen in der Gruppe monatlich zusammengefaßt, eine unausschöpfbare Quelle für die Pflege der feinsten zwischenmenschlichen Beziehungen. Ihr Zweck ist gleichzeitig, schöne Familiensitte zu pflegen, sie zu erhalten oder wieder

¹⁾ Vgl. m. Allgemeine Erziehungswissenschaft I. 1924. S. 52, auch S. 44—56.

²⁾ Zur weiteren Begründung dieser Ablehnung vgl. meine „Innere Schulreform und Neue Erziehung“ 1925, S. 233 f., Neueuropäische Erziehungsbewegung, 1926, S. 37 f., Kleiner Jena-Plan 1. Aufl. 1927. S. 8; 7/8. Aufl. 1936. S. 14 f.

³⁾ Siehe unten S. 125. Die Tafel der Feiern.

⁴⁾ Siehe unten S. 169 f.

eingzuführen, um in unseren Familien den alten Sinn für das Trauliche und die Werte der Innerlichkeit als Quelle familienhaften Glückes und Friedens zu wecken. Hierher rechnen aber auch Ausflüge, Wanderungen mit Übernachtung in den Landheimen, Jugendherbergen, die Schulreisen, Lager und Fahrten. Denn dies alles zusammen dient der tätigen Entwicklung der sozialen und sittlichen Kräfte in der gegebenen Schülerschar. So ist es also dieses räumlich abgeschlossene und pädagogisch vorgeordnete Schulleben selber, welches die Mittel zu seiner Läuterung darbietet, die Sittlichkeit und gute Sitte in sich wachsen, Form gewinnen läßt und ihnen so zugleich eine schöpferische Entwicklung sichert, da es ja auf diese Weise niemals zu starren Formen gelangen kann. Damit wird die Schule zum wichtigsten Ort der Läuterung des sozialen und sittlichen Lebens der Jugend.

Noch einiges über die Aufgabe des Lehrers in diesem System der Selbsterziehung der Gruppe. Jede Auffassung, nach der er in seiner Stellung, seinem Ansehen und seiner Würde gemindert wäre, ist von Grund auf falsch, mindestens ein arges Mißverständnis. Das Gerede, wonach der Lehrer der beste sei, der sich überflüssig mache und in seiner Klasse ganz verschwinde, ist Geschwätz oder wiederum eine mißverständliche Ausdrucksweise. Es wurde schon gesagt, daß der Lehrer für das Gemeinschaftsleben seiner Gruppe konstitutiv ist¹⁾. Der Lehrer hat mithin weit mehr als nur dieselben Rechte und Pflichten wie die Schüler, er besitzt darüber hinaus eine eigene, ausschließlich auf ihm ruhende Verantwortlichkeit. Als der Reifere verfügt er über das bessere Gedächtnis, und weil er sich besser an alles erinnern kann, so soll er auch erinnern helfen und dabei seine überlegene Gabe der Erinnerung einsetzen, nicht um damit zu prahlen, nicht um sich damit Respekt zu verschaffen, daß er an alles denkt und daß „dieser Lehrer nichts, aber auch nichts vergißt“, sondern als einen Vorzug im Dienste seiner Gruppe und Schule, so bescheiden und so selbstverständlich. Er muß also auch in diesem Punkte Taftgefühl beweisen, dabei wird er durchaus energisch auf alles bestehen, was vergessen ward, daß es nachgeholt, abgestellt oder gut gemacht werde. Lehrer sind die gegebenen Mahner und Ratgeber schon deswegen, weil die Schüler es vielfach gar nicht sein können oder Aufgaben vergessen, obwohl sie nicht im mindesten schlechten Willens sind.

Dies bedeutet in keinem Stück, daß etwas vom Zwang im alten Sinne und die damit verbundenen Strafen auf Umwegen Einkehr hielten; sie sind

¹⁾ Vgl. meine „Innere Schulreform und Neue Erziehung“, den Aufsatz: „Das Gemeinschaftsleben der Schuljugend als organisatorische Kraft für Unterricht unducht“, S. 230—252.

unwürdig und sinnlos, auch in Wahrheit gar keine Hilfe, wie denn überhaupt alles Abschrecken nie von Dauervirkung ist. Dieser Rückfall wird ferner dadurch verhütet, daß die Voraussetzung für die Fähigkeit, überhaupt um sich Gemein- schaft werden zu lassen und sie zu leiten, der Glaube an den Erstrang des Guten im Menschen ist. Danach Menschen behandeln, sie in vollem Ernste als gut, als doch bestimmt das Gute immer wollende und bejahende Wesen nehmen, hat stets Wunder getan, weil der Mensch normaler Sinne nichts schwerer erträgt, als für gut gehalten zu werden, wo er doch seine eigenen Kämpfe kennt und weil jeder darum weiß, wie schwer Gutsein ist. Bei solcher Be- handlung wird an den Kern des Menschenwesens gerührt, wird ihm gesagt, daß er als „sehr gut“ geschaffen sei, darum für den Anruf Gottes offen ist. Gott hat den Menschen so geschaffen, daß dieser ihn hören und seinen Willen, seinen Plan mit ihm vernehmen kann. Das heißt es, wenn ein erziehungswissenschaft- liches Grundurteil¹⁾ ausagt: Von Natur gut! Nimmt also der Lehrer seine Schüler voll dieses Glaubens an den Menschen, dann findet auch er zuletzt doch Eingang in ihr Innerstes, mag er gleich es nie erfahren. Jedenfalls gibt es in unserm Dienst am Mitmenschen keine größere Sicherheit, als ihn so zu nehmen, wie er geschaffen ist.

Beseelt von diesem Glauben wird der Lehrer dann drei große Hilfe- leistungen erkennen, die ihm als Lehrer aufgegeben sind: er muß 1. die Widerstände beseitigen, die dem Wachstum des geistigen Lebens im Kinde ent- gegenstehen; er muß 2. dieses Leben richtig ernähren und anregen, und zwar je nach dem, was jeder einzelne braucht, und 3. jedem helfen, immer wieder mit sich ins Gleichgewicht zu kommen. Wenn er imstande ist, diese Aufgaben recht zu erfüllen, dann wird er in des Wortes vollster und schönster Bedeutung der Erzieher (der Befreier) seiner Schüler. Auch hier gewinnt, wer verliert, d. h. gewinnt, wer sein Ich dahingibt um des andern willen, wer stets seine Über- legenheit so einsetzt, daß sie im dienenden Helfen untergeht.

So entsteht ein freies offenes Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler. Wer zum ersten Male in seinem Leben solchen Gruppenraum betritt, dem fällt darin stets auf, wie die Kinder kommen und gehen, dabei fast nie den Lehrer fragen, und wie dieser sich—scheinbar—nicht weiter um sie kümmert. Der Besucher sieht und hört, wie die Schüler einander fragen, Rat holen, Auskunft erteilen, scherzen, mit leiser Stimme, möglichst im Flüstertone, wie sie beim Hinausgehen die Türen geräuschlos öffnen und schließen, und jeden, auch den Besucher höflich und freundlich empfangen und in ihre Gruppe einzuordnen ver-

¹⁾ Siehe die 6 Grundurteile: „Ursprung der Pädagogik“, S. 96—113.

suchen. Es ist ja vom ersten Schultage an in ihnen das Empfinden dafür geweckt und durch stete Übung gezüchtet, daß Ruhe, Ordnung und Anstand zu einer Schule gehören, daß anders nicht gearbeitet werden kann und auch kein erfreuliches, schönes und alle beglückendes Zusammenleben möglich ist. Und der Anruf dieses Empfindens wird schließlich und zuletzt niemals einen Lehrer enttäuschen, der im rechten Glauben, in pädagogischer Haltung mitordnend innerhalb des Gruppenlebens steht.

c) Schule und Gesellschaft.

In keiner Weise ist eine Entwertung der „Gesellschaft“ damit verbunden, daß wir so stark und in erster Linie die Grundlagen für ein Gemeinschaftsleben in den Schulen festlegen. Genau so wie wir es vom Unterricht ausagen werden ¹⁾, daß er in die soziale Welt hineingehört, so sind es ja überhaupt soziale, staatliche, wirtschaftliche, allgemeinpolitische Notwendigkeiten einer ganz bestimmten Epoche der europäischen Entwicklung gewesen, die dieses Gebilde „öffentliche Schule“ gefordert haben. Diese Tatsache ist in unseren Betrachtungen nie und nimmer vergessen oder irgendwie unterdrückt worden. Stets lautete die Ausgangsfrage: wie ist es möglich, innerhalb dieser staatlich, volkswirtschaftlich geforderten und für unsere Zeit ganz unentbehrlichen öffentlichen Schulen ein Gemeinschaftsleben auf echten Grundlagen aufzubauen? Die Erfahrungen eines vollen Vierteljahrhunderts mit diesem und in diesem öffentlichen Schulwesen sind es gerade, die die Überzeugung gefestigt haben, daß wir dessen Grundlagen ändern und sie, kurz gesagt, menschlicher, würdiger gestalten können, so daß sie, weit mehr als der Fall ist, auf gegenseitiger Achtung, Hochschätzung und vor allen Dingen auf Vertrauen zueinander ruhen, gesehen auf Eltern, Lehrer und Schüler und nicht zuletzt auch Schulbehörden.

Mithin bleibt alles bestehen, was von einer „Schulordnung“ verlangt werden muß, um das Rechtsverhältnis zwischen Schule und Erziehungsberechtigten zu regeln, also Fragen, wie Aufnahme, Abgang, Teilnahme an Schulveranstaltungen, Lernmittel, Schulzucht, Zusammenarbeit mit dem Elternhaus, Schulgeld, Haftung und Zwangsmittel, so wie diese Dinge schulbehördlich jeweils zu ordnen nötig sind ²⁾. Das bleiben aber Gebiete, für die eine unmittelbare Mitarbeit der Schülerschaft nicht in Betracht kommt, sondern dies alles folgt einfach daraus, daß die Schule in das Verfassungs-, Verwaltungs- und Rechtswesen des Staates eingeordnet ist.

¹⁾ Siehe unten S. 91 ff., 245 f.

²⁾ Vgl. etwa *Georg Hubrich*, Schulordnung für die öffentlichen und mittleren Schulen in Preußen, 1932, und *Mähl*, Auf welchen Erziehungsgrundsätzen müßte eine neue Schulordnung aufgebaut werden? 1929.

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

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

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

wandt, ob die Schule auch gesellschaftliche Spielformen übernehmen, in die Schule hineinstellen und danach das Schulleben selber ablaufen lassen solle. Besonders in Staaten des demokratischen Parlamentarismus hat man geglaubt, die Schüler müßten bereits die Spielformen dieser Demokratien üben. Es erschien demnach gut, mit Rücksicht auf die zukünftige Betätigung als Staatsbürger, bereits in der Schule sich im Abstimmen, in Kommissions-sitzungen, in Wahlen, Gerichtsverfahren u. dgl. m. zu üben. Alle Berichte belehren darüber, wie entsetzlich öde und geistlos diese Dinge wurden, wie sich nichts anderes in den Schulstuben einstellte als eine kindlich-kindische Wiederholung der Vorgänge in der umgebenden Erwachsenenwelt, wie deren Urteile, genauer Zeitungsurteile und Elternansichten nun in den Schulen von den Kindern vertreten wurden und wie der Lehrer in der Rolle eines internationalen oder eines höchsten nationalen Schiedsgerichtshofes erscheinen mußte, wenn er sich nicht in das Parteigezänk mit hineinmischen und unter den Schülern als der so oder so eingestellte Parteiiinteressent erscheinen und jedermann, der anderer Partei-an-sicht ist, zum politischen Gegner werden wollte ¹⁾. Alles ist nichts weiter als Übung im Parteigoismus und damit in den Mitteln, welche die Spaltungen im Volke befördern, anstatt der Volksgemeinschaft aufbauend zu dienen.

Es bleibt aber ein Gebiet, an dem beide, Lehrer wie Schüler, gleichermaßen voll interessiert sind, und zwar sachlich rechtens gemeinsames Interesse betätigen sollen, das ist alles, was das Zusammenleben in der Schule selbst ordnet, die Einrichtungen, welche diesem Zusammenleben zugute kommen, und alle Veranstaltungen, welche daraus hervorgehen; als da sind: Bücherei, Lesesäle, Spielplätze, Arbeitsräume, Schulgarten, Veranstaltungen von Festen, Feiern, Vorträgen, Besichtigungen, Wanderungen, Schulreisen u. dgl. m. Alle diese Dinge greifen immer auch irgendwie hinein in die öffentlichen Ordnungen der Verwaltungen, des Verkehrs-wesens, des Rechts und müssen in diesen Stücken richtig verstanden, geleitet und durchgeführt werden. Hier ist ein Bereich, in dem jede Schulgemeinde auch die Schüler, u. U. nur besonders geeignete Schüler, teilnehmen und bestimmte Dinge selber ausführen lassen wird.

Warum muß aber so bestimmt davor gewarnt werden, das Schulleben auf „gesellschaftliche“ Grundlagen zu stellen? Der entscheidende Grund dagegen ist dieser, daß alle Schulformen, alle Schülergruppen, die danach geordnet wurden, in die Gefahr der Erstarrung, der Öde und Langeweile hineinkamen. Es

¹⁾ Aus der reichen Literatur bleibt diejenige Arbeit, die am ehrlichsten gläubig berichtet, darum auch die Hohlheit und Öde am deutlichsten erkennen läßt: E. B u r t s h a r d t, Klassengemeinschaften. 1911.

ist fast erschreckend zu beobachten, wie schnell es eine Klassengemeinschaft satt hat, diese Umtergeschichten, diese Beratungen, Abstimmungen, Wahlen usw. vorzunehmen¹⁾. Die Jugend hat einen sehr gesunden Instinkt und starke gesunde Abwehrtriebe diesen Dingen gegenüber, die den Lehrer und Erzieher auf den rechten Weg weisen können.

Aber unterliegt nicht im Gemeinschaftsleben dies und das derselben Gefahr der Erstarrung? Gewiß. Auch die Sitte als „Lebensform einer Gemeinschaft“ unterliegt dieser Gefahr. Der einzelne spielt sich ein. Und geht er nun in eine andere Menschengemeinschaft über, in die er nicht so eingelebt ist, alsdann wird er unsicher, weil ihm jetzt die Maßstäbe fehlen, sich zu benehmen und zu handeln. Das ist die bekannte Erscheinung auch an den sogenannten durchgeführten Klassen. Wenn 3—4 Jahre oder noch mehr ein und dieselbe Schülerschar mit dem nämlichen Lehrer als Klassenlehrer zusammenarbeitete und lebte, so zeigt sich dieses Eingespültsein miteinander in seiner die sittliche und soziale Selbständigkeit der einzelnen Glieder der Klasse bedrohenden Weise. Ja, weil um diese Gefahren genau gewußt wurde, dar um ist in dem Gruppensystem, das der Jena-Plan fordert und ausgeprobt hat, mit vollem Bewußtsein auf die „Durchführung“ von Gruppen verzichtet. Es ist gerade, um die Sitte und um die Ordnungen des Schullebens lebendig und stets frisch bewußt zu erhalten, dafür gesorgt, daß alljährlich in der Gruppe etwa ein Drittel der Schüler neu hinzukommt. Daß nur ein Drittel und nicht etwa die Hälfte erneuert wird, das ist auch deswegen von solchem Vorteil, weil damit die jeweils im Vorjahre geschaffene gute Überlieferung, deren Wert ganz unbestreitbar ist, von einer Mehrheit vertreten weitergegeben werden kann, aber zugleich wird Jahr für Jahr jede Gruppe vor menschlich ganz neue und frische Aufgaben gestellt und muß sich doch wieder innerlich zusammenfinden und menschlich auseinandersetzen. Dadurch werden aber die Sitte und die Ordnung und der allgemeine Geist der Schulgemeinde fortgesetzt lebendig erhalten. Sie kommen niemals in die Gefahr, zu erstarren und etwas Fertiges zu werden. Die Folge davon ist aber, daß sie in ihrem Kerne, daß demnach eben der Geist selber in den Schülern gefestigt wird, daß diese die innere Kraft, als deren Erzeugnis sich dann die äußere Ordnung und das äußere Verhalten ergeben, wachsen und sich stählen sehen. Und dies hat die praktische Folge, daß sich beim Übergang in andere Verhältnisse, in andere Schulen etwa, keine Unsicherheit einstellt, sondern wenn der junge Mensch nur lange genug diesem Schulgeiste unterworfen war und sich in ihm betätigen und kräftigen konnte, so ist er ganz anders

¹⁾ Petersen, Kleiner Jena-Plan. 7./8.. Aufl. 1936. S. 14 f.

gefestigt, um im gleichen Geiste fortzuleben und sich nicht beirren zu lassen. So kann ein vorsorgender Erzieherwille die Gefahren erstarrter Sitte und zur bloßen Gewohnheit gewandelten Schullebens vermeiden.

d) Schulleben und Unterricht.

Eine Folge des recht vorgeordneten Schullebens ist es, daß es inmitten dieses Wohnstubenlebens zu echten Tätigkeitsformen kommt. Man sieht die Kinder in ihre besonderen Aufgaben tätig vertieft, so daß sie auch nicht von den sich bewegenden und fragenden Mitschülern gestört werden. Entscheidender aber wird, daß es so wirklich zu erzieherischen Einflüssen kommt, daß wir in den Schulen, die doch Kunstformen sind und Stätten, in die die Jugend gezwungen wird, infolge des staatlichen Schulzwanges, dennoch Kräfte und Formen der wahren Erziehungswirklichkeit erhalten und in Dienst nehmen können. Und wir erhalten eine froh bejahende Antwort auch auf die Frage, die mit Recht an jede Schule gestellt wird: Lernen die Kinder auch etwas? In diesem Zusammenhange muß jedoch unzweideutig zunächst und immer wieder geantwortet werden: das Allerwichtigste bleibt in den Schulen, daß der Kinder Gesundheit gefördert und gekräftigt werde, daß ihre Umgangsformen mit ihresgleichen und mit allen Menschen, die soziale und menschliche Gesinnung gepflegt werden. Demgegenüber sind und bleiben Wissen und Kenntnisse das Zweite und Dritte. Ein Volk kann seinen Schulen keine schönere, keine für das Volk selber förderlichere, seinen Eigenwert mehr hebende Aufgabe setzen als die: daran zu arbeiten, daß sie in Lebensführung und Gesinnung einen vornehmen, jeden für die Angehörigen dieses Volkes einnehmenden Stil pflegen, in dem sich alsdann immer das Tiefste des Menschen, die Güte, die uneigennütige Bereitschaft zum Dienen und Opfern offenbart. Denn das ist es ja am Menschen, was ihn am weitesten vom Tiere trennt und ihn dem Himmel so nahe rückt, daß der Fehlschluß so verzeihlich nahe liegt, zu behaupten, damit sei auch im Menschen ein Göttliches.

Es leuchtet unmittelbar ein, daß diese Vor-Ordnungen des Schullebens in hervorragendem Maße dem Unterricht dienen; sie halten nach Kräften alles zurück, was den Unterricht stört, und bereiten ihm die beste Atmosphäre für fruchtbringenden Verlauf. Es ist mithin die Arbeitsgruppe, die sich als Erziehungsgemeinschaft selber fortwährend durch ihre eigene Tätigkeit und durch ihre Sorge für gute Haltung und Benehmen, für Ordnung im Raum und in ihren Arbeitsmitteln reinigt und sich auf diese Weise in sich selber steigert, um zu wertvollerer Arbeitsleistung zu kommen. Eben dieses Schulleben besitzt also die allergrößte Bedeutung auch für den Unterricht, für das

Lernen i. e. S. Das klärten so gründlich wie nur möglich angestellte Forschungen, die den Unterricht inmitten solchen Schullebens zum Gegenstande hatten. Seit länger als fünfzehn Jahren floß uns von da her eine Fülle neuer Erkenntnisse vom Lernen zu. Danach ist das Lernen in allen seinen Funktionen und Stufen im allerhöchsten Maße zuerst abhängig von der Wirklichkeit, innerhalb deren gelernt werden soll, d. h. von der „pädagogischen Situation“, sodann davon, wie einer in der betreffenden pädagogischen Situation lernen darf, welche Bewegungsfreiheit man ihm gewährt, bzw. welche Straffheit der Leitung seine Tätigkeit vorordnet und begleitet, ferner neben wem er arbeiten oder viertens, weil dies wiederum etwas ganz anderes ist, mit wem er gemeinsam arbeiten darf. Diese Erkenntnisse werden für die Praxis bedeutsamer, je eindringlicher und umfassender die Struktur und die Bildkraft der verschiedenen pädagogischen Situationen untersucht sind, weil damit zugleich die Möglichkeit immer größer wird, sie richtiger vorzuordnen und die je besondere Aufgabe des Lehrers festzustellen.

Alles Lernen ist erkannt als uranfänglich bedingt von dem Innerlichsten des Menschen, von seiner ganzen Gemütswelt, dem ganzen emotionalen Sein — oder welche anderen Bezeichnungen gewählt werden mögen je nach dem wissenschaftlichen Blickpunkt, von dem aus man an diese Frage herankommt. Weil dies aber so ist, muß ja inmitten eines Schullebens der geforderten Art die denkbar beste Möglichkeit bestehen, dem Schüler gerade auch unterrichtlich vorwärts zu helfen. Denn nun offenbart sich uns jedes Kind in seinem ganzen Wesen, da wir es ganz beanspruchen. Der Erzieher sieht tief hinein in eines jeden Schülers Wesen und dessen Bindungen, er kann darum auch die Lernwelt der Schüler so allseitig wie nur möglich erforschen. In dieser Weise wird das Schulleben dem Unterricht wundervoll dienstbar gemacht, alles Unterrichten ist im Schulleben verankert, wird vom Schulleben getragen wie das Schiff vom Meere.

III. Kapitel.

Die Führung des Unterrichts.

2. Teil: Planlegung des Unterrichts.

1. Vom Unterricht im erziehungswissenschaftlichen Sinne.

Aus der Einsicht in die Eigenart und Kraft der Erziehungsfunktion, wie sie die neuere Erziehungswissenschaft gewonnen hat, müssen von selbst neue Erkenntnisse von dem kommen, was Unterricht zu bedeuten und zu leisten hat. Die Funktion der Erziehung bedient sich, auch ohne planvolle Veranstaltungen, des menschlichen Bildungstrebens, wie allen Strebens, das irgendwie auf Form und Bildung geht. Das Sich-Unterrichten gehört nun ebenso zum Bildungstreiben des Menschen wie Essen und Trinken zum Ernährungsbereich gehören. Reden wir von der Bildung der Sinne, so ist es durchaus mehr als nur bildlich gesprochen, wenn gesagt wird, die Sinne vervollkommen sich dadurch, daß sie sich unterrichten, indem sie sich ernähren. Es gibt durchaus das trunkene Auge ebenso wie das Ohr, das satt vom Hören ist. Die Erziehungswissenschaft weist deswegen zuerst hin auf die volle Beachtung des natürlichen Bildungstrebens in allen seinen Arten, und sie fordert von der Erziehungskunst, daß sie sich ihm organisch einhalte.

Die Funktion der Erziehung nimmt das Bildungstreiben, mithin auch alle Mittel desselben, in Dienst, um den Menschen seiner vollen Bestimmung, seiner Vergeistigung und Freiheit zuzuführen. Alle Erziehungskunst muß sich demnach ständig rechtfertigen und verantworten können vor dieser Bestimmung, ob sie dem Wesen der Erziehung treu geblieben ist. Ehrfurcht vor dem Leben und Dienst an der Erziehung sind darum für alle Pädagogie oberste Grundsätze.

Nun entspringt die Pädagogik, die Führungslehre, innerhalb der Erziehungswissenschaft dort, wo das Problem der Verantwortlichkeit aufgelöst ist, d. h. wo die Frage geklärt ist, womit ich es verantworten kann, mich als Lehrer in Dienst zu setzen oder in Dienst nehmen, anstellen zu lassen ¹⁾. Kurz gesagt gründet sich dieses Recht auf die Grundtatsache des Lebens, daß der eine des

¹⁾ Siehe Ursprung der Pädagogik, S. 118 ff.

ändern bedarf, um Mensch zu werden, und es empfängt von da her seine sittliche Begründung. Der um diese Urthatfache wissende Mensch, der die darin enthaltene Dienstverpflichtung aus innerem Drang aufgreift, bejaht und sich mit voller Hingabe diesem Dienste weihet, wird zu dem in rechter Verantwortung stehenden und tätigen Pädagogen.

Seine Tätigkeit ist aber keineswegs ausschließlich oder im besten Teile unterrichten. Vielmehr entsteht innerhalb der Pädagogik wiederum das engere Problem der Didaktik, der Unterrichtslehre i. e. S., dort, wo das Problem des Bewußtmachens aufsteht. Damit ist folgendes gemeint: Es wird u. a. pädagogische Aufgabe, dem aufwachsenden Menschenkinde zu helfen, seine Umwelt, aber ebenso sehr sich selber deutlich zu erkennen, zu benennen, zu verstehen, zu behandeln und zu deuten. Dabei werden ständig neue Inhalte ins Bewußtsein gebracht, darunter eine erhebliche Anzahl solcher, die nicht der Umwelt des Kindes entstammen, zum Teil niemals in sie hineinkommen würden ohne eine planvolle Unterweisung, ohne die Schule. Damit wird die ernsteste Frage der Didaktik, was und wann und wie bewußt gemacht werden kann und darf ¹⁾. Gleichfalls wird es immer zur Aufgabe der Führung im Unterricht, manches aus dem Bewußtsein verschwinden zu lassen, das einmal darinnen war, und zwar für immer: gewisse Triebe, gewisses Wissen und Kenntnisse, Neigungen usw., es gilt sie zu beseitigen, umzustellen, abzuleiten, zu reinigen und zu läutern. Aber auch manches, das spontan ins Bewußtsein drängt, gilt es nicht oder nur zum Teil hineinzulassen, damit das Menschenkind lerne, sich als denkendes Wesen zu beherrschen, zur rechten Zeit zu denken, seine Gedanken zu äußern, und nicht hemmungslos, sondern wohlabgewogen, sinnvoll und sittsam.

Bestimme ich darum die Aufgabe des Unterrichts, er habe Wissen zu vermitteln und Fertigkeiten anzueignen, so habe ich ihn in seiner ganzen Verantwortlichkeit nicht erfaßt. Ich brauche dann in der Tat wenig mehr an Hilfswissenschaften als eine Psychologie, eine gute pädagogische Psychologie, die auch die Lebenserscheinungen im weitesten Sinne berücksichtigt, um mich darüber zu belehren, wann und unter welchen Umständen solches Mitteilen von Wissen am besten vor sich geht; es wird nötig, die Entwicklung des Sprechens, der begrifflichen Entwicklung usw. zu kennen. Die Erziehungswissenschaft verweist demgegenüber zuerst darauf, daß es die Psychologie gar nicht gibt, und sodann darauf, daß die unterrichtliche Praxis sehr verschieden ausfällt je nachdem, welcher Psychologie einer folgt, d. h. welche er aus seinem Wesen heraus sucht und bejaht.

¹⁾ U. a. D. S. 190 ff. § 13. Das Bewußtmachen usw.

In aller Pädagogik liegt ein Trieb zu herrschen. Dort, wo dieser Trieb sich selbst genießt und Lust erzeugt am Herrschen und Herrsein, stützt sich die Didaktik am besten auf materialistische, mechanistische und Assoziationspsychologie. Der Naturwissenschaftler will mit seiner Wissenschaft sich die Natur unterwerfen, sie seinem Zwecke dienstbar machen. Diesem Positivismus entspricht am reinsten der Herbartianismus und die ihm zugeordnete Assoziationspsychologie. Folgerichtig wurde bis zur Auflösung vor einem Jahrzehnt auf dem Herbartianismus verschriebenen Lehrerseminaren auch die Psychologie Herbarts vorgetragen.

Nähert sich dieser Trieb dem wahren Dienen mit Hingabe an das, dem man dient, so will der Mensch helfen; dafür muß er in den Sinn des Schülers, in ihn als eine Ganzheit eindringen, um ihm von diesem Innern her dienen zu können, dann aber schließt er sich an biologische oder intuitive Richtungen an, also an biologische Psychologie, Struktur-, Entwicklungs- und Ganzheitspsychologie. Verlagert er seinen Standpunkt soweit, daß er nur Beihilfe zur Menschwerdung leisten will, so widmet er sich einseitiger intuitiven Richtungen und sucht Aufklärung und Hilfe bei den Richtungen der Ausdruckspsychologie.

Der erziehungswissenschaftlich Gebildete entnimmt je nach der unterrichtlichen Aufgabe und nach seiner Führerverpflichtung allen Systemen, was er vertreten kann; er bleibt auch Herr der ihm nur dienenden Wissenschaften. Denn seine Tätigkeit charakterisiert ganz besonders stark ein ständiges Sichten und Auswählen, die sich auf rein Menschliches wie auf Sachliches erstrecken. Er steht im Dienste von Dingen und von Menschen, und seine Kunst wird es ja, wie wir oben ausführlich gezeigt haben ¹⁾, diese in rechter Weise zueinander zu bringen, d. h. ihre Spannungen, die bald mehr von der menschlichen, bald stärker von der stofflichen Seite und aus der ganzen sozialen Sphäre kommen. So wird er bei diesem Auswählen und Sichten stets nach zwei Seiten hin zu fragen haben:

a) Welchen Wert und Sinn hat dies oder das heute und welchen für dieses Kind oder diese Kindergruppe? Damit ist ihm geboten, sich fortwährend gegenüber der Konvention und Tradition offen und lebendig zu halten und sich selber und sein Tun ihnen gegenüber zu begrenzen.

b) Was darf ich lehren und lernen lassen, ohne das geistige Wachstum, das persönliche Leben dieser Menschenkinder oder dieses Schülers zu stören, zu verstoren, gar zu verkümmern, aber ebenso sehr, um es nicht geistig zu verfälschen? Das bedeutet die Abgrenzung gegenüber allem Dogmatismus.

¹⁾ Siehe oben S. 30ff.

Im ersteren Falle trete ich schützend ein für das Kind, um sein Recht auf Gegenwart, auf das Heute als seine Welt, in der es antrat, und um sein Recht auf Zukunft zu verteidigen, in der es selber ein Mitarbeiter und Gestalter, wohl gar ein Schöpfer neuer Erfindungen und Bindungen sein wird und soll, kurz für das Recht der Jugend auf Eigenleben.

In meinem Bestreben, mich gegen allen Dogmatismus abzugrenzen, schütze ich der Jugend Recht auf geistige Entfaltung, ihrer „Bestimmung“ zuguleben, ihrer „Sendung“ treu zu bleiben; ich achte eines jeden Persönlichkeit, weil ich weiß, daß ich anders mein Volk um seine besten Kräfte für seine zukünftige Erhaltung und Selbstdarstellung unter den Völkern der Welt bringe, seine Kraft verkümmern lasse.

Bin ich das erste Mal Beschützer, Vormund und Anwalt der jeweils jungen Generation, um ihr Recht auf Weltgestaltung und Lebensführung nach ihrer Art zu schirmen, so das andere Mal derselben Jugend Beschützer, Vormund und Anwalt, um in ihr durch sie selbst ein reines und nach Möglichkeit reicheres Bild meines Volkstums in seiner Vielseitigkeit werden zu lassen und ihr dafür jederzeit dienstbereit zur Verfügung zu stehen. Das ist mein „Stand“ als Pädagoge vom Volke aus gesehen.

So heißt uns unterrichten im erziehungswissenschaftlichen Sinne: mit Ehrfurcht vor dem Leben und unter der Idee der Erziehung zu Bewußtheiten, Kenntnissen und Fertigkeiten führen; es ist eine bestimmende, begrenzende und nachhelfende Kunst im Dienste des Lebens oder der Bildung; es geschieht innerhalb der sozialen Sphäre in völkischer Gebundenheit.

Wir blicken mithin auf den Unterricht im ganzen Umfange seines sozialen und nationalen Zweckes, und wir verstehen erneut, daß auch aus der erziehungswissenschaftlichen Betrachtung weit weniger Richtlinien kommen, die das Methodische des Unterrichts, seine technische Seite angehen, als Richtlinien, ja Normen, Gesetze für die Gestaltung der Schulumwelt, innerhalb deren der Unterricht geleitet werden soll, um sich so zu vollziehen, daß dadurch nicht Leben verlegt und Geistiges verkümmert oder verfälscht werde und das ganze Volk Schaden an Körper und Seele erleide.

2. Grundurteile einer Führungslehre des Unterrichts.

A. Alle Pädagogie ist Lebensdienst.

Heißt das, der Unterricht ist ganz und gar einer biologischen oder sozialbiologischen Betrachtung zu unterwerfen? Hat die Erziehung einfach hinter

die Entwicklung zurückzutreten und abzuwarten? Oder wie ist hier grundsätzlich zu unterscheiden?

a) Ohne Zweifel hat alles Aufgabelerne in seiner vollen Strenge erst dann einzusetzen, planvoll und stetig einzuwirken, wenn im Kinde die seelischen Grundlagen entwickelt sind, die dafür jeweils in Anspruch zu nehmen sind. Aber das bedeutet keineswegs ein stetes Warten und Lauschen, sondern erfordert praktisch zweierlei: erstens ein planvoll stetiges, auch u. U. experimentierendes Sich-Einfühlen in die Schüler, um den Entwicklungsstand festzustellen, und zweitens ständige Rückgriffe, abtastende Versuche, nicht nur um den Entwicklungsstand zu finden, sondern um auch die letzten Grenzen der Intelligenz, bestimmter Fähigkeiten aufzusuchen.

b) Sollen alle positiven Kräfte im Schüler gepflegt werden? Bis in die Pubertät hinein, und auf die Allgemeinheit gesehen — ja. Daraus folgt für die Führung des Unterrichts, daß es darauf ankommt, eine möglichst reiche mannigfaltige Unterrichtswelt voller Reize der verschiedensten Art einzurichten. Die Grenze, die hier gesetzt wird, ist diese: die Unterrichtswelt darf nicht unübersichtlich werden! M. a. W. die Grenze jener Mannigfaltigkeit ist dann erreicht, wenn diese Welt von den Kindern der betr. Stufe nicht beherrscht werden kann. Der Lehrer darf gerade an dieser Stelle nicht an sich denken und an sein Vermögen, das selbstverständlich weiter greift. Er oder der Lehrkörper der Schule muß vorsichtig abwägen, welche Mannigfaltigkeit an unterrichtlichen Aufgaben und praktischen Betätigungen gerade noch ertragen und getragen werden kann sowohl für die Schule als Ganzes wie für die einzelnen Gruppen. Die vorzügliche Versuchsschule in Magdeburg-Buckau ist ein Beispiel dafür, wie weit eine große Volksschule sich ausdehnen kann, aber zugleich dafür, daß nahezu des Guten zuviel geboten wurde und getan werden mußte, wie es mindestens ohne stärksten Einsatz der Elternmitarbeit nicht bewältigt werden kann. Übergroße Schulgärten, Naturtheater, Landheim, eine Fülle von Werkstätten und Techniken sind gewiß etwas Schönes und Verlockendes, aber sie müssen pädagogisch abgewogen und gegeneinander abgestimmt sein, um nicht zu verwirren und dem Leben mehr zu schaden als zu dienen. Dasselbe gilt von manchem Gruppenraum, besonders nach der Methode Decroly oder nach älterer gesamtunterrichtlicher arbeitsschulischer Methode, der am Schlue einer Arbeitsperiode oder des Schuljahres so voll an Gesammeltem, Ungefertigtem und Arbeitsmitteln ist, daß er einem überfüllten Lagerraum, einem ungeordneten Atelier gleicht, in dem sich selbst der Eigentümer schwer zurechtfindet.

Wir erhalten danach folgende Stufen der Bildung:

- 1.—12./13. Lebensjahr: allseitige, harmonische Ausbildung;
- 13.—16./17.: Vorlehrzeit, vorberufliche Ausbildung;
- 16./17.—19./20.: Lehrzeit;
- ab 20.: Gesellenzeit;
- ab 25.: Meisterzeit.

Dort allerdings, wo sich frühzeitig eine ganz starke Sonderbegabung kundtut, wo man mit unbestreitbarem Recht vom „geborenen Musiker“ oder Techniker redet, da muß die Schule ihren Unterricht so organisiert haben, daß solcher Schüler nicht mit ihn hindernden und quälenden Fächern, lediglich bürokratisch, zurückgehalten wird. Die Schule aber stelle solche Begabungen auch in ihren Dienst, damit die hervorragenden Leistungen dieser Schüler der Schule damit den Dank abstatten dafür, daß sie ihnen rechte Entwicklungshilfe gibt. Bei dieser Einschaltung hervorragender Begabung in die Schulumwelt gewinnen also beide gleicherweise, und hinfort wird jede Verbitterung der Hochbegabten gegen die Schule verstummen, und an deren Stelle werden Hochachtung und Dankbarkeit gegen die Stätte treten, wo sie ihre ersten Leistungen erproben durften, wo sie die erste Gemeinde bildeten und mit Hilfe der positiven Kritik und unmittelbaren Unterstützung guter Freunde ihres Jugendschaffens in sich selber erkräften und aufwachsen konnten.

Die Beengung der harmonischen Ausbildung von der Mitte des 2. Lebensjahrgents an wird am stärksten bedingt durch die kulturelle Lage der Zeit; die Lebensnot nötigt dazu. Den Völkern unserer Zone wäre weit besser mit einem Nachwuchs gedient, der sich dann noch harmonisch allseitiger ausbilden könnte, und es würde ihnen keinerlei wirtschaftlicher Schade dadurch entstehen, da sie alsdann die älteren Arbeiter um so viele Jahre länger in voller Arbeit halten könnten. Weil aber das körperliche und das seelische Wachstum noch nicht beendet sind, sondern erst bei unseren Frauen um das 22., bei den Männern um das 25. Lebensjahr, so darf der Körper des Jugendlichen nicht über Gebühr beansprucht werden. Schon die Alten wußten, daß niemand in Olympia zum zweiten Male gesiegt habe, der vor dem 20. Lebensjahre den Preis errang. So darf auch dem Jugendlichen dieser Lebensstufe keine Schularbeit zugemutet werden, die ihn körperlich beeinträchtigt, und dies ist mit einer der stärksten Gründe dafür, daß die Oberstufenarbeit der höheren Schule ernsthaft verändert werden muß. Unseren Tagen wird das Bild jener Sekundaner und Primaner, die in Bänke eingespannt saßen, immer unerträglich, wahrlich ganz und gar unzeitgemäß.

Damit ist keiner Verweichlichung das Wort geredet, sondern lediglich dem Schutze der Volksgesundheit. Aber in diesem Jahrzehnt seines Lebens soll bereits dem Jugendlichen auch die Arbeitswelt, wie sie ihn im späteren Leben erwartet, bekannt werden. Er muß lernen, daß ihm immer wieder der volle Einsatz sogar der Gesundheit, wer weiß wie oft noch später, zugemutet werden wird, und gerade der höhere Schüler, der Hochschüler, wird es lernen müssen, daß es für ihn keinen Achtfunden-Arbeitsstag geben wird, sondern fortgesetzte Arbeitsbereitschaft in den leitenden Berufen und Stellungen, die er einnehmen soll. Es beginnt mithin schon in diesem Lebensjahrzehnt die Konzentration auf die individuell beste geistige Leistung und den Einsatz der ganzen Kraft für diese, auch auf Verzicht von viel Angenehmem und selbst von Gesundheit. Das wird zu allen Zeiten das Los derer sein, die bereit sind, mehr zu tun als andere für diese anderen, ohne des Dankes zu bedürfen.

Dieser Lebensdienst ist also kein blinder und kein verliebter Dienst, gar im Sinne eines Schwärmens für das Kind und für den Jugendlichen. Pädagogie ist sittlichernstes, verantwortungsvolles Dienen im Sinne jenes Führens unter der Idee der Erziehung, so daß im entscheidenden Falle, in letzter Sicht auf die Menschenkinder, die es zwei Jahrzehnte hindurch zu betreuen gilt, diese Idee das Höchste ist, die oberste Forderung, daß unter Umständen auch der Einsatz des ganzen Lebens gefordert werden darf, ja muß; in diesem Sinne ist darum „das Leben der Güter Höchstes nicht“. Leben ist in sich selber zu einem Höheren bestimmt, ist Kraft und Möglichkeit für etwas, das über dem Leben liegt, es erhöht und im allerletzten Sinne zu heiligen vermag.

Aus dem ersten Grundurteil folgt ebenfalls, daß die Individualdiagnostik aufs reichste ausgewertet und noch viel feiner ausgebaut werden muß, um immer besser dem Unterrichte zu dienen.

B. Pädagogie ist Hilfe zur Selbsthilfe.

Damit ist auch gesagt, daß der Unterricht niemals Selbstzweck ist, weder als Unterricht an sich noch gar als ein Unterricht, den dieser oder überhaupt ein Lehrer leitet. Der Zweck des Unterrichts liegt außerhalb seiner selbst wie außerhalb dessen, der ihn leitet, des Lehrers. Unterricht ist immer Veranstaltung um des anderen willen. Daß er, beruflich geleistet, jemandem ein Gehalt einbringt, ist nicht der Zweck des Unterrichts, sondern eine Begleiterscheinung, eine Folge, die notwendig ward, um jene Veranstaltung um des anderen willen innerhalb der Gesellschaft, wie sie sich entwickelt hat, sicherzustellen, sie überhaupt zu machen. Jedermann weiß, daß der Unterricht dort wertlos wird, wo ein Mann ihn als seinen Brotverdiener betrachtet, ihn rein als ein „Beamter“ erteilt.

Wer länger als ein Vierteljahrhundert für die Volksschule, für die Schule überhaupt, arbeitet und ungezählter Lehrer und Lehrerinnen hingebungsvolle Arbeit genauer kennt, wer in deren echte Fürsorge für die jeweils zugewiesene Schule vertraulichste Einblicke tun durfte, der weiß, wie hohe finanzielle Opfer, Opfer, die in keinerlei Verhältnis zum Einkommen und zu den Verpflichtungen stehen, die solchen Lehrern auferlegt sind, jahraus jahrein gebracht werden; er weiß, wie selten das einmal gedankt wird, wie eher das Gegenteil sich ereignete und die rauhe Hand der Öffentlichkeit zerstörte, was so voll Liebe und mit soviel Hingebung an das Kleinste aufgebaut und durch schwere Zeiten hindurch erhalten wurde. Der Völker Schulwesen wäre längst zusammengebrochen, wenn es nicht von diesen Menschen getragen würde, die es innerlich lieben und immer und immer wieder durch noch so viel Enttäuschung zurückstreben zur Jugend, ihr in den Schulen treu und selbstvergessen zu leben.

Die besondere Tragödie des Berufsschulwesens stammt gerade daher, daß für sie nicht ausgewählt wurde nach der Eignung, gerade diesen Jugendjahren rechter Lehrer zu sein, sondern daß einfach aufgerufen wurde mit der Lockung, es gibt so und soviel Gehalt mehr als in der Volksschule. Und doch bedarf kaum eine Jugend dringender als die der ersten Jahre nach der Entlassung aus der Volksschule ganz besonders vorsichtig ausgewählter, pädagogisch tüchtiger Lehrer und Lehrerinnen.

C. Aller Unterricht ist stufig.

Wie bei allem Lernen, auch dem natürlichen, hat der Unterricht die Tatsache der Stufen zu beachten. Dahin gehören altbekannte Schlagworte wie: Vom Bekannten zum Neuen! Vom Einfachen zum Verwickelteren! Vom Leichten zum Schwereren! Und nichts klingt selbstverständlicher. Allein sobald eindeutig gesagt werden soll, was das Leichtere oder das Schwerere, das Einfachere oder das Verwickeltere ist, so befinden wir uns mitten im Kampfe der Anschauungen, der Theorien und der Wissenschaften. Es kann für die gesamte Volksschulzeit wohl mit größter Gewißheit gesagt werden, daß das Einfachere nur selten gleich ist dem, was die Wissenschaft als das Einfachere, als das „Elementare“ hinstellt. Darum wird es selten richtig sein, etwa von der Zelle auszugehen, von der „1“, vom Winkel, oder vom Punkt, von den Vokalen oder Konsonanten, u. s. w. Einfach, bzw. leicht ist, was im ganzen Vorstellungskreis der betr. Lebensstufe am schnellsten die Energien aufregt und in Tätigkeit setzt, die die Aufgabe bewältigen sollen. Das kann aber sehr gut ein verwickelter Zusammenhang sein; ist er nur emotional anregend und reiche

Kräfte auslösend, so bildet er in diesem Falle das Einfachere und Leichtere, um den Weg zum Verständnis zu führen¹⁾.

Vom Stoffe aus gesehen teilt Ernst Weber in seiner „Didaktik“ ein: Stoffangebot, Stofferverwerb und Stoffverwertung. Auf die logische Seite gesehen stufte Fr. W. Dörpfeld am natürlichsten alles Unterrichten i. e. S. nach Anschauung (Einleitung + Anschauung) und Denken (Vergleichen + Zusammenfassen). Ditto Scheibner stellte, ausgehend vom Arbeitsvorgang, folgende vier Arbeitsphasen heraus: Phase der Arbeitsmotivierung, der Arbeitsbereitschaft, des Arbeitsvollzuges und der Ablösung von der Arbeit.

Vom entwicklungspsychologischen Standpunkte her geurteilt gilt für die ganze Schulzeit eine Entwicklung, die von den peripheren zu den zentralen Vorgängen im Bewußtsein führt. Wohl ist alles Lernen ein sensomotorisches, jene Entwicklungstendenz zeigt uns aber den Stufengang in der Ausbildung der Leistung, diese von der seelischen Seite her belichtet. Sämtliche Untersuchungen zur Psychologie des Kindes und des Jugendlichen belehren uns darüber, wie anfangs das Anschauliche überwiegt und erst später das Begriffliche; wie die Empfänglichkeit für Suggestion langsam einer kritischen Einstellung Platz macht. Aus einer Periode, in welcher das subjektive und affektbetonte Verhalten vorherrscht, führt die Entwicklung hinüber zu einer Stufe, auf welcher objektives Verhalten und Forschen mögliche Forderung wird.

D. Aller Unterricht ist formal zu überwachen und zu unterstützen.

Zu überwachen ist, daß richtig gelernt werde: Aussprache, Lesen, Rechnen, Handhabung der Werkzeuge und Auswahl der Werkstoffe, materialgerechtes Arbeiten; daß die ästhetischen Gesetze in Gültigkeit bleiben in Hefen und Büchern und Werkstücken, Sprechen und Singen, daß die sittlichen Normen des Gruppenlebens auch in der lernenden und unterrichteten Gruppe wirksam bleiben, die Vorschriften der Sitte geübt werden.

Die unterstützende Tätigkeit, in unlöslicher Verbindung mit jener formalen Überwachung, offenbart sich in allem, was Einführung genannt wird, ob es sich handelt um die Einführung in den Gebrauch von Lesekästen, Rechenmaschinen, allen Kunstmaterials, Entfaltungsmaterials, um Büchergebrauch, also schulische Arbeitsmittel und Lernmittel aller Art, der Werkzeuge, oder um die i. e. S. sog. Einschulung in besonderen Kursen und für enger begrenzte Aufgaben. Auch der formale Lernvorgang selbst kann eingeschult werden, um den Schülern zu zeigen, wie sie dies oder jenes anpacken sollen, um es bestens zu

¹⁾ Zwei Beispiele s. Petersen, Jena-Plan I. S. 208 ff.

lernen; ferner Rezitation, Theaterpiel, Vortrag, Anlage eines Berichtes. Dabei gilt die allgemeine Regel, das Einschulen sei als Arten und Weisen von Lernen zu lehren, sonst gelangt man sofort zum Schema, wo es nicht herrschen darf; man dressiert vorschnell, ohne immer von neuem zu erwägen, wo Dressur allein berechtigt ist, nämlich wo sie der kürzeste Weg zu einem wichtigen Ziele ist, mit dessen Erreichung freieres Schaffen, eigenes Denken und Handeln, eine geistige Haltung erst möglich wird.

Sodann gehört hierher alles Einprägen; das Lehren und Belehren i. e. S.

E. Die elementaren Mittel der Pädagogie im Unterricht.

a) Das Vorbild; dieses steht unbedingt voran, weil der Lehrer im Erzieher aufgehen muß und im Erziehen das Vorbildsein alles bedeutet.

b) Die Vortat. Muß ein Lehrer alles vortun, alles vormachen können? Nein. Freilich ein Volksschullehrer und überhaupt ein Lehrer wird sehr Vieles und sehr Mannigfaltiges verstehen und gut verstehen, es auch können müssen, aber wird darum nicht alles selber machen, gar vorbildlich vormachen können¹⁾. Noch nie hat ein Lehrer alle Unterrichtsfächer gleich gut beherrscht. Zu fordern bleibt, daß er von einem Mittelgebiet ausstrahle, in dem er ganz zu Hause ist. Doch darf dies Gebiet nicht alles so übertouchern, daß andere Stoffe und Techniken nicht zu ihrem Rechte kommen.

c) Die Frage, besser: das Fragen. Wir reden nicht vom Frageschematismus, wie er aus den alten Didaktiken und Methodiken bekannt ist und auf langen Seiten beschrieben und scholastisch auseinandergelegt wird. Die Kunst pädagogischen Fragens besteht darin, die Lehrerfragen in das bewegte, vielseitige Unterrichtsleben oder das Gespräch der Schüler richtig einzuordnen, daß sie wie in ihm und aus ihm geboren erscheinen. Solches Fragen ist dann Energien erregende Kraft, ein Funken schlagen, ein Saugheber, die große Mitsucherin und als Sucherin zugleich Führerin zum nur undeutlich oder noch nicht ganz gesehenen und erfassten Ziele.

d) Das lebendige Wort in den verschiedensten Graden: beim Vortrag, beim Vorlesen, im Gedicht, im Zeugnis-Ablegen, beim Vertreten einer Überzeugung, in der religiösen Verkündigung; aber auch das begeisterte, das bezwingende und mitreißende Wort. Alles im Dienste der Sache, niemals des

¹⁾ Daß selbst der Zeichenlehrer es nicht nötig hat, vorzumachen, und wie er nahezu ganz und gar zurücktreten kann, das zeigt aus vieljährigen Versuchen *S v e r S ö r e n s e n*, Neun Jahre vorstellungsmäßiges Zeichnen in einer Kieler Volksschule. 1932; vgl. dazu auch Jena-Plan I. S. 98 f.

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

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

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

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

G. Echte Führung geschieht aus einem wahnfreien Optimismus heraus.

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

3. Die Pädagogie des Unterrichts als Lebensdienst.

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

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

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

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

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

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

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

Art. „Das Kind ist ein völlig anderer, höchst eigenartiger Organismus, der nach seinen besonderen Gesetzen lebt und behandelt werden muß.“ (Schede.) Und auf die Frage, worin denn diese Eigenart bestehe, erhalten wir die erste allgemeine Antwort: „Das Kind unterscheidet sich vom Erwachsenen nicht nur durch seine Kleinheit, sondern vor allem durch seine Reizbarkeit“. D. h. das Kind ist in einem viel höheren Grade als der Erwachsene ansprechbar für Reize, sein Organismus ist in allen seinen Teilen wie als Ganzes reizbarer. Und dies hängt wiederum damit zusammen, daß das Kind ein wachsender Organismus ist, während der Erwachsene ein ausgewachsener Organismus ist¹⁾. Weil sich darum die Zellen des kindlichen Körpers in einem intensiveren Wachstum befinden, so genügen oft ganz geringe Reize schon, um eine große Wirkung auszulösen, genau so gut eine gute Wirkung wie eine große Schädigung oder auch einen mächtigen Sprung vorwärts, das Bekannte und den Pädagogen immer wieder überraschende und erfreuende „auf einmal“ etwas verstehen, etwas machen können. Und wegen der innigen Verbindung des Körperlichen mit dem Seelisch-Geistigen gilt das genau so gut für das seelisch-geistige Gebiet wie für das körperliche. In allen Schulen, die wirklich diesen Einsichten bereits voll Rechnung tragen, sind diese Erscheinungen so bekannt, daß wir heute geradezu mit solchen Sprüngen in der Entwicklung, im Lernen rechnen und auch rechnen dürfen. Nur müssen wir uns eine Gewißheit über die körperliche Pflege verschaffen, daß sie in guten Händen liegt, oder mithelfen, ein im Lernen in der Schule zurückbleibendes Kind in beste Pflege zu bringen, falls sich eine Krise in seiner Gesamtentwicklung bemerkbar macht. Alsdann kann der Lehrer solche Kinder mit voller Ruhe längere Zeit wie man sagt nichts tun oder nur wenig tun lassen. Ja das ist sogar das einzig Richtige. Zu vermeiden sind insbesondere während solcher kritischen Entwicklungszeiten das Kind verletzende, es unnötig und im Grunde ja unberechtigt anstachelnde Worte. Eine stetige, bleibend freundschaftliche und gütige Überwachung seines allgemeinen Zustandes wie seiner Leistungen genügt vollauf. Wenn vor allem nämlich daheim „alles in Ordnung“ ist, so handelt es sich um notwendige Ruhepausen, die man dem Schulkinde lassen soll; denn Körper und Seele sind gegenseitig bedingt. Aber ebenso lassen wir natürlich auch Schüler, die in einem Schaffensfieber sind (die

¹⁾ Siehe Petersen, Schulleben und Unterricht usw. (Jena-Plan I). 1930. S. 10 ff.: „Der kindliche Arbeiter ist ein Wachsender!“ Wertvollste reichhaltige Studien zur Körperseelischen Betrachtung des Schulanfängers sind: Hans Hummel, Das Problem der Schulreise im Rahmen der Biologie des Kindes. Archiv für Kinderheilkunde, Bd. 106, Heft 3, S. 129—155, 1935, und Hildegard Heßer, Die seelischen Veränderungen des Kindes bei dem ersten Gestaltwandel. Körper-seelische Entwicklungstypologie des 5—7 Jährigen. 1936.

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

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

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

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

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

zu sagen — dies alles gehört zugleich zu den großen Entwicklungshilfen, zu den großen dem Kinde von Natur mitgegebenen Lebenskräften, Antriebskräften, Motoren, die gerade die Schönheit und den Reichtum kindlichen wie jugendlichen Lebens ausmachen.

Da ist zuerst der Bewegungsdrang. Wie wunderbar ist so ein lebendiges, und das heißt dann immer, gesundes Kind, das um einen herum spielt im Zimmer, im Garten, auf der Straße, auf dem Spielplatz der Schulen! Das ist wie ein in Frühlingsform herumphüpfender, zwitschernder, lustiger Vogel, der mit hellen Augen in die Welt hinein und zu uns hin schaut, voller Fragen und Gedanken, voller — Leben!

Und dann der Tätigkeitsdrang, eine biologische Grundtatsache, von der uns Karl Groos bezeugt hat, daß er ihm bei der Deutung der Spiele der Kinder die größte Schwierigkeit bereitet habe. Unerklärlich ist und bleibt dieser Drang vom Grunde des kindlichen Wesens her, eine Bildkraft voller Rätsel, und doch ist er es, durch den alle Werke der Menschen entstanden sind und immerfort entstehen; heilige Kraft, die es zu schützen und zu entfalten gilt als höchste Aufgabe der Schulen, die den Dienst am Volke ernst nehmen; und welche tate das nicht?

Drittens der Gesellungstrieb. Wie drängt es das Kind zum Kinde! Es ist wie eine magische Gewalt, die sie zueinander hinzieht, ein Beweis mit dafür, daß wir Menschen von Ursprung her auf Gemeinschaft angelegt sind, daß wir voneinander her unser Leben gewinnen, daß der eine des andern bedarf, um aufzuleben, vor allem um geistig aufzuleben und überhaupt erst Mensch im volleren Sinne zu werden. Daher stammt der große Jammer des Einkind-Daseins und der in falscher Besorgnis von anderen Kindern Zurückgehaltenen. Kind braucht Kind zu seiner Menschwerdung. Nur in der Kindergemeinschaft kann es wahrhaft aufleben, echtes Leben führen und für das Leben in Selbstständigkeit erkräften. Wir beobachten auch, wie dieses Zusammenleben mit den neuen Freunden und Freundinnen, dieses ganz neue und im Grunde so intensive Beanspruchtwerden von anderen Kindern, diese neuen Freundschaften und Gegnerschaften, die Schulneulinge mindestens so stark beschäftigen wie das Lernen, der Unterricht, daß es sie richtig „mitnimmt“, wie die Sprache es so bezeichnend ausdrückt.

Viertens und zuletzt nenne ich den Lerntrieb, oder des Kindes wunderbare Fähigkeit, natürlich zu lernen, eine Fähigkeit, die der Mensch bislang mit Hilfe der Schulen mehr und mehr verlernt, um sie gegen keineswegs bessere Lernwege einzutauschen. Von Anfang an besitzt jedes normale Menschenkind einen starken natürlichen Bildungsdrang.

Übersehen wir alles Gesagte und fragen wir nun nach dem, was mit einem kurzen Wort gesagt auf dem Grunde des Seelischen als das erste, als das, was alle diese Triebe und Kräfte am stärksten bedingt, sie antreibt und ablaufen läßt, so erhalten wir auch darauf von allen Wissenschaften, die in Frage kommen, die gleiche Antwort: den ersten Platz, den Vorrang unter allem im Seelischen hat das Gefühlsleben des Kindes, das mag auch noch beim Erwachsenen vielfach nicht anders sein, allein beim Kinde gilt es ganz besonders stark. Mit den Fremdwörtern „Affektivität“ und „Emotionalität“ wird dieser Erstrang der Gefühlseite im Seelischen wissenschaftlich bezeichnet. Jede Psychologie belehrt aber darüber, wie Gefühle die Tendenz besitzen, sofort alles andere zu überfluten und mit fortzureißen, sich stets über den ganzen seelischen Bereich zu erstrecken.

Und nun kehrt alljährlich in abertausend Orten jener Tag wieder, an dem 20 nein 30, 35, 40 wohl gar noch mehr solcher Kinder quellenden Lebens voll in Schulstuben kommen, in einem engen Raume versammelt: hungrig nach Bewegung, weil ihr wachsender Körper sie noch nötiger braucht als das tägliche Brot; denn das Brot schmeckt nicht, wenn der Körper zu wenig Bewegung und ungenügend frische, reine Luft erhielt; voller Tätigkeitsdrang, zu gestalten, zu schaffen, ordentlich etwas zu tun; neues, nie geahntes Werk zu tun, zu werden wie die Großen; voller Freude mit so vielen Kindern beisammen zu sein, mit denen man so viel sprechen, spielen und spielen kann; in der Vollkraft des natürlichen Bildungsdranges, die große geheime Kunst des Schreibens und Lesens und alles dessen, was die Schule lehrt, beherrschen zu lernen. Was soll man da mit ihnen machen?

Es gibt wirklich nur zwei Wege: entweder man sorgt dafür, daß sie so bald als möglich lernen, still und artig zu sein, ruhig auf den Plätzen auszuharren, bis Aufstehen und Hinausgehen erlaubt werden, den Mund zu halten, bis man gefragt wird, und was des Bekannten noch mehr ist, um sie ganz den Schranken formaler Disziplin zu unterwerfen.

Oder man sucht den Schulraum so zu gestalten und darin nun — das ist das Entscheidende! — ein Schulleben zu entwickeln derart, daß alle jene vier Grundkräfte, jene natürlichen Antriebskräfte und Motoren, so weit wie nur irgend möglich ausgenutzt werden, und daß ganz besonders auch die Kräfte des kindlichen Gefühlslebens, das Gemüt des Kindes in reichster Tätigkeit bleiben können, ja daß sie alle gerade denjenigen Aufgaben dienstbar gemacht werden, welche eine Schule zu erfüllen hat. Dieser zweite Weg ist das ganz und gar Natürliche, eben weil er selbstverständlich ist. Sollte er weniger begangen sein, so erklärt sich das aus dem bekannnten Schicksal alles Guten, das so nahe liegt und darum gern übersehen wird.

4. Von der Planlegung des Unterrichts.

Es könnte die Meinung auftauchen, das Beste wäre nun, die Aufgaben des Unterrichts mitten aus dem Schulleben selber aufsteigen zu lassen, die besten „Gelegenheiten“ zu erspähen und zu nutzen und somit alles schlechthin dem pädagogischen Genius zu überlassen. Abgesehen davon, daß in einem Stande, der nach Hunderttausenden zählen muß, um die der Schule gesetzten Aufgaben zu bewältigen, das Genie nicht vorherrschen kann, ergeben sich selbst für dieses unausweichliche Nötigungen, seine Arbeit zu planen und in gewisse feste Ordnungen zu legen. Die Jenaer Universitätschule konnte im ersten Versuche ab Ostern 1924 tatsächlich mit einem Höchstmaß von Freiheit arbeiten und einmal, ohne irgend jemand und irgend etwas Schaden zuzufügen, die Probe machen, wie weit ein sich, soweit als möglich, selbst überlassenes Schulleben seine vom Staate gestellten Aufgaben ordnen und erledigen werde. Der im Frühjahr 1925 veröffentlichte eingehende Jahresbericht¹⁾ zeigt, wie aus der Arbeit der einen Gruppe, die es damals nur gab, frei heraus doch alsbald ein Arbeitsplan entstand. Es war die sich selbst regelnde und ordnende Arbeitsgemeinschaft der Schüler um ihren Lehrer, die dazu führte. In der dritten Woche bildete sich ein deutlich erkennbarer „Arbeitsrhythmus“ heraus, den die bis dahin ganz freien Arbeitsformen der Schule entwickelt hatten und der nun in einem „Arbeitsplan“ in Form des „Wochenarbeitsplanes“ festgelegt wurde²⁾.

Die genaue Analyse dieses einmaligen Versuches ergab, für alle Pädagogik wichtig, daß sich auch im einfachsten und freiesten Schulleben etwa vier äußere und drei innere Nötigungen ergeben, die Arbeit in einen festen Rahmen zu bringen:

Da sind erstens für die einzelnen Schuljahre bestimmte Wochenstundenzahlen vorgeschrieben, die zu einer bestimmten Ordnung nötigen; sodann muß der Unterricht räumlich dann und wann verlagert werden, auf den Turnplatz, in den Schulgarten, er muß sinnvoll, hygienisch richtig durch eine oder mehrere Freizeiten unterbrochen werden — nur die einlässige Schule hat in diesem zweiten Punkte weitgehendste Freiheit, jede andere muß sich „verständigen“. Drittens erfordern manche pädagogischen Situationen eine besondere Herichtung des Raumes, z. B. für den Kreis, für die Bastelstunde, dann wieder für die Gruppenarbeit. Es ist entschieden zweckmäßiger, nicht mitten während

¹⁾ Siehe Petersen-Wolff, Eine Grundschule usw. S. 55 ff.

²⁾ In meinem Schulversuch zu Nashville (Tenn.) war die vierte Woche (genauer die 14.—18. Tage) der Beginn der Arbeit nach dem festen wöchentlichen Arbeitsplan. Vom 15. Tage an hing er farbig dargestellt im Schulraum aus.

des Gruppenunterrichts zum Kreis umräumen zu lassen, sondern zu Beginn, sei es am Morgen, sei es nach der Freizeit, so daß in deren ersterem oder letzterem Teile einige Schüler den Raum entsprechend herrichten, ihn außerdem u. a. auch mit dem notwendigen Anschauungsmaterial wie Karten, Anschauungsbilder u. dgl. je nachdem was gebraucht werden wird, auszurüsten. Schließlich müssen Elternhaus und Lehrer ganz einfach wissen, wann die Schule beginnt und wann die Kinder der einzelnen Jahrgänge oder Gruppen nach Hause gehen; der Schulweg muß kontrolliert werden können.

Dazu kommen drei aus der inneren Arbeit unmittelbar hervorgehende weitere Nötigungen: Da ist zunächst die Ordnung und Verteilung der Arbeit, der individuellen wie der Tischgruppenarbeiten, nach dem vorhandenen Arbeitsmaterial. Es können wiederum einfach nicht alle zugleich an allem arbeiten: alle an den Tafelflächen der Wand und seien es noch so breite und lange, am Rechenmaterial, in den Lesebüchern usw. Eine Schule müßte sonst so reich sein, daß sie für alle Kinder Stücke bereit stellt. Das wäre bei normaler Schülerzahl bestimmt stets eine Verschwendung und außerdem nicht einmal erwünscht; denn bei richtiger Beschränkung —, also nicht zu viel und nicht zu wenig, — bleibt ein wertvoller Spielraum für soziale Erziehung, um zu lernen, aufeinander zu warten, sich auszuhefen u. dgl. m.

Es muß auch geordnet sein, wann alle Schüler der Gruppe, oder verschiedene Tischgruppen etwas zusammen, zu gleicher Zeit tun können oder auf Anordnung tun sollen, z. B. gilt das für den Gesang, den Lesekreis, Vorlesen, Rechenübungen usw. Es ist wiederum nicht nur unmöglich, sondern schlechthin falsch, alles dem „Erlebnis“ oder dem „Getriebensein durch die Stunde“ zu überlassen. Es bleibt ja dem Gruppenleiter ständig unbenommen, die festgesetzte Ordnung zu unterbrechen, wenn etwas ganz Besonderes zu einer sofortigen gemeinsamen Besprechung oder zum Übergang zu einer anderen Arbeitsform zwingt. Das kann sein, wenn ein „Fall“ vorliegt: sehr grober Verstoß gegen die gute Sitte; ein Unglück mit dem Aquarium; ein Besucher, den es Wichtiges zu fragen gilt, solange er noch da sein kann. Oder ein Schüler hat etwas besonders Wichtiges mitgebracht; da wäre es töricht, unter Umständen etwa bis nach der Pause zu warten, vor allem wenn kleinere Schüler das Mitgebrachte schon gesehen haben oder ihnen erzählt ist, was ihnen bevorsteht; in solchem Falle wäre es ein unpädagogischer Erwachsenen-Standpunkt, die Kleinen warten zu lehren. Ein Lehrspaziergang kann des Wetters wegen oder weil er sonst seinen Zweck verfehlen würde, so gelegt sein, daß er für einen streng an den Gruppenraum gebundenen Unterricht eintritt. Da wäre es nun wieder pedantisch, bei der Rückkehr in den Raum den Plan einzuhalten, jetzt erst

Gruppenunterricht oder den Kurs laufen zu lassen, anstatt sich sofort in den Kreis zu setzen, um das Gesehene und Beobachtete zu klären und vorläufig festzuhalten.

Drittens läßt die Unterrichtsgegenständlichkeit bessere, beste und weniger gute Zeiten für ihre Bewältigung erkennen. Wir müssen die Schularbeit sinnvoll den Arbeitsrhythmen des Tages, der Woche und des Jahres einfügen. Es ist unpädagogisch, darum nicht zu wissen und nicht danach zu handeln ¹⁾).

Den allgemeinsten Sinn einer Planlegung des Unterrichts entnehmen wir dem Worte selber: es gilt die gesamte aufzubringende körperliche, seelische und geistige Arbeit in eine „Ebene“ zu bringen; das Höckerichte und Ungestalte aus ihr zu entfernen. Der überlieferte Stundenplan hat die Form des schematischen Taktierens, enthält zu viel kalte Metrik. Es ist kein Zufall, daß alle neueren Versuche von dem Unterrichts- und Arbeitsrhythmus sprechen und ihn in seinem Bewegungsablauf über den Tag, die Woche hin, soweit wie nur irgend möglich, zu gliedern suchen. Denn wie sich Takt und Rhythmus von einander unterscheiden, so auch überlieferte und neue Schule, Stundenplan und Wochenarbeitsplan.

5. Die Überwindung des alten „Stundenplanes“ und der „Fächer“. — Die Arten und die Ordnung der pädagogischen Situationen im wirklichen Schulleben.

Oben ist eingehend aufgezeigt worden, welches die verschiedenen „Grundformen der Übernahme“ der Spannungen aus den Lebenssphären der Wirklichkeit sind, in denen und mit deren Hilfe der Mensch diese Spannungen zu bewältigen vermag. Jetzt stehen wir vor der ganz bestimmt-sachlichen Frage, welches sind denn nun im einzelnen die Formen, und zwar die besten Formen, damit der Mensch im Verein mit anderen sinnvoll tätig werde, d. h. in unserm Falle, damit er erfolgreich im Sinne und nach der Absicht pädagogisch geleiteten Schullebens und Schulunterrichts die darinnen enthaltenen Spannungen aushalte und zu seinem Besten verarbeite? Das ist die Frage nach der ganz konkreten Gestalt, also auch nach der beherrschbaren Form pädagogischer Situationen, nach dem Teile zum mindesten, der unter die Herrschaft eines Menschen gebracht werden kann. Ich kann dann nämlich beste Veranstaltungen treffen für echte pädagogische Situationen, diese bis ins einzelinste durchdenken, planen und besser und schlichter einrichten und leiten. Es handelt sich um Versuche einer Rationalisierung mit Hilfe des wissenschaftlichen, hier des

¹⁾ Siehe unten S. 127 ff.

erziehungswissenschaftlichen Denkens und Forschens, genau wie im Bereiche der Medizin, der Landwirtschaft usw. Der Verstand soll mir helfen, vorausnehmend solche Situationen zu ordnen, zu deuten und nach der jeweiligen Bestform zu verwirklichen. Habe ich erst solche Formen erprobt, so kann ich sie auch immer besser ausgestalten, ihnen immer angemesseneren Situationscharakter geben, und es beginnt das innere Wachstum von allen Seiten her, eine stete Bereicherung der pädagogischen Kunst.

In diesem Kapitel haben wir es an erster Stelle mit den Grundformen zu tun, in denen der Mensch nach außen tätig wird im Verein mit andern: Gespräch-Unterhaltung; Spiel; Arbeit; Feier. Sie werden in die Schule übernommen und dort genutzt. Allein, wie soll das geschehen?

A. Gespräch-Unterhaltung.

Die Grundform ist der Kreis. Warum? Die in der Kreistrunde versammelten Menschen sind einander voll zugewandt, jeder dem andern ganz ausgeliefert. Darum ist nun auch die beste Form des Kreises wiederum diejenige, welche die Schüler mit dem Lehrer vereint, ohne daß etwas zwischen ihnen steht: keine Tische, nicht einmal ein in der Mitte aufgestellter Tisch. Dennoch wird es nicht selten notwendig werden, den Kreis so zu verändern, wenn etwa mitgeschrieben werden muß, was besprochen wird, oder wenn etwas Gemeinsames im Mittelpunkte der Unterhaltung steht, das anschaulich, zur Besichtigung und Betastung frei, vor allen aufgestellt werden muß, also am besten in der Mitte und wiederum am besten frei auf dem Erdboden, sofern es zugänglich ist. Sollen die Augen aller bzw. eines Teiles der Gruppe auf die Tafel oder eine Karte gerichtet sein, so entsteht der Halbkreis oder eine halbkreisähnliche Form („Hufeisen“). Der Kreis konzentriert nicht nur stark auf den Gegenstand des Gesprächs, sondern gleich stark auf die Haltung eines jeden einzelnen. Man muß sich ganz und gar anders in der Gewalt haben, weil man vom Fuß bis zum Scheitel in allem gesehen und mithin auch beurteilt wird. Darum ist der Kreis eine so stark züchtende Form und ist seine Pflege, vor allem seine technische Pflege, die Durchformung zum jeweils besten Kreis etwas, an dem jeder wahre Lehrer unermüdlich und mit Eifer und Freude arbeiten wird¹⁾.

Weiter macht der Kreis jeden einzelnen wunderbar frei vor dem andern und bereit, sich ihm zu öffnen. Die das innere Sich-Ausschließen hemmenden Gegenstände wie Tisch u. dgl. sind beiseite gestellt, geschickt, d. h. mit günstigster

¹⁾ Siehe unten S. 180 ff. Einzelheiten zur Leitung von Kreisen, und S. 198 ff., Führung im Verkehrskreis.

Raumausnutzung, die es immer sorgfältig zu erproben gilt, an einer Seite, in einer Hälfte der Schulwohnstube aufgereiht, wohl gar, wenn es im Schulhause sich unschwer machen läßt, überhaupt hinausgeschafft in einen Nebenraum, auf den Flur, und so bietet der Raum einen ganz neuen Anblick, alles wirkt befreiender, öffnender; etwas Wohltuendes hat es stets, wenn es heißt: „nachher sitzen wir im Kreise zusammen“; „morgen beginnen wir im Kreise“; „wir wollen zum Kreis umräumen“. Menschliche Saiten werden angeschlagen in jedem einzelnen, und so entsteht jene Bereitschaft, sich als ganzer Mensch dem andern zu zeigen, zu stellen, aufzunehmen, darzubieten, gesellig und gelehrig zu sein.

2. Wie erreiche ich andere ähnlich innerlich auflockernde, aber doch der Form nach gehaltene und leicht leitbare Ordnungen einer größeren, ja großen Schülerzahl zum bildenden Gespräch, zur belehrenden Unterhaltung? Man setze die Schüler an Tische, die im Quadrat oder im Rechteck stehen; besser wäre ein Fünfeck, doch zumeist schwieriger aufzubauen mit den viereckigen Tischen. Die danach beste Form ist das Rechteck mit Seitenlängen, die ungefähr im Verhältnis 2 : 3 zueinander stehen. Das Lehrers Platz ist stets auf der Schmalseite des Rechtecks ziemlich in der Mitte. Während er im Kreise eine große Fülle von Möglichkeiten besitzt, seinen Platz zu verlegen, bald bei dieser, bald bei jener Schülergruppe, oder diesen und jenen zu sich zu nehmen, ohne daß es stark „auffällt“ und man die Absicht merkt, ist jedoch für den Kreisleiter — was der Lehrer immer zu sein hat, und zwar als wohldistanzierter Leiter des Gesprächs, über dem er zu stehen hat — die Platzverlagerung in dieser zweiten sog. Kreisform weit schwieriger, weil sie nun stets „ostentativ“ wirkt. Diese Form bindet ganz anders, macht alle an ihren Plätzen fester, die erstere hält alle beweglicher. Wie leicht kann man im Kreise erlauben, daß ein Teil beim gemeinsamen Singen aufsteht und in der Kreismitte herumgeht, dabei Instrumente schlagend, leicht taktierend und rhythmisierend, oder einige dramatisieren lassen, u. v. m. Bei der Blockform ergeben sich alsdann schon ernste Schwierigkeiten.

Wegen der stark bindenden Kraft nennen wir diese Form treffend den „Block“. Sie eignet sich besonders gut dann, wenn eine Gemeinschaft tief in einen Stoff eindringen will, wenn über Stoffliches hin menschliche Werte vermittelt oder allgemein menschliche Beziehungen gewonnen werden sollen. Die Arm- und Handbewegungen erfolgen aus der Ruhelage heraus. Brust und Kopf als Sitz des Seelischen und Geistigen sind einander zugewandt. Kein Wunder, daß der „Hörblock“ also im Hörsaal, beim Vortrag, bei einer Lichtbilddarbietung, bei bestimmten Demonstrationen mit Erläuterungen u. dgl.

seinen Platz behauptet. Daß die überlieferte Schule ihn fast ganz allein verwandte, enthüllt deutlich ihren einseitigen Lernschulcharakter und die Überbetonung des aufnehmenden Verhaltens; aber es wäre falsch, darum diesen Block schlechthin zu verwerfen. Immer wieder gilt es, das Gute im Alten zu erkennen und festzuhalten, ihm den rechten Ort d. i. sein bestes Wirkungsfeld zu geben.

3. Es gibt aber auch den Kreis als an die Kinder ausgelieferte Bildungsform, d. h. als Form, die wesentlich sie selber zu halten und zu gestalten haben. Das Frühstück einer Jenaplanschule ist eine pädagogische Situation. Es kann in den beiden soeben geschilderten Formen eingenommen werden, je nachdem ob es zum Frühstück noch Getränke gibt oder nicht. Freilich wird auch der Lehrer zugegen sein, ja er wird vor allem in den ersten Schuljahren, und während der Übergangszeit, belehrend helfen müssen dadurch, daß er vortut, wie man wirklich schön und anständig und gemütlich, gewürzt mit guter Unterhaltung und guter Lektüre, ein Frühstück einnimmt. Aber mehr und mehr wird er zurücktreten können. Die Schule eröffnet den Schülern dann hier ein Übungsfeld zur Angewöhnung guter Sitte, hoffentlich fürs ganze Leben. Wir kennen überreiche Beispiele dafür, wie Kinder von hier aus in das Elternhaus eingewirkt haben, der Mutter in der Wohnküche unter den allerbescheidensten Verhältnissen „beibrachten“, auf den Tisch ein paar Blumen zu stellen, den Tisch so oder so zu richten, und auf einmal hatte der so bescheidene Raum ein neues Gesicht, und ein wenig Leuchten kam in diese Küche und mehr Freude in die Familie. Es gäbe ein langes Kapitel zu schreiben über alles, was aus den Schulwohnstuben in die Familienwohnstuben der Elternschaft solcher Schulen hineinwandern kann und diese heller, liebevoller macht, die Menschen den Alltag anders sehen lehrt, sie zueinander gütiger stimmt.

Die Kreisformen dienen aber auch bei mancher Feier und sind dann bei der von den Kindern selbständig gestalteten Feier (der 4. Form s. u.) ebenfalls den Schülern zur Durchgestaltung freigegeben, damit sie sich üben in seiner Beherrschung aus eigener Kraft.

4. Gelegenheitsformen ergeben sich zum Zwecke eines Gesprächs bei der Arbeit oder einer Besichtigung im Schulgarten, auf Lehrspaziergängen außerhalb des Schulgebäudes, dann ist es zumeist der „Haufe“, zu dem man aus der Reihe oder aus der über die Museumsräume, eine Wiese u. dgl. zerstreuten, gelockerten Schar eng zusammentritt, um einer Erklärung zu lauschen, etwas aus der Nähe zu besehen. Neben dem Haufen bildet sich für die Belehrung im Freien auch eine noch losere Form: die lagernde Gruppe.

B. Spiel.

1. Soll die Schulwohnstube Spielraumcharakter annehmen, dann ist das beste Vorbild der Kindergartenraum im echten Sinne Fröbels, so wie er heute wieder seit länger als einem Jahrzehnt vorbildlich in Bad Blankenburg und im Friedrich-Fröbel-Haus in Schweina eingerichtet ist. Doch mit einer Einschränkung: die Lehrerin ist keine Kindergärtnerin. Wenn also dort gefordert und mit dem schönsten Erfolge auch durchgeführt wird, daß jede Kindergärtnerin im Raume ihren eigenen Platz für eigene Arbeiten hat, während die Kleinen um sie herum spielen und beschäftigt sind, so wird dieses Bild kaum jemals in einer Schulwohnstube Wirklichkeit werden, so verlockend es auch ist. Jedenfalls haben alle in Jena angestellten Versuche, soweit zu kommen, ihr Ziel verfehlt, andernorts mag es anders gehen. Nach meinen Erfahrungen bleibt die unmittelbar leitende, still und unmerklich regelnde, dabei um so stärker aber beobachtende und die Schüler charakterologisch allseitig prüfende Tätigkeit des Lehrers unumgänglich nötig. Es muß ferner bedacht werden, daß wir ja in den Schulen diese Form für Spielen nur in einem sehr bescheidenen Umfange freigeben können. Regelmäßig gaben wir sie nur wöchentlich einmal für die Zeit einer Blockstunde, also für 100 Minuten frei, als freie Spiel- und Bastelstunde, und dies nur in der Untergruppe.

2. Die „Lernspiele“ für Unterrichtszwecke, wie sie am allseitigsten und psychologisch wie didaktisch am tiefsten Ovide Decroly und seine Mitarbeiterinnen entwickelt und dargestellt haben¹⁾. Die Raumgestaltung muß dem betr. Spiel angepaßt sein, ob es von kleineren Gruppen oder von größeren oder von der ganzen Gruppe gespielt werden soll, und nach dem Zweck, den der Lehrer damit verfolgt. So ist hier die straffere Leitung notwendig. Räumlich wird sich der Lehrer mit Schülern um die zum Block zusammengestellten Tische setzen oder in einem Halbkreis vor die Tafelfläche, wenn es sich um ein Spiel handelt, bei dem die Tafel gebraucht wird, im beherrschbaren Haufen, wenn er mit den Schulanfängern ein Regelspiel benutzt, um sie in die Geheimnisse der Zahlen einzuführen, sie zu- und abzählen und vervielfachen zu lassen, im Spiel. Immer ist es spielendes Lernen; Spiel im höheren Ernst, den die Mitspielenden keineswegs immer voll erfassen, da sie gern in das Spiel ganz hineingehen. Aber es ist dieser Ernst, der die ganze Haltung des das Spiel leitenden oder überwachenden Lehrers bestimmt. Er schimmert auch durch seine gütigsten

¹⁾ U. Hamaide, Die Methode Decroly, Weimar 1928; O. Decroly et Monohamp, L'Initiation à l'Activité intellectuelle et motrice par les jeux Educatifs. 1932; O. Decroly et A. Hamaide, Le Calcul et la Mesure etc. 1932.

Blicke, durch seine vor Freude über den Eifer und die Erfolge seiner Schüler strahlenden Augen. Die Kleinen wie die Großen mögen sich „an das Spiel verlieren“; der Lehrer wird es nimmer tun dürfen. Es ist aber dieses Sich-an-das-Spiel-Berlieren-Können, das dessen pädagogischen Wert ausmacht. Gerade weil der Schüler, eingefangen vom Spiel, als ganzes Lebewesen hineingeht, nimmt er um so tiefer und fester auf, lernt er also um so besser; die so notwendige, nur so übermäßig einseitig gepriesene Aufmerksamkeit beansprucht ihn ganz und schafft so für alles Lernen günstigste Voraussetzungen¹⁾.

3. Zu den bildenden Zweckspielen gehören das Pausenspiel, die Turnspiele jeder Art. Sie alle sind didaktisch wie pädagogisch klar und straff aufzubauen, vorauszudenken und zu leiten.

4. Als Schau-Spiele nimmt die Schule seit langem schon die verschiedensten Formen des Theaters auf von der improvisierten Dramatisierung übers Kasperletheater bis zur durchgepflegten großen „Aufführung“, Sprechchöre usw.

C. Arbeit.

I. Gruppenarbeit, d. i. die Stammgruppe arbeitend nach dem „gruppenunterrichtlichen Verfahren“²⁾. Jede auf Grund ihrer Altersreihe zusammenlebende Stammgruppe verteilt sich über den ganzen Raum an die ein- bis zwei- und viersitzigen Tische und arbeitet in Tischgruppen vereint. Wir geben diese Bildung frei und haben als Lehrer dann nur den winzigen Rest an unzulässig oder vereinzelt auch wirklich schädlichen Gruppenbildungen innerhalb des Raumes aufzulösen oder besonders zu überwachen, aber sie sind sichtbar geworden und so deutlich herausgestellt, daß sie keinen ernstlichen Schaden anrichten können.

In der Untergruppe ist Gruppenarbeit vom ersten Schultage an die Form der Erarbeitung des Lesens, Schreibens und Rechnens samt Malens und Zeichnens, in den Mittel- und Obergruppen Form für alle Gemeinschaftsarbeit, die sich an Lebenseinheiten aus der Natur oder an Kulturgebiete anschließt; in der Obergruppe außerdem für das manuelle Arbeiten, da ja in der Mittelgruppe die Elementargrammatik des Technischen gelehrt worden ist.

Bei der Raumgestaltung ist darauf zu achten, daß die Tische gut über den Raum hin verteilt sind, im rechten Abstand voneinander, nach der günstigsten Stellung zum Sonnenlicht. Nicht diejenigen Stellen des Raumes zu dicht besetzen, zu denen sich alle hinbewegen müssen, also in der Nähe des Arbeits-

¹⁾ Siehe unten Kap. VI, Pädagogik der Arbeitsmittel bes. S. 220 ff.

²⁾ Siehe Jena-Plan III. S. 67—144; seine 6 Vorteile siehe unten S. 153 f., sowie S. 198 ff. Führung im Berichtkreis.

mittelschrankes, der Tür, der Wandtafelflächen, einer von allen benötigten Wandkarte u. dgl. m.!

II. Kurse. 1. Einführungskurse, z. B. für das erste Schuljahr einmal oder während des ersten Halbjahres zweimal wöchentlich eine Stunde, um die Schulneulinge in das Verhalten im Schulraume, in die Anfänge des Lesens, Schreibens und Rechnens an Hand verschiedenartigster Arbeitsmittel, mit Hilfe von Lernspielen usw. einzuführen, sie den rechten Gebrauch zu lehren, ihnen Arbeitsanweisungen zu geben, um in der Gruppenarbeit über das hinaus zu kommen, was sie aus der Arbeitsgemeinschaft und besonders von den ihnen zugeordneten „Helfern“ lernen, übernehmen, absehen, erfragen und gewiesen erhalten¹⁾. Gleichen Charakter tragen die Kurse zur Einführung in die Elementargrammatik des manuellen Arbeitens, der Anfänge eines fremdsprachlichen Unterrichts.

2. Niveaukurse²⁾. Vom 3. Schuljahre an werden sämtliche Schüler einer Schule ihrer *B e g a b u n g* entsprechend auf so viele Niveaugruppen verteilt, als an der Schule Lehrkräfte zur Verfügung stehen, und zwar nur für Rechnen und deutsche Sprachlehre, drei bzw. zwei Wochenstunden zu 55—57 Minuten, die in jedem Jahr für sämtliche Schüler zur selben Tageszeit liegen müssen. Die Niveaukurse gewährleisten das beste Lernen auch dadurch, daß ihre Schülerzahlen bestimmt kleiner sind als die der Stammgruppen solcher Schulen, jeder Lehrer mithin weniger Schüler zu betreuen hat und diese besser fördern kann, weil sie nach der Intelligenz geordnet sind. Jede Schule mit etwas größerem Lehrkörper — schon bei 4 bis 5 Lehrkräften ist es möglich — kann die allererschlechtesten Rechner z. B. in einer besonderen kleineren Fördergruppe unter einem besonders dafür geeigneten Lehrer vereinen und so sie nachdrücklichst fördern lassen.

3. Einschulungskurse. Sie werden nötig, wenn die Schüler des 4. Schuljahrs in die Mittelgruppe eintreten und nun diese und jene Techniken für die Durchführung der jetzt anders gearteten Gruppenarbeit erlernen müssen, wie: Berichte anfertigen, Tabellen anlegen, Landkarten, besonders auch die Nebenkarten richtig benutzen, und in neue Techniken eingeführt werden: Gebrauch von Lupe, Redisfeder, chinesischer Lupe, Anlegen von Schmuckleisten, Verwendung von Zierschrift. Dabei spielen wiederum eine besondere, ja die allergrößte Rolle das freie Hineinleben und die Mitarbeit der älteren Kameraden, das Absehen, aus der Zusammenarbeit unmittelbar ablernen, wie etwas gemacht wird. Darum sind es in der Regel nur wenige Kinder, die längere Zeit

¹⁾ S. die Beschreibung dieser Lernform im Jena-Plan III. S. 21—40. Vgl. auch unten S. 175.

²⁾ Siehe unten S. 195 ff. Die Führung im Niveaukurse.

hindurch so eingeschult werden müssen; die meisten scheiden schon nach den ersten Wochen aus, ja einige Helle lernen es von selbst oder aus dem, was sie bei Kameraden sehen, hören oder erfragen. Durchschnittlich wird nicht die Hälfte der neu Eintretenden auch nur ein ganzes halbes Jahr lang besonders eingeschult werden. April 1935 traten in die Mittelgruppe der Universitätschule 12 Schüler neu über. Davon mußten 4 Schwachbegabte $1\frac{1}{2}$ Monate lang stets zu Beginn einer jeden Gruppenarbeit aufgesucht und mit ihnen die Arbeit durchgesprochen werden zwei von ihnen waren aus anderen Schulen der Stadt gekommen. Von den vier warteten drei richtiggehend jedesmal auf die Gruppenleiterin, einer zeichnete wenigstens Ranten. Aber alle vier gingen dann im November beim neuen Arbeitsgebiet selbständig vor und brauchten ebenfalls nur die Kontrolle der Lehrerin. Dieses war ein durchaus typischer Vorgang. Beim Eintritt in die Obergruppe wird es auch noch solche Einschulungskurse auf kurze Zeit geben können, etwa zur Einschulung in den Gebrauch von Spezialwörterbüchern und anderen Nachschlagewerken für vermehrten Literaturgebrauch und intensivere Formen ihrer Benutzung.

4. Sonderkurse für Englisch, Kochkursus, Gymnastik im Sinne von „Fach“ kursen, sodann in der Obergruppe in regelmäßiger Wiederkehr für Deutsche Literatur, Geschichte, Anthropologie, Rassenkunde, Stammbaumsforschung u. dgl. m.

5. Wahlkurse. An größeren Schulen werden solche Wahlkurse bestimmt mindestens alle zweiten Semester regelmäßige Erscheinungen werden. Sie dienen dazu, besondere Interessen und Begabungen zu fördern. Die Schüler mehrerer Obergruppen oder auch aus den Mittelgruppen, vielleicht die reiferen Schüler dieser Mittelgruppen, treten zu den vom Lehrkörper erteilbaren Wahlkursen frei zusammen, aber verpflichtet für die angelegte Dauer solchen Kurses. Das können sein besondere Kurse für Biologie, dramatische Kurse, Eisentechniken, Sprechchor, Weberei, Samariterkursus u. dgl. m.

Die Raumgestaltung und die Anordnung der Schüler werden im Niveaukursus in der Ausgangsform der Gruppenarbeit gleichen, aber der Lehrer kann mehrere Abteilungen bilden, und diese besonders vornehmen; etwa a) vor der Tafel im Halbkreis; b) an einem aus Tischen gebildeten Block innerhalb des Raumes etwas abseits von den übrigen in der freien Tischgruppenform arbeitenden Kameraden; und c) u. U. auch einmal in einem locker gebildeten Haufen um sich herum; etwa um Kopfrechnen zu üben, werden 8—10 Schüler für 5—6 Minuten zusammengenommen; der Lehrer übt mit ihnen oder sie üben halblaut untereinander, sich wechselseitig Aufgaben stellend.

Der Einführungskursus wie der Einschulungskursus benutzt oftmals die Form der Lernspiele und ordnet die Schüler entsprechend im Raum um den

Lehrer. Sonderkurse ebenso wie Wahlkurse werden je nach dem Gegenstand Kreisformen (für Geschichte, Literatur) oder Gruppenarbeitsform (für Kochen, Rassenkunde, Englisch) annehmen, dabei wird der Anfangsunterricht in einer Fremdsprache den Typus des Einschulungskurses tragen und aus ihm nach und nach zum gruppenunterrichtlichen Verfahren übergehen. In allen Kursen herrscht eine strengere Führung durch den Lehrer, so daß die Kurse bisweilen den Eindruck guten alten Lernschulunterrichts machen, und alles i. e. S. Methodische wird besonders fortentwickelt werden über die Arbeit in den Kursen der Neuen Schule. Damit hängt es auch zusammen, daß gerade beim Übergang von der Lernschularbeit zur neuen Schulform keinerlei Befürchtung Recht hat, daß die „Leistungen“ zurückgehen könnten; sie sind durch diese Kurse unbedingt sichergestellt.

D. Feier.

Zu unterscheiden sind folgende vier Arten:

1. Die vom Lehrer gebotene Feier, z. B. die Morgenfeiern oder gemeinsame Wochenschlußfeiern, in denen die Lehrer abwechselnd in freier Rede zu den Schülern sprechen oder ihren Vortrag umrahmen mit von ihnen selber gebotener Musik und Gedichten, bzw. von Schülern gebotenen Beiträgen, die sie dazu ausgesucht und bestimmt haben. Die Schüler betätigen sich gemeinsam an den Liedern zum Eingang und zum Schluß oder was sonst an gemeinsamem Gesang eingestreut werden mag, im übrigen sind sie aufnehmend, innerlich mit- und verarbeitend tätig.

2. Die vom Lehrer geleitete Feier: Dahin gehören die Advents- und Weihnachtsspiele, größere dramatische Aufführungen. Die daran teilnehmende Schülerschar zerfällt in die beiden Gruppen der Mitwirkenden und der Zuhörer, diese äußerlich mittätig dort, wo wiederum Gemeinsames gesungen oder gesprochen wird.

3. Die vom Lehrer durchgeformte Feier, etwa die Aufnahmefeier der Schulanfänger nach Ostern jeden Jahres. Diese Feier soll ihrem Sinne und der pädagogischen Absicht nach eine Feier der Schüler für die Schulanfänger sein. Obwohl reiche Erfahrungen aus den Jahr für Jahr miterlebten und mitgestalteten Feiern vorhanden sind, wird es doch alljährlich der Lehrer Aufgabe, das, was die einzelnen Gruppen ersinnen und bieten möchten, zu sichten, bei der Einübung wie bei der endgültigen Aufstellung des Programmes mitzuwirken. Aber es muß alles so getan werden, daß die Initiative der Schüler erhalten bleibt, die Feier wesentlich als ihr Werk erscheint¹⁾.

¹⁾ Siehe unten S. 188 ff., über die Feier der Aufnahme der Schulanfänger.

4. Die von den Schülern selbständig gestaltete Feier. Dazu rechnen die Geburtstagsfeiern; eine Feier für die sich verabschiedende Lehrkraft, für Gruppentameraden, die abgehen auf andere Schulen, an einen anderen Ort, zu Ehren eines Gastes, der der Schule als Laienhilfskraft Schönes bot, und was sonst an solchen Anlässen in einer wachen und lebensvollen Schulgemeinde vorkommen mag.

Alle Feiern haben einen erhebenden Sinn, es geht um ein gemeinsames, alle Teilnehmer läuterndes Erleben.

Zusammenfassung.

Was hat der Lehrer nun in der Hand? Was haben wir ihm damit gegeben? Einen Reichtum an beweglichen, handlichen, übersehbaren, abwechslungsreichen, ständig in sich und aus sich selber weiter treibenden, belebenden Bildungsformen. Der Lehrer kann jetzt mit ihnen in der wunderbarsten Weise, ganz seinem pädagogischen Geschick, seiner Intuition, seiner Organisationsgabe entsprechend, schalten und walten. Welche unausschöpfbare Fülle immer neuer Gestaltungsmöglichkeiten jahraus jahrein! Vor allem, welche Erlösung von den starren, die Unternehmungslust lähmenden, geistig ermüdenden, nur so wenig voneinander unterschiedenen „Stunden“ und vom „Stundenplan“ zugleich! Nun gibt es keine Stunden mehr und keine Fächer im alten Sinne. Der Lehrer ist erlöst von diesem lastenden Schematismus, diesem Joch, an das er sich gewöhnte, weil er sich gewöhnen mußte, mit dem er deswegen sich äußerlich, manchmal auch innerlich, schließlich abfand.

Aber — wie findet sich der Lehrer hindurch? Ist nicht die Schularbeit ganz beträchtlich erschwert? Wer findet da noch hindurch? Wird nicht alles Willkür? Gibt es Maße und Richtlinien, die die Willkür verhüten?

In den vorausgehenden Abschnitten ist immer und immer wieder so eindringlich wie nur möglich von den gegebenen Beschränkungen die Rede gewesen. Die in der Schulk Wirklichkeit vorhandenen Begrenzungen und Schranken wurden aufgezeigt, und auf dies alles sei jenen Fragen gegenüber zuerst hingewiesen; es beweist zugleich, daß diesen Sorgen ihr voller Ernst zugebilligt wird, daß sie von einem Pädagogen gestellt und von einem Pädagogen beantwortet werden müssen.

Jedes Leben, in dessen Ablauf ordnender Sinn und Gestaltungswille, feste Absicht und planende Vorausschau eingreifen, gewinnt natürliche Gliederung. Auch diese Fülle an formenreichen pädagogischen Situationen schwingt sich in sich selber zurecht und enthüllt die ihr einwohnenden Ordnungselemente, wenn












man sich dem Schulleben mit wachen Augen und hellem Verstande anvertraut. Zudem ist eine Ausgangsform für ein so geordnetes Schulleben samt Unterricht gewonnen, sie ist in allen Schularten von der Einflässigen bis zur Volksmittelschule mit zehn Jahrgängen durchgeprobt und erhärtet, so daß für den Anfang gesorgt ist, daß keinerlei Chaos und keinerlei schulbehördliche Besorgnis, es werde überhaupt nicht gehen, mehr gerechtfertigt sind. Zugleich ist diese Ausgangsform so wenig Dogma, daß sie — wie vielfach erwiesen — den Landschaften, den Menschen, den örtlichen Anforderungen usw. — alle Möglichkeiten eigener und auch ganz neuer Schulleben-Formung offen läßt.

6. Wochenarbeitsplan, nicht — Stundenplan! — Der Jena-Plan als Ausgangsform und Rahmen für die neue Führungsschule.

Wir brauchen eine viel, viel höhere Ansicht von der Volksschule, als noch üblich ist; wir müssen ihre Funktion innerhalb der Volksgemeinschaft neu und bedeutsamer sehen und Ernst damit machen, daß die alltägliche Arbeit in den Schulen, alles, was dort an Kleinem und Kleinstem getrieben werden muß, dieser Funktion auch tatsächlich gerecht wird. Das bedeutet: 1. das Schulleben grundsätzlich ändern und dann 2. die alten, ewig wichtigen Lernaufgaben anders und neu in dieses Schulleben einordnen, damit sie genau so gesichert bleiben wie bisher, möglichst aber noch besser bewältigt werden.

Jede Volksschule muß eine echte Zelle der Volksgemeinschaft sein, in kind- und jugendgemäßer Form das völkisch-staatliche Leben erfassen und verarbeiten, das sie durchflutet, leben und tätig sein „in Gegenwart“. Aber woher nimmt sie ihr Leben? Als vollblütige Zelle lebt sie aus der Landschaft und ihren Menschen, aus der „lebendigen Kultur“, Sitte und Sittlichkeit, Arbeit und Geschichte der Menschen ihres Standortes. Mit allen Schulen ihres Volkes hat sie gemeinsam den Auftrag, die Grundfertigkeiten erlernen zu lassen, die das Volk verbindende Hochsprache, ein bestimmtes gemeinsames Liedgut und Geschichtswissen, die gleiche politische Symbolik zu pflegen. Daneben bleibt aber noch ein sehr großer Zeitraum allwöchentlich, die Schule ihr Leben führen zu lassen; denn jene großen, allen gemeinsamen Aufgaben werden selber erst lebensvoll und damit werthaft für das Leben der Schüler, wirksam darin, wenn sie in die „lebendige Kultur“ eingeordnet sind: Rechnen verbunden mit der Berufsarbeit der Menschen dort, Geschichte mit der Heimat, politische Symbolik mit den politischen Ereignissen und ihren Erlebnisformen am Orte usw.

30 WOCHENST. - 100%		VERTEILUNG D. PÄD. SITUATIONEN				
Unterg. 1. 2. 3.	Mittlgr. — ohne freie Werkst.	Oberg. 6 7/8 %	1. 2. 3.	Mittelgr. 4. 5. 6.	Oberg. 7. 8. 9.	
3 1/2 3 1/2	—	6 7/8 %				
16 1/2 16 1/2	23 1/2 %	23 1/2 %				
20 20 20	23 %	26 %				
16 1/2 16 1/2	16 %	23 %				
3 1/2 6 1/2 16 1/2	33 %	20 %				
60 63 80	97 3/4 %	100 %				

ZEICHENERKLÄRUNG :	
	Kurse } Niveaueurse : Rechnen usw. Fachkurse : Geschichte usw.
	Gruppenarbeit
	Naturkundl. Arbeit
	Gestaltungslehre
	Einschulungs- und Übungskurse
	Turnen, Pausenturnen
	Wahlkurse (nach Bedarf)
	Religion } Verkündigung Lehre
	Gemeinschaftsformen : (Feier, Kreis, freie Arbeit) Jahrl. } Singen, Lesen, Musik, Dramatisches
	Freizeit innerhalb der Schule (Pause)
	Freizeit außerhalb der Schule (Familie, H.J., Schulweg, Ausflüge, Schulfeste, Schulgemeindegabende, Reisen, Spielzeit)

Wochen-Arbeitspläne der Jenaer Universitäts-Schule. Sommer 1936.

Untergruppe.

Tafel II, 2.

	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
7-8	Religion	Rechnen (3. Schj.)		Rechnen (3. Schj.)	Rechnen (3. Schj.)
8-9 ⁴⁵	Kreis	Gruppenarbeit	Gruppenarbeit	Kreis	Gruppenarbeit
9 ⁴⁵ -10 ³⁰	Freizeit: Pausenturnen, Frühstück, Pausenspiel				
10 ³⁰ -11 ¹⁰	Einf.-Kurs 1. Schj.	Einf.-Kurs 2. Schj.	Einf.-Kurs 3. Schj.	Rechnen (3. Schj.)	Kreis
11 ¹⁰ -12		Turnen	Verfärbarbeit		Feier (Wochenabschluss)

Mittelgruppe.

	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
7-8	Religion	Rechnen	Sprachlehre	Sprachlehre	Rechnen
8-9 ⁴⁵		Gruppenarbeit	Gruppenarbeit		Gefäßichte
9 ⁴⁵ -10 ³⁰	Freizeit: Pausenturnen, Frühstück, Pausenspiel				
10 ³⁰ -11 ¹⁰	Gruppenarbeit	Einf.-Kurs 4. Schj.	Singen	Rechnen	Kreis
11 ¹⁰ -12		Gymnastik	Wahlkurs	Turnen	Handarbeit (Ma.)
15-16 ³⁰	Verfärbarbeit	Englisch	Wahlkurs	(Ma.) Turnen 14 ³⁰ 16 ³⁰	Freie Verfärbarbeit
16-18		Muste	Wahlkurs		(Ag.) Turnen

Wochen-Arbeitsplan der Obergruppe, Sommer 1936.

Tafel II, 3.

	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
7—8		Rechnen	Sprachlehre	Sprachlehre	Rechnen
8—9 ⁴⁵	Religion		Gruppenarbeit		Raumlehre
9 ⁴⁵ —10 ³⁰	Freizeit: Pausenturnen, Frühstück, Pausenspiel				
10 ³⁰ —11 ¹⁰	Naturkundliche Arbeit		Singen	Rechnen	Kreis
11 ¹⁰ —12		Geschichte	Turnen	Kochen (Mä.) 11 ¹⁰ —13 ⁰⁰	Feier
13—16 ³⁰	Stenographie Wahlfkurs	Englisch Wahlfkurs		Turnen (Mä.) 14 ³⁰ —16 ⁰⁰	Freie Werkarbeit
16 ³⁰ —18	Werkarbeit (Su.)	Musik Wahlfkurs			Turnen (Su.)

Der Feierkreis des Jahres und die feiernde Schule

1. Feiertage der Nation u. Jahreslauf feiern ●
 (Schule eingearbeitet: vorbereitend, mitgestaltend, aufnehmend)
 Tag des Reiches
 Frühlingsfest, Ostern, (Fastnacht)
 Tag des Führers
 Tag der Arbeit
 Sommersonnwende, Fest der Jugend
 Reichsparteitag
 Erntedankfest
 9. November
 Wintersonnwende, Weihnacht

2. Gedenktage der Nation —
 (Verbindliche Schulfeste)
 Horst Wessel 23.-24.
 Tag des Heeres (Heidengedenktag) Reminiscenz
 Muttertag 2. Maimonntag
 Schlageter 26. 5.
 Hindenburg 2. 6.
 Tag des Volkstums

3. Schuleigene u. standortgebundene Feiern X
 (Beispiel der Jenaer Universitätschule)
 Aufnahme der Schulleitung
 Schulleitung
 Sommerfest, bzw. Herbstfest
 Päd. Rückschau
 Schulgeburtstag 9. Dez.
 Advents- bzw. Weihnachtsfeier
dazu die wöchentliche Nationalpolitische Feier
 am Wochenschluss, Schulgemeinschaftliche Feier
 am Doppeltwochabend, Geburtstagsfeier, Schulfestdienste, Morgenandachten.

Eine funktionsgerechte Schule muß darum eine Form entwickeln, innerhalb deren dieses Leben so gebunden wird, daß es die menschlichen Energien von Lehrer und Schüler im Sinne einer fruchtbaren geistigen Gemeinschaft steigert und sie zugleich für jene besonderen Aufgaben einer Schule in Dienst setzt. Die vom Staate gebotene Hilfe kann nie über die niederste Form solcher Gemeinschaft hinausgehen; denn er kann nur die allgemeine Organisation bestimmen; alles weitere bleibt Sache des von ihm beauftragten Pädagogen. Dieser steht damit in der großen „nationalpolitischen“ Verantwortung zwischen Staat und Volk, die Sozialform der Schule so zu gestalten und zu nutzen, daß sie echte Arbeits- und Schaffensformen enthält und zugleich ein ehrliches, ungekünsteltes Gemeinschaftsleben, in welchem die Kräfte des Gemütes, die Innerlichkeit, die sittlichen und geistigen Anlagen der Kinder natürlich aneinander, und also organisch, sich entfalten und wachsen können. Diese Forderungen lassen sich nicht erfüllen nur mit Hilfe verbesserter Unterrichtsmethoden, durch Verschiebung in den Stoffplänen, durch das altbeliebte und recht bequeme Unterscheiden von „Kern und Kurs“ u. dgl. Es muß wirklich Ernst damit gemacht werden, eine neue Ordnung des Schullebens und des Unterrichts zu suchen. Man müßte das Ganze überdenken, in den Versuch hineinnehmen und sehen, was sich alsdann bei gewissenhafter Überwachung und Prüfung ergäbe.

Dieser Weg konnte in Jena gegangen werden. Es ist dort der deutschen Schulumwelt, und wer sonst davon lernen will, eine Neuordnung der Schule erarbeitet worden, welche jene hohen Forderungen weitgehend erfüllt und ihnen in den gewöhnlichen Verhältnissen der Jena-Plan-Schulen rings im Lande sogar oftmals noch besser gerecht wird als in der Universitätschule zu Jena. Was nach zwölf Jahren dasteht, ist mithin kein Dogma, sondern eine Ausgangsform, ein Rahmen, mit dem der Pädagoge beginnen kann, wenn er eine Schule der Volksgemeinschaft will, aber sich unnötige Umwege, Schwierigkeiten und Sünden von hundertmal Gefundenem ersparen möchte. So kann ihm der Jenaer „Wochenarbeitsplan“ zum Ausgang werden für reichgesegnete eigene neue Weiterarbeit in seinem Bezirke und ihn zu Einsichten und Erfolgen führen, die uns bislang verschlossen blieben. Auf welchem anderen Wege kämen wir auch sonst von dem ewigen „Versuchen“ los, aus der „Versuchsschulepoche“ heraus in die ruhige Aufbauarbeit an einem unserer Zeit gemäßen Schulwesen, weg von dem liberalistischen steten Neuanfangen zum Schaffen im höheren Zuge der geistigen Kontinuität unseres Volkstums auf dem Gebiete des Pädagogischen?

Die alten, voll berechtigten Anforderungen an Lernen und Wissen, die der sog. „Lernschule“ das Gepräge gaben und die unsagbar mühselige Tätigkeit

des vergangenen „Jahrhunderts der Didaktik und Methodik“ veranlaßten, sind von Anfang an mit in den Jenaer Versuch hineingenommen worden. Ja, er sollte als gescheitert gelten, wenn es nicht gelänge, die elementaren Fertigkeiten und das Grundwissen zu sichern, die Grundschulziele zu erreichen, sowie die Anschlüsse an die verschiedenen höheren Schulformen, die Anerkennung der Handwerker und industriellen Betriebe (in Jena die Aufnahmeprüfungen im Feißwerk). Die Bewältigung aller dieser Forderungen ist gewährleistet durch die Kursformen, so wie sie im Jenaer Wochenarbeitsplan angeordnet und in sich wiederum, dem Inhalte, der Bestimmung und der Altersstufe entsprechend, abgestuft sind. Nie beanspruchen sie mehr als ein Drittel der gesamten Wochenstundenzahl, und dies auch nur während der Mittelgruppenzeit, 10.—12. Lebensjahr. Ihre Anordnung selbst aber entspricht dem an Schülern festgestellten Tagesarbeitsrhythmus. Der gleiche Lebensrhythmus (wie er ja in Leben und Arbeit aller Erwachsenen da ist und sich in deren Wochenarbeitsleistung ausdrückt) soll auch mitsprechen bei der Verteilung von Lehrstoff und Tätigkeitsform durch die ganze Woche hindurch. Es kann nicht gut im Schema (s. ob. S. 120 ff.) dargestellt werden, wie auch der Jahreszeitenrhythmus diese Verteilung bestimmt. Allein damit ist bereits deutlich gebrochen mit dem rationalistischen, mechanistischen Lehrplan, der das Leben dem Gedanken unterordnet und zufrieden ist, wenn der Betrieb innerhalb seines Schemas funktioniert, unbekümmert darum, daß sich ihm die lebendige Jugendkraft doch entzieht und hinterher dieser Schule offen die Feindschaft erklärt. Soll man nun heute diese bekämpfte Schule weiterhin in sich zusammenbrechen lassen, notdürftig an ihr herumfließen, sie „entlasten“, damit das alte Schiff nicht ganz im Wogengang der Zeit auseinanderfällt und untergeht, oder

wäre es nicht wirklich an der Zeit, stattdessen Lebensstätten unserer Jugend zu schaffen, ganz und gar erfüllt mit den Triebkräften ihrer Landschaft, ihres Menschenschlages, ihrer Lehrer und der Gegenwart? Was ist dann die Folge? Nun erscheinen Unterricht und Methode, Fach und Bildungsgut wieder eingeordnet in die Kräfte des Lebens und der Erziehung, aus denen sie durch einen isolierenden Denktakt herausgelöst, lebensfern, bildungsarm und star geworden waren. Aber sie sind nicht nur einfach eingefügt, sondern selber verändert worden. Genau so stark wie das Leben und Arbeiten in einer Jenaer „Schulwohnstube“ von dem Verhalten und Beschäftigtwerden einer „Klasse“ abweicht, unterscheiden sich das „Unterrichtsleben“ dort, der Unterricht hier, oder hebt sich das „gruppenunterrichtliche Verfahren“, wie es jetzt hat eingehend beschrieben und in seiner Rhythmik erfaßt werden können, ab von allem Gesamtunterricht und arbeitsteiligen Verfahren. Wohl erscheint es auf den

ersten Blick oftmals ähnlich, allein im Grunde ist alles wesentlich anders, weil die das Lehren und Lernen, Bildung und Erziehung wirklich tragenden Kräfte andere sind, nämlich 1. das reich aktivierte und bewegte Gruppenleben, in sich wiederum geschichtet nach jener Urform menschlicher Arbeits- und Lehrordnung: Lehrling, Geselle, Meister, und um den Lehrer als den „Führer“ wie ein echtes Gefolge aufgebaut, sowie 2. die „Schulgemeinde“, in welcher auch die Elternschaft tätig mitwirkt, und die damit eine der wertvollsten, ja die unentbehrlichste Verbindung der Schule mit der Gemeinde, mit dem „Volke“ darstellt.

Wie sehen wir demnach fortan die Schularbeit und wie stellen wir sie im Plane dar, anschaulich und geordnet, um den Anforderungen des Staates wie des Elternhauses, aber auch um den Forderungen sinnvoll verlaufender Arbeitsabläufe gerecht zu werden? Unsere Praxis führt zum

Wochenarbeitsplan, nicht Stundenplan!

Zu veranschaulichen sind 1. das Verhältnis des Schullebens zum Gesamtleben, zur Umwelt der Schüler, und 2. die Arbeitenfolge und Lebensordnung innerhalb der Schule.

Zu 1. Um das Verhältnis des Schullebens zur Umwelt und damit die rechte Einordnung der Schularbeit in die Bildungs- und Erziehungsarbeit am Schüler überhaupt soweit wie nur möglich sichtbar zu machen, stelle man die von der Schule beanspruchten Wochenstunden von zwei Wochen hinein in einen Rahmen, der also über zwei volle Wochen von Sonntag zu Sonntag führt. Am deutlichsten würde die Darstellung sprechen, wenn man dabei auch die ganze Tageszeit von 24 Stunden, also die Zeit von 15 vollen Tagen, wiedergäbe. Auf diese Tage wäre dann die „Schulzeit“ zu projizieren (vgl. den angefügten Wochenarbeitsplan Tafel I. S. 120).

Nun erscheint der Wochenarbeitsplan in die Lebensgemeinschaft der Familien und Erzieher hineingelegt. Er ruht so organisch wie nur möglich auf den Erziehungswelten, aus denen die Schüler kommen, um so viel wie möglich auch im gleichen Rhythmus des Lebens wie der Arbeit mitzuschwingen. Der weiß gelassene Raum gibt nicht nur die Freizeit außerhalb der Schule am Sonntag wieder, sondern schlechthin alle Tagesstunden, in denen das Kind nicht von der Schule beansprucht wird. Er bezeichnet also sein Leben in der Familie, Nachbarschaft und Verwandtschaft, sein Leben in der Spielgemeinschaft des Dorfes, des Hofes, der Straße. Für den Erzieher folgt schon auf den ersten Blick aus dieser Zeichnung, daß er von seiner eigenen Tätigkeit sehr bescheiden zu denken hat. Es gibt verschiedene Versuche zu errechnen, welchen prozentualen Anteil wohl die Tätigkeit des Lehrers, der Schule,

an den bildenden und erziehenden Einflüssen habe, die auf unsere Schüler einwirken. Der Hamburger Adolf Hedler hat einmal ausgerechnet, daß der Einfluß der Schule nur 1:96 betrage; der Schweizer Adolf Ferrière berechnet ihn auf 1:108 und der Belgier A. Lecensier auf 2⁰/₁₀ im Verhältnis zur Familie¹⁾.

Bei nüchternen und williger Anerkennung dieser Tatsache leuchtet sofort ein, daß jede Schularbeit sich um diejenigen Erfolge bringt, die sie immer noch haben kann, wenn sie nicht die miterziehenden Mächte für sich gewinnt, sie sich mindestens wohlgesinnt macht, und wenn sie nicht an das „volle Leben“ anschließt, sich selber mitten hineinstellt und auch dessen Kräfte der Erziehung und Bildung in die Schularbeit und in das Schulleben hinübernimmt. Jede Schule hat sich darum nach allen Kräften darum zu kümmern, was die Schüler daheim, auf der Straße, besonders den Schulwegen und wo sonst treiben. Der in regelmäßigen Abständen und stets bei Bedarf erfolgende Besuch im Elternhause ist ebenso notwendig, wie die Kenntnis des Schulweges eines jeden Schülers seiner Gruppe durch den Gruppenleiter. Neben den Hausbesuchen helfen die Gruppenelternabende, die Eltern- und Mütterabende, die verschiedenen Ausstellungen von Schülerarbeiten, gemeinsame Feste und Feiern, gemeinsame Wanderungen und Sommerreisen, das Bild von den erziehenden Einflüssen im Familienleben und in der Spielzeit des Kindes zu klären und das pädagogische Handeln von der Schule aus zweckmäßiger zu gestalten.

Zu 2. Alles dieses hat bereits starken Einfluß auf die Gestaltung der Arbeitenfolge und der Lebensordnung innerhalb der Schule. Jede öffentliche Schule, die den Familiengeist bejaht, wird als ganz selbstverständlich die große Bedeutung des Sonntages für das Familienleben beachten, als des Tages, an dem wir noch die Familien geeint sehen dürfen, wo alle sich einmal doch wirklich im „Schöße der Familie“ zusammenfinden sollen. Und diese Schule beachtet auch die Bedeutung des Sonntagabends, an dem um Eltern und Kindern Heimfreude und die Stille und der Frieden des wahren Familiengeistes sein sollten. Bei volkserzieherischem Nachdenken folgt daraus, daß die Montagfrühstunde auszufallen hat, damit nicht um der Schule willen die berechtigten sonntäglichen Veranstaltungen der Familien beeinträchtigt werden; jede Schule hat in den sechs Wochentagen Stunden genug zur Verfügung, um ihre Forderungen unterzubringen.

Ebenso selbstverständlich sollte es sein, in den Montag hinein, so viel wie verantwortet werden kann, von den Stimmungen des Sonntags und seinen Erlebnissen, also in den Wochenanfang, zu nehmen. Immer werden darum die Montagmorgensstunden der geeignetste Ort für eine gemeinsame Feier sein,

¹⁾ Vgl. Adolf Ferrière, Die Erziehung in der Schule, 1927. S. 10.

für ein Zusammensitzen im „Kreise“, und wird der Montag der Ort für die religiöse Verkündigung. An diesen Tag gehören Ausprachen und Berichte über die beiden vorausgegangenen Tage und die Ordnung der Gedanken aller um tiefere Fragen des Menschen.

Ähnlich wird man die Arbeitswoche ausklingen lassen hinein in die Freizeit des Sonntages und nun auch des Staatsjugenttages. An diesen letzten Schulwochentag gehört ferner ein „Freies Arbeiten“, d. h. die Schüler arbeiten in einer bestimmten Zeit dieses letzten Wochenschultages nach Wahl und Bedürfnis oder nach Verabredung und Auftrag des Gruppenleiters an Aufgaben, die sie während der Woche nicht ganz fertigstellen konnten, die aber, um die Schüler zur inneren wie äußeren Ordnung in ihrem Planen und Arbeiten zu erziehen, gern noch innerhalb der Woche abgeschlossen, mindestens zu einer gewissen Abrundung gebracht werden sollten. Es kann sich aber auch um ein Gebiet handeln, in dem Schüler besonders große Lücken aufweisen, in dem sie nun aufholen, nachkommen oder schneller vorwärts kommen möchten; es mag Krankheit oder anderes schuld an einem Zurückbleiben sein. Für alle solche Fälle wird es in der Schule selber eine Zeit geben, wo die Haltung von Schülern und Gruppenleiter sehr ähnlich jener Situation im Elternhause ist, wenn am Nachmittage die Kinder von der Mutter angehalten werden, ihre Schularbeiten zu erledigen, und nun die Mutter oder wer sonst im Hause Zeit und Beruf hat, hier und da aushilft, berät, anspricht, wo sich auch ältere Geschwister, in der Gruppe nun die Freunde und Kameraden des Kindes annehmen.

Keine Woche ohne „Wochenschlußfeier“, sei es in den einzelnen Gruppen, sei es eine Feier der ganzen Schulgemeinde. Dazu gehört, daß jede Schulwohnstube am Ende der Woche auch in bester Ordnung und aufgeräumt verlassen wird. Erst wenn das getan ist, dann beginne diese Feier. Es muß vor ihr alles zum Heimgehen geordnet sein, so daß am Ende der Feier ohne Aufenthalt alle die Schule nach der allgemeinen Verabschiedung verlassen und hinter sich ein Schulhaus in gutem Zustande lassen. Und das muß deswegen zur guten Gewohnheit werden, weil keines Menschen Arbeit viel taugt, wenn er vor seiner Arbeitsstätte keine Achtung hat, sie nicht liebt und so schön und sauber wie nur möglich hält. Diese Raumpflege gehört mit zu den starken Bindungen an die Schule, auf die weit mehr Wert gelegt werden muß als gemeinhin geschieht.

Daraus ergibt sich allgemein, daß auf ein „Freies Arbeiten“ ein Beisammensein im Kreise zu folgen hätte und daß diesem Kreise mindestens eine Aufgabe ganz eindeutig zufällt, nämlich: auf das Werk der Woche zurückzublicken, die Leistung der eigenen Gruppe zu überschauen, Höhe- wie Tiefpunkte noch einmal an sich vorüberziehen zu lassen, die Arbeiten auch in gewissen Ab-

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

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

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

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

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

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

11,00—11,15 Uhr: Choral-singen;

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

¹⁾ Fr. W. Dörpfeld, s. ob. S. 33 f.

seine Aufgaben hier und jetzt. Es ist die Frage, ob etwas in Schulen überhaupt einen Platz verdient, das nicht diese unmittelbare Beziehung auf das völkische Leben der Gegenwart besitzt. Für die Zeit der zehnjährigen Volksschule muß ich diese Beziehung unbedingt als oberste Norm aller Auswahl fordern; hier hat kein Fach, kein Gegenstand um seiner selbst willen Platz und Recht; solche Betrachtungen müssen einer anderen, müssen der Forschungswelt vorbehalten bleiben.

Zur Bearbeitung dieser Einheiten sind ganz bestimmte Fertigkeiten nötig. Diese sind insgesamt diejenigen, welche von der Sprache herkommen: Reden, Lesen, Schreiben, Rechtschreiben, Singen, dazu die technisch-künstlerischen Fertigkeiten und das Rechnen.

Beide Gruppen verhalten sich zueinander wie Acker und Ackergerät. Sie müssen in der besten Weise aufeinander eingestellt und füreinander vorge richtet werden, um dann zu jener innigsten Berührung zu kommen, die über Saat zur Ernte führt. Ich muß den Acker vorher graben und zürchten, dergleichen die Geräte instandsetzen, sie schärfen, ölen, überholen, um mir den Erfolg der entscheidungsvollen Arbeit im voraus zu sichern. Dabei wird es nötig werden können, Tischler und Schmiede, Mechaniker und Kaufmann mitzunutzen, alles, bevor die eigentliche Arbeit einsetzt. Wie hier im Bilde, so wird in der Schulumwelt die Schulung aller Fertigkeiten sorgfältig und für sich zu überlegen sein, um den vollen und erfolgreichen Einsatz zu sichern. Das heißt, auch sie müssen in die jeweils besten Lebenskreise eingeordnet werden, um am schnellsten und am vollkommensten, dabei mit dem größten erzieherischen Gewinn, angeeignet zu werden.

So wird man für die ersten drei Schuljahre Lesen, Schreiben, Rechnen, Basteln und Malen in die Lebensform und Bildungsform der Gruppenarbeit hineingeben, auf daß sie in der innigsten Verschmolzenheit miteinander und zugleich in der stärksten Gemeinschaftsarbeit dreier Jahrgänge erworben werden. Danach aber werden sie in die strafferen, stärker auswählenden Formen der Kurse übergehen, um konzentrierter erlernt zu werden zur Verwendung in der Gruppenarbeit, die sich nun von der Mittelgruppe an inhaltlich mit jenen Ausschnitten aus der unmittelbaren Wirklichkeit selber füllt und steigend mehr erfüllt. Und wo ist diese in der Untergruppe? Die Wirklichkeit selbst wird, in der Untergruppe in den Formen der Kreise und Feiern, der Spaziergänge, Wanderungen und Ausflüge, stärker über die unmittelbare Anschauung und das eigene Erleben geleitet, zum Inhalt solcher pädagogischen Situationen.

Das „Fach“ aber, so wie es im Laufe des 19. Jahrhunderts im Zeitalter des Positivismus die Wirklichkeit aufspaltete und in Schichten auseinander-

legte, besitzt eine nennenswerte Berechtigung erst auf den höheren Stufen des Schulwesens, dort, wo es heißt, Schüler auf ein Fachstudium einzustellen und vorzuschulen. Wo aber diese vorberufliche Ausbildung nicht verlangt wird, wo es sich nicht um ausgesprochene Fachschulen handelt, dort hat fachliche Betrachtungsweise keinen anderen Wert und keine andere Bedeutung zu beanspruchen als die eines Mittels der Betrachtung, das zur vollen Verfügung des Lehrers steht und sich vollständig den Anforderungen der Wirklichkeit unterzuordnen hat; sie ist nichts weiter als ein Arbeitsgerät neben andern. Seine Anwendung wird in dem Umfange erfolgen, als es selber zur Verfügung gestellt werden kann, sei es die chemische oder physikalische, die geschichtliche oder geologische Betrachtungsweise. Am deutlichsten kennzeichnen wir ihren Stand, wenn wir sie auf dieselbe Linie stellen mit Modellieren, Zeichnen, Rechnen, Schreiben. Der Lehrer halte sie streng in ein und derselben Ordnung mit diesen formunterrichtlichen Fächern und mache sie nach Vermögen dienstbar. Damit entgeht er der Knechtschaft dieser Fächer, verliert nach und nach auch die eigene Verliebtheit in dieses oder jenes Fach und wird frei für die Mannigfaltigkeit des Wirklichen in Natur und Menschenwelt.

Bezeichnend für diese Knechtschaft ist u. a. die Tatsache, daß bei der Umstellung auf den neuen Unterricht in unserem Sinne in der Regel zuerst der Ruf nach — Büchern ertönt. Das kann nicht wundernehmen, und ist für die Übergangszeit unvermeidlich, und so muß auch ihr geholfen werden, eben durch den Nachweis von Büchern. Außerdem wird es unmöglich sein, von den Büchern je ganz loszukommen. Aber unbedingt werden sie mehr und mehr zurückgedrängt werden, sobald, reichlicher als heute schon vorhanden, aufgezeigt worden ist, wie reich die Welt um uns schon im einfachsten Dorfe ist und Bearbeitungsmöglichkeiten enthält, für die eine Mindestzahl von Schriften nötig ist. Die Kunst wird wachsen, aus den Wirklichkeiten selber heraus zu leben und zu schaffen¹⁾.

¹⁾ Als Beispiel dafür, wie auch eine Stadtschule mit einem Minimum an Büchern auskommen kann, diene das Arbeitsgebiet „Der deutsche Bauer“, das im S.-S. 1935 12 Wochen lang, jede Woche in drei Blockstunden à 100 Minuten, die Mittelgruppe der Univeritätschule in Jena bearbeitete. Die 29 Schüler hatten an Arbeitsbüchern zur Verfügung nur: Corneli Schmitt, das Getreide, und: Die Wiese; aus den Arbeitsbüchern für die Dorfschule von Löw und Abel: Vom Wetter, und: Von der Nahrung der Pflanzen; einen Kalender des Reichsnährstandes 1935; 3—4 Kalender des Kreises Königsberg/Nm.; eine Art landwirtschaftliches Lexikon, das ein Bauer für die Gruppe zusammengestellt hatte; einzelne Bilder und Aufsätze aus Zeitungen und Zeitschriften; Deutsche Ernte in Sitte, Brauch und Sage von G. Nowotnik; 1000 Jahre deutscher Kultur, Quellenlesebuch; Meier Helbrecht; Das Land der Deutschen von E. Diesel; Das Bäuerliche Tagewerk. Die Schüler erwarben sich ihre Kenntnisse wesentlich durch Besichtigungen und Erfragen, auf Spazier-

In einer „von der Natur her“ bestimmten Gruppenarbeit möge die Gruppe sich zur Bearbeitung einen Teil des Flußtales oder einen Waldrand, die Moor-acker und -wiesen gewählt haben. Dann wird nicht nur — selbstverständlich — dieses Stück der Natur begangen, an Ort und Stelle studiert und vielseitig aufgenommen, sondern an ihm setzen daheim im Schulgebäude alle Arbeitsformen an, die dieser Schule zur Verfügung stehen. Jeder Lehrer überlegt sich also immer zuerst, wie weit er solche Einheit jeweils bearbeiten lassen kann. In den wandelbarsten Formen von Gemeinschaftsarbeit, Tischgruppen und Einzelarbeit wird über ein Semester hin oder länger in dieses Stück der Naturwirklichkeit eingedrungen, um zu einer Ganzheitschau (Ernst Kaiser) zu gelangen, die aller Einzelnen Mühe vereint und aller Leistung, echte Mannschaftsarbeit, darstellt. Es wäre aber dieser Wirklichkeit unrecht getan, wenn nicht zugleich neben dieser Arbeit an ihren Erscheinungen „das naive vertrauensvolle, gleichsam persönlich-unmittelbare Verhältnis“ zur Natur gewahrt und gekräftigt würde, wie es Nietzsche so eindringlich schon 1872 um der „Zukunft unserer Bildungsanstalten“ willen forderte. Zum jungen Menschen „müssen der Wald und der Fels, der Sturm, der Geier, die einzelne Blume, der Schmetterling, die Wiese, die Bergeshalde in ihren eigenen Zungen reden, in ihnen muß er gleichsam sich wie in zahllosen auseinandergeworfenen Reflexen und Spiegelungen, in einem bunten Strudel wechselnder Erscheinungen wiedererkennen; so wird er unbewußt das metaphysische Einssein aller Dinge an dem großen Gleichnis der Natur nachempfinden und zugleich an ihrer ewigen Beharrlichkeit und Notwendigkeit sich selbst beruhigen“. Statt des „klugen Berechnens und Überlistens der Natur“ erhält man ihm so „das instinktiv wahre und einzige Verständnis der Natur“¹⁾.

Darum wird also in diesen von der Natur her bestimmten Gruppenunterricht das Lied gehören, die zeichnerische, malende, allseitig manuelle Aufnahme der Natur, daß sich der Schüler anschauend hinein vertiefe und aus der vollen Anschauung heraus erst einmal gestalte, was ihm das Herz bewegte, und so gestalte, wie es ihn drängt, seinem Naturerlebnis Ausdruck zu verleihen. Es ist alljährlich ein neues Wunder, was an künstlerischen Leistungen dann Laubnessel, Purpurklee, Rotklee, Gerste, Hafer usw. anregen, wieviel in Farbe

gängen und Wanderungen allein oder mit der Lehrerin, um Bauernhof, Dörfer, Felder und Feldarbeit zu besuchen und sich von den Menschen an Ort und Stelle Auskunft zu holen. Die Gruppe wählte sich gewisse Felder, um dort von Zeit zu Zeit den Stand der Saaten und die Arten der Landarbeit zu beobachten, und kam so in den Stand, eine sehr sorgfältige und sehr umfangreiche Bearbeitung dieses Themas durchzuführen.

¹⁾ U. a. D. 4. Vortrag.

und Kohle, in Linolschnitt und Holzschnitt vom Wesen der Pflanze erfaßt wird, wie das Typische und das wahrhaft Malerische an Pappel, Birke, Trauerweide aufgenommen und dargestellt werden, wie Silhouetten aus der Landschaft abgehoben, beste malerische Wirkungen ihrer Teile erkannt sind. Wer es zu einer Art Regel erhebt, die Schüler zunächst in jenen Ausschnitt aus der Natur so vordringen zu lassen, daß sie die im Innerlichsten aufgenommenen Eindrücke zuerst darstellen, der verschafft sich zugleich einen reichen Hintergrund für alles Spätere, wenn es nun in das Botanische und Chemische, das Geologische oder Vorgeschiedliche, und was sonst noch alles, hineingehen sollte.

Der neue Reichtum und die Schönheit solchen Lehrerlebens, solcher Unterrichtsführung, lassen sich kaum besser schildern als durch den Versuch, anzudeuten, wie sich neues Unterrichten mit der Natur auseinandersetzt, indem es die Kinder an sie bindet, während diese zugleich Waffen des Verstandes und Fertigkeiten erwerben, sie zu beherrschen.

Aber jene verschiedenen Arten pädagogischer Situationen, die wir oben beschrieben, geben dem Lehrer noch weitere Vorteile. Sie sind auch ihrerseits Arbeitsgeräten, Werkzeugen zu vergleichen, mit denen man einen Gegenstand angeht, ihn zu bearbeiten. Ich kann nämlich eine und dieselbe „organische Einheit“ in verschiedene pädagogische Situationen hineinsetzen. Sie kann gruppenunterrichtlich bearbeitet werden, aber auch in einer der Kursformen, als Wahlkurs, als Pflichtkurs für die ganze Gruppe, als Gegenstand der Morgenfeier, des Wochenschlußkreises usw. Der Lehrer hat mithin einen Reichtum von Arbeitsformen an der Hand, um ganz verschieden gründlich, Zeit und Lage entsprechend, alles und jedes, das seine Zeit von ihm fordert, von den Schülern bearbeiten zu lassen. Dabei geht er ja selber wiederum mit seinem Können und Wollen ganz verschieden stark in die einzelnen Situationen hinein, setzt sich selber jeweils andersartig ein. Spricht er in einer Morgenfeier mit der vollen Kraft des lebendigen Wortes, so ist er in der Gruppenarbeit der pflegende Hüter und mitschaffende Kamerad seiner arbeitenden Schar; nähert sich seine Haltung im Wahlkurse dem gruppenunterrichtlichen Verfahren, so in einem Übungs- und Einprägungskurse dem des guten Methodikers.

Damit gebietet der Lehrer hinfort auch über die Zeit. Der Kampf der Fächer um die Stundenzahl ist beendet! Einmal dadurch, daß dem Fach, wie gezeigt, eine völlig andere Stellung schlechthin gegeben ist, sodann, weil es der pädagogischen Situation unterworfen wird, die der Lehrer in seinem Wochenarbeitsplane den verschiedenen Bildungstoffen zuweist.

Um ein Beispiel zu nehmen: ich kann die Zeit des Weltkrieges und der Nachkriegszeit zum Gegenstande eines Gruppenunterrichtes der Obergruppe machen und diesen ein Semester, ja drei Vierteljahr lang ausdehnen, ganz nach dem Arbeitsinteresse und der damit verbundenen Ergiebigkeit in dieser Gruppe und in diesem Jahre. Dann stehen für diese Einheit mindestens drei Blockstunden die Woche, zusammen 300 Minuten, rd. ein halbes Jahr lang zur Verfügung. Ein andermal kann ich denselben Stoff ein Halbjahr lang Gegenstand eines Geschichtskurses sein lassen, der wöchentlich eine einzige Blockstunde von 100 Minuten beansprucht; darin wird unter stärkerer Leitung des Lehrers konzentrierter gearbeitet. Drittens wäre es möglich, denselben Gegenstand in einen Wiederholungs- und Einprägungskurs zu tun, um den für jeden Schüler, der heute ins Leben geht, unbedingt wissensnotwendigen Teil aus diesem ungeheuren Geschehen zu befestigen. Dann würde auf ein Vierteljahr hin die Zeit von wöchentlich 50 Minuten ausreichen. Aber nichts hindert, aus diesem Gegenstande für Monate den Stoff der Morgenfeiern zu Beginn oder zum Schlusse der Arbeitswoche zu wählen. Nun reden zu den Schülern abwechselnd die Lehrer der Schule über untereinander wohlverteilte Schritte und Stufen dieses Geschehens, unterstützt von Gedichten, Liedern und Hören, und hinterher setzt in den einzelnen Gruppen eine vertiefende Betrachtung des Gehörten ein, wobei Niederschriften gemacht werden können, das wichtige Mindestwissen herausgeholt und von Woche zu Woche befestigt werden kann. Von diesem Beispiele aus möge sich jeder weiter ausmalen, welche Erleichterung diese Planlegung von Schularbeit bedeutet und welche wohlthuende Abwechslung sie für den Lehrer selber, also welchen rein persönlichen Gewinn sie ihm bringt, der wiederum seiner ganzen Berufstätigkeit zugute kommt.

Das Entscheidende aber ist: die Last der Fächer ist abgelegt. An die Stelle der Fächerung tritt die arbeits- und lebensrhythmisch abgestimmte Ordnung der pädagogischen Situationen. Der Festsundenplan ist zur Ruhe gegangen mitsamt den „Stunden“, und der „Kampf der Fächer“ hat ausgetobt. In größeren Schulsystemen wird weniger das fachliche Wissen als der persönliche Einsatz geistiger Kraft, wie sie sich in einem Lehrkörper vereint, gewertet und danach der Wochenarbeitsplan des nächsten Semesters entworfen. So rückt auch hier der Stoff an die zweite, der Mensch an die erste Stelle und wird Herr der Mächte, die seinem Verstande entsprungen und gedroht haben, ihn zu ihrem Sklaven zu machen.

IV. Kapitel

Die Führung im Unterricht.

1. Teil: Die pädagogische Haltung.

1. Vorgesankten zur pädagogischen Haltung im Unterricht.

Wir haben es mit dem Unterricht der Schulen zu tun. Ihn erkannten wir oben als eine soziale Veranstaltung für Bildungszwecke, deren erziehlische Bedeutung an und für sich und allein genommen nur gering sein kann. Allem Unterricht geht es um absichtsvolles, planvolles Bewußtmachen; um ein Klar-Machen, Belehren, Aufklären, Zeigen, Verständlich-Machen. Es kommt darauf an: die richtige Betwendung und die richtige Anwendung, den rechten Gebrauch und die rechte Verwertung, das richtige Verständnis zu lehren u. dgl. m. Daß die Feder recht gewählt, gehalten und gebraucht werde, Buchstaben richtig ausgesprochen, verbunden, gelesen, geschrieben werden; Werkzeuge richtig gewählt und angefaßt, Arbeitsmittel und Lernmittel aller Art richtig gebraucht werden usw. Dies alles macht es so begreiflich, daß immer wieder viele dazu neigen, die technische Seite im Lehrerberufe als das Kennzeichnende herauszuheben. Wo steckt denn in der Führung, Leitung, Steuerung des Unterrichts das Pädagogische? Das, was den Lehrerberuf erhöht und den Lehrer zum Erzieher macht?

Vielleicht darin, daß der Lehrer solche Dinge lehrt und beibringt mit pädagogischem „Geschick“?

Wer so spricht, der gerät allzulicht in die Gefahr, daß das, was er ganz recht als pädagogisch erkannte und hervorheben wollte, doch gleichgesetzt wird mit technischem oder methodischem Geschick. Der Mensch kann auch Tiere unterrichten und belehren, ja Tiere lernen sogar, andere Tiere beim gemeinsamen Lernen zu berichtigen oder zu mahnen, werden etwas wie Helfer des Dresseurs. Unser Begriff des Pädagogischen darf auf keinen Fall dort mitangewandt werden, wo wir es mit Dressur zu tun haben und wo wir gern das „Geschick“ des Dresseurs bewundern und anerkennen. Auch jenes „Bewußtmachen“ in allem Unterricht darf nur vergleichsweise dort angenommen werden, wo wir Tiere unterrichten; denn kein Tier wird je in den Stand kommen, zu dem Unterricht, den es genießt, Stellung zu nehmen, um sein

Können, seine Fortschritte oder Rückschritte zu wissen, gar eine allgemeine Hebung seiner intellektuellen Kräfte festzustellen.

Nun ist das Bewußtmachen als das Merkmal allen Unterrichtens erst seit kurzem erkannt¹⁾; es ist niemals das Problem der Didaktik gewesen, obwohl doch aller Unterricht sich darum drehte. Was jahrhundertlang ohne Herzklopfen frisch, froh und naiv angefaßt wurde, konnte wohl auch erst dann in Frage gestellt werden, als die Verantwortung voll und ganz erkannt wurde, die ein Mensch auf sich nimmt, der sich entfaltende, aufwachsende Menschenkinder zur Reife der Jugendzeit führen will und sich dabei der „Ehrfurcht vor dem Leben“ und der „Idee der Erziehung“ unterstellt. Denn damit wird das Bewußtwerden in seiner innigen Beziehung zur pädagogischen Aufgabe erfaßt, also auch die Gefahr, die es haben kann, zu verfrühen, nicht nur zu verfehlen, also schon: mit etwas zu früh zu kommen. Die gewisse Anpassung an die Entwicklung des Bewußtwerdens, die Achtung vor dem, was „phasenspezifisch“ genannt wird, das Bemühen, rein vom pädagogischen Tun her im Rahmen „pädagogischer Tatsachenforschung“ in den Gang der Entwicklung einzudringen — dies alles ist ein Beweis für die segensreiche Wendung, die der Pädagogie immer mehr reinen Dienstcharakter geben wird.

Allein, muß denn der Diener selber verstummen, lediglich dienendes Organ werden? Was soll der Lehrer da mit seiner „wertverfüllten Persönlichkeit“ anfangen? Darf er die nicht einsetzen? So wird hier gern anschließend gefragt. Man meint damit nicht, was selbstverständlich ist und außer Frage steht, ob der Lehrer in seiner persönlichen Art und Wertigkeit aus dem Unterricht fortgedacht werden könne; denn das wird nimmer der Fall sein, und, anstatt nur davon zu sprechen, daß die „persönliche Note“ nie fehlen solle, gehen wir viel weiter und fordern von jedem: Sei der du bist! Wage ganz der Mensch zu sein, der du bist!

Die Frage, um die es uns hier geht, ist eine andere: wann soll der Lehrer und wann darf er überhaupt mit seinen eigenen Werturteilen eingreifen; sich seinen Schülern als Norm und Maßstab hinstellen, gar aufdrängen?

Für den Bereich der Sitte und des Sittlichen ist oben unter den Vorordnungen des Unterrichts alles Nötige gesagt. Selbstverständlich soll und muß jeder in der religiösen Verkündigung als Bekennender und Gläubiger hinter seinen Worten stehen. Für das weite Reich des Schönen, des Musischen gilt zweierlei: jeder gebe hinein was er kann, und nach dem, was er liebt, was ihm liegt, auch wofür er begeistert ist, selber schwärmt. D. h. er gebe reich hinein an Liedgut und Gedichten, besten Erzählungen und Chören, an Musik und Be-

¹⁾ Siehe Petersen, Ursprung der Pädagogik, § 13. Vgl. u. S. 264.

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

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

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

So treten an die Stelle einer wirklichkeitserfüllten Anschauung Buchwissen aus dritter und vierter Hand; an die Stelle einer selber erworbenen Lebenserfahrung nachgesprochene Lehren; eines lebendigen Glaubens tote Formeln; eines in sich selber bewegten Wissens blutleere Begriffe systematisch geordnet. Niemand gewinnt damit gläubige Jünger, höchstens Eiferer; und er muß mit einem Schilde streiten, aus dessen Mitte das Kleinod entwendet ist.

So sind es die Liebe zum Volke, zum Mitmenschen und zu Gott, die verbieten und es verhüten sollten, daß die geistigsten Beziehungen Mensch zu Mensch zerredet und in Unwerte, ja Widerwerte verwandelt werden. Zurückhaltung wird Gebot, und Maßhalten Pflicht; ihre Beachtung steigert die Wirkung der Persönlichkeit. Aus der Grenze strömt die höhere Kraft, jede Grenzverletzung im Geistigen vernichtet dessen Wirkungsmöglichkeiten; hier ist wenig viel, Schweigen Gold und die machtvollste Beredsamkeit.

Das ist die Weise, sich pädagogisch mit seiner vollen Persönlichkeit einzusetzen; denn um den rechten Einsatz geht es uns, so wie ihn der schlichte Arbeitstag verlangt. Anders dort, wo der Lehrer herausgefordert wird, wo es gilt, sich offen und ganz einzusetzen. Allein das ist nicht in jeder Stunde, nicht jeden Tag der Fall. Es gehört aber zum Lehrerein und Erzieherein, daß einer als Mensch auch nach seiner menschlich-allzumenschlichen Seite weniger verborgen bleiben kann, als ein Angehöriger anderer Stände und Berufe. Darum soll er es auch nicht, aber er muß wissen um sich und um die Art und Weise des Einsatzes seines innerlichsten Seins, damit er dennoch reich in seinem Allerinnersten bleiben kann, nicht veräußerliche und geistig menschlich verarme.

Eine Unterrichtsführung in dieser Haltung ist ehrfürchtig allem Lebendigen gegenüber. Unser Pädagoge lernt willig von den Wissenschaften vom Menschen, vom Leben und von der Seele und versenkt sich in die Rhythmik und Entwicklungsstufen alles Lebendigen und Seelischen, von daher sich mitbestimmen zu lassen. Und vor seinem Auge erhebt sich, von hier aus gesehen, eine „ideale, vom Kinde her gesteuerte Pädagogik“¹⁾.

Erziehungswissenschaftlich geschult weiß er ferner um die Erziehung als eine Funktion der Wirklichkeit, welche im Menschen Vergeistigung und Freiheit wirkt, den Menschen erst zum Menschen macht, weiß um sie als eine unbewußt-organische Gemeinschaftsfunktion. Schule ich daher im Unterricht den Intellekt, kläre ich auf und leite meinen Unterricht so, daß er biopsychologisch bestens und vorsichtig den Schüler bildet, so rühre ich damit kaum an

¹⁾ Elsa Kähler, Entwicklungsgemäßer Schaffensunterricht. 1932. S. 39.

das Geistige im eigentlichen Sinne. Ja, es besteht die Gefahr, daß ich es sogar vernachlässige, verdränge, verfälsche, wie die Geschichte der überlieferten Schule so deutlich wie nur möglich beweist; denn sie wollte Erziehungsschule sein und gelangte zu einem Ergebnis, das alle erschütterte. Sie erkannte nicht und weigerte sich, allen Mahnungen zum Trotz anzuerkennen, daß der Unterricht rein als solcher kein besonders gut geeigneter Ort ist, erzieherische Wirkungen zu erreichen; er müßte denn anders eingebettet sein.

Was nun ermöglicht innerhalb des didaktischen Dreiecks von Lehrer — Stoff — Schüler pädagogisches Handeln im Vollsinne?

Es liegt nicht darin, daß ich belehre, etwas klarmache; nicht in dem, was ich klarmache, und mit dieser Zurückweisung des Stofflichen wird auch alle einseitige Kulturpädagogik in ihre Schranken gewiesen¹⁾; nicht darin, wie ich es mache, damit wird der Vorrang irgendwelcher Unterrichtsmethode für erzieherische Wirkungen abgelehnt; jede Methode kann, ja wird unweigerlich auf die Dauer zur Routine, zum bloßen Gerät; also macht es mein „Geschick“ nicht.

Bin ich pädagogisch tätig in jenem didaktischen Dreieck, so darf ich also nicht in die Richtung auf den Stoff blicken, sondern durch den Stoff hindurch, ja vielmehr und besser noch unmittelbar auf den Schüler, auf ihn als diesen so und so bestimmten kleinen deutschen Menschen, der da vor mir steht oder sitzt, mir anvertraut und ausgeliefert, so daß wir beide einander Schicksal geworden sind. Nun gelange ich zum letzten und zum allein wahren Verständnis des viel genannten „vom Kinde her“. Nicht ich, der Lehrer, bin die Hauptsache, nein, ich bin als Lehrer überhaupt erst begründet von diesen meinen Schülern her; sie geben mir mein Recht, sie setzen mich in meinen „Stand“ als Lehrer, und so werde ich einzig und allein durch sie zum — Erzieher. Ich bin von ihnen her, was ich bin und was ich sein soll. Alle hohe, alte Rede vom Lehrer als „an Gottes Statt“, als an der Eltern Statt erhält wieder ihren Sinn; wir fangen damit an, höher von unserem Stande zu denken und den Sinn eines Berufes als dessen, wozu ich berufen sein soll, zu erfassen und zu erfüllen. Darin liegt die Wandlung zum Erzieherstand beschlossen.

Wer das begreift, der wird fähig, in den Wandel einzugehen. Er will sich fortan als um der Schüler willen, und er sieht all sein Wissen und Können, seine schönsten Methoden und stolzesten Erfindungen als Dienstgerät, das er

¹⁾ Heinz Döpp-Borwald, *Erziehender Unterricht und menschliche Existenz*. 1932. S. 61 ff. zeigt vortrefflich, welche pädagogische Haltung zum Stoffe erziehende Wirkung haben kann.

alles an seine Schüler hingibt. Sein Leben im Berufe wird wunderbar erfüllt; in aller äußeren Schwere des Lebens rinnen doch für ihn alltäglich geheimnisvoll steigende Quellen beglückender Kraft für Berufsarbeit und Lebensführung.

2. Vom „erteilten“ Klassenunterricht zum geleiteten „Unterrichtsleben“.

In der Obergruppe war Gruppenarbeit gewesen, geleitet von einer begnadeten Pädagogin. Die Gruppe bot ein bewegtes Bild arbeitender, einander helfender Tischgruppen und Einzelarbeiter, unter ihnen die Lehrerin in dieser unausschöpflich reichen abwechslungsreichen Tätigkeit, wie sie zum ersten Male Willi Schneider eingehend analysiert hat¹⁾. Eine junge, wie sich später ergab, ausgezeichnete Lehrerin hatte zum ersten Male in einer Gruppenarbeit hospitiert und antwortete auf die Frage, wie es denn gewesen sei: „Ach, die Kinder arbeiteten die ganze Zeit“. Aus dieser Antwort klang ihre Enttäuschung darüber, daß sie „nichts gesehen“ hätte. Was bedeutet jene Antwort? Wie ist sie überhaupt zu erklären? Denn was wollen wir eigentlich mehr als daß die Kinder arbeiten? Und, was wollte sie sehen?

Wir müssen uns in eine Lage versetzen, die allen denen wohlbekannt ist, die viel an Schulen ringsum hospitieren, sich vom Schulleiter einen Hospitierplan geben lassen und nun an die betreffenden Lehrer verwiesen sind. Da geschieht es wiederholt, daß ein Lehrer, in dessen „Stunde“ man eigentlich mitgehen sollte, einem erklärt: „Kommen Sie lieber zu mir in die übernächste Stunde; jetzt arbeiten die Kinder“. Dann weiß der Hospitant aus seinen reichen Erfahrungen heraus, wie es liegt, was gemeint ist, nämlich: in dieser Stunde werden die Schüler etwas einschreiben, Verbesserungen in Heften fertigstellen, still rechnen u. ä. m.; der Lehrer aber wird herumgehen, nachsehen, ob auch alle „arbeiten“, ob sie es richtig machen, oder es kann auch so sein, daß er in dieser seiner Stunde auf dem Katheder sitzen, Hefte nachsehen, sein „gesehen“ unter Verbesserungen anhaften wird und nur leicht die Schüler überwacht; denn diese — „arbeiten“ ja. Dann hat er selber nicht viel zu tun. Der Besucher aber denkt bei sich: es ist nett von ihm, mir das vorher zu sagen, da kann ich zu einem andern gehen, wo es mehr zu sehen gibt, oder lieber einen Spaziergang in der frischen Luft machen, meine Post abholen und mir die Stadt

¹⁾ Unterrichtsführung im gruppenunterrichtlichen Verfahren (Jena-Plan). Aus der Tätigkeit des Lehrers in der Gruppenarbeit einer Obergruppe der Schule nach dem Jena-Plan. Weimar (Böhlau) 1937. Vgl. u. S. 198 ff.

ansehen; denn — in dieser Stunde arbeiten ja die Schüler. Und dann ist nichts los.

Also, wann ist etwas los? Wann lohnt sich der Besuch einer Stunde? Die erste Bedingung dafür ist, daß der Lehrer tätig ist, und zwar in einer ganz besonderen Art und Weise; wenn er arbeitet und die Klasse bearbeitet, nämlich mit seinen Fragekünsten oder allgemein mit seiner Redekunst. Und was sieht man dann? Worauf ist zu achten? Auf seinen „Aufbau“ der Stunde, den „Gang“ seines Unterrichts, die Methode, auf logische Dinge. Denn alles andere wird hiervon abhängen: das, was die Kinder lernen, daß überhaupt gelernt wird, und vor allen Dingen die „Beteiligung“ der Schüler. Ja, des Lehrers Kunst wird dann am höchsten gepriesen, wenn es ihm gelang, so zu unterrichten, daß sich so gut wie alle, gar alle Schüler beteiligten¹⁾. Um diese Beteiligung geht es im höchsten Grade. Die Schüler müssen an dem teilnehmen, was ihnen geboten wird, an dem Wege teilnehmen, den sie vom Lehrer geführt gehen sollen.

Das Entscheidende ist der so oder so unterrichtende Lehrer; der Schwerpunkt aller Tätigkeit im Schulraume liegt im Lehrer. Der Besucher will von seinem Kollegen für sich als Lehrer d. h. als Methodiker, lernen, um es ebenso zu machen oder danach seine bisherige Tätigkeit als Unterrichtender abzuändern. Er achtete auf die Fragepyramiden oder Frageellipsen, die Stoffverbindungen, die Übergänge, die Kniffe, die angeknüpften Beziehungen, die antregenden, die Teilnahme steigernden Momente im Ablauf der Stunde. Er will in seiner eigenen Lehrfähigkeit wachsen, vollkommener werden. Ja, gut mitgeschrieben, ist es durchaus möglich, nun in der eigenen Klasse, vorausgesetzt, daß sich Jahrgang und Fach decken, dieselbe Stunde zu geben, fast wörtlich eine Ummenge zu übernehmen und seinen Schülern vorzusetzen. Das ist Unterricht in der reinen Belehrenschule, der Lern- (und wie man wieder erkennt) besser gesagt der Lehrerschule. Denn es ist der Lehrer, der den Unterricht trägt, nicht die Schüler; diese nehmen — nur — teil.

Wir stehen vor einem Stück bestens bekannten Unterrichts, in dem die Methode das A und das D ist, eines Unterrichts, der seine Berechtigung hat und der niemals ganz zu entbehren sein wird. Die ganze überlieferte Methodik wird ja auch keineswegs mit einem Male über Bord zu werfen sein, sie wird z. B. innerhalb der „Kurse“ weiterhin blühen und, soviel bereits heute erkennbar ist, von dort her einen neuen Aufschwung gewinnen, da ihr aus den übrigen Arbeitsformen eine Fülle neuer Einsichten in die Schülertätigkeit zufließt, die noch gar nicht „methodisch“ nennenswert ausgewertet sind. Wiederum

¹⁾ S. unten S. 238.

ist es die unselige Einseitigkeit, die mit dem Übergewicht des Rationalen im Leben der letzten Epoche zusammenhängt, welche den „Unterricht“ derart dünn und kraftlos gemacht hat, daß er sich im Methodischen verlief. Dieser Einseitigkeit gegenüber gilt es folgende volle Wendung zu machen:

Aller Unterricht baut auf der Tätigkeit der Schüler auf, und aus dem Lehrer als Unterrichtendem wird der Führer tätiger, arbeitender Kinder. Und nun werden die wichtigsten Fragen: wie arbeiten Kinder? wie gruppieren sie sich bei der Arbeit, helfen, fördern einander? wie lernen Kinder, überhaupt und voneinander? wie geht in der Wirklichkeit des Lebens das Sich-Bilden vor sich? und zuletzt: wie führen wir arbeitende, tätige Kinder im Unterricht von Schulen?

Es leuchtet von selbst ein, daß sich damit erst neues Unterrichten entwickelt, wenn man es noch so nennen will. Denn die innere Bewegung der Schularbeit (von dem veränderten äußeren Bilde solcher Schülergruppe gar nicht zu reden) ist ja so anders, daß wir es vorgezogen haben, von einem „Unterrichtsleben“ zu sprechen, um einigermaßen in Worten auszudrücken, was wir sehen und erleben. Es ist „Unterricht in Bewegung“, bewegter Unterricht. Es ist, als wenn die vom Unterricht im alten Sinne überhaupt nicht beanspruchten Kräfte jetzt aufbrechen und damit das gewohnte Unterrichtsbild so völlig verändern. Insbesondere ist es aber immer jene Freigabe der sozialen und sittlichen Beziehungen und der mit ihnen neu eingestellten Antriebskräfte, die nun auch dem Lern- und Bildungsvorgang dienstbar gemacht werden. Insofern ist es berechtigt, von einem neuen Leben des Unterrichts zu sprechen und alle diese, in einer neuen Schule auch zahlenmäßig jede pädagogische Situation beherrschenden Tätigkeitsformen zusammenzufassen als Unterrichtsleben und dieses dem Unterricht i. e. Sinne, womit Fortbildungen des überlieferten Schulunterrichts gemeint sind, entgegenzusetzen.

Geht also der Lehrer in diesen bewegten Unterricht führend hinein, dann muß er um die inneren Verhältnisse wissen, die solches Unterrichtsleben bedingen und zustandekommen lassen. Das Erste ist dies: er muß derart führen, eingreifen, bestimmen, lenken und zulassen, daß sich die Lebensgesetze voll und mit ganzer Macht entfalten können. Als das geschah, da war es ja, daß nun in dieser so lebendurchwirkten natürlichen Schulumwelt von selbst die Urformen des Sich-Bildens, des Lernens und Lehrens erschienen und einfach abgelesen werden konnten. Und mit ihnen kamen ebenso von selbst die Schulklasse, der alte Stundenplan, Stunde und Pause usw. notwendig in Fluß, und alles suchte nach neuen Formen, die wiederum nur der Wirklichkeit abgelauscht zu werden brauchten.

Aus jener oben genannten Fragegruppe waren die entscheidenden Fragen: welches sind die besten Gruppen für Zusammenleben und Arbeit? und die andere davon nicht zu trennende Frage: wie arbeiten Schüler, wenn man sie an den schulischen Aufgaben so anders arbeiten läßt als in der überlieferten Schule mit jenem Übermaß an „aufgegebenen“ Arbeit, an Schularbeiten? Über all dieses war in der Literatur nichts zu finden. Schularzte, Hygieniker, Psychologen konnten eben nur jene gebundene, methodisch geleitete Schularbeit und deren Wirkung auf Schüler untersuchen, daran ihre Beobachtungen über die Sehschärfe, die körperliche Haltung, Aufmerksamkeit, Ermüdung, Interesse usw. machen. Auch die Soziologie schwieg sich aus. Hans Lorenz Stoltenberg bekannte, daß sie vom seelischen Leben der Schülergruppen, gar davon, wie sie sich gruppieren, nichts wisse¹⁾. Seit langem sehen wir nun, daß aus den Jena-Plan-Schulen eine ganz neue Psychologie und Soziologie des Schülers und der Schularbeit hervorgehen wird, ja, daß deren Anfänge bereits vorliegen. Es gibt keinen besseren Beweis dafür, daß mit diesem Unterrichtsleben ein neuer Bereich der Wirklichkeit erschlossen ist als diese Tatsache. Sie erforderte eine eigene wissenschaftliche Untersuchung und entwickelte auch aus sich heraus und an sich eine besondere Methode zur Erforschung dieser Welt²⁾.

Dreierlei Vorteile des Gruppensystems laufen mithin hier zusammen: es sind stets wirklich ihrer seelisch-körperlichen Entwicklung nach innerlich zusammengehörende Schüler vereint; es sind die Lebensgesetze und die Bedingungen für einen natürlichen Ablauf der Arbeit beachtet, und nun drittens, für die unterrichtlichen Aufgaben besonders entscheidend: es sind sämtliche Grundformen der Bildung in einem wohlhabergewogenen Wechsel aufgenommen und verwertet.

Danach bleibt selbstverständlich auch für die Führung im Unterricht an erster Stelle das Gebot der „Ehrfurcht vor dem Leben“. Der Schuß des dem Lehrer anvertrauten Lebens steht überall voran. Also freie Bewegung und reine Luft sichern zu jeder Tageszeit und in jeder Unterrichtsform! In jeder Stunde müssen die Bedingungen eines gesunden Wachstums vorhanden sein.

¹⁾ Im Vorwort zu seiner Übersetzung der Soziologie Ch. A. Ellwoods, Das seelische Leben der menschlichen Gesellschaft, 1927. Im „Jena-Plan I 1930“ S. 8 bis 40 sind diese soziologischen Fragen beantwortet.

²⁾ Seit W. S. 1931/32 wird unter der besonderen Leitung Frau Dr. Elsa Köhlers von den verschiedensten Aspekten aus daran gearbeitet, diese neuen psychologisch-soziologischen Erkenntnisse zu gewinnen, soweit sie in der Universitätschule zu Jena erscheinen und aufgenommen werden können. Bis heute liegen 20 Untersuchungen vor; die erste umfangreiche Veröffentlichung ist für 1938 geplant.

Den Schulalltag gesund machen! (Franz Schede)¹⁾. Nur die aufgespaltene fachwissenschaftliche Betrachtungsweise hat — einmal von der Psychologie her — den falschen Eindruck einer vom Körperlichen getrennt arbeitenden Seele entstehen lassen, sogar eine rein psychische Konstitutionsforschung hervorbringen und Untersuchungen der „Intelligenz als solcher“ vornehmen lassen können und danach Intelligenztests und psychische Profile aufgestellt. Uns ist wieder „der Leib die Erscheinung der Seele, die Seele der Sinn des lebendigen Leibes“ (Ludwig Klages) und das Seelische Gestalt und Leib. Seitdem wissen wir auch, wie stark der Bewegungstrieb und der Bildungs- oder Lerntrieb Hand in Hand gehen. Darum sollen wir nicht nur der inneren, ihm mitgegebenen Forderung des Kindes, sich frei zu bewegen, um gesund und natürlich und harmonisch wachsen zu können, entgegenkommen, sondern genau so gut dem anderen gleich starken angeborenen Drange, zu lernen, und zwar in Gemeinschaft seinesgleichen lernen zu wollen. Daß es diesen Trieb in der Tat gibt, auch für die Schulaufgaben, das haben allzu viele Tausende von Schulkindern aller Schulen, Landschaften und Stände uns gelehrt, als daß daran noch gezweifelt werden dürfte; wir können ja sogar stark schulunlustig gewordene Schüler zurückgewinnen, in ihnen wieder die Lust zum Lernen wecken und sie dann zu guten Leistungen bringen.

Dies alles kann nur geschehen, wenn der Lehrer während des Unterrichts ständig dem Einzelnen nachgeht und ihn gerade auch vom Standpunkte seiner Gesundheit her beobachtet, prüft und betreut. Seine größte Sorge ist immer die, daß nur nicht die Quellen verstopft werden möchten, aus denen alle fruchttragende Tätigkeit seiner Schüler stammt. Je mehr er lernen kann, diese Kraftzuströme zu erkennen und recht zu schützen, um so mehr wird er dann die Früchte des Unterrichts reifen sehen. Es ist auch hier wie beim Gärtner, der stets wieder an die Pflege und die beste nachhelfende Ernährung des Wurzelbereiches denkt, aus dem die Säfte heraufsteigen und alles am Stamm lebt. So dient der Lehrer weise pflegend den Lebenskräften seiner Schüler in jeder Unterrichtsform. Sobald das geschieht, entsteht das, was den Besuchern stets am meisten auffällt: ein natürlicher, sehr schlichter organischer Fluß in allem, was dort getrieben wird. Der Strom des Lebens rollt nach seinen irrationalen Gesetzen dahin, und jedermann achtet, schützt und fördert in seiner Weise dieses Leben der Schulgemeinde.

1) A. a. O. S. 136: „Die Schule füllt einen großen Teil des kindlichen Alltags aus. Wird sie so eingerichtet, daß sie den Lebensgesetzen des kindlichen Organismus entspricht, so wird sich das Kind seiner Schule verbunden fühlen, und sie wird ihm zur Heimat werden. Es wird gern in die Schule gehen.“

Alles organische Lebendige bewegt sich aber nicht nur, sondern bewegt sich stets in bestimmbarer, fester Richtung zielvoll. Darum ist in ihm eine Stetigkeit, eben des Zieles, der Bewegtheit selber vorhanden, die bei längerem Verweilen und Beobachten erkennbar wird. Dazu kommt nun drittens als Merkmal alles sich organisch entwickelnden Lebens: Eingeschlossensein in ein relativ einheitliches Ganzes, innerhalb dessen alle einzelnen in echter Gliedschaft stehen und tätig sind¹⁾.

Dies alles begründet die innere Dynamik des Schullebens und den einheitlichen zielfesten Zug allen Unterrichtslebens. Alle Glieder der Gruppe blicken fest auf das Ziel, auf die Arbeit, die sie sich vorgenommen haben. Immer sind die Arbeitsaufgaben der Schule dabei in ihrer Fülle und Mannigfaltigkeit im Mittelpunkt des Ganzen; um sie kreisen aller Gedanken so oft gerade auch dann, wenn keine Schule ist, so daß von da her die Vorstellungen von der „Hausarbeit“ sich wandeln und daß diese vor allem zu etwas fast ganz Selbstverständlichem wird und nicht mehr den von der Lernschule her bekannten Charakter des Aufgezwungenen besitzt.

Das gibt aber allem Unterrichtsleben zugleich einen realistischen Zug, die Echtheit, das Ungekünstelte, die Unmöglichkeit, etwas zu „machen“ und „vorzuführen“. Lektionen liegen da bald im Nebel der Vergangenheit als unwiederbringbare Erinnerungen an längst verflossene Zeiten der Schulgeschichte. Und weil alle, der Lehrer wie alle Erwachsenen, die dort mitarbeiten, stets zur Sache reden, so können sie tagaus tagein so viele tausend Worte sparen. Das Wort ist von seinem Thron gestiegen; Tun und Handeln, auch das handelnde Wort haben den Vorrang erhalten. Es ist jetzt ein Zusammenleben und Zusammenarbeiten gesichert und geordnet, in dem es um von allen angestrebte, jedem nach dem Maße seiner Gaben auch bekannte, ja vertraute Ziele geht, alles ein Beweis für ein gesundes Arbeits- und Gemeinschaftsleben.

Und in diesem Leben schwingt der Lehrer, voll an seine Anforderungen hingegen, mit, er hemmt nicht widersinnig, sondern empfindet sich wohlwend in den Fluß des Lebens, den Rhythmus der Arbeit eingeordnet. Darum ver-schwindet in diesem Unterrichtsleben jenes für die Lehrerschule so typische taktierende Eingreifen, dieses von Denkanstoß zu Denkanstoß, von Anregung zu Anregung, von Frage zur Antwort und wieder zur Frage Weiterdrängen der Klasse. Als bald sieht er sich als den, der seiner überlegenen Reife wegen

¹⁾ Felix Krueger, Über Entwicklungspsychologie. 1915. S. 167f.

von Natur führt, inmitten der arbeitenden Schar. Er tritt in einer natürlichen, selbstverständlichen Haltung als Führer mitten unter diese arbeitende Schülerschar, die in gemeinsamer Arbeit vorwärts schreitet, ein Führer von Natur, weil er den Blick fester und klarer auf das jeweilig gemeinsam angestrebte Ziel richten kann. Er denkt vor, greift zurück, arbeitet bei diesem Schüler, bei jener Tischgruppe selber mit an der jeweils rechten Stelle, berät, lenkt, warnt und ist in all seiner eigenen Tätigkeit und Bewegtheit doch zugleich der ruhende Pol in dem Zuge dieser tätigen Schülergruppen.

In einem Schul- und Unterrichtsleben, das so reich an bildenden und erziehenden Möglichkeiten ist, kommt es zu einer anderen, zu einer einfacheren Lösung der Fragen der Disziplin und der Zucht aus sich selber. Die Gruppe macht den Lehrer zum Führer, dadurch daß sie ihn in seinen „Stand“ hebt als Führer der Gruppe. Ganz unbestritten ist des Erwachsenen Vorrangstellung in so arbeitenden und geleiteten Gruppen. Denn der Lehrer steht da mit seinen Forderungen und in einer Haltung, die keinen sittlichen Widerspruch herausfordern, sondern er ist „Autorität in Funktion“. Und diese lehnt die menschliche Natur nirgends ab; schon spielende Kinder fügen sich den Anordnungen der heraustretenden Spielführer, freilich nur solange, als diese sich im Rahmen der Spielgesetze mit Anweisung, Befehl und Strafe an sie wenden. Und sein Vorbild wirkt auf die Schüler ein; es bilden sich immer größere Kreise derer, die fest zu ihm stehen und ihn stützen, ohne daß er sie bestellt oder besonders nimmt. So wächst aus dem Leben selber um den Lehrer herum die Zahl der führenden Kinder, die tatkräftig und außerordentlich wirksam von sich aus Sitte und Brauch der Schulgemeinde erfassen und sie durch Wort und Tat erhalten und weitergeben.

Das ist gewissermaßen der laute Dank dafür, daß dieses Unterrichtsleben die sozialen Grundgesetze für arbeitende Schülerscharen berücksichtigt, ja sich voll auswirken läßt. Alle Führung im Unterricht muß wissen, daß es keinen besseren Rat geben kann, als den, die Schüler sich in ihren Stammgruppen für die unterrichtlichen Aufgaben frei gruppieren zu lassen. Doch unter der einen Bedingung wieder, daß alle Tischgruppen der ganzen Gruppe verantwortlich sind und von dieser wie vom Lehrer umgestaltet, ja ganz aufgelöst werden, sobald sie jenem „Gesetz der Gruppe“¹⁾ nicht gehorchen.

Alle eigenen Erfahrungen sowie die Beobachtungen an sehr vielen Schulen mit anderen Grundsätzen der Gruppenbildung haben gelehrt, daß es das Allerbeste ist, die Gruppenbildung unter der genannten Bindung freizugeben. Alsdann beschränken sich die Eingriffe der Gruppe und des Lehrers auf jenes

¹⁾ Siehe oben S. 78 ff.

Minimum, das keine Macht der Erde wird beseitigen können, solange wir Menschen sind wie wir nun einmal sind. Zugleich hilft diese Art der Gruppenbildung mit, die natürliche Ordnung im Raume zu sichern; denn durch sie werden viele unnötige Reibungsflächen von vornherein ausgeschaltet, während das Ziel: gute Arbeitshaltung und Leistung, von selbst gefördert wird.

Interessant ist, daß auch wir, wie die Soziologen, haben feststellen können, daß die beliebtesten Tischgruppen die Dreier- und die Zweiergruppen sind und daß die Dreiergruppe die fruchtbarste ist. Selten erreicht eine Tischgruppe die Zahl 5 oder 6, und dann ist sie zumeist eine verkappte Zweier- und Dreiergruppe, bzw. zwei Dreiergruppen, in denen sich zwei Führer die Waage halten, dieses natürlich unbewußt für die Schüler selber und nur dem pädagogisch geschulten Beobachter erkenntlich. In den Tischgruppen bildet keineswegs der Arbeitsstoff ausschließlich das verbindende Moment, weit eher sind es rein menschliche Beziehungen zwischen den Kindern, die zur Bildung dieser Gruppen führen. Es können also in einer Dreiergruppe alle drei Schüler je etwas Verschiedenes arbeiten. Häufig sind Kinder verschiedenen Alters vereint, auch Knaben und Mädchen mischen sich oft ungezwungen. In den Obergruppen überwiegen reine Mädchen- und reine Knabentischgruppen, aber sie sind durchaus nicht die einzigen dort. Auf jeden Fall wird auch hieran ersichtlich, wie sich das so schwere Problem der *Koedukation* und *Koinstruktion* in Jena-Gruppen einfacher löst. Dort, wo in einer zehnklassigen Volksschule — wie sie der Jena-Plan ja fordert — mehr als eine Jugendlichengruppe gebildet werden kann, wird gewiß immer je eine reine Mädchengruppe und eine reine Knabengruppe eingerichtet werden, wie es z. B. in Rahden (Westfalen) geschehen ist.

Jede Tischgruppe ist nun wieder ein kleiner Verband zu gegenseitiger Hilfe, zur Schülerhilfe, wie sie bereits der Schulanfänger erlebte vom ersten Schultage an und wie sie ständig gepflegt und verfeinert entwickelt wird. Zwei und drei Begabte stacheln sich gegenseitig an; dort hilft der Klügere dem nicht so Begabten, hier ein Älterer dem Jüngeren, wogegen dieser bei Anfertigung von Skizzen und Schmuckleisten führt. Dort arbeiten einige Tischgruppen je am gleichen Gegenstande, hier sitzen zwei Freunde beisammen, von denen aber jeder etwas anderes gewählt hat, allein ein jeder ist an des Freundes Arbeit mitinteressiert, nimmt am Fortgang teil und — lernt zugleich des Freundes Arbeit gründlich kennen. Aber die gegenseitige Hilfe geht weit über die einzelne Tischgruppe hinaus. Jeder kennt der anderen Arbeitsgebiete und derzeitige Interessen, also weist er den, der sie verwerten kann, auf Arbeitsmittel, Angaben usw. hin, die er bei seiner Aufgabe gefunden hat, aber selber nicht

gebrauchen kann. Wunderbar dieses Sichhelfen durch die große Gruppen-gemeinschaft hin; es ist wirklich ein auf Gemeinschaft gegründeter Verband vieler Tischgruppen, der so entsteht! Und der Lehrer kennt noch viel gründlicher eines jeglichen, wie aller Tischgruppen Arbeitsgebiete, Arbeitsziele und den täglich erreichten Stand. Er geht von Gruppe zu Gruppe, von Schüler zu Schüler, nimmt Einsicht in die Arbeit, bringt von sich aus Anregungen oder Mittel, verbessert, beantwortet die Fragen. Und wenn in der „Gruppenarbeit“ eine Arbeit im Ablauf des Trimesters oder Semesters (für das die unter einem Titel vereinte „organische Einheit“ gewählt ist, an welcher also alle in dieser betreffenden Stammgruppe arbeiten) zu einer gewissen Abgeschlossenheit gelangt ist, dann muß sie der ganzen Stammgruppe im sog. „Berichtskreis“ geboten werden. Jede wird so etwas für alle Wertvolles. Und ist der erste Bericht gehalten, so folgen alsbald die anderen über das Semester hin, bis ein pädagogisch ausreichender Abschluß erreicht ist und sich aus der laufenden Arbeit eine neue entwickelt hat. In der Regel weiß eine Stammgruppe, während sie noch das alte Thema abschließt, wozu sie übergehen wird, und beginnt schon mit den Vorbereitungen zu der neuen Arbeit.

Wir stellen sechs Vorzüge dieses besonderen „gruppenunterrichtlichen Verfahrens“ fest, die zugleich den pädagogischen Wert eines „Unterrichtslebens“ voll offenbaren:

1. Im „Gruppenunterricht“ wird im weitesten Maße dem einzelnen Schüler Gerechtigkeit widerfahren, ohne daß dieses „Unterrichtsleben“ individualisierend wirkte oder andererseits drohte, in einen „pädagogischen Soziologismus“ zu verfallen. Der einzelne Schüler wird gewiß stark angesprochen, und das soll er ja auch, allein niemals isoliert, sondern stets in seiner vollen realen Gliedschaft innerhalb der Stammgruppe wie seiner Tisch- oder Arbeitsgruppe. Er ist in jedem Falle in dieser Bindung an die gemeinsame Aufgabe vom Lehrer wie von der Gruppe gefordert, und was sein individuelles Sein und Können ausmacht, das hat in seiner Eigenart nur Wert als für die Gruppe, als Vermögen, einem Gemeinsamen zu dienen, zum besten Gelingen eines gemeinsamen Werkes beizutragen.
2. Dies Verfahren bietet dem „schweigenden Denken“ größten Spielraum. Es kann wirklich „aus der Ruhe heraus“ geschafft werden, alles sich viel besser klären und absehen. Die Psychologie des Denkens, besonders des produktiven Denkens, weiß um den Wert dieser Ruhe und Muße für Arbeit und Schaffen. In Schulen, welche nach dem Jena-

Plan arbeiten, ist der wohl höchste Prozentsatz an Sicherheit dafür gewährleistet, daß die „fruchtbaren Momente“ geistiger Tätigkeit, die Wellen und Höhepunkte des Denkens ausgenutzt werden.

3. Die Schüler gewinnen auf diese Weise ein viel innigeres Verhältnis zum Stoff; denn alles Stoffliche tritt in einer anderen Verbundenheit mit dem Schülerleben und der jugendlichen Arbeit an sie heran und dringt so tiefer und fester in sie hinein.
4. Das wertvolle, viel zu wenig beachtete „nebenhergehende Lernen“, das, was ich das „Zwischenlernen“ nenne, spielt eine große Rolle. Unter Zwischenlernen soll verstanden werden alles, was während der Arbeit an einem Teilgebiet mitgelesen, mitbesprochen, erörtert wird, was Anregungen für weiteres Nachdenken und nebenhergehende Arbeiten daheim wie in der Schule selbst liefert. Aus guten Proben wissen wir um die große Bedeutung dieses Lernens.
5. Der Lehrer kann im gruppenunterrichtlichen Verfahren den Kindern besser helfen, viel gründlicher einen jeden Eigenart, Begabung, Arbeits-tempo und vor allem die wirkliche Gesinnung, die sich hinter der Arbeit und so hinter dem Kerl, dem Mädchen verbirgt, dabei kennenlernen. Er kommt ja wirklich an alle heran und in Zuführung mit einem jeden. Deswegen gelangen nun auch die echte Bedeutung des zielgerichteten Gesprächs, der belehrenden Unterhaltung und der ermahnenden Rede unter vier Augen wie im kleinen Kreise Tag für Tag zu ihrem Recht und zur vollen Auswirkung. Der Lehrer kommt ganz anders in die Lage, am Aufbau des Menschenkinds körperlich, sittlich, geistig mitzuwirken.
6. Vor allen Dingen entdecken wir ein Freiwerden der menschlichen Beziehungen, des „Zwischenmenschlichen“, d. i. menschlicher Beziehungen zum Kameraden, zur Gruppe, zum Lehrer. Alles ist ein Tätigsein inmitten einer lebenserfüllten echten Menschengemeinschaft, und so besteht während des Gruppenunterrichts tatsächlich etwas wie eine Erziehungswirklichkeit, in der weit mehr die unberußte als die berußte Erziehung wirksam ist¹⁾.

3. Unterricht und Kulturgut.

Die Führung im Unterricht steht weitgehend in einem besonderen Dienstverhältnis zu der Kunstwelt, der Kultur, welche der Mensch zwischen der Natur und sich errichtet hat und um derenwillen Schulen dieses Umfanges erst nötig

¹⁾ Siehe Jena-Plan III, 1934. S. 91f.

geworden sind. Diese Kunstwelt wird auch in ihrer gesamten Gegenständlichkeit ganz und gar von der Seele des Menschen getragen und hat in der Außenwelt, in der Natur, nur äußerliche Stützen und Anhaltspunkte. Wo ein Volk verschwunden ist, dort kann die von ihm errichtete Kunstwelt nur so weit und so weit richtig wiedererkannt und weitergegeben werden, als es den Nachlebenden, denen, die sie ausgruben, möglich ist, sich in die Seele und den Geist des von der Erde verschwundenen Volkes zurück- und hineinzuversetzen. Unter den lebenden Völkern, die ihre eigene Kunstwelt lebensnotwendig brauchen, muß sie immer von neuem in jedes einzelne Menschenkind, das ihnen zuwächst, hineingebaut werden. Worauf wird sie nun in den Menschen errichtet? Auf welchen seelischen Bezirk, welches seelische Vermögen? Sie ruht und erhält sich in dem, was man die Dispositionen der Seele nennt, vor allem im Gedächtnis.

Mit Gedächtnis bezeichnen wir ganz allgemein die Tatsache, daß Erlebtes, Wahrgenommenes nicht immer verschwindet, sondern irgendwie reproduziert, wieder hervorgeholt werden kann. Darum wird auch von „Spuren“ gesprochen, die jenes Erlebte, Wahrgenommene hinterlassen habe. Man hat sogar (Richard Semon) von der Mneme, d. i. Gedächtnis, als einer Eigenschaft der organischen Materie gesprochen. Gehen wir nun daran, uns diese Tatsache klarzumachen, so bleiben wir in Analogien stecken, reden in Bildern. Lerne ich etwa Technisches, z. B. das Rudern, die richtige sportgemäße Haltung der Arme, der Hände, des ganzen Körpers am Riemen und das Sitzen und Schwingen auf der Ruderbank, so stelle ich nach Ablauf eines Semesters unschwer fest: a) die Muskelmasse hat sich geändert; b) die Muskelstruktur ist für die Tätigkeit Rudern geeigneter geworden, und c) ich kann experimentell nachweisen, freilich nicht sehen, daß sich chemische Vorgänge abgespielt haben. Allein auf der seelischen Seite im Bewußtsein ist keine dauernde Änderung nachzuweisen, keine „Spur“. Den Nachweis einer Änderung kann ich nur dadurch erbringen, daß ich die faktischen Kenntnisse und Erkenntnisse auskrame. Ansehen kann mir niemand meine innere Bereicherung so wie man dem Körper den durchtrainierten Körper oder Körperteil ansehen kann.

Wenn trotzdem jene Bilder gebraucht werden, selbst wenn es sich um ein Lernen handelt, das das Bewußtsein bereichert und ändert, so hängt dies damit zusammen, daß im Lernprozeß überall dieselben drei Stufen durchlaufen werden, also auch dort, wo davon nachher keinerlei äußerlich sichtbaren Veränderungen vorhanden sind.

A. Da ist zunächst das Inhaltliche des Lernvorganges. Das, was gelernt werden soll, einerlei wiederum ob ich einen Hammer führe, den Tennisschläger

halte, lesen lerne oder englisch, es muß stets deutlich, klar und kräftig genug herausgestellt werden, um in seinen Einzelheiten, Beziehungen und Zusammenhängen erst einmal erkannt zu werden. Dann erst werden Wiederholungen, und zwar die richtigen, möglich. Dieses Stadium ist äußerst wichtig, geradezu das Wichtigste; denn es darf ja auf keinen Fall etwas Falsches oder auch nur Ungenaues eingeübt werden.

B. Das, was gelernt werden soll, wird in neuen Lehrvorgängen eingeübt, d. h. der Lernvorgang als solcher wird gleichsam wichtiger als das Was. Das Inhaltliche erscheint nun, übersteigert gesprochen, wie etwas, an dem das Lernen als solches geübt werden soll. Das Ziel dieser zweiten Stufe bildet es, eine feste, innige Beziehung zwischen den Teilen des zu Lernenden, zwischen dem, das zuerst deutlich, klar und kräftig auseinander gezogen und für sich hingestellt wurde, zu bewirken.

C. Zuletzt geht es um die Bildung der Disposition, des Vermögens, eines Habitus. Was ist damit gebildet? Eine in sich wachsende und schließlich endgültige Sicherheit, eine Art Garantie dafür, daß, wenn ein Teil des Lernvorganges auftritt, der nächste und die nächsten folgen werden, und daß Fertigkeiten, Geschicklichkeiten immer auf dem Wege und in der Art ausgeübt werden, in der sie am meisten geübt worden sind. Wer z. B. das Geigenspiel erlernt hat und nun eine Reihe von Jahren hindurch keine Geige mehr in die Hand bekam, der wird sofort wieder eine Geige genau so anfassen und anlegen, den Bogen genau so über die Saiten führen, wie er es erlernte, und er wird eine früher eingeübte Weise spielen. Läßt man acht Mann in einem Achter Platz nehmen, so wird der Fachmann schon beim ersten Ergreifen und Anfassen der Riemen feststellen, wer diesen Sport ausgeübt hat, wer noch nicht. Genau so im Schreiben, in Algebra, in fremden Sprachen uff., immer vorausgesetzt, daß es wirklich einmal erlernt war.

Jene drei Stufen des Lernens sind zu einem guten Teil erkennbar in den Lernkurven, gleichgültig, ob Mensch oder Tier beobachtet wird. Alle Kurven zeigen ebenfalls ein Dreifaches:

A. Sie steigen gewöhnlich zuerst steil an. B. Sie steigen danach nur sehr allmählich, aber sie steigen noch an, und nun C. werden sie fast ganz horizontal, jedenfalls ist eine Steigung kaum noch bemerkbar; das betreffende Menschenkind hat sein Maximum an dieser Stelle und für dieses Lernen erreicht.

Daraus folgen zugleich drei wichtigste unterrichtliche Aufgaben: Es gilt die erste Zeit auszunutzen; es ist auch der Einprägungswert aller ersten Wiederholungen bedeutend größer als der aller späteren. Brauche ich bei-

spielsweise fünfzehn Wiederholungen, so sind die ersten 5—6 unvergleichlich wichtiger als die letzten 5—6 oder die der Mitte. Es geht deswegen darum, den Anstieg der Kurve geschickt zu nutzen, die ersten noch frischen Antriebskräfte der Seele, die ersten Tage und Wochen, die Periode der Neuheit u. dgl. m.

Die i. e. S. didaktische Kunst wird sich ganz besonders dem zweiten Teile zuwenden müssen, um über den „toten Punkt“ hinwegzuhelfen.

Nicht genug aber kann der dritte und letzte Teil beachtet und zur Beherrschung allgemein empfohlen werden. Denn dieser Kurventeil sagt dem Pädagogen, daß es für alles, was Schüler lernen sollen oder lernen wollen, zwei Maxima rein individueller Art gibt:

- a) das Maximum dessen, was einer lernen kann, und
- b) das Maximum dessen, wie es einer lernen kann.

Einer kann überhaupt nicht lernen, auf der Geige zu spielen oder Mathematik, und einer kann nie lernen, gut auf der Geige zu spielen, oder Mathematik wertvoll zu beherrschen, sondern nur für die Zwecke eines Examens. Um die Feststellung dieser Begabungshöhe und Begabungsart muß sich jeder Lehrer, der wertvoll arbeiten will, ernstlich mühen; er muß demnach Individualdiagnostik in des Wortes vollster Bedeutung treiben. Immer leichter und schneller wird er dann herausfinden, wie stark die Sonderbegabung seiner Schüler und wie hoch die allgemeine Intelligenz ist, und dementsprechend wird er fördern, Aufgaben stellen und alles dosieren. Ernst Neumann hat einmal sehr treffend die Intelligenzhöhe mit der Höhenlage einer Landschaft verglichen. Gleich sie einem Flachland bzw. einem Hochland, so sind eben alle Akte entsprechend tief oder hoch, und in der Tat finden wir Kinder hoher allgemeiner Intelligenz auf allen Gebieten etwas erreichen, das den Durchschnitt übersteigt. Die Ausbildung der individualdiagnostischen Kunst verhilft dem Lehrer zur Erkenntnis der individuellen Grenzen bei allem Lernen. Als bald weiß er: dies und das hat für diesen Schüler oder jenen überhaupt keinen Zweck; dies und das hat keinen Sinn, mit diesem oder jenem Schüler noch weiter zu treiben. Auch mit der Anerkennung dieser Grenzen fällt das alte Dogma von der allgemeinen Bildung wie das von der formalen Bildung, als wenn ein irgendwie und auf irgendeinem Gebiete formal Ausgebildeter, etwa im Lateinischen oder in der Mathematik, damit schlechthin für alle Gebiete formal ausgebildet sei¹⁾.

¹⁾ Siehe unten S. 232 ff.

4. Leistungen als Bildungs- und Erziehungsmittel. — Leistungskultur, nicht Leistungskult!

„Leistungen“ sind in unseren Schulen zu etwas geworden, das das Verhältnis Lehrer: Schüler vergiftet. Sie sind zu den Maßstäben für das Können wie für die menschliche Persönlichkeit der Schüler geworden, zu etwas Meßbarem, in Zahlen Ausdrückbarem, an denen errechnet werden kann, wie ein Schüler steht, wer und was er ist, versteht und kann. Die „objektive“ Leistung dieser Art liegt dem ganzen Zensuren-, Prüfungs- und Beförderungssystem der Schulen zugrunde. Und infolge dieser Verbindung mußte die Leistung herabgewürdigt werden und schließlich mit in das ausgeflügelte System der Strafen einrücken, das in den Schulen entwickelt worden ist¹⁾.

Nun müssen Leistungen sein und gefordert werden. Ganz unbedingt müssen wir objektiv feststellbare, selbst auch meßbare Leistungen von jeder Schularbeit erwarten. Das ist so selbstverständlich, daß das nervöse, vordringliche Suchen nach diesen Leistungen in Schulen neuer Erziehung, wie man es bei jedem alten Schulmann feststellen kann, nur bezeugt, wie die Leistungsforderung zu einem Krampf, zu einer Krankheit geworden ist. Ein solcher kann schon auf nichts anderes mehr sehen; ja vom Wesentlichen sieht er dann in der Regel nichts, und unter Neuem versteht er das Alte in neuer Aufmachung.

Leistungen sind andererseits nun auch etwas, das dem Menschen voll entspricht, und zwar von früh auf ihn anspricht. Welches Kind, welcher Mensch möchte nicht gerne etwas leisten, viel leisten, viel können, viel verstehen? Wir dürfen mit leistungswilligen Schülern rechnen. Die pädagogische Voraussetzung, die Grundlage für unsere Arbeit und Hilfsfähigkeit, deren einzige, aber auch sichere Hoffnung bildet gerade die Leistungsbereitschaft, ja der Leistungshunger von Kindern und Jugendlichen. Diese Bereitschaft ist dem Menschen von der Geburt an mitgegeben, wenn er als normal geboren bezeichnet werden kann. Ihm eignet nicht nur jener allbekannte Tätigkeitsdrang, sondern damit ist auf das allerinnigste das Streben nach Leistung verbunden, sonst wäre es nichts weiter als ein allgemeines, ziellos gerichtetes, ein vagierendes Tätig-

¹⁾ Vgl. Ad. Matthias, *Praktische Pädagogik*, 1912. S. 210 Anm. zitiert nach Richard Richter: „Wir haben Zwangs- und Gewaltmittel, die unsern Vorfahren nicht entfernt so zu Gebote standen; wir haben unser Prüfungs-, Beförderung- und Berechtigungswesen und andererseits die Dimission: das sind unsre Stöcke, mit denen wir auskommen können.“ Richtig stellt Kurt Riedel, *Eigengesetzliche Bildungslehre*, 1931, S. 241 fest: das übliche Zensurengeden muß bildungsgesetzlich zum Gebiet der Strafe gerechnet werden. Vgl. auch m. *Allgemeine Erziehungswissenschaft*. I. 1924. S. 203ff.

sein. Nein, das Kind will von früh auf tätig sein, „um — zu“; d. h. um zu werden wie, zu können wie, zu verstehen wie usw. usw.

Wir müssen und dürfen hier reden von echter Tätigkeit aus sich heraus, um ein „strukturell bedingtes“ Tätigsein, d. h. durch die eigene Anlage und den jeweiligen Entwicklungsstand bedingt. Also ist es mehr als nur Reaktion, als reizbedingtes Antworten eines Wesens. Denn die Aktion ist gewiß auch eine Antwort auf einen Reiz, allein dieser Reiz ist nicht verantwortlich dafür, daß es zur Tätigkeit kommt. Kleine Kinder sind Wochen und Monate lang den Reizen ausgesetzt, welche von der menschlichen Sprache ausgehen, allein sie werden erst dann spezifisch tätig, d. h. begeben sich auf den Weg, der zur Ausbildung der Sprache führt, wenn die entsprechende strukturelle Reifung, die innere Eigenentwicklung soweit ist, und dann wird ein Kind von selbst tätig, genau so wie es sich eines Tages von selbst aufrichtet. In all diesen Fällen wird ein Reiz gewiß Anlaß zur Tätigkeit, allein er trägt nicht dafür die nämliche Verantwortung wie für eine reine Reaktion.

Mit solchem angeborenem Drang zur Selbsttätigkeit dürfen wir nach aller seelenkundlichen Forschung der letzten Jahrzehnte bestimmt rechnen. Die Funktionen sind danach so geladen, daß sie zielfest tätig werden und zu der ihnen gemäßen Leistung hinstreben; sie wollen etwas leisten. Es wäre darum wiederum auch ganz falsch zu glauben, es führe zu einem reinen Funktionalismus, zu einem Kult der Funktionen, der auf Kosten der echten, der objektiven Leistung gehe. Ganz abgesehen davon, daß ja in jeder Schule immer, dem Sinne der Schule entsprechend, bestimmte soziale und völkische Aufgaben gesetzt sind, auf die jene Funktionen ausgerichtet werden dadurch, daß die Reizwelt der Schule von diesen Aufgaben her bestimmt und erfüllt ist. Allein unser Blick auf die Jugend beginnt sich allmählich zu ändern, seitdem daran gegangen wird, das menschliche Leben nach Charakterentwicklung und Arbeitsleistung in seinem ganzen Ablauf zu sehen. Wir gewinnen eine „tiefere“ Einsicht in die Natur des Kindes, weil wir es, die Kindheit endlich im Ganzen des Lebensablaufes sehen lernen, ihren Anteil und ihre Bedeutung für ein Lebensganzes. Und da stellen wir fest, „daß bis weit in die Pubertät hinauf und oft genug noch über sie hinaus funktionale Betätigung und noch nicht planmäßige Leistung das eigentliche Lebenselement des jungen Menschen ist. Materialbearbeitung zum bestimmten Ergebnis als vorherrschende Betätigungsform wird erst im Laufe eines weit in das Leben hineinreichenden Entwicklungsprozesses selbstverständlich“ (Bühler). Das „probeweise und funktionale Leben“ ist freilich nach Anlage, Begabung und Umwelteinflüssen und Möglichkeiten sehr verschieden lange ausgedehnt, offenbart sich aber u. a.

im starken Berufswechsel Jugendlicher und auch älterer Arbeiter wie Studierender.

Innerhalb des Hauses, der Kinderfamilie, der Kindergruppen im Hof, auf der Straße und dann in den Schulen vermehrt jedes Kind seine Kenntnis von Leistungen, d. i. davon, was einer kann und nicht kann. Die Zahl, die Arten und die Wertigkeit dieser Leistungen wachsen lebenslang für jedermann, zugleich damit das Wissen darum, daß man nicht alle, ja nur eine kleine Auswahl von Leistungen selber erlernen und verwerten kann. Dem Kinde scheint noch keine Schranke gesetzt, und wo sie erscheint, kann es sie in seiner Einbildung überfliegen, kann es sich mit später, „wenn ich groß bin“, vertrösten. So liegen innerhalb der natürlichen Gemeinschaften für jedermann von Kind auf unzählige Antriebe, seine Tätigkeit in bestimmte Bahnen zu lenken, auf bestimmte Leistungen hin. An derselben Stelle aber liegt auch der natürliche Wettbewerb, der Wett-eifer mit Gleichaltrigen, mit dem Erwachsenen schlecht-hin, der im Besitz des angestaunten Könnens ist.

Die Unterrichtsführung muß daher an beides anknüpfen. Sie muß

A. immer und überall an den angelegten Tätigkeitsdrang anschließen, sich damit den natürlichen und bedeutendsten Bundesgenossen sichern; und

B. die Gruppengemeinschaft so sich gestalten lassen, daß darin ein gesunder Wettbewerb gepflegt, wirksam gemacht und erhalten wird, sowie eine kräftig wirksame, recht angelegte Menge von Leistungsreizen, je nach Art, Zahl und Wertigkeit der entwickelten jugendlichen Kraft angepaßt.

Es liegt auf der Hand, daß manche Teile dieser Aufgabe bereits unter die Führung des Unterrichts, mithin zur rechten Vorbereitung gehören, allein das ganz und gar Entscheidende obliegt der Führung im Unterricht. Diese steht hier vor den allerfeinsten und schönsten Aufgaben und enthüllt bei rechter Haltung an dieser Stelle das eigentümlich Neue aller Überlieferung von Unterricht gegenüber. Diese Aufgaben können bislang nur bruchstückhaft beschrieben werden; sie müssen daher an Beispielen aus festgehaltener Praxis erhellt werden (s. Kap. V).

Zu A. Des Erwachsenen Tätigkeitstrieb ist in festere Bahnen geleitet, ist nach bestimmten Gegenständen und Zielen ausgerichtet worden. Ja, die ganze Lehrertätigkeit als solche ist fest aufs Ziel eingestellt, das er kennt, das ihm gesetzt, vorgeschrieben ist, von ihm bejaht und im eifernden Drange des guten Pädagogen angestrebt wird. Er weiß auch um die Leistungen selbst, kann sie alle selber vollbringen, wenigstens helfen, auf sie auszurichten, zu ihnen hinzuleiten. Von alledem weiß und kann das Kind nichts, höchstens einiges in einem sehr unklaren Wissen ganz allgemeiner Art. Darum ist es wiederum dem

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

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

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

ganze schauende Vermögen, die Einfühlungskraft in Menschen und in das gesamte künstlerische Schaffen und künstlerisch Gestaltete. So ist das Kind zugleich wirklichere als der Erwachsene; das Kind will gerade die Welt kennenlernen, wie sie wirklich ist, nach allen ihren Seiten, mit allen ihm angeborenen Funktionen sie aufnehmen, sie in sich hineinholen.

Dazu kommt der stärkere Bewegungstrieb. Das hängt damit zusammen, daß das Kind, unser Schüler, noch ungebrochenerer Lebenseinheit ist, daß die Lebensäußerungen in alles und alles mithineingehen. Deswegen ist es eine vordringliche Aufgabe unserer Lage, weit mehr als bisher geschehen, die Gesamtheit der Lebensäußerungen des Kindes in allen schulischen Aufgaben zu beachten, nein mitaufzunehmen. Der Unterricht muß immer mehr sich auch auf Bewegung aufbauen und dabei zu einer rhythmischen Bildung werden. Dieses Bewegungsprinzip, hier und da erkannt und vereinzelt mit schönstem Erfolge angewandt, wird in unserer Zeit, die endlich wieder dem Körperfeelischen Verständnis entgegenbringt, ja wie kaum eine frühere in ihrem allgemeinen Wollen die Einheit von Körper, Seele und Geist verfißt, eine Blüte erleben können¹⁾.

Macht der Lehrer ernst mit diesem Standpunkte, dann wird er tagaus tagein darauf halten, daß jede pädagogische Situation, die nicht von seiner Tätigkeit beherrscht wird (durch Vortrag, Verkündigung, Vorspiel u. dgl.), von den Schülern tätig begonnen wird. Sie dürfen gar nichts anderes kennen, als daß in jedem Kurs, jeder Gruppenarbeit usw. sie sofort im Raume alsbald nach Betreten sich zur Arbeit ordnen, alles vorbereiten und nun ohne Aufforderung anfangen. Es muß zur täglich geübten Regel werden, daß kein Lehrer mit seiner Tätigkeit, seinem Herumgehen zur Hilfeleistung, zur Durchsicht usw. beginnt, bevor nicht der letzte Schüler begonnen hat zu arbeiten. Voraussetzung ist dafür, daß jeder Schüler täglich beim Betreten des Schulraumes weiß, was er zu tun hat. Und darin liegt wiederum das Geheimnis recht geleiteten neuen Unterrichts, daß es jeder wirklich weiß und daß auch der Langsamere immer von neuem dahin geführt wird, es zu wissen. Sofort ändert sich das ganze Gesicht des Unterrichts. Nun wartet der Lehrer an einer überschauenden Stelle, bis alle an der Arbeit sind, und läßt dafür einen Spielraum von 3—4 Minuten. Dann erst setzt er sich in Bewegung, steuert

¹⁾ Vgl. Elise Müller, Über rhythmische Erziehung, in „Gymnastik“, 1927. S. 114 ff.; E. Bebie-Wintsch, Das Bewegungsprinzip in Unterricht und Erziehung Zürich (Heitpäd. Seminar), 1933. Es begründet den genialen „Abschlußunterricht nach dem Jenaer Verfahren“ für Gehörleidende von Karl Braun, 2. Aufl. 1936.

zunächst auf solchen Schüler oder eine Gruppe los, die anscheinend noch nicht in Arbeit sind, um zu sehen, wie hier zu helfen ist, baldigst zum Arbeitsbeginn zu kommen. Nun erst setzt er sich seinem Plane entsprechend selber ein¹⁾. Endlich ist somit dieses traurige Kapitel geschlossen, daß jede Klasse wartet, bis der Lehrer das Zeichen zum Anfang gibt, sagt, was getan werden muß, und daß die Klasse nichts tut, wenn er nicht da ist oder das Zimmer verläßt.

Zu B. Hierher gehört zunächst alles, was dazu dient, innerhalb der Gruppen das gegenseitige Sich-Helfen zu entwickeln: daß Schüler im Arbeitskreis vor der Tafel einander helfen, aufeinander achten, ob jeder Kamerad verstanden hat, worum es ging; daß sie im Kreise bei der Gesprächsleitung aufeinander warten lernen; daß sie lernen, nicht sofort auf das Negative, das den andern Herabsetzende loszusteuern, sondern daß es Gesetz und Regel wird, immer zuerst auf das Gute und das Anerkennenswerte zu achten und dieses herauszuheben. Das System von „Helfern“ und „Patern“ hat sich bestens bewährt und geholfen, die Gemeinschaft als Ganzes zu bereichern. Wie steigt der Wunsch, zur höheren Leistung zu kommen, wenn man sich mit einem guten Kameraden messen kann! Und alles erscheint so viel erreichbarer, wenn der nur ein oder zwei Jahre ältere Helfer einführt, vorschreibt, anleitet; ihn fragen, macht alles leichter, weil es auch kindgemäßer beantwortet wird, die Sprache kindtümlicher, also die Auskunft kindnäher ist. Kameradschaftliches Helfen erlangt seine volle Ehre in unsern Schulstufen, und wir verstehen und billigen Comenius²⁾, der das stärkste Zuchtmittel angewendet wissen wollte, wenn ein Schüler einem Kameraden beim Lernen die Hilfeleistung verweigere; das rechnete er unter die schweren sittlichen Vergehen in einer Schule!

Für alles, was den Wettbewerb anfeuern soll, ist das beste Vorbild der edle Sport, das anständige Spiel und die anständig und ehrlich beachtete Spielregel. Alles bedeutet zugleich eine wichtige Lebenserziehung schlechthin.

Mit dem Vorausgehenden haben wir von dem Wege gesprochen, den der Lehrer gehen und beachten soll, um zu Leistungen zu führen. Welche Forderungen sind nun an die Leistung als solche zu stellen? Denn ohne Zweifel strömen aus diesen Forderungen Richtlinien für die Tätigkeit des Lehrers.

Die Leistung sei sachlich, ordentlich und ehrlich. Sachlich heißt um der Sache willen getan, an die Sache hingegeben und von der Sache her bestimmt. Solches sachliche Arbeiten ist nicht möglich, wenn nicht angemessene Muße, Ruhe zum Eingehen in die Sache dem Schüler gegönnt wird.

¹⁾ Vgl. Willi Schneider, a. a. O. über die „Vorbereitung“ des Lehrers.

²⁾ Große Unterrichtslehre, Kap. 26.

Wir müssen die Liebe zur Sache entwickeln, die Fähigkeit, sich auf lange Zeit mit einer Sache zu befassen, sie von vielen Seiten anzusehen und anzupacken; Schüler und Sache müssen weitgehend miteinander eins werden wollen. Nur dann pflegen wir die Kunst, aus der Sache zu lesen und von daher die Worte zu gewinnen, die dem, was in der Sache liegt, voll entsprechen; wir vermeiden aber die Kunst zu lehren, über die Sachen Worte zu machen oder um die Sache herum zu reden. Vielleicht ist es am deutlichsten, wenn wir sagen, es gilt, die Maßstäbe für die technisch-künstlerischen Leistungen auf das kulturelle Gebiet und dessen Leistungen zu übertragen, also auch so ausgetragen, bis zum letzten fertiggestellt und ausgereift, wie es ein Linolschnitt, ein gedrehter Holzleuchter, eine getriebene Messingschale sein sollen.

Die Leistung sei ordentlich, besagt, daß sie in der äußeren Form gut angelegt, gut gehalten sei, ehrlich aber, daß sie das eigene Können des Schülers enthalte, weder nachgeahmt noch nachgemacht sei, sondern Ergebnis eigenen Gestaltens bis ins Letzte. Hier gilt es Vertrauen zum Schüler zu haben, Ehrlichkeit vorauszusetzen, vor allem ihn selber und sein Werk ernst zu nehmen. Eine Leistung, welche diese drei Forderungen erfüllt, wäre als gewissenhafte Leistung zu bezeichnen, als ein Beweis dafür, daß solcher Schüler der echten Pflichtarbeit entgegenreift.

Unsere Ausführungen haben sich länger bei dem Vorgang der Entstehung von Leistungen aufgehalten als bei der Leistung selber. Des Lehrers Blick strebt nicht mehr in erster Linie hin zur objektiven Leistung, sondern verfolgt, liebevoll mitgehend, deren Werdegang. So kommt es zu einer Kultur der Leistung und wird jeder Leistungskult vermieden. Leistung erscheint jetzt nicht mehr so einseitig und schlecht hin als das Unterrichtsziel. Die Leistung bleibt natürlich Unterrichtsziel, aber wir gelangen jetzt zu diesem Ziele dadurch, daß wir die Leistung zu einem Erziehungsmittel machen und dieses Mittel in die feinste Pflege nehmen, es sorgfältig kultivieren. Das hat hochbedeutsame pädagogische Folgen.

Der Lehrer kommt in eine ganz andere Stellung und Haltung seinen Schülern gegenüber. Er stellt nicht fortwährend Leistungen fest, womöglich um sie einzutragen, in Noten festzuhalten und als Noten, Zensuren weiterzugeben, den Schüler daran zahlenmäßig einzureihen und zu bewerten. Die Leistung wird nicht mehr mißbraucht, zu einem Zucht-, ja Disziplinmittel gemacht und so erniedrigt. Der Lehrer fragt nicht zuerst, ob der Schüler dies und das kann, ist, versteht, sondern was er kann, ist und versteht und wie er schafft. Und er läßt die erkundete Art, als Eigen-Art mit Eigenrecht, bestehen,

sucht nur, sie in sich selber zu steigern; denn es gibt zuletzt nur die individuelle Leistung, auch dort, wo die Mannschaftsleistung gefordert wird, ist sie begründet in der einzeln geschulken Leistung, die vorausgehen mußte.

Dadurch, daß der Lehrer ferner mit hineingeht in alle einzelnen Leistungen seiner Schüler, berät, anstachelt, aushilft usw., wird er vom Schüler als derjenige erlebt, welcher seine, des Schülers Leistungen steigern und erhöhen, wertiger werden läßt. Ihm dankt jeder Schüler diese Steigerung. Welche Wandlung der Schulkwelt, wenn jeder Schüler sich mit den Gefühlen der Dankbarkeit und Kameradschaft seinen Lehrern gegenüber erfüllt! Welche Wandlung in der sozialen Geltung der Lehrerschaft als Ganzen, wenn sie sich so in den Dienst heranwachsender Jugend stellt! Den Lehrer interessiert nun an erster Stelle das Leisten, die Art und Weise des Zustandekommens von Leistungen, dann erst diese selbst. Aber wie anders interessiert ihn jetzt auch diese, wo er so genau um ihre Entstehung weiß! Darum: wie liebevoll reden solche Lehrer von den Schülerarbeiten, wie verteidigen sie sie und sind fähig geworden, ihre verborgensten Schönheiten und den ganzen Reichtum dem Betrachter zu enthüllen! Warum? weil sie eben die Geschichte aller dieser Arbeiten kennen, selber dabei waren, in ihnen sich auch selber wiederentdecken, sich dessen entsinnen, wie sie an diesen Sätzen, diesen Bildern, diesen Schmuckleisten, diesen Karten mitwirkten, berieten, freudig blickend dabei standen, wie jedes entstand. Teile aus des Lehrers eigener Lebensgeschichte, sein eigenstes Erleben liegt immer irgendwie nun mit in diesen Schülerarbeiten. Sie sind in wunderbarer Weise auf ein großes Stück hin eins geworden. Er half die kindliche Leistung zu veredeln und liebt sie darum wie ein Gärtner die Bäumchen, an denen seine selbst gesteckten Pfropfreiser sitzen. Mag auch der Besucher noch nichts so sehr daran zu bewundern haben; jener sieht schon die Blüten und die Früchte strahlenden Auges voraus und trägt eine Freude im Herzen, die ihn beglückt, auch wenn er selber niemals eine dieser Früchte wird genießen können.

Aber nicht minder groß sind der Gewinn und die Wandlung ganz auf den Schüler gesehen. Jeder Schüler erlebt bei einem so geleiteten Unterricht stets das Positive seines Leistens, und dieses stärker, öfter und nachhaltiger als das Versagen. Er erlebt sein Wachsen, den Fortschritt. Denn der so den Unterricht führende Lehrer wird stets das Positive betonen, von da ausgehen, um die Leistung zu sichern. Standen sonst immer der Mangel voran, die „Fehler“ und die Schlechtigkeit, so nunmehr das an jedem Wertvolle und Gute. Jeder Schüler erlebt mithin an erster Stelle das Werthaltige, die Steigerung seiner eigenen Werthaltigkeit; und — kann es anders zu einem gesunden Wert-

erleben kommen? Nur so wird ein Menschenkind gehoben, gelangt es zur inneren Ordnung, zu einem Aufbau, und zwar zu seinem, seiner Art gemäßen Aufbau der geistigen wie der körperlichen Kräfte. Er sieht, daß man seine Leistung will, sie bejaht, und das heißt immer, daß man ihn selber, ihn, diesen kleinen Menschen bejaht und will, auch ihn braucht. So begegnen sich Schüler und Lehrer auf der höchsten menschlichen Ebene, und Pädagogie wird abermals hoher Lebensdienst dadurch, daß sie Menschentum anerkennend es auch in dem Kleinsten und noch in der bescheidensten Leistung würdigt.

V. Kapitel.

Die Führung im Unterricht.

2. Teil. Anweisungen aus der Praxis für die Praxis.

1. Der Grundsatz der situationsgemäßen Leitung.

Oberste Forderung an den Lehrer wird es, sich in den Sinn einer jeden pädagogischen Situation zu vertiefen, um durch seine Führung ihr zur besten Sinn-erfüllung zu verhelfen. Jede pädagogische Situation besitzt eine andere Struktur, einen anderen inneren Aufbau, und wer diesen verstört, gar zerstört, der kommt um den Ertrag, zum mindesten um den vollen Ertrag, der allein die pädagogische Arbeit rechtfertigt. Aus dem Wissen um diesen Sinn stammen dann auch die Haltung, Sprache und Gebärde, der Grad des Einsafes bzw. der Zurückhaltung der eigenen Persönlichkeit, die Zulassung von Helfern wie deren rechter Einbau, auch die Einstellung der Laienhelfer. Von diesen umfassenden Betrachtungen her wird schon ersichtlich, wie sich diese Erkenntnis schließlich im Kleinsten und scheinbar Äußerlichsten widerspiegeln muß, daß vom Sinne her tatsächlich jede Kleinigkeit zur Wichtigkeit wird. Es ist auch eine durch alle Jahre hin immer von neuem gemachte Erfahrung, erstaunlich und betrübend, feststellen zu müssen, wie ungewöhnlich selten sich rechter pädagogischer Takt findet und wie es verlernt worden ist, pädagogische Situationen bis in ihre letzten Feinheiten hinein zu gestalten. Das kann freilich nicht wundernehmen, wenn wir bedenken, daß die Jahrzehnte seit Ausgang des 19. Jahrhunderts mehr und mehr die Eintönigkeit der methodisch erteilten „Stunden“ pflegten und daß in ihnen dem redenden Lehrer die schweigende, nur auf Befehl und nach Aufforderung eingreifende, d. h. mitredende, antwortende Schülerschaft gegenüberstand. Äußerst selten ist ein pädagogisches Fingerspitzengefühl, und so viele Mißerfolge rühren unzweifelhaft davon her, daß es um den „pädagogischen Takt“ schlecht bestellt ist.

Von der Seite des Tactes aus hat Karl Volkmar Stoy bei der Eröffnung des ersten Pädagogiums im Sommersemester 1884 die Aufgaben meisterhaft geschildert. Takt war ihm ein „Hauptzug des pädagogischen Ideals, den derjenige, welcher den Idealen näher gekommen ist, in ganz lebendiger,

weithin sichtbarer Weise immer an sich tragen wird“, und: „wer dasjenige übt, was in jeder pädagogischen Situation als zweckmäßig sich erweist, der empfängt von jedem Unbefangenen die Anerkennung des Taktvollen“¹⁾. Es ist aber mehr zu beachten als dieses „besondere Geschick im Verkehr“, das Ston rühmte. Denn der Lehrer hat weitergreifende Aufgaben; er muß vorbedenken eine Fülle rein äußerlicher Dinge, tatsächlich oft sehr kleinlicher Art, wie Kreiden, Karten, Sitzordnungen, Zimmereinrichtung, Raumbenutzung, Zeiteinteilung, Ordnung der Bewegung von Schülermassen und vieles derartige mehr. Es ist durchaus nicht übertrieben, wenn vom Lehrer verlangt werden muß, daß er in sich Fähigkeiten wecke und ausbilde, die ihn dem Strategen und dem Regisseur verwandt machen. Und es ist besonders der Mangel an der Ausbildung dieser Fähigkeiten, der beklagt werden muß. Allzusehr ist im intellektualistischen Zeitalter diese Seite des rein Praktischen unterschätzt worden. Wo findet sich in der tausendbändigen überlieferten Literatur eine einzige Lehrprobe, ein Musterbeispiel, eine Schilderung dieser Aufgaben, obwohl sie doch das ganze Leben eines Schulmeisters hindurch ihm gestellt sind und erfüllt werden müssen? Was geschieht in der neueren Lehrerbildung, um diese Fähigkeiten zu entwickeln, wenn von dem abgesehen wird, was der zukünftige Lehrer heute aus den Jugendorganisationen mitnimmt? In der Lat bildet es eine große Hoffnung und einen schon vielerorts feststellbaren Gewinn für den jungen Lehrer, daß er in der HJ. Gelegenheit hat, Dinge zu lernen, die er in den Schulstuben genau so nötig braucht, Dinge, die eben im Bereiche jenes nüchtern Praktischen liegen, wie man eine Zusammenkunft, eine Feiertunde, einen Ausmarsch, eine Schulungstunde, eine Arbeitszeit uff. richtig gestaltet, und das heißt immer: sinngemäß, strukturein, situationsgemäß, aus dem Sinne der Sache heraus geschaut und gestaltet.

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

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

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

aufgebauter Schularbeiten, zerstört den Wohnstübchencharakter, wie es bereits die Tatsache an sich tut, daß die Hobelbank in der Wohnstube steht¹⁾.

In dem sehr großen, aber noch zu beherrschenden Raume, der der Gruppe nach dem Jena-Plan an der Demonstration-School des Peabody College in Nashville (Tenn.) (S. S. 1928) eingeräumt war, ging es an, in dem leicht abgetrennten, aber doch von der Lehrerin beherrschbaren hinteren Teile des Raumes eine Tonkiste und einiges Bastelgerät geschickt unterzubringen, mit dem die Schüler auch im Gruppenunterricht arbeiten durften. Aber ohne Zweifel war damit die Grenze des Tragbaren erreicht.

Die große Bedeutung der richtigen Raumgröße erleben wir in Jena selber, seitdem wir den Schulsaal, in der Größe von etwas mehr als zwei der alten Klassenzimmer, leider als Schulwohnstube benutzen müssen. Ein Schulraum muß so groß bzw. so gut mit Schülern gefüllt sein, daß er pädagogisch übersichtlich und beherrschbar wird. Ganz ohne Zweifel gibt es hier fast bis an den letzten Quadratmeter festzustellende Grenzen für die beste Schulwohnstube, sobald die reichere Praxis sich mit diesen Fragen befassen wird.

Immer dort, wo die seelischen wie die körperlichen Kräfte des Lehrers, aber ebensogut der Schüler nicht ausreichen, um die ihnen rein räumlich gestellten Aufgaben zu meistern, folgt unvermeidlich ein Versagen, mindestens ein Absinken auf seiten der Leistung wie des Benehmens. Sicher ist aber wiederum auch, daß jeder Lehrer imstande ist, seine Fähigkeiten auf diesem Gebiete auszubilden, und was zunächst unerfüllbar scheint, das hat schließlich doch geschafft, und zwar hervorragend geleistet werden können. Dennoch wird bei der Einrichtung von Schulwohnstuben jenes mittlere Maß errechnet werden müssen, um dem großen Durchschnitt zu genügen.

Die Geschichte Schnepfenthals berichtet²⁾, daß Salzmann am 15. Juni jeden Jahres das „Geburtsfest aller Jünglinge“ feierte. Und der Verfasser der Festschrift von 1934 fügt hinzu: „Salzmann sagt sehr richtig, daß die Eltern ihre Kinder nach Schnepfenthal gäben, um sie „zu mit mancherlei Kenntnissen versehenen Jünglingen bilden zu lassen“. Wollte man aber jedes Jünglings Geburtstag einzeln feiern, ginge der siebente Teil des Jahres für ernste Arbeit verloren.“ Aus diesen beiden Sätzen spricht einmal die Unkenntnis vom bildenden Wert einer Feier, auch einer Geburtstagsfeier, sodann aber scheint doch aus der Rechnung hervorzugehen, daß für eine Geburtstagsfeier ein ganzer Tag angelegt werden müßte. Als wenn es nicht ein

¹⁾ Siehe oben S. 63 ff.

²⁾ Johannes Ludolf Müller, Die Erziehungsanstalt Schnepfenthal 1784 bis 1934. S. 81.

Leichtes gewesen wäre, und in einer Schule auch völlig ausreichend und voll dem Sinne dieser Feier in ihren Räumen entsprechend wäre, den Ehrentag des Geburtstagskinds in einer kurzen und deswegen noch lange nicht eindrucksvollen Feier zu begehen; ferner diesen Vorgang auch für bildende Aufgaben auszunutzen, ohne wiederum den Sinn der Feier zu verstören, zudem die Feier auf den Kreis der Gruppenkameraden, in Schnepfenthal der Klassenkameraden zu beschränken. Aber der Haupteinwand gegen solches Geburtstagsfest für alle Schüler muß daher genommen werden, daß nun der Sinn des Geburtstages zerstört ist, einmal, weil vermutlich nur ganz ausnahmsweise am 15. Juni einer der Schüler wirklich Geburtstag hatte und weil es außerdem unbedingt zu einem Geburtstage gehört, daß eben einer (höchstens ein paar) innerhalb seiner vertrauteren Gemeinschaft gefeiert wird. Jenes Geburtstagsfest für alle nimmt dieser Feier dadurch allen Sinn, daß weder ein Geburtstagskind da ist, noch eine es feiernde Gemeinde, da ja nun sich alle in die Rolle eines versetzt finden, der Geburtstag hat.

Darum hat es bereits ernste Bedenken, die Geburtstagsfeiern eines Monats in den Schulen zusammenzulegen, was gewiß verständlich ist, wenn der Gruppenleiter den bildenden und erziehenden Wert einer größer angelegten Geburtstagsfeier in der Schule auswerten will. Mindestens sollte aber dann verhütet werden, daß keinem Geburtstage vorgegriffen wird. Dem Elternhause gehört unbedingt der Vortritt und der Schule dann nur die Nachfeier. Das Elternhaus bleibt der rechte Ort, die Familie der natürliche, der gegebene Träger jeder Geburtstagsfeier. Wo sie versagt, dort tritt dann die Schule ein, um — das ist ja unserer Feiern letzter Sinn und die pädagogische Absicht — den Familien diese Feier wiederzugeben, über die Kinder vermittelt. Denn immer wieder wird es noch berichtet, daß ein Schüler zum ersten Male in der Schule eine Feier seines Geburtstages erlebte, und ebenso wird immer von neuem festgestellt, wie, über die Schule geleitet, schlichtes und doch erhebendes Feiern von Geburtstagen wieder in die Familien einzieht und ohne Zweifel die Familienbeziehungen stärker und innerlicher werden läßt.

Jede Feier muß durchaus ernsten Charakter tragen; es darf nie so sein, daß in der Schule „Geburtstag gespielt“ wird¹⁾.

¹⁾ Meinem Tagebuch über den Versuch in Nashville 1928 entnehme ich: „Wir regen Geburtstagsfeiern an. Lehrerin fragt, wer hat nächste Woche Geburtstag? Elisabeth Zerfoos meldet sich. Vorbereitungen aller Art, u. a. von Mitschülern angefertigte, z. T. sehr schöne Geschenke. Am 11. Juli steigt der Geburtstag. Zwei Fische werden durch ein Lischtuch vereint; Geburtstagskind im Mittelpunkt; seine Geschenkliste erst im Kreise ausgepackt. — Mittags ist die Mutter über die Geschenke verwundert — es stellt sich heraus, Elisabeth hat im September Geburtstag! Wie

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

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

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

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

²⁾ U. a. D. S. 338.

³⁾ U. a. D. 343.

stehen. Es bedroht aber die eigentliche Aufgabe einer Großstadtschule während der acht Schuljahre, wenn sie den wichtigen Auftrag, der ihr aus der Stadt her gesetzt wird, romantisch verdreht. Je unverhüllter, je echter und dabei je härter die Stadtschule ihre bodenständige Aufgabe sieht und anfaßt, um so mehr wird sie dem Volke von heute dienen. Die Landschule, die Bauernschule sein kann und soll, hat Jahrzehnte hindurch, ja, an zwei ganze Generationen hindurch, sich von der Stadt bestimmen lassen und wurde ihrer eigensten Aufgabe untreu. Eine Stadtschule gewinnt heute nicht dadurch, daß sie nun, umgekehrt, aus ihrer Aufgabe herauspringt, einen rein intellektuellen Sprung zu tun versucht, der sie durch und durch mit unwirklichem Leben und Handeln erfüllen müßte, gelänge es je, diese Umkehrung ganz durchzuführen.

Derselbe Bericht, eine Fundgrube für die Frage, die uns in diesem Abschnitt beschäftigt, belehrt uns ferner darüber, wie der Versuch mißlang, ein „Schullager“ durchzuführen, weil nämlich das Richtmaß des Lagers nicht auf ein Zusammenleben von Lehrern und Schülern übertragbar ist, das schulische Aufgaben zu bewältigen hat. Mit Recht wurde die Überlegenheit des Landheims als Grundlage für ein Schullager erkannt¹⁾.

Ein Musterbeispiel völlig unpädagogischer Vermengung von sich innerlich geradezu ausschließenden pädagogischen Situationen ist die Schilderung der Ordnung eines Morgenappells²⁾: Die Oberklassen vom 5. Schuljahre an marschieren im Gleichschritt auf und treten in Linie. Danach nimmt der Appell folgenden Verlauf: Der deutsche Gruß; gemeinsamer Gesang eines Choralverses; Gebet oder Spruch; Hiszen der Fahne; Schlußlied, ein Vers eines politischen oder soldatischen Liedes; Mitteilungen; u. U. Kritik des leitenden Lehrers am Verhalten der Kinder während des Appells. „Während des Appells bleiben alle in Haltung stehen . . .“ „Dann und wann erhält der Appell noch ein praktisches Anhängsel: Durchsicht der Hände oder Hälse oder Schuhe nach ihrer Sauberkeit, Prüfung der Ordnung in der Kleidung, im Haar; ein andermal Verkündigung neuer Anordnungen, Erinnerung an alte, Verlesen eines Teiles der Schulordnung, gegen den gestündigt wurde. Mitteilungen über Schulgardendienst und Sonderdienste, öffentliches Loben und Tadeln bis zum anprangernden (!) Herausstellen oder Ausschluß aus der Appellgemeinschaft.“

Ärger können kaum mindestens drei in sich strukturell ganz verschiedene pädagogische Situationen miteinander vermengt werden, als es hier vorgeschlagen wurde, nämlich die religiöse, die politische und die disziplinierende

¹⁾ U. a. D. 342 f.

²⁾ U. a. D. 340 f.

Situation. Was der politischen gebührt¹⁾, z. B. in Haltung zu stehen während der Flaggenhissung, widerspricht ganz und gar der religiösen. Für Gebet und Choral ist die militärische stramme Haltung wahrlich nicht die rechte und diejenige, welche innerlich dazu gehört. Beide aber vertragen sich nicht mit dem „praktischen Anhängsel“; denn beiden wird dadurch jede Feierlichkeit und der tiefe Sinn getrübt, den sie besitzen. Nicht nur die Kinder, welche mit einer öffentlichen, sie vor Hunderten von Kameraden bloßstellenden körperlichen Untersuchung oder mit einem anprangernden Herausstellen rechnen müssen, werden in eine sittlich widernatürliche Haltung gezwungen und können überhaupt nicht offen sein für die Wirkungen des Religiösen bzw. des Politischen, sondern auch in allen übrigen werden einander widerstrebende, sie hin- und herziehende Gefühle geweckt und die ganze Feier hindurch wachgehalten, ohne an die zu denken, welche Freunde der besonders betroffenen Kameraden sind. Es sollte allen klar sein, daß jede der drei Situationen in sich rein dargestellt und durchgelebt werden muß. Nur dann wird sich jeder Schüler aus ihr ablösen mit dem Empfinden, eine religiöse Erhebung, bzw. eine politische Begeisterung für sein Volk oder einen gekräftigten Willen, an der Ordnung und Zucht seiner Schule mitzurwirken, empfangen zu haben.

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

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

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

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

²⁾ Siehe oben S. 131.

als Unterrichtsanstalt u. a. Klasse, Schulklasse, Pensum, Lehrplan, Stundenplan. Setzt die Führungsschule an deren Stelle Gruppe, Schulwohnstube, Umkreise zu bearbeitender Wirklichkeiten, Richtlinien, Wochenarbeitsplan, so geschieht dies aus einem anderen Schulgeiste und einem anderen Erziehungs willen heraus. Die Veränderungen in der Begriffswelt, die damit innerlich bedingt nötig werden, sollen an einem Beispiele durchgeführt werden, das auch den nachfolgenden praktischen Kapiteln zugrunde liegt. Diese sind ebenfalls der Schulwirklichkeit einer Jena-Plan-Schule entnommen, und so sind zu deren vollerm Verständnis diese Begriffsbestimmungen mithin erforderlich.

Eine vollverwirklichte Jena-Plan-Schule umfaßt zehn Jahrgänge; sie ist eine zehnjährige Schule, die mithin zur Untersekundareife führt und danach die Schüler auf die dreijährige Oberstufe derjenigen höheren Schule schickt, für die sie sich innerhalb der zehnjährigen Volksschule vorbereitet haben. Die Praxis müßte ergeben, ob es in größeren Stadtgemeinden zweckvoller ist, die Schüler bereits nach dem 6., bzw. langsamer reisende erst nach dem 7. Schuljahr in einer sechsjährigen höheren Schule zusammenzufassen. Aber auch dann setzt die Jenaische Pädagogik voraus, daß bei der Aufnahme in diese sechsjährige höhere Schule die Kenntnisse im Englischen, mindestens im Umfange einer ersten Klasse der Deutschen Aufbauschule, mitgebracht werden, ja, die Aufnahme in die sechsjährige höhere Schule wird davon abhängig gemacht, daß der Schüler seine Begabung für fremde Sprachen bereits nachgewiesen hat.

Die zehnjährige Jena-Plan-Schule hat demnach vier „Stammgruppen“: Unter-, Mittel-, Ober- und Jugendlischengruppe, und sie ist der vorherrschende Typus in allen kleineren Städten und Landgemeinden, hält also die Kinder des Ortes und der Landschaft für zehn Jahre beieinander.

Hans U. sei Schüler einer solchen Schule. Er besuche die Untergruppe und habe in ihr 38 Mitschüler; sie sind genauer gesprochen seine Gruppenkameraden.

Er arbeitet an einem Bierertisch mit zwei Freunden in einer kleineren Gruppe zusammen, in einer „Lischgruppe“. An seinem Tische sitzt ferner ein Gruppenkamerad, der für sich arbeitet; es könnten an einem Sechsertische aber auch noch drei andere zusammenarbeitende Kameraden mit Hans und seinem Freunde zusammensitzen. In beiden Fällen bilden sie dann eine „Lischgemeinschaft“ miteinander.

Die Kameraden, mit denen jeder eng zusammenarbeitet oder mit denen ein Schüler doch um seiner eigenen Arbeit willen zusammensitzen will, weil sie ihm menschlich zusagen und dadurch die eigene Arbeit fördern, das sind seine Arbeitskameraden oder Mitarbeiter. Die übrigen, die am selben Tische,

in der Tischgemeinschaft also, mit ihm sitzen, nennen wir seine Nebenschüler, und diejenigen, die am nächsten hinter oder an den Tischen neben Hans sitzen, das sind seine Nachbarn. Hans hat meistens 2—3 Nachbarn im Rücken und je einen Nachbar links und rechts, also im ganzen 4—5 Nachbarn, zudem also 2 Arbeitskameraden und 1 Nebenschüler. Da er ein ruhiger, selbstsicherer Junge ist, so kann er inmitten eines so reichen und wichtigen Stammes von Gruppenkameraden arbeiten. Joachim dagegen hat von dem Lehrer und der Gruppe einen Platz an einem Tische an der Wand erhalten und dadurch weniger Möglichkeiten, zu Kameraden Beziehungen herzustellen, da er noch dazu neigt, zu „stören“. Es sind auch deswegen in seiner Nähe solche Kameraden, die ihn erziehen helfen, ja gerade an seinem Tische haben bei ihm aus eigenem Entschluß zwei tüchtige Mädchen Platz genommen, beide aus dem dritten Schuljahre, die ihm prachtvoll helfen, sich einzuleben, und schon zu Beginn des ersten Schuljahres aus Joachim einen rechten Gruppenkameraden machen wollen. Lehrer wie Gruppe überlegen sich also ständig dieses Ineinandergreifen von Arbeitskameraden, Nebenschülern und Nachbarn. Die rechte Nachbarschaft ist genau so bedeutsam wie die recht gebildete Tischgruppe oder Tischgemeinschaft. Es ist Führeraufgabe, hier die rechte Überschau zu gewinnen und alles ständig zu überprüfen.

Jeder Schulneuling, der also aus anderen Schulen mit anderer Ordnung der Schülerschaft kommt, oder jeder Schulanfänger hat außerdem noch einen vom Lehrer und von der Gruppe ihm gesetzten „Helfer“. Für die Schulanfänger werden sie in der Aufnahmefeier feierlich eingeführt und ganz besonders stark aneinander gebunden¹⁾. In anderen Fällen und sobald eine gute Überlieferung in der Schule vorhanden ist, treten die Helfer frei zu den Schulneulingen und nehmen sich ihrer an; es gilt das dann als eine selbstverständlich zu übende kameradschaftliche Pflicht. Diese Pflicht zum Helfen erstreckt sich aber auf jeden in der Gruppe, der Hilfe gebraucht. So ist auch sehr häufig in einer echten Tischgruppe bei genauerer Betrachtung einer der Arbeitskameraden ebenfalls ein Helfer.

Zwischen den Schülern wie zwischen Lehrer und Schülern bestehen die aller- verschiedensten Beziehungen (Kontakte). Beziehung ist das allgemeinste Wort und bedeutet, daß überhaupt eine Verbindung zwischen Personen da ist, ihr Zusammensein und Zusammenkommen. Im Falle einer klarer erkennbaren und beschreibbaren sachlichen Beziehung sagen wir auch Berührung. Kann festgestellt werden, daß es zu einer starken beeinflussenden menschlichen Beziehung kam, so soll dafür Begegnung gesagt werden.

¹⁾ Siehe unten S. 190 ff. die Schilderung der Aufnahmefeier vom 26. April 1935.

Unterricht im pädagogischen Sinne wurde schon bestimmt als jene Summe von absichtsvollen und sinnhaften Veranstaltungen, die mit Ehrfurcht vor dem Leben und unter der Idee der Erziehung zu Fertigkeiten, Kenntnissen und Bewußtheiten führen, „Unterrichtsleben“ als die Welt problemhaltiger, Kinder und Jugendliche auf natürliche Weise zum Lernen anreizender Situationen.

In der Gruppenarbeit ist zu unterscheiden der Eingang in die Gruppenarbeit, das ist der tägliche Beginn der Gruppenarbeit, von der Einleitung in die Gruppenarbeit, die die ersten Wochen eines Trimesters oder Semesters umfaßt, während das neue Gruppenarbeitsthema einsetzt, daneben steht die Einführung oder besser die Einschulung in die Gruppenarbeit; diese wird in der Untergruppe nötig für alle Schulanfänger und erfolgt durch deren Helfer sowie im Einführungskurs, den die Lehrerin wöchentlich einmal (höchstens und dann nur im Anfange des Schuljahres auch zweimal) wöchentlich dem allein im Schulraume befindlichen ersten Schuljahre erteilt.

In der eingreifenden und leitenden Tätigkeit des Lehrers (die z. T. auch so von den Schülern ausgeübt werden kann) unterscheidet man die allgemeine Arbeitsanweisung von der Arbeitsmittelanweisung und die noch allgemeinere Arbeitsanregung und Arbeitsaufforderung.

Außerdem erfolgen Belehrungen über die Schulsitte, auch in Form von Mahnungen, vermittelt durch vereinbarte Zeichen, die wertvoller sind als Mahnworte. Desgleichen Anweisungen die Ordnung betr.; Ordnung geht immer auf die äußeren Dinge im Raume, auf die Sachen des Schülers u. ä. Davon ist zu unterscheiden, was zu Sitte, Brauch, Benehmen, Sittlichkeit usw., kurz alles, was zum „Umgang“ gehört, wie das ausgezeichnete Wort aus der Herbart-Stonfschen Schulumwelt lautet. Ferner erfolgen technische Anweisungen, Beratungen, Hinweise und wenn es sich um längere belehrende Darlegungen handelt, technische Unterweisungen.

Der Leiter der Gruppen übt die Aufsicht (Kontrolle) des Verhaltens und der Arbeit aus. Er geht in Unterhaltungen ein, in Gespräche belehrender, kontrollierender, prüfender usw. Art, in sachliche Aussprache. Neben seiner Tätigkeit geht also ständig einher ein innerer Helferdienst, den die Gruppe den Kameraden stellt, gesetzt oder freiwillig. Es besteht mithin in jeder Gruppe bei Lehrer und Schülern ständige Hilfsbereitschaft, und dies alles hat die bedeutungsvollsten „Rückwirkungen“. Denn daraus setzen sich für den Lehrer wie für die Gruppe selbst alle Erfahrungen und Erlebnisse zusammen, die zu einem immer feineren Benehmen und zu einem immer sinnvolleren Arbeiten in der Gruppe wie von da aus dann in der ganzen Schulgemeinde hinleiten.

Alles Arbeiten der Schüler soll mindestens zielgerichtet sein, im stärksten Falle ist es zielfest oder zielsicher oder zielstark, oft aber auch zielschwach, ziellos, gar wahllos, schwankend, unbestimmt. Die Arbeitshaltung kann sein straff, locker, gelockert, natürlich, nervös, ungeordnet uff.

Der Schüler gewinnt als Ergebnis seines Tuns Einsichten, Erkenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Berufstheiten, ein anderes besseres Verhalten, Umgangsformen, Benehmen, eine Haltung, einen gesunden, gut sich haltenden Körper, eine reine und feste Gesinnung uff.

Dahin gelangt er über Fremdkritik, Selbstkritik, Selbsterkenntnis, Erfahrungen an Sachen und Menschen, Erlebnisse. Besonders wichtig ist dafür jene Freigabe des „Zwischenmenschlichen“ und die weitgehende Möglichkeit des „Zwischenlernens“.

Auf dem Wege zur Selbständigkeit im Verhalten wie im Tun kommt es Schritt für Schritt zu „Ablösungen“: Ablösungen vom Material, von Mitschülern, besonders vom Helfer, aber auch vom Lehrer. Ganz besonders wichtig ist es, daß jeder Gruppenleiter unermüdlich diesen Weg der Ablösungen bei den einzelnen Kindern verfolgt. Denn das ist der uns sichtbar werdende Weg des Schülers zur Selbständigkeit in der Arbeit, im Verhalten, im Charakter. Dieses Studium bildet zugleich die hervorstechendste Quelle für jeden Lehrer, um in einem höheren Sinne „methodisch“ zu wachsen und niemals zu verholzen.

3. Anweisung zur Leitung frei vergesellschafteter Schüler.

A. Die verschiedenen Verbände und deren beste Leitung.

1. Die Reihe. Die Jenaer Versuche zeigten die große Bedeutung der kleineren Tische für Gruppenbildungen, die arbeitsfähig sind und zugleich erzieherisch wirken. In den „Tischgruppen“ entwickelt sich echte Verantwortlichkeit für den anderen, ein Wir im strengeren sozialetischen Sinne. Ganz anders in der Reihe; sie weiß wenig von dieser Verantwortlichkeit. Man denke nur an Reihen vor Läden, vor Schaltern, wo selbst Menschen, die „sonst“ so etwas nicht tun würden und gesellschaftlich wohlgezogen sind, egoistische Züge offenbaren, sich sehr unerzogen benehmen und bereit sind, sich kleine Vorteile herauszunehmen. In der Reihe ist der andere nur der Nächste nach uns („der Nächste ist dran!“) oder vor uns, in der Gruppe dagegen ist jeder Glied, und so entsteht hier die Gliedschaft und damit die ethisch wertvolle Gruppenverantwortlichkeit.

Als sich, wie es die Regel ist, die zunächst einander fremden und an die neue Einrichtung und den Raum nicht gewöhnten Kinder am Ende der zweiten,

Anfang der dritten Woche zu jenen Tischgruppen ordneten, da kam es, ich weiß nicht mehr durch welchen Zufall, am 10. Tage des Schulversuchs nach dem Jena-Plan in Nashville (Tenn.) zu einer Unordnung der Tische in Reihen, wahrscheinlich einfach die Folge der gründlichen Reinmacherei am Tage vorher, bei der sie so zusammengestellt worden waren. Sofort zeigte es sich, daß die vorteilhaften und erfreulichen Anfänge freier Gruppenbildung und deren gute Wirkung auf das Verhalten und die Arbeitslust der Kinder verloren zu gehen drohten. Da (sehr verfrüht) die Lehrerin eine recht verwickelte Art des Frühstückes vor ein paar Tagen neu eingeführt hatte, statt zu warten, bis die ganze Schar von 33 Kindern sich in den Raum und die neuen Verhältnisse hineingefunden hätte, so zeigte sich besonders beim Frühstück die unheilvolle Unordnung der Tische in Reihen. Zu den etwa zehn verschiedenen Akten, die jedes Kind neu lernen und für sein Frühstück in der Gemeinschaft ausüben mußte, gehörte auch das Händewaschen zu Beginn des Lunch. Die kleinen, gewiß beachtlichen Werte des Waschens, die bereits erreicht waren, gingen mit einem Male verloren. Bei Förderung der Tischgemeinschaften in Form kleinerer Gruppen hätte man Tischgruppe neben Tischgruppe gehabt. Ohne viel Wortemachen hätte man bald eine stille, aber sehr deutliche Selbstbeurteilung der einzelnen Tische in puncto Sauberkeit, Schnelligkeit, Wartefähigkeit, Ruhe usw. geweckt, nur gelegentlich unterstützt durch die Lehrerin mit einem kurzen, aber bedeutungsvollen: „Dieser Tisch war heute der beste“. Vor allem wäre das Hervorheben einzelner ungeschickter Kinder unnötig gewesen. Immer hätte man die Gruppe, zu der solches Kind gehörte, als ganze mitverantwortlich gefunden und die stille Miterziehung durch diese gekräftigt. Als auf meinen Rat die Lehrerin am nächsten Tage anders verfuhr, trat sofort die vorgesehene Wirkung ein und erhielt sich.

2. Der Haufe. Im Haufen stehen die Kinder beim Chorsingen. Es gehört zur Uterfahrung der Lehrwelt, daß es schwer ist, den Haufen in Ordnung zu halten. Ebenso, daß der Haufe im Moment seiner Leistungsanspannung alle Augen auf den Dirigenten gerichtet halten muß. Dann hat dieser volle Macht. Nun wirken alle wie einer unter fester Leitung. Für den Dirigenten ist eine Stellung nötig, die ihm vollständige Übersicht gestattet. Falsch ist es also, wenn sich ein Lehrer mit dem Rücken zu den Schülern hin oder auch nur halb ihnen abgewandt oder sich auf einen niedrigen Sitz unter die im Haufen um ihn versammelten Kinder setzt. Es muß zu Unruhe, gegenseitigem Sichstoßen, Drängeln u. dgl. kommen. Besser ist es, die Kinder um sich herum hocken oder sich lagern zu lassen. Damit ist nicht gesagt, daß vom Lehrer ausgehende Haufenbildung innerhalb der Schulräume nur beim Singen veranlaßt werden

sollte. Das Niederhocken im Schultraume sollte aber vermieden werden, da es stets unhygienisch ist.

Anders ist es draußen im Freien. Im Haufen lagert man zum Genießen von Essen und Trinken, Lied und Schwank, bei Ansprache und Verschwörung. Ist drinnen der Dirigent sein rechter Leiter, wie für die Reihe der Polizist, so ist es im lagernden Haufen der Führer mit natürlicher Führerbegabung. Der beste Erzähler, der beste Redner und Sänger, der Mensch der guten und lustigen Einfälle, sie beherrschen diesen Haufen.

3. Die freie Arbeitsgruppe besitzt wiederum eine ganz andere innere Haltung. Sie ist stark bestimmt durch den Gegenstand, um den man sich scharf, ob Ton, Näharbeit, Holzarbeit, Lesen! In ihrer Haltung wird sie schweigsam sein oder leicht plaudernde Gruppe, die nur darauf hält, daß sie nicht andere, ähnlich arbeitende Gruppen stört, und die gelegentlich selber eine Mahnung braucht. Handelt es sich um Handarbeiten irgendwelcher Art, so fehlt es am Führer im eigentlichen Sinne, weil gerade der, welcher sich für die Arbeit am besten eignet, selber am stärksten in den Gegenstand vertieft ist, darum als Führer entfällt. Im Werkraum wird es folglich immer stärker auf den Lehrer ankommen und darauf, daß er ihn unterstützende Schüler findet. Ein Verlaß auf die Tischgruppen selber ist nicht ganz möglich; letzte Überwachung ist nötig. Daß sie aber in leichtester Form und ohne die „Freiheit“ zu stören, möglich ist, das ist eine in Jena zwölf Jahre lang gemachte, festgewordene Erfahrung. In Lese- und Rechengruppen dagegen führt in der Regel das pädagogisch am besten begabte Kind.

4. Die stete freie Tischgruppe besitzt stets einen Führer. Nur in der Sechsergruppe scheint ein Doppelführertum vorzuliegen, zwei sich nicht ganz ausgleichende Führer. Allein sie ist, wie gesagt, sehr selten und scheint also eine in sich nicht voll ausgeglichene Gruppe zu sein. Man wird auch so sagen dürfen: Schüler sind nicht imstande, ihre Macht, ihren Geltungsbereich über mehr als zwei Mitschüler wertvoll und auf gewisse Dauer hin zu erstrecken. Rein auf die quantitative Zusammensetzung gesehen zeigte gerade die Dreiergruppe alle Vorteile dieser Gruppierung und weit weniger deren Nachteile. Der „Dritte“ wirkte im Sinne des Übergangs, der Versöhnung, als Ergänzung der seelischen Einheit, die in dem Leben der Gruppe wohnt.

5. Die befohlene, angeordnete Gruppe, d. h. diejenige, die durch den „Befehl“, den „Auftrag“ zusammengehalten wird, er sei von der ganzen Gruppe oder vom Lehrer ausgegangen, z. B. „Geht zum Spielplatz!“ — „Holt dies!“ — „Sucht dies heraus!“ — „Räumt hinter uns auf, während wir zum Spielplatz gehen oder zum Turnsaal!“ Führer in solcher Gruppe ist meistens

der am stärksten Pflichtbewußte, d. h. derjenige, in welchem der Befehl, der Auftrag am längsten nachwirkt und ethische Bindung bewirkt. So wird hier die gute Leistung ein deutlicher Beweis für allgemeine Reife oder für Anhänglichkeit an den Befehlenden sein, dem zuliebe man es tut, und darum besitzt man auch ein längeres Gedächtnis.

6. Die Clique, die Bande, die Masse, die unreife schlimmsten Feinde sind. Während die Bande und die Masse am leichtesten zu zerstören sind, wenn man nur den rechten Zeitpunkt abpaßt und überhaupt nichts in Hitze tut, was überall schlecht ist, ist die Clique außerordentlich schwer zu brechen.

Immer und immer wieder hocken etwa diese beiden Mädchen zusammen, obwohl wir deutlich sehen, daß diese Freundschaft die beiden nicht innerlich fördert; immer von neuem finden sich jene vier Jungen; Leiter und Gruppe mögen versuchen, was sie wollen. Einziges Mittel von der Schule aus gesehen: sie bei Verschiebungen zu Ostern auseinander zu bringen, wenn es sich irgendwie verantworten läßt und Reifeunterschiede stark genug hervortreten, um eine Trennung zu rechtfertigen. Allerdings beobachteten wir wiederholt auch dies: zwei solcher „inniger“ Freundinnen wachsen natürlich auseinander. So war es z. B. im 5. Schuljahre zweier Unzertrennlicher, nachdem die eine von ihnen während der sechs Wochen Sommerferien eine ganz starke persönliche Wandlung durchgemacht hatte und verändert wiederkehrte.

7. Der Kreis bedarf einer besonders eingehenden Behandlung. In sämtlichen neuen Schulen ist er von Anfang an aufgetreten; er gehört für den Besucher oft zum ersten Merkmal Neuer Erziehung. Seine erste Bestimmung war die, der Aussprache über allgemeine Fragen des Verhaltens sowie über alle interessierenden Dinge aus der Umwelt und die Kinder bewegende Erlebnisse und Beobachtungen zu dienen. Betont wurde die große Bedeutung, die es habe, sich in die Augen zu sehen, sich ansehen zu können — der am stärksten empfundene äußere Gegensatz zur alten Schule. Damit wurde überall bekundet, daß der Kreis die Innerlichkeit hebe, das Aufeinander-Bezogensein von Menschen kräftige. Ferner diene er bestimmten Formen des Gesamtunterrichts, etwa im Sinne Berthold Ottos, oder dem um eine gemeinsame Lektüre geeinten Unterricht, der gemeinsamen Besprechung, dem Vortrag sodann und dessen kritischer Betrachtung. Anfangs war in Jena der Kreis die ständige Ausgangsform des Gruppenunterrichts, und zwar in allen Gruppen.

Ein fester Stil für die Umordnung des Mobiliars muß in solchem Falle entwickelt und planvoll eingeübt werden. In der Unter- und Mittelgruppe dient der Kreis für die ersten 5—10 Minuten auch als „Lesekreis“, d. h. jenes planmäßige Lesen als Übung des Lesens, bei dem jeder „dran kommt“, wird in

diese Zeit verlegt. Für jeden Tag werden 3—4 Schüler bestimmt, die etwas, das von ihnen vorbereitet ist, im Kreise vorlesen sollen. Länger als höchstens 5 Minuten war Aufmerksamkeit bei den Untergruppenschülern nicht zu erwarten, und die Psychologie der Aufmerksamkeit hat uns recht gegeben. Darauf erfolgt vor allem am Montag die Frage des Lehrers an die Schüler, ob sie besondere Erlebnisse oder dergleichen vorzubringen haben. Alles kommt darauf an, daß der Leiter sich hier nicht in Einzelheiten verliert, sondern auf Konzentration der Gedanken hält, wie das überhaupt die nicht genug einzuschärfende Pflicht des Kreisleiters ist. Beispiel: Im Kreis soll beraten werden, wie man nachmittags die nötigen Einkäufe zu einem Fest für die Eltern am besten besorge, welche und wo. Schon ist die Aussprache in Gang, als ein Kind dazwischen einwirft, „ich kann nicht mitgehen, weil ich heute nachmittag in den Zirkus gehe“. „Ach, du gehst in den Zirkus?“ sagt die Lehrerin, und sofort sind alle auf lange Zeit im Zirkus. Hier lieferte die Lehrerin ein Beispiel, wie man es in den Anfängen neuer Schulen und bei Neulingen oft erleben konnte und wie es nicht sein soll.

Ebenso falsch ist es, den Kreis zur absichtlichen „Nachbereitung“ sozial-ethischer Dinge zu machen. Für Zusammenfassungen im Stofflichen oder zur gemeinsamen nachträglichen Klärung von Erlebnissen auf Spaziergängen, nach Reisen ist er das Gegebene, aber nicht für jene Nachbereitung. Denn mit der ersten Sekunde, wo die Kinder merken, was geschehen soll, daß er oder sie jetzt auf das „von vorhin“ zurückkommt, daß etwas beginnen soll, was wir früher schon die „Moralpause“ nannten und sei es noch so freundlich vorgetragen und gut gemeint — mit demselben Augenblick macht sich eine Bedrückung fühlbar, und damit die Tendenz, dem Unangenehmen auszuweichen, bei älteren Schülern manchmal eine Bockigkeit. Stets sind knappe, laute, klare und deutliche Feststellungen durch den Lehrer im Augenblick des Vorfalls vorzuziehen, und dann auf den guten Willen für das nächste Mal bauen, und — „Du weißt Bescheid, ich weiß Bescheid, und beiden machts Vergnügen“. Und darauf kommt es doch an. Frohsinn und Humor sind die besten Waffen und Bundesgenossen des Lehrers. Und im Konventionellen, in guter Sitte soll der Lehrer doch wahrhaftig ruhig bestimmen, genau so wie in jeder guten Familie Mutter oder Vater sagen: „Dies oder das ist nun einmal so bei uns!“ Da zugleich auch der Kodex des Zusammenlebens Gegenstand freier Aussprache und Beurteilung durch die Schüलगesamtheit ist, so kann durch die Konvention bedingte Verkümpfung nicht aufkommen. Wir verweisen auf die Vorordnungen!¹⁾

¹⁾ Siehe oben S. 78 f.

Im Mittelpunkt des Kreises stehen stoffliche Dinge, sobald die freie Aussprache erledigt ist, was, wie gesagt, in straffer, gerader Gedankenführung zu geschehen hat, und ohne das oft so beliebte Hinhalten und „Nöhlen“ durch den Leiter, ein Verhalten, das mit großer Regelmäßigkeit einige redewandte oder zum Vordrängen neigende Kinder veranlaßt, noch einen Schwanz vorzubringen. Ja, als einmal Geschichten vom Brennen imponierten, konnte ein Junge alsbald drei sich inhaltlich steigende Geschichten erzählen, von denen die beiden letzten ziemlich wahrscheinlich Erfindungen für den Augenblick waren.

Ergibt sich aus den freien Berichten nach dem Lesekreis ein Stoffgebiet, das weiterer Klärung bedarf und einem starken Interesse bei der Mehrheit begegnet (das, was alle interessiert, gehört ja doch zu mehr als 90% in den Bereich der Fabel), so hat der Leiter zu entscheiden¹⁾, ob er in der Lage ist, diese Frage sofort zur Klärung zu bringen, ob es ratsam ist, aus didaktischen wie pädagogischen Gründen, oder ob sie zurückgestellt werden soll, dann bis zu welchem Termine und in welcher Form die Vorbereitung der eingehenderen Bearbeitung vor sich gehen soll, sowie durch wen. Kommt es nicht zu einem gehaltvollen Gelegenheitsunterricht oder gewachsenen Unterricht, so lenkt der Leiter sofort hinüber zu dem, was seit Tagen im Mittelpunkte steht, das mag ein Buch, eine Geschichte sein, das kann ein Thema sein, das in Berichten aller Art von der Gruppe gemeinsam bearbeitet wird. Je nach der Ergiebigkeit des oder der Berichte, nach dem Interesse, dem das Buch, die Geschichte begegnet, wird sich die Zeit bestimmen, die auf den Kreis zu verwenden ist. Er wird bei uns angefaßt für die ganze Periode, also für 100 Minuten. Wird er abgebrochen, dann vollzieht sich der Übergang so, daß zuerst der für den Gruppenunterricht vorgesehene Zustand des Zimmers in Ruhe und Ordnung wiederhergestellt, darauf in den Gruppen oder an der Tafel im Sinne des gemeinsam Besprochenen weitergearbeitet wird, malend, schreibend, zeichnend, rechnend, lesend oder wie sonst ein Kind durch den Stoff angeregt worden ist; mithin eine vertiefende, weiterleitende Tätigkeit. Es ist aber auch möglich, daß sich nichts dergleichen für den betreffenden Tag ergab, das der unmittelbaren Vertiefung wert gefunden ward, alsdann wird in den freien Arbeitsformen des Gruppenunterrichts weitergearbeitet.

Zur Beherrschung aller dieser Formen ist es unbedingt nötig, daß der Lehrer die allgemeinen Gesetze und Erscheinungen des massenpsychologischen Verhaltens kennt und sie unermüdet in der lebendigen Wirklichkeit seiner Zeit studiert, dazu die Gesetzmäßigkeit im Ablauf des emotionalen Lebens, die

¹⁾ Über Gesprächsleitung usw. vgl. „Kleinen Jena-Plan“ (1936) S. 58 f.

Psychologie der Aufmerksamkeit, der Ermüdung; alles dieses differenziert auf die Lebensalter und Geschlechter, daß er sich ferner an die Mitarbeit im Felde der pädagogischen Charakterologie macht, deren Entwicklung dringendstes Bedürfnis in allen neuen Schulen ist.

B.

In allererster Linie muß der Lehrer die Kunst entwickeln, nicht selber zukünftige Unruhe oder Unordnung zu verursachen, d. h. er muß die Folgen seines Tuns, seiner Anordnungen und Anregungen möglichst weit voraussehen können. Aus meinen Sammlungen führe ich folgende Beispiele an. Sehr häufig findet sich folgender Fehler: Der Leiter fordert im Kreise oder vor der, nicht in ruhigen Arbeitsformen befindlichen Gruppe, ganz allgemein an alle gewandt, zu irgend etwas auf mit Fragen wie: „Wer von euch möchte...?“ oder „Wer will einmal...?“ obwohl ernsthaft Wahl und Entscheidung durch die Gruppe nicht in Frage kommen und der Leiter doch entscheidet. Ganz töricht in folgender Form: der Leiter sitzt im Kreise mit einem Buche Erzählungen oder Gedichte in der Hand und stellt die geradezu dumme Frage: „Was wollt ihr denn hören? oder was soll ich euch vorlesen?“ Kennen die Schüler die Erzählung oder das Gedichtbuch etwas, so wird ein allgemeines Raten beginnen und Vorschlagen, auf jeden Fall wirkt es auflockernd. Aber nicht minder häufig hörte ich diese Fragerei, wenn es sich um ein ganz unbekanntes Buch handelte und der Herr Lehrer also nur Zeit vertrödeln mußte, weil er sich nicht — vorbereitet hatte! Dieses Verhalten in immer neuen Variationen ist ein ganz häßlicher Zug, auch dann, wenn es sich um ein nur halb bewusstes Befrage handelt. Der Leiter habe sich stets vorbereitet und wisse ganz genau, was er bringen will, wenn die Reihe an ihn kommt. Die gute Rückwirkung auf seine Gruppe, die an solches sichere, klare Handeln ihres Gruppenleiters gewöhnt ist, jedesmal, sobald er seine Leistung einschaltet, ist noch nirgends ausgeblieben.

Man soll niemals zweierlei anordnen oder gleichzeitig ausführen lassen, das nicht ausgeführt werden kann, ohne naturgemäß Störungen und Unordnung zu veranlassen, z. B. Milchflaschen bzw. Bücher wegchaffen und gleichzeitig Stühle zum Kreis mitnehmen lassen.

Sobald etwas Neues eingeübt werden soll, das die äußere Ordnung anbetrifft, so ist es notwendig, daß sich der Lehrer vorher genau überlegt, welche Handlungen es einzuüben gilt, wieviele, und in welcher Reihenfolge, etwa wenn nun als etwas Neues in der Gruppe umgeräumt werden muß für das gemeinsame Frühstück, von Gruppenarbeit oder Kreis zum Kurs, oder als Neuerung

eingeführt wird, daß die Kinder nach dem Frühstück selber das Geschirr reinigen. Immer ist die ruhige Oberleitung des Lehrers nötig, der vor allem in den ersten, der Einübung dienenden Tagen auch für ein Tempo sorgt, das die neuen Tätigkeiten sich langsam in der technisch besten Reihenfolge und psychologischer Gesetzmäßigkeit festigen läßt. Hier wird vom Lehrer strategisches Können erwartet.

Die Kinder haben Holzleisten aller Größen mitgebracht, und eine Gruppe von Jungen beginnt, dem früheren Plane gemäß im Hintergrunde des großen Gruppentraumes allein, „Laden“ zu spielen; nach fast einer Stunde stellt die Lehrerin fest, daß eigentlich nicht viel dabei herausgekommen ist, die Kinder haben Zeit „vertrödelt“. Ganz recht vom Standpunkte des Erwachsenen aus; aber diese Schüler haben kein Zeitbewußtsein im Sinne des Erwachsenen, sie haben nicht getrödelt nach ihrer Auffassung, sie verstehen den Vorwurf nicht, wie die Gesichter der durch den Tadel überraschten Kinder bezeugen. Die Schuld liegt allein bei der Lehrerin.

Am Schlusse von Besprechungen im Kreise hart vor Schulschluß sagt der Leiter: „Wir haben noch 3 Minuten, wir wollen noch schnell dies und das besprechen“. Die Kinder sehen im Geiste aber schon die Mütter draußen warten oder denken an etwas anderes, das sie für die Zeit nach Schulschluß erwartet; ganz gewiß kann jetzt „noch schnell“ nichts mehr geschehen, das Wert hätte.

Oder: „Räumt ganz schnell auf und still; wir wollen dann in den Park gehen!“ Ja, wenn frühmorgens die Kinderschar auf den Spaziergang eingestellt worden wäre, — aber jetzt, wo die Mitteilung überraschend kommt, wie soll da „still“ aufgeräumt werden können von — Kindern?

Hierher gehört auch das oben erwähnte Beispiel vom Zirkus.

Ganz besonders ernst ist die Frage, wie es mit der Einsammlung und der Verwaltung von Geld gehandhabt werden soll. Alle meine, für mich vollkommen ausreichenden Erfahrungen belehren mich, daß die Verantwortlichkeit ganz in die Hand des Lehrers gelegt werden muß, sofern es sich um Kinder der Untergruppe handelt, in der Mittelgruppe unter Umständen leichte Mitarbeit von besonders zuverlässigen Schülern, und nur in der Obergruppe kann es gestattet werden, die Sammlung und Verwaltung so einem Schüler zu übertragen, daß der Leiter die oberste nachprüfende Instanz bleibt, diese Prüfung aber auch unbedingt allwöchentlich vornimmt. Dem Geld wohnt eine ungemein demoralisierende Tendenz inne; es weckt Instinkte, die gemeinschaftszerstörend sind, das lehrt nicht nur die wirtschaftliche Welt in erschreckendster Weise, sondern eben auch die kleine Schulkwelt. Und wenn es hundertmal „gut gegangen“ ist, wir Lehrer haben um jenen einen zu sorgen, der der Versuchung erliegt, und die Versuchung bleibt allzugroß.

Wie etwas scheinbar recht Außerliches Kinder anreizen wird, sich eben wie Kinder im Gruppenraum zu benehmen, das lehrte einmal die Anordnung der Tische zu einem in der Mitte offenen, rings herum geschlossenen Viereck. Selbstverständlich setzt sich da sofort der „Lockreiz des Objektes“ in Kraft, und was ein rechter Junge ist und ein unternehmendes Mädchen, muß hinein, unten durch oder drüber weg. Es ist zu schön, nun in einem eingehegten Viereck, einem „Ring“, in der Mitte wie ein Gefangener zu stehen, oder was sonst kindliche Phantasie dabei genießen mag.

C. Grundregeln der Kunst, sich frei bewegende und arbeitende und sich frei fühlende Kinder zu leiten, sind folgende:

1. Pünktlich sein! Immer selber alle Regeln des Zusammenlebens und der Arbeitsordnung einhalten!

2. Immer ruhig, fest, bestimmt und klar sein; wissen, was man will; dazu froh und heiter, nicht gekünstelt.

3. Sich natürlich geben! Mut zu sich selber haben! Sei, der du bist!

4. Überall sein mit Auge und Ohr; darum immer Übersicht und überschauen-den Platz haben, vor allem solange, bis die Gruppe in ihren Tischgruppen oder im Kreise geordnet ist, also zu Beginn eines jeden Kurses und jeden Gruppenunterrichts. Der Lehrer setzt sich erst dann in Bewegung, wenn alle arbeiten.

5. Niemals Schüler „ausweichen“ lassen! z. B. wenn sie etwas als Pflicht übernommen haben, dies oder das zu tun, mitzubringen oder zu berichten versprochen haben. Auf Erfüllung bestehen, stets im Einvernehmen mit der Gruppe d. h. nicht darauf bestehen, weil man der Lehrer ist, sondern weil man in Funktion der Gruppe handelt, jeder sich von ihr beauftragt fühlt, darum auch sich stets wieder von ihr diesen Auftrag übertragen lassen! Die Einordnung des Lehrerwillens und der Lehrereinsicht ist an sich eines der denkbar stärksten erziehlichen Mittel und in allen neuen Schulen mit den schönsten Erfolgen geübt worden. Derjenige Lehrer, der diese Einordnung, voll und ganz ernst genommen, zu vollziehen vermag, hat die innere Umstellung vom Lehrer der alten Schule zum Führer im Sinne neuer Erziehung vollzogen. Und zugleich wächst ihm damit eine ganz neue sittliche Führerkraft zu.

6. Bedenke, daß der innere wie äußere Verfall einer Gruppe stets mit „Kleinigkeiten“ beginnt! Lege darum Kleinigkeiten eine größere Bedeutung bei. Halte dich nicht zu gut dafür oder doch für „modern“! Es gibt in der Behandlung von Menschengruppen ewig gültige Gesetze, deren Unkenntnis und Nichtbeachtung auflockernd, ja zerstörend auf das Zusammenleben einwirken.

7. Das Wort hat eine ganz geringe disziplinierende Macht in der neuen Schule, die ja keine Strafen dahinter setzt. Nichts ist darum hier schneller verbraucht als Worte. Besser sind Signale, die mit den Kindern vereinbart werden: ein Schlag gegen den Gong, Anschlagen eines Tones auf dem Klavier, Finger auf den Mund legen u. dgl. m.; sie haben etwas länger dauernde Wirkung. Weit wichtiger ist aber das sofortige Mittun, das Vortun und Mitausführen von Angeordnetem; d. h. jede dafür geeignete Anordnung sofort selber mitausführen, dabei nach Möglichkeit an einer Stelle im Raum beginnen, welche eine Übersicht über die ganze Gruppe gestattet, also irgendwo am Rande sich selber einsetzen. Dann nicht in die Mitte hineingehen! Dadurch wird sofort begriffen: „Ach, das meint er, das sollen wir tun!“ Arbeitet der Lehrer sofort mit, fix, fröhlich, eifrig, so festigt er auch immer bei den Kindern die richtige Handhabung: „so oder so macht man es“ — er kann leise Ratsschläge, Befehle, Hilfen an die nächst ihm Mitarbeitenden erteilen, so daß die Tätigkeit wie unter heilvoller Ansteckung ausgeführt wird. Also: wo nur möglich selber sofort mittun, und zwar von der Peripherie aus, um stets Übersicht zu behalten. Leiser Appell an die Besten, mit denen man sich bald auch ohne Worte schon durch den Blick verständigen kann, ist hundertmal wertvoller als unteroffiziersmäßig anordnen und kommandieren wollen.

Desgleichen soll man nicht Kinder, die „nicht hören wollen“, anrufen, gar mehrmals, besser ist es allemal, selber hinzugehen oder ein geeignetes Kind hinzufenden.

8. Die bildende Unterhaltung. Die „Diskussion“. — Vielfach erlebt man, daß sich Lehrer in eine Unterhaltung mit den Schülern einlassen, die zu nichts führt. Keineswegs wird es nun Mittel geben, dies unbedingt zu vermeiden; denn niemand kann ja im voraus die Gedankenentwicklung festlegen oder sie so streng im Zügel halten, daß sie nicht doch zu abwegigen Betrachtungen führt oder sich festfährt. Außerdem ist eine sich festfahrende Unterhaltung keineswegs immer ohne bildenden Wert; jede Erörterung metaphysischer oder religiöser Angelegenheiten führt ja in Tiefen, in denen sich die Begriffe verwirren und überkreuzen. Darum sagt der indische Lehrer sehr treffend, wenn er seine Schüler die letzten Fragen des Menschen erörtern lasse, so lasse er sie „ertrinken“. Allein es wäre verkehrt zu glauben, man könne die Gespräche in der Schule mit seinen Schülern durch den Hinweis auf diese Dialektik des Grundes hinreichend entschuldigen, wenn sie sich verlaufen. Es gibt im Gegenteil Grundregeln, die es wohl zu überdenken und ernsthaft einzuhalten gilt, wenn man sich der bildenden Unterhaltung bedient und in Diskussionen eintreten will. Dazu gehört vor allem dieses:

Worüber kann es überhaupt nur zu einer fruchtbaren Unterhaltung mit dem andern kommen? Es müssen dafür drei Voraussetzungen gesichert sein: 1. die Tatsachen, allgemein den Gegenstand, über den man sich unterhalten wird, muß jeder Teilnehmer irgendwie nennenswert gut kennen; 2. er muß ferner dazu eine Stellung einnehmen oder gewillt sein, eine Stellung einzunehmen; 3. und das zuletzt Entscheidende, er muß gewillt sein, dazu eine solche Stellung und Haltung einzunehmen, daß er mit mir um dieser Sache willen, um sie kennenzulernen, zu klären, zu verstehen, vereint arbeiten will, d. h. sich vermittelt der Rede mit mir um den Gegenstand bemühen will. Nur wenn diese sachliche Einstellung vorhanden ist, kann eine Erörterung Wert haben.

Also: hat der Gesprächsteilnehmer der Sache gegenüber eine Glaubenshaltung, ich aber eine solche der „freien Erörterung“, so kann ich mit ihm nicht diskutieren. Denn er wird keinerlei Auseinandersetzung (kein Diskutieren!), kein Auseinanderschneiden einer Sache dulden, ja innerlich ertragen können, die für ihn ein festes Ganzes, ein unauflösbares Gefüge bildet. Wir müssen vielmehr miteinander über zweierlei völlig einig sein: im Interesse an der Sache und im gleichen theoretischen Interesse an der Sache. Das ist z. B. der Grund dafür, daß allem Gesamtunterricht gegenüber unser Gruppenunterricht die Schüler zu allererst zu Trägern der Arbeit macht und dann erst, wenn alle Gruppenkameraden irgendwie sachliche Vorkenntnisse und theoretisches Interesse an dem Gegenstand besitzen können, sie im „Berichtskreis“ zusammenfaßt¹⁾. Vor allen Dingen gilt diese Regel für jeden Kreis als Form bildender Unterhaltung, für das sog. freie Unterrichtsgespräch, und sie begründet im höchsten Maße unsere Forderung an die religiöse Unterweisung²⁾, in der es um ein Verkündigen und Bekennen gehen muß, weil keinerlei Tatsachen von der Art zur Diskussion stehen, wie sie aus der kulturellen oder natürlichen Wirklichkeit gegeben sind, ja überhaupt nichts zur Diskussion stehen soll. Religionsphilosophische Erörterungen gehören nicht in diese Stunden hinein.

9. Ein besonderes Problem bildet das der „Ablösung“. Ich verstehe darunter u. a. die Frage, wie lange und wie intensiv soll sich der Lehrer jeweils mit einer Gruppe von Kindern oder mit einem Schüler beschäftigen und die andern sich selbst überlassen? Wenn man sich mit einem einzelnen Kinde oder mit einer Tischgruppe beschäftigt, so ist es unbedingt nötig, jene „Weite der Aufmerksamkeit“ entwickelt zu haben, die ja bestimmt zu den psychischen Eigentümlichkeiten des Lehrerberufs schlechthin gehört, also: — tätig sein, hingegen dem

¹⁾ Siehe unten S. 198 ff.

²⁾ Siehe oben S. 42 ff., 131.

Augenblick und der Aufgabe, die man an diesen Kindern zu erfüllen hat, und zugleich sich doch „in Perspektive“ halten, frei zum Eingreifen, wo es und sobald es nötig erscheint. Der Leiter unterbreche alsbald jedes Helfen und Mitarbeiten in einer Gruppe oder bei einem Einzelnen, wenn sich Unruhe einstellt, mit einem: „Leider muß ich dorthin; sobald ich frei bin, komme ich zurück“, oder: „Ihr seht, ich muß jetzt erst zu jenen hin“; oder: „Diese brauchen mich erst, sie sind zu laut“, oder: „Diese wissen nicht, was sie tun sollen“. Das hilft vor allen Dingen, in den Kindern das Gefühl für die richtigere Arbeitshaltung im Schulraume zu festigen. Ebenso wird ein Lehrer, der von der ersten Minute des ersten Schultages an sich so verhält, sehr bald erleben, daß seine Gruppe sich schnell an gute Arbeitshaltung gewöhnt und daß er nur in seltenen Fällen später zu seinem ersten Verhalten zurückkehren muß.

10. Möglichst nie etwas auf sich beziehen, in jenen altbekannten Formen: „Ich bin froh, wenn ihr ruhig seid“, oder: „Ich möchte hören, was ihr erlebt habt“, oder „Ich möchte gern, daß ihr dies oder das tätet“. Stets danach suchen, die Beziehung zum „Wir“ der Gruppe herzustellen, damit nichts getan werde auf den Lehrer hin, um seinetwillen. Niemals wird es sich ganz vermeiden lassen, daß es doch geschieht, und es wäre auch fast traurig, wenn es nicht geschähe, aber es darf nicht durch Redewendungen oder falsche Handlungsweisen des Lehrers erzeugt sein, sondern es muß ein freier Akt des betreffenden Kindes sein. So seien auch für den Lehrer mitgebrachte Blumengeschenke von ihm stets sofort, und vor allen laut bekundet, als Ehrung und Schmuck für die Gruppe an diese überliefert¹⁾.

4. Führung in einer vom Lehrer durchgeformten Feier. — Feier zur Aufnahme der Schulanfänger nach Ostern.

Die erste pädagogische Situation, in die unsere Schulanfänger hineingestellt werden, ist eine Feier ihnen zu Ehren. Sie werden durch diese Feier sofort in die ganze große Schulgemeinschaft hineingenommen, von ihr umgeben und vielseitig menschlich wie geistig erfaßt. Der erste Träger dieser Feier ist die Untergruppe selber, in die jene Kleinen eintreten sollen, allein es stellen sich mit in den Dienst dieser Aufgabe so viele Gruppen wie nur beitragen können, bzw. innerlich dazu jeweils imstande sind. Auf alle Fälle bildet die ganze innere Schulgemeinde den Rahmen für die Festlichkeit in ihrem ersten und auch noch

¹⁾ Weiteres siehe im „Kleinen Jena-Plan“ (1936) S. 52 ff., 64 ff.: „Pflege und Ordnung der menschlichen Beziehungen“ und „Der Umkreis sozialer ethischer Gegenstandsbeziehung.“

im zweiten Teile, d. h. im Schulsaal und nachfolgend um den „Lutenbaum“. Ja, es sollen so viele Eltern wie Zeit haben, daran teilnehmen, mindestens doch Vertreter der in die Schule eintretenden Kleinen.

Die Aufnahmefeier erfüllt demnach erst dann ihren Sinn, wenn sie vier Aufgaben erfüllt hat: Hilfeleistung zur Eingliederung der Schulanfänger; Herstellung fester Bindungen zwischen Schulanfängern und Untergruppenkameraden, die sich vom ersten Schultage an dann auch pädagogisch, nach Seiten des Unterrichts wie der Zucht, segensreich auswirken; die neu herzutretenden Eltern einzubürgern. Neben dieser Eingemeindung, dieser Einbürgerung der Schulanfänger und ihrer Familien soll die ganze Schule eine Vertiefung und Kräftigung ihres Gemeinschaftslebens davontragen dadurch daß sie sich als Ganzes erlebt, ihren Sinngehalt, wenn auch der Mehrheit unbewußt, anschaulich darstellt und so innerlich bereichert an die eigentliche Schularbeit zurückkehrt. Neben diesen vier Momenten gehen andere einher, die in die Bereiche des Zwischenmenschlichen und des Zwischenlernens hineingehören, da nämlich schon an diesem ersten Tage in der Regel auch menschliche Beziehungen zwischen den Kleinen und den „Großen“ entstehen und da manche Ereignisse und Sachen bereits des Schulanfängers Einstellung zum Lernen und Sich-benehmen in der Schule bestimmen.

Die Vorbereitungen müssen naturgemäß bereits in der Zeit vor den Osterferien beginnen. Und diese Maßnahme ist wohlgedachte pädagogische Planung. In jeder einzigen Schule sinkt die Leistungskurve gegen Ende des Schuljahres, besonders stark in den letzten Schulwochen des März. Es ist darum zweckmäßig, in diese Zeit eine interesseliebende Aufgabe zu legen, die wertvolle Schulerkrafte fesselt und Fähigkeiten aufruft, die nicht im gewöhnlichen Schulalltag beansprucht werden. Wie sich im einzelnen zeigen wird, handelt es sich dabei um eine stärkere Betonung und Ausnutzung der gestalterischen Fähigkeiten der Schüler nach der Seite der manuellen, gesanglichen, künstlerischen und dramatischen Seite. Es wird mithin im Laufe der Jahre entwickeltes und gepflegtes Können in Dienst genommen.

Wir betrachten zuerst die Vorbereitungsarbeiten in den einzelnen Gruppen zu der hier behandelten Aufnahmefeier vom 26. April 1935.

Die Obergruppe begann in der letzten Märzhälfte im Werkkurs mit der Herstellung der Zuckertüten aus roten, gelben, blauen, grauen und graubraunen Kartons. Es haben 13 Obergruppen- und 3 Mittelgruppenkinder diese Luten angefertigt. Die übrigen Obergruppenschüler malten Einladungskarten, die nach altem Brauch den Schulanfängern stets am Ostersonntag zugehen; die Mittelgruppenmadchen und zwei Jungen der Obergruppe machten kleine

Hefstchen mit einem bunten Bild auf dem Deckel, einige davon mit Buntpapierkanten. 18 Obergruppenkinder schrieben und malten außerdem noch Fibeln, die sehr beliebt sind und alljährlich beste Dienste getan haben; dreizehn dieser Lesefibeln konnten gebilligt und infolgedessen auch eingebunden werden.

Für die Feier 1935 setzte sich die Mittelgruppe besonders stark ein; es waren vor allem die Kinder des vierten Schuljahres, die aus der Untergruppe herüber kamen, noch lebhaftere Erinnerungen an die von ihnen in der Untergruppe mit-erlebten drei Aufnahmeferien hatten und sich begeistert einsetzten und die Kameraden mitzogen. Dabei hatten sie außerdem schon teilgenommen an den Vorbereitungen der Untergruppe während der letzten Märzwochen. Das Gemeinschaftsempfinden dieser Gruppe war so stark, daß sie keine Preisgabe der Geheimnisse zuließ, um die von der Untergruppe geplanten Überraschungen nicht zu beeinträchtigen. Da die Feier selbst Freitag, den 26. April, stattfand, so waren im April 1935 noch sieben Schultage frei¹⁾, an denen neben den Schulaufgaben die im März begonnenen Vorbereitungen weitergeführt und in den ab 1. April unter neuer Leitung gebildeten Gruppen noch Eigenes, Neues hinzugefügt werden konnte. Vor allem war die letzte Hand an die verschiedenartigen Arbeiten zu legen, die noch zu tun waren bis zur Stunde, wo die Schulanfänger mit ihren Eltern erscheinen würden.

Die damalige Leiterin der Mittelgruppe, Fräulein Hildegard Borckenhagen, berichtet im besonderen noch über die Tätigkeit ihrer Gruppe u. a.: „16 Kinder malten Wochenarbeitspläne für die Kleinen. Wir lernen das Lied: „Es ließ sich ein Schneider ein' Faltrock schneiden“ und spielen es. Die Rollen von Ingrid als Schneider, Brigitta als Lieschen, Gerhard als Bauer werden mit Zustimmung der Gruppe gleich fest behalten, aber andere Kinder, außer den eigentlichen Spielern, üben und singen auch mit. Ich schlage vor als Stegreifspiel „Der kleine Muck“ zu bieten, lese es vor; es war vielen unbekannt, fast alle haben großen Spaß beim Zuhören. Zum Schluß fällt das Urteil: das ist so ähnlich wie „Zwerg Nase“, das kennen wir besser; wir wollen doch lieber „Zwerg Nase“ spielen. Kläre bringt am nächsten Tag ihr Märchenbuch mit. Ich lese vor. Wir räumen einen großen Kreis im Gruppenraum. Jeder möchte mitspielen, nur Leander nicht, ich schlug ihm eine Rolle vor. Aus den zahlreichen Meldungen werden nun von der Gruppe und der Lehrerin die Spieler i. e. S. ausgewählt. Vor den Osterferien konnte das Märchen zwei bis dreimal gespielt werden. Daß jedesmal die Rolle ein bißchen anders wurde,

¹⁾ Die Osterferien fielen auf den 5. bis 23. April. Die Schülerzahl betrug am 1. April 92; es wurden 16 Schulneulinge aufgenommen. Mittel- und Obergruppe hatten je eine neue Leitung erhalten.

machte ihnen Spaß. Edzard erzählt sehr gewandt den Zwischentext. Nach den Osterferien wird noch zweimal mit Kostümen im Schulsaal geübt.“

Außer den schon erwähnten Arbeiten trug die Obergruppe noch zum gemeinsamen Singen bei und stellte am vorausgehenden Nachmittage für die Vorbereitungen zur Aufnahme mehr Helfer, als eingestellt werden konnten. 2 Jungen schrieben Namensschilder, 4 Mädchen suchten Blumen und schmückten den Raum, 6 halfen beim Anputzen des Tütenbaumes und Einpacken der Tüten. Am gleichen Nachmittage stellte auch die Mittelgruppe eine Hilfsmannschaft: 6 davon schlossen sich unter der Führung einer Mutter den Blumensuchern an, die übrigen halfen im Werkraume mit, um die Geschenkhefte und Fibeln sauber zu machen, Schnüre zum Aufhängen der Tüten zu flechten und ausgeblasene Eier mit Krepppapierstreifen zu bekleben als Leuchter für den Gabentisch im Raume der Untergruppe. An diesem Tage trat die Untergruppe zurück; sie hatte am nächsten Morgen vor Beginn der Feier ihren Raum herzurichten und die letzten Aufbauten und Anordnungen für den letzten Teil der Feier zu treffen, der sich ausschließlich in der Untergruppe und eben als ihre eigenste Gemeinschaftsfeier darstellt.

In der Untergruppe selber begannen die Vorbereitungen bereits am 22. März. Die ersten Besprechungen dienten dazu, den Sinn der Feier und die Aufgaben zu klären, die die ganze Gruppe den neuen Kameraden gegenüber habe. Damit ergibt sich jährlich eine ungekünstelte Situation, die sittlichen Grundlagen, unsere „gute Sitte“ und die Ordnungsgesetze des Schullebens zu behandeln, die nichts mit einer Morallstunde oder dgl. zu tun hat, sondern aus einer völlig lebenswahren Aufgabe herauswächst, die diesen Schülern nun tatsächlich gestellt ist. Am 26. März wurde die Verteilung der neuen Kameraden auf die älteren vorgenommen, die ihnen als „Helfer“ beistehen, sie vor allem aber am ersten Schultage als Begleiter empfangen und während der Feier sinnentsprechend führen sollten. Die Feier hat ja u. a. auch den Zweck, zwischen den Schulanfängern und bestimmten Schülern der Gruppe erste starke Bindungen herzustellen. Im März begann man ebenfalls die Struwelpeterspiele zu üben, ausgeblasene Eier bunt anzumalen, Namensschilder und Bilder für die ersten Geschenkhefte zu Geburtstagen im voraus und auf Vorrat anzufertigen.

Wie stark gemeinschaftsbildenden Charakter diese Feier besitzt, das zeigte sich auch in jenem Jahre: alle Kinder, die in den Ferien in Jena blieben, wollten während der freien Lage, wo es nur nötig sei, helfen, konnten jedoch nicht alle angestellt werden. 7 Kinder hatten in den Ferien Bilder und Schildchen für die Neuen gemalt, ein Junge von ihm ausgedachte kleine Pappständer für die Eier angemalt, mehr als 20 an der Zahl. Aus allen Gruppen wurde

berichtet, wie sich Schüler von den Oftergeschenken Leile, oft wirklich schönste Stücke, für die Neuen aufgespart, also richtige „Opfer“ gebracht hatten.

Am Freitagmorgen mußte nun die Untergruppe ihre Schulwohnstube schmücken und den Geschenktisch decken, an den die Neulinge von ihren Begleitern zum Niedersitzen vor ihren Geschenken geführt werden sollten, während sich der Begleiter jedesmal hinter dem Stuhle aufstellte, dahinter die übrigen Gruppenkameraden, die Eltern und andere Teilnehmer. Da es sich aber um eine Feier handelt, die sich auf die ganze Schulgemeinde erstrecken soll, so halfen 5 Kinder aus der Ober- und Mittelgruppe mit. Sie waren die „Verbindungsmänner“, die Zeugen, die nun in ihren Gruppen nach Augenschein berichten konnten, wie die Feier in ihrem letzten Leile gestaltet war. Da in allen Gruppen heute die Mehrheit durch die Universitätschule gegangen ist, so taucht jenes erste Erleben, jene erste pädagogische Situation sicherlich in aller dieser Schüler Gedächtnis wieder auf, und sie werden gute Vermittler des sittlichen Gehaltes an diejenigen Mitschüler, welche aus anderen Schulen gekommen sind.

Aber auch die Eltern sind in das, was die Schule beabsichtigt, vorher eingeführt worden. Am 10. März wurde an einem Elternnachmittag 40 Minuten lang über Fragen des Schullebens und der besonderen Lern- und Lehrformen gesprochen, und die Leiterin, Fräulein Elisabeth Apelt, erklärte unsere Sitte mit dem Tütenbaum. Wir wollen nicht mit dieser ortsüblichen Sitte brechen, wohl aber sie aus pädagogischen Gründen von gewissen Mängeln befreien dadurch, daß wir die Tüten in der Schule herstellen und füllen, so daß keinerlei Ungerechtigkeit noch Zurücksetzung ärmerer Kinder oder solcher Kinder zu befürchten sei, deren Eltern glaubten, grundsätzlich derartige Sitten ablehnen zu müssen. Demgegenüber konnte auf die sittliche Bedeutung und den großen erziehlichen Wert guten Brauchtums hingewiesen werden, daß es also nur darum gehe, Abwege und Unarten aus solchen Bräuchen zu verbannen. Mit dieser Erörterung verband sich dann die Aufforderung, nach freiem Ermessen beizutragen, daß es nicht an allerlei Geschenken fehle, die Tüten zu füllen. Und Jahr für Jahr würde es jede Schule, die so verfährt, erleben, welcher Reichtum feinsten Gaben und zurückhaltend vornehmen Helfens wie Gebens sich in allen Elternkreisen offenbart.

Diese Zusammenkunft, für einen Teil der Eltern die erste ernste Begegnung mit der Schule, führt mithin zugleich hinein in den Kern des Schullebens, in dieses: Einer für alle und alle für einen! und — daß es sich um ein stilles, um ein wie selbstverständliches Helfen und Sicheinschalten ohne Gepränge und ohne Lohn zu erwarten handeln werde, wenn der Schulgeist recht verstanden sich im Tun und Handeln von Eltern, Lehrern und Schülern erfüllen solle.

Dieses reiche und wunderbare Helfen und Sicheinsetzen für die Schulaufgaben enthält jenes „Umsorgen“ und „Besorgtsin“, in dem sich in der Tat feinstes und edelstes Menschsein bekundet. Sind doch immer die feinsten Schüler wie Eltern in unseren Schulgemeinden jene stillen, bedachtsamen Naturen, die scheinbar mehr durch das Auge leben und bestimmt werden als durch Überlegung und Verstand, so daß bei ihnen das Herz sofort dem erschauten Notstande oder dem instinktiv abgelesenen Wunsche folgt und — handelt, schlicht und selbstverständlich. Und das Vorbild dieser Naturen kann nicht hoch genug eingeschätzt werden, da immer das Wort und Vorleben mächtiger sind als alles andere, was, von Mensch auf Mensch überspringend, den einen durch den andern, auch in seinem Wesen, bestimmt.

Mit diesen Gedanken rühren wir nun aber an den letzten und tiefsten Sinn der Feier überhaupt, an den Sinngehalt, den auch jede Aufnahmefeier so reich offenbart, daß sie pädagogisch wohl durchdacht und recht eingeführt, alsdann aus der Schule gar nicht mehr fortzudenken ist.

Dieser letzte Sinn weist über alles Sozialethische hinaus, auf das wir bisher fast allein aufmerksam machten. Und wenn wir an Feier und Feiern denken, so taucht doch in der Regel das Bild der Feierstunde auf, für die alles Vorausgehende bestimmt ist, und die innere Haltung der Menschen in solcher Stunde, die den Höhepunkt darstellt als das, dem alles Schaffen und Mühen in den Tagen und Wochen vorher dienen sollte¹⁾. Feiern und mitfeiern kann nur derjenige, der wirklich teilnimmt, d. h. wer sich wirklich als Glied der feiernden Gemeinschaft weiß und empfindet, auch will und selber bejaht. Und zum Feiern gehört das Schweigen, das Schweigenkönnen. Fein und richtig sagt Kurt Riedel: „Dies Teilnehmen ist ein Vernehmen in Andacht“, und: „Die bildende Kraft der Feier liegt in der Verehrung der Menschlichkeit, der menschlichen Verbundenheit“; feiern kann nur, was Menschenantlitz trägt.

Von hier aus wird verständlich, worauf die Führung sich einzustellen hat: daß nämlich wirklich auch teilgenommen werden kann. Dazu bedarf es aber mindestens zweierlei: ich muß wissen, worum es geht, und ich muß innerlich die Feier bejahen. Zum Verständnis leitet aber wiederum nichts besser an als das Mitwirken an den Vorbereitungen, das tätige Miterleben des Anstiegs und des Aufstiegs zur Feierstunde. Denn dabei schaltet sich das erklärende und vertiefende Wort von selber ein und haftet besser. Das Beste aber wird verstanden als erschaut inmitten des Helfens und Fürsorgens selber. Dadurch erwacht eben das Sinnverständnis und ermöglicht jene innere Bereitschaft zur

¹⁾ Kurt Riedel, *Eigengesellschaftliche Bildungslehre*. 1931. S. 227 ff.; Philipp Hördt, *Grundformen volkhafter Bildung*. 1932. S. 108 ff.

Feier. Inmitten des Tuns und Helfens an allen diesen kleinen Dingen wird der innerste seelische Bereich der Schüler angesprochen. Denn alles und jedes, was hier getan wird, ist ja Werk der Liebe, ist echtes Schenken, Sichhingeben und Sicheinsetzen für eine Stunde, in der nichts wie Freude und Schönes und beglückendes Zusammensein vieler Menschen sein soll. Diese Gefühle der Vorfreude und die Vorausnahme der Feierstunde während der Arbeit, sie öffnen den Schülern den Mund zur Frage nach dem Sinn, wozu dies und das getan werden soll. Und in jede Antwort geht es mit hinein: damit die neuen Kameraden es bei uns fein und schön finden und gern zu uns kommen und daß es so schön wird, daß sie und ihre Eltern es nie vergessen, wie dieser erste Schultag gewesen ist. Solche und ähnliche Gedanken umkreisen ständig jede kleinste und unscheinbarste Arbeit, und so wird alles seelisch durchdrungen mit diesem Liebesdenken und Gutseinwollen, insonderheit die Schüler selber.

Philipp Hördt weist vor allem hin auf die auflockernde, bereitmachende Wirkung, bereit, um Neues aufzunehmen. Denn Feier ist ihrem Wesen nach „Entspannung, Stillwerden und zugleich ein Öffnen für die Brunnen der Tiefe, das ErgriFFensein“. Damit ist deutlich gesagt, daß alle befohlene, erzwungene Feier das Gegenteil bewirkt und ein Gegen-den-Zwang-Auffstehen und Sichwehren im Gefolge hat, also gerade das Gegenteil dessen bewirkt, was der Anreger bezweckte. Was aber heißt es nun, die echte Feier lockere den Menschen auf, und welchen pädagogischen Wert hat denn dieses Aufgelockertwerden?

In der freien, der innerlich freimachenden Stimmung und Haltung ist jeder Mensch ganz besonders aufgeschlossen, gut zu sein; denn dann enthüllt sich der innerste Kern des Menschseins, die Güte, so daß bekanntlich in dieser feierlichen Stunde auch sehr karge und kargende Naturen freigebig werden an guten Handlungen, Worten, sowie an guten Werken. Die Stimmung des Gezwungenen, des widerwillig Feiernden ist stets brummig, ja bissig, gereizt, spötelnd und ausfallend, sobald er angesprochen wird.

Echt war darum allein solche Feier, auch eine Aufnahmefeier, wenn sie in der Schulgemeinde Züge der Güte, jenes einfachen, natürlichen Zueinander-gutseins und Zueinandereintretens enthüllte, also das gute Grundwesen der teilnehmenden Menschenkinder beanspruchte und sich zu äußern, zu handeln, sich auszusprechen nötigte. Und es ist die gewaltige Fülle solcher gütigen Äußerungen mit Auge und Hand, mit Tat und Wort, die wir festgehalten haben, die wir alljährlich feststellen, um derentwillen die Aufnahmefeier ein fester Bestandteil der Schule geworden ist und einen so hohen erzieherischen Wert in sich birgt. Es ist aber auch wahr, was Nietzsche einmal gesagt hat:

„Man muß lieben lernen, gütig sein lernen, und dies von Jugend auf; wenn Erziehung und Zufall uns keine Gelegenheit zur Übung dieser Empfindung geben, so wird unsere Seele trocken und selbst zu einem Verständnis jener zarten Empfindungen liebevoller Menschen ungeeignet“¹⁾.

5. Von der Führung in Niveauekursen.

Der Auswertung liegt das im Jena-Plan III veröffentlichte Protokoll eines Rechen-niveauekurses vom 1. März 1934 zugrunde²⁾. In diesem Zusammenhange geht es um das, was der Lehrer zu tun hat, bzw. die Lehrerin damals — vorbildlich und typisch für unsere Forderungen an diese Kurse — geleistet hat.

Solche Niveauekurse³⁾ können an allen Schulen eingerichtet werden, auch dort, wo man den Jena-Plan als Ganzes nicht übernehmen kann, und ihre Vorteile sind rein unterrichtlich gesehen außerordentlich groß: sie vereinigen eine stärker homogene Schülerschaft, da sie die Schüler nach ihrer Begabung für Rechnen bzw. Sprachlehre ordnen; an jeder Schule haben diese Kurse bestimmt weit weniger Schüler, als im Klassenverbande vorhanden sind; wählt man ferner für sie, wie es 12jährige Erfahrungen empfehlen, die Frühstunde, so hat der Lehrer stets frische und arbeitslustige Schüler vor sich. Ist jedoch der Wochenarbeitsplan im Sinne des Jena-Plans durchgeführt, so kommt noch hinzu, daß sich die Schüler in einer neuen Arbeitshaltung, eben in einer ganz besonderen pädagogischen Situation befinden, und dieser Wechsel wirkt auf die Arbeitseinstellung und -haltung sehr stark ein, vor allem weil ja dieses Arbeiten unter strafferer Zielsetzung und Leitung durch den Lehrer nicht in jeder einzigen Wochenstunde wiederkehrt. Daraus erklären sich alle, die sie einführten, ihre besseren Erfolge, das schnellere Fortschreiten und die erhöhte Arbeitslust.

Es ist nun natürlich, daß sich die allgemein an einer Schule geübte Haltung von Schülern und Lehrer zueinander in unseren Niveauekursen widerspiegelt. Wenngleich also zu Beginn der Umstellung einer ganzen Schule auf die neue Form sich gerade in diesen Kursen die alte bisher erprobte Arbeits-, Lehr- und Lernform sicherlich am längsten erhält, auch deswegen erhalten muß, weil so- undsoviele der älteren Schüler in den oberen Jahrgängen kaum noch ganz innerlich umgestellt werden können, so hat sich doch wiederum allerorten gezeigt,

¹⁾ Menschliches, Allzumenschliches I. 9. Hauptstück (Taschenausgabe III. S. 389 f.).

²⁾ U. a. D. S. 60—63, unwesentlich gekürzt. Für die Arbeit des Durchzählens der Ur-Niederschrift wie auch derjenigen des nachfolgend analysierten „Berichtstreifes“ danke ich den Herren Herbert Brückner, Herbert Sailer und Dr. W. Schneider.

³⁾ Vgl. oben S. 115.

daß sich im Laufe schon des ersten Jahres der neue Schulgeist durchsetzt. Seine Wirkung zeigt jenes Protokoll deutlich.

Die gesamte Aufnahme erfaßte alle 73 Minuten dieses Kurses. Die Tätigkeit der Lehrerin gliederte sich zeitlich so: in den ersten 23 Minuten wandte sie sich den schwächsten Schülern zu, die z. T. nur einzeln gefördert werden konnten; darauf arbeitete sie mit einer „Abteilung“ von 8.24—9.01, also 38 Minuten, an der Tafel und gab danach einigen Kindern, die sich an sie wandten, Hilfen, und war für solche Schüler zum Schluß des Kurses noch 11 Minuten frei von 9.02—9.13. Damit entfielen auf die 3. Abteilung ihres Kurses an diesem Morgen 38, auf Hilfeleistung an einzelne Kinder 35 Minuten.

Worin bestand nun die Tätigkeit der Lehrerin, wie äußerte sie sich, aufs einzelne gesehen?

Sie hat in diesen 73 Minuten 398 Worte laut gesprochen mit 608 Silben, darunter waren 12 Fragen, deren Länge im Durchschnitt 6 Worte beträgt. Es wurden ferner festgestellt 4 geflüsterte Antworten, sowie 4 von der Lehrerin erteilte Leisezeichen. Ihre sprachlichen Äußerungen enthalten kurze Anweisungen, Erklärungen, Feststellungen, Urteile, Kritik und achtmal eine Aufgabenstellung.

Hinzu kommen 5 Eingriffe während des Rechnens der 3. Abteilung vor der Tafel, um formale Ordnung zu schaffen (Grundsatz der formalen Überwachung), um die Namen zweier Schüler festzuhalten, die einen Auftrag in Verbindung mit dem Rechnen dieser Abteilung übernahmen und um Aufgaben anzustreichen und anzuschreiben. Desgleichen unterstrich sie eine Aufgabe im Buche des einen schwachen Schülers und schrieb ihm 4—5 Worte ins Heft.

Das Bild wäre unvollständig, wenn nicht kurz die Tätigkeit der Schüler während dieser 73 Minuten geschildert würde. Die 1. und die 2. Abteilung waren so gut eingeschult, daß sie die ganze Zeit hindurch zu arbeiten imstande waren und nur zwei Schüler Fragen an die Lehrerin zu richten genötigt waren. Die Schüler, die damals eingehende Hilfe der Lehrerin brauchten, waren ein gelähmtes Mädchen und ein Junge, dessen rechnerische Fähigkeiten infolge einer Gehirngrippe geschwächt waren; beide sind instand gesetzt worden, allein fortzuarbeiten. Die 3. Abteilung rechnete schriftlich, durchsetzt mit Rechnen im Kopf. Während der Zeit, in welcher die Lehrerin unter ihnen war, erfolgten aus dieser Abteilung dreimal Vorschläge zur Arbeit frei aus ihr selber heraus und zweimal auf Anordnung der Lehrerin; die Frage eines Schülers führte eine Aussprache der ganzen Abteilung über eine Rechenaufgabe, die abwegig zu werden drohte, zur Aufgabe zurück; fünfmal erfolgten Erklärungen und Verbesserungen durch die Schüler selbst, zweimal Hilfeleistungen: ein Kind

holte schon zu Anfang des Kurses ein Lellerchen für die kranke Kameradin, ein Junge nahm der Lehrerin das Anschreiben ab; dazu kamen dreimal Aufsetzungen zum Thema allgemeiner Art, wie: „Ich habe es anders gemacht“; zweimal, „Ich habe es nicht verstanden“.

Die Abteilung klärte sich Zinsrechnungsaufgaben vor der Tafel an im ganzen vier Aufgaben. Von diesen mußte die erste auf den nächsten Kurs zurückgestellt werden, weil zwei Kinder vorerst auf zwei Banken als notwendig zum Weiterarbeiten erkannte Auskünfte einholen sollten. Um die drei anderen kam es alle drei Male zu wirklicher Aussprache, einem echten bildenden Gespräch, und in dieser Aussprache gingen die Schüler einmal drei verschiedene Rechenwege durch und ein andermal zwei Wege, ungerechnet zwei Aufgaben, die im Kopf gerechnet wurden, sowie eine dritte, die im Kopf angefangen, dann aber schriftlich zu Ende geführt werden mußte.

Die Führung, wie sie hier erfolgt ist, vermeidet gewisse Lehrerfehler, die viel gerügt werden und scheinbar sehr schwer auszurufen sind, wie auch jedes Schulpraktikum erneut bestätigt. Es scheint manchem Lehrer unmöglich geworden zu sein, die Schüler wirklich ausreden zu lassen; bestimmt nun außerdem noch sein Sprechtempo die Unterhaltung, so wird es niemals zu einem wirklichen, zu einem bildenden Gespräch kommen. Unsere Niederschrift zeigt deutlich, daß die Lehrerin die Zügel allerorten fest in der Hand hat, daß sie wirklich führt, aber es ist jede Starre beseitigt; die Gedanken können sachlich gebunden freistiegen und damit wertvoll das Gespräch tragen und weiterführen.

Anderer viel gerügter Fehler sind folgende: der Lehrer weist der Frage eine viel zu große Rolle zu, fragt zu viel, er gibt zu wortreiche Anweisungen oder zu unbestimmte, und er redet auch um disziplinarer Dinge willen zuviel; macht zu viele Worte. Wenn die Jena-Plan-Schule sich eine „Schule des Schweigens und der Stille“ nennt, so bedeutet das u. a., daß sie an die Stelle des Lehrergeredes die Tat, das Vortun, das einfache Richtigstellen durch Tun ohne Worte setzt oder das Zeichnen und das Zeigen, das Hinweisen ohne Worte; daß sie ferner alle Anweisungen, Fragen, Befehle und Erklärungen in der kürzesten und sachlichsten Form gegeben wissen möchte. Es bedarf keiner weiteren Worte darüber, daß sie keine nörgelnden und die Schüler herabsetzenden Äußerungen im Lehrermunde duldet, so wenig wie es je eine andere Schule tut, die Wert darauf legt, geachtet zu werden und achtungsgebietend im Volksganzen zu stehen.

Wichtig wird nun, daß als Folge dieser Zurückhaltung, die also eine bestimmte, pädagogisch sehr wohl überlegte und durchgeprobte Form einer in Wahrheit sehr starken und gebietenden Leitung durch den Lehrer ist, die Gabe der „Sindigkeit“ der Schüler freier heraustritt. Sie sollen alle Wege durch-

laufen, die sie an eine Aufgabe anlegen können. Worin besteht der pädagogische Wert eines solchen Vorgehens? Wir erhalten dadurch die Aufgaben den Schülern durchsichtig — hier die des Rechnens, aber dasselbe hat für jedes Gebiet in sinngemäßer Abwandlung zu gelten! Sie lernen, durch sie hindurch und in sie hineinzusehen. Die Aufgaben bleiben etwas Bewegliches, etwas, das man in Gedanken, in seinem Denken, mit dem eingeborenen rechnerischen usw. Können hin und her bewegen kann. Es wäre aber ganz und gar falsch, ja wider Sinn und Aufgabe einer Führung im Unterricht, liesse nun der Lehrer diese Wege jedesmal einfach nebeneinander stehen. Sondern hier setzt die leitende und befehlende Tätigkeit des Lehrers ein; er hat nunmehr auf den besten, auf den vielleicht allein üblichen und für den weiteren Aufbau des Rechenganges allein verwertbaren und fruchtbaren Weg hinzuweisen und zu erklären: „Man rechne, wir rechnen so; dies ist die richtige Formel, die bei uns übliche Schreibweise, der beste und der sicherste Weg“ u. dgl. m. D. h. dies gilt nur für alle die Fälle, wo es diesen einen oder den allgemein anerkannten besten Weg gibt! Jedermann weiß, daß es daneben noch in vielen Fällen eine Fülle von Möglichkeiten gibt, anders vorzugehen, und vor allen Dingen, jeder sollte immer wissen, daß es doch gerade diese nicht ausgeschöpften Möglichkeiten sind, aus denen sich der sog. Fortschritt herleitet, die innere Fortbewegung im Methodischen und damit die Erarbeitung anderer neuer Ergebnisse der Forschung. Und um dieses höheren Zieles willen gelte unsere Forderung, die Aufgaben, an denen wir unsere Schüler arbeiten lassen, durchsichtig zu halten und in sich beweglich. Und das gilt nun besonders für den Gruppenunterricht. Dieses Kernstück des Jena-Plans erhält seinen tiefsten Sinn und seine letzte Berechtigung gerade daher, daß im Gruppenunterricht die Schüler um ein umfangreicheres Stoffgebiet gelagerte Aufgaben und während seiner Bearbeitung aufsteigende Fragen wie Bearbeitungsmöglichkeiten herausfinden und also durch die innere Bewegtheit der Sache selber getrieben daran arbeiten sollen.

6. Führung im Berichtskreise.

Die i. e. G. als Gruppenunterricht bezeichnete pädagogische Situation ist außerordentlich reich an Aufgaben für einen Lehrer, und sie umschließt in sich selber auf die ganze Zeitdauer, d. h. ihren Ablauf über ein Semester oder ein Trimester hin, wiederum in sich klarer umrissene Teilsituationen, organische Wegstücke des Ganzen. Anders sind die Wochen der Einführung in die neue Aufgabe, ganz anders die letzten, die Semesterarbeit abschließenden Wochen. Die Lehrertätigkeit während der im Fluß befindlichen Gruppenarbeit hat

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

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

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

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

¹⁾ Siehe oben S. 145 Anm.

²⁾ Siehe oben S. 152 f., 174 f.

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

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

⁵⁾ Siehe oben S. 37 f.

steht nun die Gruppe als Ganzes zu der Arbeit und trägt sie wirklich und im vollen Ernst. Es ist ja der tiefere Sinn der Gruppenarbeit, die Schüler zu einer selbständigen Gemeinschaftsarbeit anzuleiten, dieses „einer für alle, alle für einen“ ernsthaft zu tun, auch im Rahmen von „Schularbeiten“ zu tun! Aus diesem selben Grunde erfolgt die Bildung echter soziologischer Gruppen nach den Gesetzen, die in diesen Jugendjahren von innen heraus die Bildung von Schülergruppen bedingen¹⁾; denn es dürfen hierfür nicht vom Lehrer gemachte, angeordnete, für Zeit und rein zweckhaft gebildete Abteilungen sein, die dies oder das übernehmen, sondern Tischgruppen, die nun imstande sind, innerlich, aus menschlichen Bindungen heraus mindestens ein Semester lang zusammen zu stehen und Arbeitsleistungen werthafter Natur hervorzubringen. Es wird also viel mehr verlangt, als in jenen Gesamtunterrichtsformen Schülern zugewiesen ist, etwa bis morgen oder bis zur nächsten Gesamtunterrichtsstunde am Montag dies und das zu beobachten, zu besuchen, zu erfragen und das Betreffende niederzuschreiben, um es in der Klasse vorzulesen und zu vertreten.

Im „Berichtskreis“ ist es also sinnentsprechend eine Tischgruppe, u. U. ein einzelner Schüler, aber eben so oft eine in sich sachlich zusammenpassende Vereinigung von Tischgruppen, die ihrer Stammgruppe vorträgt, d. h. über das bisher zum gemeinsamen Thema Geleistete berichtet, ihre Aufgaben und deren Ergebnisse vertritt und das, was Allgemeingut zu werden verdient, an die ganze Gruppe übermittelt, damit es von allen eingeprägt und also i. e. S. nun gelernt werde, zum Bildungsgut, zum Teil einer wertvollen und nützlichen Allgemeinbildung werde.

Der unserer Analyse zugrundeliegende Berichtskreis vom 3. März 1934 schließt sich an den soeben erläuterten Niveaufkurs an²⁾. Er dauerte nach einer Übergangszeit von 4—5 Minuten, während deren der Gruppenraum nach dem Kurs umgeräumt und die Tische und Stühle für die Form eines Berichtskreises gestellt werden müssen, an diesem Tage 78 Minuten. Es berichtete eine Vereinigung von Tischgruppen, Gegenstand bildete Italien³⁾.

Der ganze Vormittag zeigte folgenden Arbeitsablauf:

- 8— 9.13: Rechen-niveaufkurs, oberste Abteilung, Dauer 73 Minuten.
 9.14— 9.17: Umräumen zum Berichtskreis; Raumgestaltung, Aufhängen von Landkarten u. dgl. m. Umstellung vom Kurs auf den Kreis.
 9.17—10.35: Berichtskreis der Obergruppe. Dauer 78 Minuten.

¹⁾ Vgl. Jena-Plan I. S. 8—40.

²⁾ Leiterin war ebenfalls Frä. Vorkenhagen.

³⁾ Der Jena-Plan III enthält im Anhang auf 11 Tabellen genaue Übersichten über die Arbeitsgebiete usw. 1925—1934.

- 9.17—9.44: I. 1. Dreierbericht. Aus dieser Dreiergruppe berichtete Herta allgemein über Italien, Ursel bediente die Karte und Jutta sollte ergänzen;
- 9.44—10.17: II. 2. Dreierbericht.
 9.44—9.56: Käthi über Neapel und Umgebung,
 9.56—10.04: Irmgard über Venedig,
 10.04—10.13: Lehrerin und Gruppe gemeinsam: italienische Städte,
 10.13—10.17: Gerda über Schwefelgewinnung und Stadt-
 leben auf Sizilien;
- 10.18—10.28: III. Hannas Bericht über die italienische Sprache;
- 10.28—10.35: IV. Christels Bericht über Mussolini (wird bei Beginn der Freizeit abgebrochen).
- 10.36—11.22: Freizeit. 1. Zehnminutenturnen; 2. Gemeinsames Frühstück;
 3. Freies Pausenspiel und Lummeln.
- 11.22—12.15: Fortsetzung des Berichtskreises unter Leitung eines Laienhelfers, einer Mutter, die Italien von ihren Reisen her sehr gut kannte und den Schülern beste Auskünfte geben konnte zu den Fragen, die vorher aufgetaucht waren und die nun, wo sie tiefer in den Stoff eingedrungen waren, aufstiegen. Befragt wurde nach den Gegenden, die sie besucht habe, im besonderen genaue Beschreibung der Besteigung des Vesubs, Besuch von Pompeji, die Fahrt nach Sizilien, Ätna, Palermo, Bauten der Hohenstaufenkaiser dort, der Sarazenen, von Marmorsteinbrüchen, Schwefelbergwerk und der Bevölkerung. Alles war unterstützt von einer großen Zahl Bilder, die das Erzählte anschaulich zu machen suchten.
- 12.15—1.00: Sonderkurse und Freies Arbeiten.
 Die Schüler, die am Kurs im Französischen teilnahmen, begaben sich in den Raum der Untergruppe, diejenigen, die zum Schorchor gehörten, in die Mittelgruppe zum Singen. Im Raume der Obergruppe blieben noch 12 Kinder zurück. Von diesen setzten 5 Knaben die Besprechung mit der Mutter über Italien fort. Die Lehrerin teilte einigen Sprachlehrhefte aus, kontrollierte die Aufgaben der gelähmten Schülerin aus dem Rechenkurs, sah die Notizen, Vorarbeiten anderer Jungen für ihre Gruppenarbeit durch und besprach mit einem neu in die Gruppe Eingetretenen in einschulender Form die Anlage einer neuen Arbeit; darauf begab sie sich zur Chorgruppe, um ein neues Lied mitzulernen.

Worin bestand die Tätigkeit der Lehrerin während des Berichtskreises vor Beginn der Freizeit? Wir unterscheiden technisch und inhaltlich bedingte Eingriffe von seiten der Lehrerin.

Die Schüler einer Jena-Plan-Schule sind so eingeschult, daß sie von selber zu arbeiten beginnen und nicht auf eine Aufforderung des Lehrers warten. Darum gibt sie auch diesmal nicht das Zeichen zum Beginn des Berichtes, sondern nur,

wo es nötig wird, zum Abschluß eines einzelnen Themas, über das berichtet wurde, sodann für den Schluß des ganzen Kreises. Aber es geht auf sie die ganze Anlage des Planes zur Berichterstattung zurück. Sie hat alle berichtenden Gruppen soweit verhöört, daß sie ihr Auftreten vor der Gruppe verantworten kann, d. h. daß es nun auch einen wertvollen belehrenden, unterrichtenden Charakter haben werde, was gesagt und gezeigt wird und daß es der Form nach wie in der Reihenfolge sinnvoll und passend ist. Ebenso bleibt ihr wie jedem Lehrer während eines jeden Kreises die große Aufgabe, für den reibungslosen Ablauf der Arbeit zu sorgen; selbst wenn sie sich dabei, um Vorschläge hier und da zu erhalten, einmal an die Gruppe wendet, so entscheidet sie danach autoritativ.

Auf das Inhaltliche gesehen, so geschieht jeder Eingriff unter voller Achtung des kindlichen Berichtes und ohne die darin geleistete Arbeit zu entwerten, auch dann, wenn sie selber ergänzend, verbessernd und weiterführend eingreift. Heute ist eben nicht Tag und Stunde des Lehrers, sondern der Schüler! Nicht er soll zeigen, was er alles weiß und kann, sondern jene Schülergruppen sollen ihre Leistung vortragen und verantworten. Aber die Lesung der Niederschrift zeigt noch eine weitere Aufgabe des Lehrers während aller solcher Berichtskreise: er muß dafür sorgen und muß durch sein Verhalten die Schüler so schulen, daß sie sich auf das Wissenswertes einstellen, daß sie unbedingt beim Thema bleiben und sich in einer sachlichen Haltung geben.

Die inhaltlich bedingten Eingriffe der Lehrerin zeigen folgende Gliederung:

- I. Der Klärung der Schülerberichte dienen:
 - a) Erklärung eines vom Kinde erwähnten, aber nicht selber geklärten Begriffes (12 mal);
 - b) Eingreifen, um ein Mißverständnis zu verhüten (1 mal);
 - c) Berichtigung eines Sachverhaltes (2 mal);
 - d) Erklärung eines von einem Kinde nicht verstandenen Begriffes (1 mal);
 - e) Klärung durch Erinnern an Bekanntes, und einmal durch eine Zeichnung (3 mal);
 - f) Unterstreichung eines im Zusammenhang wichtigen Gedankens (1 mal);
 - g) Abrundung eines Bildes durch nähere Angaben (1 mal);
 - h) Erklärungen auf Anfrage aus der Gruppe (3 mal);
 - i) Aufforderung zu einer abschließenden Ergänzung (1 mal).
- II. Ergänzung des Schülerberichtes:
 - a) Abrundung eines Bildes durch nähere Angaben (2 mal);
 - b) Anführen eines Sachverhaltes, der vom Schüler nicht erwähnt wurde (1 mal);
 - c) Erweiterung eines zu kurzen und unvollständigen Berichtes (1 mal);
 - d) Übernahme des Berichtes durch die Lehrerin, wo der Schüler nicht fähig war (1 mal).
- III. Beurteilung eines Schülerberichtes:
 - a) Tadelnde Feststellung zu geringer Leistung (1 mal).

Zusammengefaßt, genau ausgezählt und zerlegt, ergibt sich folgende Tabelle:

- I. 6 technisch bedingte Eingriffe.
- II. 33 inhaltlich bedingte Eingriffe:
 - 28mal zur Klärung der Schülerberichte,
 - 4mal zur Ergänzung der Schülerberichte,
 - 1mal zur Bewertung eines Berichtes.
- III. 2 technisch-inhaltlich bedingte Eingriffe, um etwas allgemein Wissenwertes (vom Charakter des „Mindestwissens“) herauszustellen.
- IV. 1 mal eine graphische Darstellung, um ein Schleppeß zu veranschaulichen (vgl. W. Schneider, a. a. O.).

Das sind in Summe 42mal, wenn wir jeden Eingriff auf seine eigentümliche Art und seinen Sinn streng prüfen und danach, jeden für sich besonders, werten und auszählen. Zählen wir aus, wie oft die Lehrerin allgemein Anlaß nahm, um einzugreifen, ohne ihre Tätigkeit während dieser Zeit nach dem Anlaß weiter zu zerlegen, so erhalten wir nur 14mal in diesen 78 Minuten!

Die Untersuchung der festgestellten Schüleraktivität vervollständigt natürlich erst das Bild und führt zum letzten Vergleich, um zu zeigen, ob die Führung der Lehrerin dem obersten Ziele aller Pädagogik des Gruppenunterrichts nahe gekommen ist: die Schüler zu selbständiger Arbeit und zu einem guten Mannschaftsgeist heranzubilden.

Zunächst zeigen beide hier angezogenen Protokolle, daß die Obergruppenschüler von 8—10.36 Uhr aushalten, ohne zu ermüden und ohne im Interesse an der Sache nachzulassen. Wir haben aus nichts den Eindruck, daß sie nicht imstande gewesen seien, den ganzen Bericht über Mussolini anzuhören, wenn nicht die Freizeit dazwischen gekommen wäre. Die Gründe dafür sind dieselben, die wir seit Jahr und Tag an denselben Erscheinungen erkennen: an erster Stelle die Tatsache der biologischen Freiheit, d. h. daß den Schülern Bewegungsfreiheit gegeben ist, daß sie als wachsende Arbeiter nicht in unnatürlichen Fesseln, Haltungen, Sitzplätzen u. dgl. m. gehalten werden. Sodann die große Verschiedenheit der beiden aufeinanderfolgenden pädagogischen Situationen, die sich nach Arbeitsgegenstand wie Arbeitshaltung grundsätzlich unterscheiden und somit eine seelische Umschaltung bedeuten, damit eine die geistige wie die körperliche Leistung begünstigende Wirkung ausüben. Hinzukommt außerdem der in diesem Stalienstoff an sich liegende Anreiz, obwohl man diesen Anreiz in der Überzahl der Fälle feststellen würde; denn das gehört nun wieder zu demjenigen, was dem Gruppenunterricht seine große Überlegenheit über andere Formen des Unterrichts gibt: er stellt die Schüler vor solche Berichte

immer erst dann, wenn in der ganzen Gruppe ein „Hintergrund“ gebildet ist, wenn also so gut wie jeder Schüler zum mindesten mit einigen stofflichen Vorkenntnissen oder sich mit einem aus seiner besonderen Arbeit strömenden Interesse für das vom Kameraden Gebotene zum Berichtkreise rüstet und an ihm teilnimmt.

Die Tätigkeit der Schüler konnte ebenfalls recht gut festgehalten werden. 8 Schülerinnen waren an diesem Morgen an den Berichten beteiligt. Außer den Berichtern wurden namentlich festgehalten 9 beteiligte Schüler, auf die 45 Beteiligungen entfallen (14-, 10-, 4-, 4-, 4-, 3-, 3-, 2- und 1 mal); auf nicht namentlich erfaßte, also 7 Schüler kommen weitere 30 Beteiligungen; das sind im ganzen 75 mal. Die Obergruppe zählte an diesem Tage 31 Schüler, davon wurden namentlich als aktiv festgestellt 17 (8 Berichte, 9 weitere) dazu 7, worunter mindestens 2 weitere fallen und sicherlich keines der mit Namen aufgeführten Kinder, da dann die Protokollantin eben diese ihr geläufigen Namen mitgeschrieben hätte.

Fassen wir den Begriff „Beteiligung“ in dem gleichen weiten Sinne wie oben, also ohne im einzelnen zu zerlegen, worin sie besteht, und suchen wir nun solche Beteiligungen der Lehrerin auszuzählen, so erhalten wir 29 mal, nämlich 24 mal zur Klärung der Schülerberichte und 5 mal zu ihrer Ergänzung. Mithin stehen den 29 Beteiligungen der Lehrerin gegenüber 75 Schülerbeteiligungen, nicht gerechnet die 8 Berichte!

Ohne Zweifel sind wir berechtigt zu sagen, daß die Gruppe diesen Kreis wesentlich getragen hat, daß die Schüler bestens ineinander gearbeitet haben, und dies in Form und Haltung einer gut arbeitenden Gemeinschaft. Die Lehrerin aber hat in keinem Stück sich an einer unrichtigen Stelle ausgeschaltet, hat nirgends ihre besonderen Aufgaben versäumt. Es besteht auch nicht der geringste Zweifel darüber, daß sie es gewesen ist, die diesen Arbeitszug hineingebracht hat, daß es ihre geistige Leistung ist, vor der wir stehen. Und dennoch! Sie beherrscht das Maß der Zurückhaltung, das nötig ist, um in diesem Kreise die Schüler, insbesondere die berichtenden Schüler, vorherrschen zu lassen. Sie handelt von der ersten bis zur letzten Minute situationsgemäß, und die verhaltene, weise zurückgehaltene Kraft sitzt dennoch im Mittelpunkt dieses Unterrichtslebens. Alle Fäden sind in ihrer Hand, trotzdem ist keinem Schüler das Gefühl des freien Schaffens und Mitwirkens genommen, dies aber darum nicht, weil sich die Lehrerin menschlich unter sie gestellt hat und nicht über sie wie eine Regentin und Kommandantin. Sie lebt mit ihnen wie die reisere und klügere Kameradin, die ihnen zum Führer bestimmt ist für diesen Teil ihrer Schuljahre. Das ganze Geheimnis entschleierte sich uns darum erst, wenn wir

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

„Wer kann denn lieben, wenn er sich behält?
Und wer sich finden, der sich nicht verliert?
Was sich vereinzelt, ins Vergessen fällt,
nur was sich fröhlich hingibt, das gebiert.“

(Hans Schwarz, Ein Totentanz. 1936.)

VI. Kapitel.

Pädagogik der Arbeitsmittel.

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

Die Schule hatte in ihren Räumen zur Unterstützung des Unterrichts immer allerlei Hilfsmittel. Das Mittelalter gebrauchte den Tubus, das Astrolabium u. dgl. m., der Schulmethodus des Herzogs Ernst, 1642, forderte Bleiwaagen und Zirkel usw., dazu kamen noch Magnete, Sanduhren, gewiß wenig verglichen mit der Fülle, über die heute auch eine bescheiden ausgestattete Schule verfügt. Die Schulen besitzen darin sog. Lehr- und Lernmittel. Und als die Lernmittelfreiheit eingeführt wurde, mußte auch juristisch genauer festgelegt werden, was an Mitteln denn frei zu liefern sei. „Lernmittel, wie Lehrbücher, Hefte, Schreib-, Zeichen- und Nadelarbeitsgerät, Turnkleidung usw. sind nach Vorschrift der Schule zu beschaffen und zu halten“¹⁾. Davon sind die Lehrmittel zu unterscheiden, alles das, was in den Schränken, Schulsammlungen, Wandchränken usw. aufbewahrt ist und von der Schule anzuschaffen ist, also Landkarten, Wandbilder, Anschauungsbilder, Globus, Demonstrationsapparate. Wählt eine Schule jedoch anstatt der großen und teuren Demonstrationsapparate Arbeitsapparate für die Schüler, mit denen diese selber Versuche anstellen können, so wäre hier bereits der Übergang zum — Arbeitsmittel.

Das „Arbeitsmittel“ drängt sich seit einem Jahrzehnt als neues Hilfsmittel immer stärker in die Schule hinein. Womit hängt das zusammen? Die Pädagogik muß unbedingt dazu Stellung nehmen, und sie wird fragen nach dem geschichtlichen Ort für die Entstehung dieses Hilfsmittels, nach dem didaktischen Platz und dem pädagogischen Wert.

1. Der geschichtliche Ort.

Seit zwei bis drei Jahrzehnten sehen wir neuere pädagogische Richtungen den Unterricht, vor allem in den ersten Schuljahren, nahezu ganz, jedenfalls

¹⁾ Walter Landó, Preussisches Schulrecht. 1933. S. 181.

aber immer in wesentlichen Teilen auf Arbeitsmittel aufbauen, z. B. Maria Montessori, Ovide Decroly. Beide haben unleugbar auch in Deutschland unmittelbar oder mittelbar stark eingewirkt. Decroly, selber an deutscher Psychologie in Göttingen gebildet, hat die „erzieherischen Spiele“ in einem Maße entwickelt, das kaum übertroffen werden kann. Er verwendet sie teils als weitertreibende und fördernde, teils als ergänzende Spiele im Sinne von Wiederholung und Einprägung, hat z. B. Lese- und Rechen Spiele, Zeitspiele, um zu lernen, die Zeit zu berechnen und zu beherrschen usw.¹⁾ Georg Kerschens teiner hat das Verdienst, die Ganzwortmethode sowie die Schreibmethode, wie sie schon vor dem Kriege in USA entwickelt waren, in Deutschland bekannt gemacht und in seiner Münchener Versuchsschule zum ersten Male durchgeführt zu haben²⁾. Seitdem in Deutschland das Interesse für Arbeitsmittel erwacht ist, sieht mancher Lehrer mit anderen Augen auf die „Gaben“ Friedrich Fröbels und hält es für wertvoll, dem Sinne nachzugehen, den dieser große Menschenerzieher damit verband. Wie überall, wo die Lehrerschule zur Herrschaft gekommen ist, findet der Dalton-Plan viel Anerkennung; denn er scheint Arbeitsmittel zu bieten, und zwar so, daß der Unterricht sowohl modern als auch äußerst bequem erscheint. Um es gleich zu sagen, hier liegt eine arge Verwechslung von Arbeitsanweisung und Arbeitsmittel vor. Arbeitsanweisungen sind keineswegs völlig wertlos; aber sie müssen an ihren Ort gestellt werden. An den Wert und an den Sinn von Arbeitsmitteln reichen sie ebensowenig wie eine Lehrerschule an eine echte Arbeitsschule; das freie und selbständige Sichbilden der Schüler ist dort auf ein sehr geringes Maß beschränkt.

Dieses letztere wird aber nun überall als der besondere Wert rechter Arbeitsmittel gepriesen, ja angeführt als der Grund dafür, daß man in den Schulen — ganz besonders in den wenig gegliederten Schulen, solche Arbeitsmittel einfach brauche, um den Forderungen der Zeit zu genügen. Ein lauter Stimmenchor setzt an dieser Stelle ein: die sog. „Stillbeschäftigung“ der Schüler sei höchst unbefriedigend. Es handle sich da nur um eine Wiederholung des Durchgenommenen, nur um Übung; sie würde nur angeordnet, um die Zeit

¹⁾ Amélie Hamaidé, Die Methode Decroly, Weimar, 1928; O. Decroly et E. Monchamps, L'initiation à l'activité intellectuelle et motrice par les jeux éducatifs. Paris, 4. Aufl. 1932. Martha von den Hoff, Decrolys Pädagogik mit Berücksichtigung ihrer psychologischen Grundlagen, 1932. S. 19—42.

²⁾ Begriff der Arbeitsschule. 1. Aufl. 1911. S. den Arbeitsbericht im Anhang. Warum gibt es kaum einen deutschen Lehrer, der bekennt, aus diesem Arbeitsbericht Anregungen erhalten zu haben?

auszufüllen, in welcher der Lehrer nicht dabei sein könne. Alle machen dasselbe; die ganze Abteilung arbeite „still“ für sich; man könne nicht individualisieren. Und die Anklage geht weiter: „Man wendet sich fast ausschließlich an die reproduktiven Kräfte des Kindes, kennt fast nur die Stillbeschäftigung durch Schreiben“. Es gehe um „bloßes mechanisches Üben, Anwenden, Befestigen, Abschreiben, Wiedergeben eines behandelten Stoffes“, nicht um „wirklich bildende Arbeit“¹⁾. Diese Feindschaft gegen die Stillbeschäftigung war ja eine der stärksten Beweggründe im Kampfe für die durchgegliederte Schule; denn dann, so bewies ihr stärkster Vorkämpfer Johannes Leus, sei kein Abteilungsunterricht, keine Stillbeschäftigung mehr nötig; der Lehrer könne sich ausschließlich mit den Schülern abgeben, die ganze Stunde hindurch! Jüngst wurde als neueres Schlagwort geprägt: „Nicht Stillbeschäftigung, sondern Stillarbeit!“ Aber wie dies?

Das Beste zur Abgrenzung des Begriffes der „Stillarbeit“ hat Hans Anacker niedergeschrieben²⁾: Stillarbeit ist diejenige Bildungsarbeit, welche der Schüler außer dem unmittelbaren Unterricht durch den Lehrer leistet. Sie wird zu einer wirklich bildenden Arbeit am besten dann, wenn sie gebundene Stillarbeit darstellt, d. h. die Stillarbeit bezieht ihre Themen aus dem Gesamtunterricht, hängt unmittelbar mit ihm zusammen. „Die Klassenfront wird aufgelöst in Einzelschüler und mehr oder weniger große Gruppen. Jeder für sich arbeitende Einzelschüler oder jene Gruppe erhält (!) ein besonderes Thema, das in vollständig selbständiger Weise bearbeitet wird“. So tritt also diese gebundene Stillarbeit in eine dienende Rolle dem Gesamtunterricht gegenüber. „Der Gesamtunterricht ist Gemeinschaftsarbeit im Klassenverband. Die Stillarbeit ist individueller Natur, wenn sie auch innerhalb der Gruppe starke gemeinschaftsbildende Züge zeigt.“ Daneben kann es dann noch freie Stillarbeit geben, d. h. der Schüler darf „ganz persönliche, individuelle Fragen“ bearbeiten; allein das Schwergewicht liegt auf der gebundenen Stillarbeit.

Da wir aber bei der Stillarbeit doch wieder bei „still“ Arbeit angelangt sind, so liegt ohne Zweifel das pädagogische Interesse dort, wo es um die Erhellung jenes „still“ geht, gegen das sich die beiden Generationen vor heute so energisch gewendet haben. Sie mußten aber selber seinerzeit den „lauten“ Lehrerunterricht Pädagogen gegenüber durchsehen, die — damals — sich für

¹⁾ Karl Ehardt, Neue Deutsche Schule, 1928. S. 7 f.

²⁾ Gesamtunterricht und Stillarbeit auf der Oberstufe. Neue Deutsche Schule, 1933. S. 33—43. Vgl. Josef Adelmann, Möglichkeiten autodidaktischer Stillarbeit, 1930; Hermann Bühnemann, Die Selbstbildung des Schulkindes, 1932; Paul Born, Übungsformen und Lernspiele für Klassen-, Gruppen- und Einzelarbeit, 1934.

die stille Arbeit einsetzen. Mithin gewinnen die Gründe dieser Männer heute wieder höchstes Interesse. Und unsere geschichtliche Besinnung muß einsetzen bei Fr. Wilh. Dörpfelds ausgezeichnetem Gutachten über die vierklassige und die achtklassige Volksschule, 1877¹⁾.

Darin wird zunächst der — doch selbstverständlich unentbehrliche — Wert der stillen Beschäftigung anerkannt. Sie diene ja nach dem mündlichen Verkehr und Lernen unter Leitung des Lehrers nun dem Zweck, die Fertigkeit zu üben oder einzuprägen, was wissenstwert und wissenstnotwendig ist; nach der Seite des Denkens und Erkennens hin enthalte sie die nötigen Anwendungsübungen. Allein das Allerwichtigste bestehe doch darin, „daß sie ganz und ausschließlich die Selbsttätigkeit der Schüler in Anspruch nimmt, und somit gerade hier die Spitze alles Lernens liegt“!

Welcher Gegensatz zu den Klagen der jüngsten Zeit! Und wie groß muß die Selbstüberschätzung des Lehrers geworden sein, wenn Dörpfeld die stille Selbsttätigkeit, d. i. die volle Selbsttätigkeit als das Ziel aller Lehrerhilfen bezeichnet; denn diese dürften nie weitergehen, „als bis der Schüler befähigt ist, nunmehr die Lernarbeit selbständig aufzunehmen. Ist dieses Ziel erreicht, dann muß der Lehrer zurücktreten: dann beginnt die „stille“, d. h. die volle Selbsttätigkeit des Schülers. Wird dieser nicht der nötige Raum gegönnt, oder meint der Lehrer, bei jedem Schritte mithelfen zu müssen, so mag der Unterricht anscheinend schneller fortschreiten und äußerlich weiter vorrücken; allein dieser scheinbare Gewinn ist in Wahrheit eitel Verlust. Denn dem so auf den Haufen Gelehrten wird teils die Festigkeit, teils die praktische Brauchbarkeit abgehen; und im allergünstigsten Falle mag der Schüler ziemlich geschickt werden, aber er wird nicht geschickt, nicht praktisch, nicht selbständig. Es geht damit wie mit der leiblichen Ernährung: bei derselben kommt es nicht lediglich aufs Essen und noch weniger auf Vielesen, sondern vornehmlich auf gute Verdauung an, und diese hängt ihrerseits wieder sehr von angemessener Bewegung ab. Wir sehen demnach: die sog. stillen Beschäftigungen bilden einen notwendigen und einen bedeutenden Bestandteil des Schullernens, wenn es wahrhaft bildend und praktisch sein soll.“ Sie gerade dienen dem von Dörpfeld immer wieder betonten wichtigen „Einwärtslernen“, dem „nach innen Lernen“!

Die „Schule des Schweigens und der Stille“ hebt wieder an bei der Einsicht und Forderung jenes großen Mannes, nachdem sie sich aus der Lehrer- und reinen Lernschule abgelöst und nun die gleichen Erfahrungen mit der

¹⁾ Ges. Schriften. VIII. 3. Teil. 1898. S. 21 ff.

Peter sen, Führungslehre des Unterrichts.

stillen Arbeit gemacht und deren ungeheuren pädagogischen Wert wiedererkannt hat.

2. Der didaktische Ort.

Wohin gehören innerhalb der Lernwelt der Schule die Arbeitsmittel?

Diese Lernwelt steht selber als Ganzes innerhalb der Schulen im Dienste des Volkes, um mitzuhelfen, die Jugend des Volkes fähig zu machen, sich mit der Wirklichkeit im Menschen und um den Menschen auseinanderzusetzen, mit ihr fertig zu werden. Wir teilen sie auf in die drei großen Kreise: Gott, Natur und Menschenwelt. Die Menschen nähern sich der Wirklichkeit mit drei großen Fragen:

- a) Was ist da? und was ist vorhanden und zuhanden?
- b) Was kann ich damit anfangen, um es für mich zu gebrauchen, zu nutzen, um es zu beherrschen?
- c) Wie soll ich es verstehen und deuten? Was bedeutet das? Was steckt dahinter? Woher kommt es? Warum ist das so? Wozu ist das?

Diese lebensvolle und fragenvolle Wirklichkeit mit allem, was sie enthält an andrängender Lebensnot und Leidenschaft und Unsicherheit, Unruhe wie Ruhe, Freude, Frieden und Glück — eben sie ist das, worauf alles Schullehren ausgerichtet bleiben muß, um seinen bildenden und vor allem seinen Anteil an erzieherischem Wert nicht zu verlieren. Ja: Leben ist das Handwerk, das in Schulen gelehrt und gelernt werden soll. Und „Deutsche Lebensschule“ wurde nicht zufällig das Schlagwort, mit dem die deutsche Bewegung der „Neuen Erziehung“ in den achtziger Jahren anhub¹⁾.

Die allererste Pflicht eines jeden Lehrers ist es darum, sich dieser Aufgabe, dieser Ausgerichtetheit der Schulen bewußt zu bleiben. Seine erste Aufgabe wird immer sein, diese Wirklichkeit den Kindern nahezubringen oder sie auf die denkbar beste Weise zu ersetzen, sie anschaulich zu machen. Daß die volle Erkenntnis von der Wichtigkeit besonders des ersten Teiles dieser Aufgabe wiedergekehrt ist, dafür sind ein deutlicher Beweis die überall anerkannten Lehrspaziergänge, Ausflüge, Wanderungen, Schulreisen, Fahrten, Schullandheimaufenthalte usw.

Fragen wir nach den Möglichkeiten, die ein Lehrer hat, die Schüler an die Wirklichkeit, richtiger die Wirklichkeit den Kindern nahe zu bringen, so erhalten wir folgende Stufenfolge:

¹⁾ 1882 geprägt als Programm der Schulreform von Hugo G ö r t i n g, gedruckt 1890 unter dem Titel: Die neue Schule. Ein Weg zur Verwirklichung vaterländischer Erziehung.

a) Wir können diese Wirklichkeit jeweils selber auffuchen: sie mit eigenen Augen, mit eigenen Sinnen und Herz und Gemüt sehen, aufnehmen und erleben, und nun folgt die Nachbearbeitung, Sichtung, Aufklärung auf Grund des Mitgebrachten noch Frischen oder frisch und lebendig Erhaltenen, der noch deutlichen Vorstellungsbilder, der Anschauungsbilder, bevor sie erblaffen und immer stärker merkmalsarm, d. h. grau werden.

b) Wir können sie mitnehmen: Steine sammeln, Käfer sammeln, Blumen pressen, Blattformen pressen, Vögel ausstopfen usw.

c) Wir verfertigen ein Modell, etwa des Heimatberges oder -tales, des Ortes; etwa vom Harz in Ton oder in der Sandkiste u. dgl.

d) Hierher gehören ferner photographische und kinematographische Aufnahmen aus der Luft oder von der Erde aus; es kommt an auf möglichst verschiedene Seiten, Stimmungen, um ein volles Bild der Landschaft, eines Umzuges usw. zu erhalten, damit immer die volle Wirklichkeit festgehalten werde.

e) Wir stellen zeichnerisch dar, halten die Wirklichkeit farbig fest, in der Kohle- oder Bleistiftskizze; und hier sind alle Stufen denkbar und möglich von rein naturalistischen Formen an bis zur knappsten Skizze des nur Wesentlichen, die Gausstizze.

f) Wir geben die Wirklichkeit in Worten wieder; hierher gehören sämtliche Arten der Beschreibung über „Aufsätze“ bis zum Gedicht und zur Musik.

Über jener lebensvollen Wirklichkeit hat die Kulturmenscheit eine zweite, eine Kunstwelt errichtet, zumeist eine geschriebene, gedruckte. Darum kann sie so leicht erlernt, gedächtnismäßig aufgenommen, auswendig gelernt, nachgeplappert werden, weil sie schon bei gutem Gedächtnis und bei gut geschultem Mundwerk verbunden mit starkem Geltungstrieb weithin beherrscht werden kann. Das ist die Welt der „bündigen“ Gestalten und Gebilde. Es ist die Welt der vom Menschengestalt geschaffenen Formen und Objekte. Meine Erkenntnishaltung ist notwendigerweise ihnen gegenüber eine ganz andere, als wenn ich vor den Naturformen in Wald und Wiese, vor den Naturgewalten des Gewitters und der tosenden See oder vor den bewegten und erregten und erregenden Handlungen von Menschen oder gar dem Erleben, den Tafsachen göttlicher Führung im eigenen Leben oder dem von Mitmenschen stehe. Kurz gesagt: bündigen Gebilden gegenüber bin ich gezwungenermaßen objektiver, kälter, nüchterner. Selbst wenn ich etwa von Dichtung oder Musik tief ergriffen werde, so meine ich doch zu wissen, daß ich zwar etwas nicht Wertloses erlebe, vielleicht einigermäßen das, was jener Dichter, jener Künstler zuletzt ausdrücken wollte, allein ich bleibe mir bewußt, daß ich dabei von meiner

ganzen Subjektivität gefragt bin, daß ich erlebe und nicht mich rein erkennend-verstehend verhalte.

Aus diesen beiden Welten, der Wirklichkeit und (sagen wir es hier einmal) der Kultur, entnimmt unsere Lernwelt ihren Stoff. Wir fordern den Schüler auf, wir verlocken oder zwingen ihn, an ihnen seine Aktivität zu entfalten. Wir möchten des Schülers Aktivität, seine Selbsttätigkeit dabei in eine ganz bestimmte Richtung lenken, gleichzeitig dabei und dadurch seine seelischen und leiblichen Kräfte formen, sie in sich aufbauen, festigen, d. h. weiter: klären, ordnen, ausrichten auf das unterrichtliche Ziel hin, das nur wir Lehrer kennen und für das wir verantwortlich bleiben.

Alle Tätigkeit des Menschen braucht zum Entfalten wie zu ihrer Erhaltung und wertvollen Gestaltung ein Gegenständliches, an dem sie sich auswirkt und aufrichtet. Nur dadurch werden des Menschen Kräfte umgewandelt in Laten oder in potentielle Energie. Und das erste „Was“, das echte und immer beste „Was“ liegt (geschichtlich wie genetisch und wertend gesprochen) in der echten Wirklichkeit, in der Natur; hier sind die „Urquellen des geistigen Lebens“, und diese Quellen strömen auch im Menschen als einem Naturwesen in unerschöpflichem Reichthum, so daß der Mensch die höchsten geistigen Leistungen zu verschiedenen Epochen unter Inanspruchnahme verschiedenster Seiten dieser Kraftquellen erreichen konnte, z. B. gigantische Bauwerke errichten, die Konstellationen von Planeten und Sternen berechnen; dieses letztere z. B. ohne unsere Mathematik und deren Grundlagen. So ist also die Kultur immer das zweite.

Wo packen nun die Arbeitsmittel an? In der Natur?

Allein was kann denn die Natur uns an Arbeitsmitteln überhaupt anbieten? Sie ist ja selbst unser größtes Arbeitsfeld und Arbeitsmittel in Einem. Und darum schenkt sie uns a) Anschauungsmittel erster Ordnung und b) echteste Lernmittel wie Kastanien, Bohnen, Erbsen, Steinchen, roh verwertete Stäbchen, Sand, Ton uff. und c) Beschäftigungsmaterial für Spiel und Werk, ev. leicht vorgefertigt. Vermengt mit allerhand Kunstprodukten, wie Glas und zerbrochenen Gebrauchsgegenständen, liefert sie uns nun aber etwas, das gerade für die Schüler vom 7.—14. Lebensjahre sehr sehr wichtig ist, nämlich alles das, was wirtschaftlich und kulturell geurteilt „wertlos“ ist. Wir finden dieses Wertlose in den Hosentaschen, Zigarettenschachteln, Zigarrenkästen, Schublade und anderen Verstecken unserer Schüler. Wir wissen schon lange, daß der Schüler nicht umsonst so sehr daran hängt. Denn all dieses besitzt für ihn hohen bildenden Wert. Hildegard Heßer hat das

durch eine feine Erhebung an 150 Kindern einsichtig und deutlich gemacht¹⁾. Von diesen spielten 149 mit selbstgemachtem Spielzeug. Sie gruppierte nun alle Kinder dem Alter nach in zwei Gruppen: 1—6, 7—14, und bildete ferner drei Materialgruppen: 1. Gebrauchsgegenstände aus der Hauswirtschaft und in Haus und Garten, Einrichtungsgegenstände, Bücher, 2. wertloses Material von abgelegten und zerbrochenen Gebrauchsgegenständen, Gerümpel, Abfälle, Naturrohstoffe, und 3. Pflanzen und Tiere. Stammtite bei den Knaben von 1—6 Jahren 60%, bei den gleichaltrigen Mädchen 61% aus der Materialgruppe 1, so bei den 7—14jährigen 52% aus der Materialgruppe 2 (Mädchen 38%), und jetzt nur 37% bzw. 28% aus der Gruppe 1.

Die Folgerungen aus dieser Untersuchung zeigen deutlich, worauf der Tätigkeitsdrang der Kinder abzielt. Vor dem 6. Lebensjahr ist das Kind noch zufrieden, dies und das zusammenzustellen oder ihm fertig gegebenes Material in seiner Phantasie umzudeuten, es einem Spiele einzuordnen. Mit dem Schülerwerden beginnt aber ein neues Stadium, und der allgemeine Fortschritt besteht nun darin, daß sich das Kind schaffend betätigen und schöpferisch konstruktiv arbeiten will.

Von dieser Darstellung fällt mithin ein neues Licht auf die Bastelstunde, auf die „Gestaltungslehre“²⁾, wie auch wiederum begründet wird, warum selbst hergestellte und recht einfache Spielsachen den gekauften überlegen sind. Allein genau dieselbe Feststellung gilt für die schulischen Hilfsmittel in den formalunterrichtlichen Aufgaben der Schule wie Lesen, Schreiben und Rechnen. Auch dafür eignen sich die selber hergestellten mindestens so gut wie gekaufte und ausgeflügelte, gar patentierte und „schöne“ Hilfsmittel. Wir haben in solchem „wertlosen“ Material Wertvolles in unsern Schulstuben, aber nicht — Arbeitsmittel, sondern a) Material, also auch Material, um daraus Arbeitsmittel herzustellen, und b) Hilfsmittel für Anschauungszwecke, Lernmittel, Mittel zur Beschäftigung der Schüler.

Die Arbeitsmittel zielen nämlich nicht unmittelbar ab auf die Natur, auf die Wirklichkeit selbst, sondern — sie stehen im Dienst der Kulturübermittlung, besonders der Einführung in Techniken mit Richtung auf den Erwerb und die Beherrschung von Kulturgütern. Arbeitsmittel sind, ganz allgemein gesagt, Rationalismen im Lernbetrieb der Schule im Dienst des Wissens, zum Erwerb dessen, was man jeweils heute können oder wissen muß, des Herrschafts- oder Leistungswissens.

Das bedeutet ferner, daß ihr erzieherischer Wert gering

¹⁾ Die Arbeitschule, 47. Jahrgang. 1933. S. 1 ff.

²⁾ Alfred Ehrhardt, Gestaltungslehre, Weimar 1932.

ist; denn das Arbeiten mit ihnen ist nicht wahrhaft schaffende Arbeit, gar schöpferisch zu nennen, gesehen auf das, was dabei herauskommt. Sondern mit Hilfe von Arbeitsmitteln wird etwas erworben, das andere vorher gemacht haben oder dessen Bedeutung andere oder die „Zeit“ bestimmt haben. Wir bleiben deswegen streng in jener sozialen Sphäre, zu deren Beherrschung auch die Arbeitsmittel dem Kinde verhelfen sollen, wie sie ihm helfen sollen, sich überhaupt in der Welt zurechtzufinden. Von unserem, der Erwachsenen, Standpunkte aus ist das, was ein Kind mit den Arbeitsmitteln ausführt, ein Nach-Schaffen, ein Wege-Gehen, die viel tausendmal schon begangen sind.

Wie sehr es sich um etwas Rational-Technisches handelt, das zeigen besonders deutlich die „Entfaltungsmittel“ der Maria Montessori. Denn es geht für sie nicht um die Farbe, sondern um die Farbenreihen, die Farbenleiter; nicht um die Töne, sondern um die Tonverhältnisse, die Tonleiter; nicht um die Holzzylinder, sondern um das Größer oder Kleiner, Heller oder Dunkler, Leichter oder Schwerer, Dicker oder Dünner; ähnlich bei der Treppe, dem Turm: es geht um Form als solche, um höher und niedriger, rauher und glatter, kürzer und länger. Undernfalls würde sie ja mit den Kindern in die Natur hinausgehen können, um dort Töne und Geräusche, Farben und Maßverhältnisse in Wirklichkeit wahrnehmen und beobachten und prüfen zu lassen. Allein so wie sie ausgewählt hat und üben läßt, sind es alle jene Betrachtungen und Festlegungen, wie sie in unserer europäischen Wissenschaften gerade so verwandt werden. An den von Montessori gewählten Farben z. B. ist auch nicht nur das romanische, sondern geradezu ebenso deutlich ihr und ihrer engsten Mitarbeiter individueller, wiederum nun konstitutionell bedingter Geschmack für Farben, desgl. für Musik erkennbar. Auf keinen Fall würden ihre Entfaltungsmittel für farbige und musikalische Verhältnisse dem indischen Wesen entsprechen, um einen besonderen Fall zu nennen.

Woher stammt nun dieses rationale Element in solchen Papierstreifen, in scheinbar wertlosen Pappe-Päckchen, Hölzchen uff.?

Alle sind absichtsvoll vorge richtet. Sie sind vom Hersteller, vom Lehrer im voraus „rationell“ gerichtet; wie Montessori von ihren Entfaltungsmitteln sagt, „virtuell geladen“¹⁾, und zwar mit ganz bestimmten

¹⁾ Josef Schröter berichtet in „Die Montessori-Methode usw.“, 1929, S. 12, Maria Montessori habe ihm berichten lassen, ihre Entfaltungsmittel enthielten una direzione virtuale, vgl. dazu ferner ihr Hauptwerk: Il metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini 3. ed. Roma 1918. pag. 125 sqs.

„Reizen“. Darum nun besitzen sie eine innere Lenkkraft, eine „leitende Macht“. Das Kind, das mit ihnen arbeitet, scheinbar nur spielt, ist, ohne daß es dies merkt und darum weiß, eingefangen unter diese leitende Macht und muß in bestimmter Richtung arbeiten. Es kann nicht damit machen, was es will. Rechte Arbeitsmittel sind darum „Wege“, fest begrenzte Straßen, von denen man nicht abgehen kann, ohne in den Graben zu fallen oder ohne auf unwegsameres Land zu kommen. Immer wieder muß das Kind alsdann zurück auf genau denjenigen Weg, der im Arbeitsmittel unsichtbar angelegt ist, aber zwingend wirkt.

Darum bestimme ich das echte Arbeitsmittel als einen Gegenstand, der in (möglichst) eindeutiger didaktischer Absicht geladen ist, hergestellt, damit sich der Schüler dadurch frei und selbständig bilden kann.

Zur Erläuterung und Vertiefung dieser Bestimmung sollen die nächsten Betrachtungen und Begriffs-erklärungen dienen. Unsere Bestimmung des Arbeitsmittels weist es zunächst klar und deutlich in den Bereich des Herrschafts- und Leistungswissens, allgemein der Bildung, und erweist es als typisches Bildungsmittel, um Ordnung zu schaffen, Funktionen zu üben, Form zu gewinnen. Sie enthält ferner als Ergebnis schülerkundlicher Forschung, daß immer dreierlei zusammenwirkt: die Selbstorganisation und Selbststeuerung im Vitalen und Seelischen, sodann der Lebensrhythmus der Umwelt und gleichzeitig die absichtsvolle Führung, die Pädagogie.

Mit dem Wörtchen „dadurch“ (statt daran) soll vorausgebliekt werden auf die „komplexen“ Arbeitsmittel wie Werkraum, Laboratorium, Schulgarten u. a. m.; denn diese enthalten nicht nur Arbeitsmittel, sondern unter bestimmten Bedingungen wie für bestimmte Schulalter sind sie selber als Ganze Arbeitsmittel. Wegen seiner größeren Eindeutigkeit können wir den Schulgarten das erste solcher komplexen Arbeitsmittel nennen und pädagogisch aussagen, daß zu vermeiden ist, diese Eindeutigkeit nicht zu stark und vor allem nicht zu frühzeitig, etwa schon für Kinder der ersten Schuljahre, durch rationale, d. h. gärtnerische Absichten zu verwirren, gar zu verschleiern; in demselben Grade sinkt sein Wert als Arbeitsmittel. Es ließe sich eine Stufenreihe von Verwendungsmöglichkeiten des Schulgartens aufstellen, die dann zeigte, wie vom 1.—10. Schuljahre jene rationale, die gärtnerische „Ladung“ gesteigert wird und auch mit Erfolg vermehrt werden kann. Ähnlich wäre eine Stufenfolge vom Bastelraum über Holzraum bis zum Metallraum herzustellen; ferner vom Werkraum über Physik- und Chemieraum zum biologischen Laboratorium,

wobei jedesmal die Ladung, damit der Bildungswert der Reife der Altersstufe entsprechend festzulegen wäre.

Weitere Abgrenzungen führen darauf, die Bildungsmittel bestimmten R ä u m e n zuzuordnen. Und das bedeutet, ihnen damit zugleich den Stimmungsgehalt, die emotionale Ansprechbarkeit solcher Räume zuzusprechen, die auch dann geweckt und wirksam werden, wenn einmal die Umwelt nicht ganz echt dem, einem Mittel eigentlich entsprechenden, Raume gleich ist.

Spielzeug, Spiele	Kinderstube, Spielplätze
Beschäftigungsmittel	Familienwohnstube
„Gaben“	Fröbelscher Kindergarten
„Entfaltungsmittel“	Kinderhaus der Montessori
Arbeitsstoffe, Material	Laboratorium
Arbeitsanweisungen	Laboratorium des Dalton-Plans
Werkzeug + Material	Werkraum
Werkzeug + Material + Anschauungsmittel	Atelier (Decroly-Methode)

Material als das, woraus man etwas macht, führt zur Materialkunde, und die Pädagogik hat zu umgrenzen, was davon in die Schule gehört, was schülergemäß ist, nicht gefährlich, gar lebensgefährlich (Gifte, Gase u. dgl.), was überhaupt den Kräften Körpers wie Geistes von Schülern angemessen ist und deren sinnvoller Entfaltung dienen kann.

Werkzeug als das, womit man aus Material etwas herstellt, führt zur Werkzeugkunde, aus der wiederum eine schulische Werkzeugkunde abzuleiten ist. Diese beantwortet u. a. die Frage, ob man Werkzeuge für die Kinderhand anfertigen soll oder nicht. Soll man mit dem, dann zu leichten, Hobel arbeiten lassen oder warten, bis Hand und Arm, der ganze Körper des Kindes soweit entwickelt sind, daß es mit dem richtigen Hobel arbeiten kann? Die Jenaische Pädagogik lehnt die Vorformen ab und fordert, daß die Schule warte und die Schüler in die richtigen Werkzeuge hineinwachsen lasse, sie also erst dann den Kindern gebe, wenn sie bewältigt werden können. Und dieser Grundsatz gilt ihr allgemein und überall.

Spielzeug und Spiele dienen in den ersten Lebensjahren überwiegend reiner Funktionsübung, bei zunehmendem Alter immer mehr dazu, die Zeit zu vertreiben, so angenehm und so schnell wie möglich, verbunden also mit Lust und Freude, aber auch mit Spannung. Das Glück wird herausgefordert, Überlegenheit gezeigt, Gewinn und Erwerb angestrebt. Zum Spiel und Spielzeug gehört die Spiel r e g e l, darum ist zu allen Arbeitsmitteln, die vom Charakter des Spielzeugs annehmen, stets die Regel mitzugeben.

Beschäftigungsmittel verlangen eine U n l e i t u n g. Auch sie wollen dort,

wo sie nicht als echte Arbeitsmittel verwandt werden, auf angenehme Art und Weise die Zeit vertreiben helfen, aber verbunden mit dem Gedanken des Nützlichen, des nützlich-praktisch Bildenden; es sei z. B. dieser Nutzen das Einfühlen und Einspielen der Zahlenreihe, des kundigen Hinundhergehens in dieser Reihe mit Zu- und Abzählen.

In unserer Forderung, daß das Arbeitsmittel „eindeutig“ sei, offenbart sich (und der Zusatz: möglichst, verrät es schon) jene volle Irrationalität des Lebens, von dem jede pädagogische Situation Zeugnis ablegt (s. oben S. 35ff.). Jeder, der mit Arbeitsmitteln zu tun hatte, erlebte, daß es kaum möglich ist, eindeutige Mittel herzustellen. Es gelte etwa, das Wort „Fisch“ den Schreiblese-Arbeitsmitteln im ersten Schuljahre einzufügen. Meistens wird das ausgesuchte Bild nun eine bestimmte Fischart darstellen, wie Ästisch, Gartentisch, Röhentisch usw. Oder: soll ich ein „Schema“, einen allgemeinsten Typus Fisch aussuchen? Soll ich den Fisch — einerlei nun was ich wählte — perspektivisch oder im Querschnitt, in Strichmanier oder farbig wiedergeben? Gewiß, der Fisch soll möglichst, nein, er soll ganz und gar ein wirklicher Fisch sein, gut, aber dann doch wiederum so, wie es Fisch „bei uns“ ist, d. h. in dieser Landschaft, dieser Gegend, unter diesen Menschen. In welcher Schrift soll der Name, der Satz darunter geschrieben werden? Sicher kann gesagt werden, daß „Fisch“ eindeutiger ist als „F“, einmal weil F sowohl laut wie Name sein kann, vor allem aber weil das Ganzwort seelisch näher liegt.

Der selbstverständlichen Forderung nach Eindeutigkeit genügen selbstamerweise recht wenige der käuflichen Arbeitsmittel. Einem Pferdekopf + Nacken ist „Mähne“ gewaltsam zugeordnet; bei einer Probe erriet keiner der anwesenden mehr als 30 Lehrer das Wort. Eine Hühnerschar auf dem Hofe, unter der ein Huhn das Nest verläßt, nachdem es dort allem Anscheine nach ein Ei gelgeet hat, ist ein ungünstiges Wortbild für „Ei“. Eigenartig ist es auch zum mindesten, wenn ein Schweizer Erstrechenbuch „5 + 5“ ausgerechnet mit Pinguinen beginnt, um 5 + 5 darzustellen. Im S. S. 1931 brachte die Leiterin der Untergruppe der Jenaer Universitätschule aus der Zeitung ausgeschnitten und aufgeklebt ein — für den Erwachsenen jedenfalls — ziemlich eindeutiges Bild mit, das einen Milch trinkenden jungen Bären aus dem Berliner Zoo darstellte; sie wollte die Kleinen selber die Unterschrift finden lassen und war überzeugt, daß diese „doch ganz leicht und von selbst“ wählen würden, was sie für selbstverständlich hielt, nämlich: „Bär trinkt“. Allein die Kinder erzählten alles mögliche andere, keines hatte denselben Gedanken wie die Lehrerin. Das sind tausendfach gemachte Erfahrungen in aller Welt. Wie soll nun vorgegangen werden?

Das Vorgehen der Lehrerin im zuletzt genannten Falle ist im großen und ganzen richtig. Richtig nämlich insofern, als es pädagogisch besser ist, die Kinder selber die Arbeitsmittel mitschaffen und mitbenennen zu lassen, die sie benutzen sollen. Sehr oft und ständig wieder gehen wir diesen Weg seit 1924 und immer mit bestem Erfolge. Der anscheinend sicherste Weg wäre dabei dieser: der Lehrer wählt als Wortbild eine Zeichnung des Schulanfängers und beschriftet sie mit dem Worte, später mit dem Satze, die das Kind selber gewählt hat und um deren Wiedergabe es den Lehrer bittet. In solchem Falle ist die Eindeutigkeit die denkbar größte. Freilich „gilt“ diese Beschriftung nur für ein einziges Kind, und so könnte der Fall eintreten, daß jeder Schulanfänger seinen eigenen Weg mit seinen eigenen Arbeitsmitteln gehen müßte. Da es nun diese Einsiedelei in Wahrheit nicht gibt, so ereignet sich stets dies, daß doch Wort und Sinn auf andere Kinder „übertragen“ werden, zumeist durch Akte der Teilnahme, des Interesses an den Zeichnungen und Leistungen der Kameraden. Dennoch ist so weit gehende Individualisierung praktisch unmöglich, sobald die Zahl der Schulanfänger über die Drei- bis Vierzahl hinausgeht. Es werden Arbeitsmittel gebraucht, mit denen eine größere Anzahl von Schülern zugleich arbeiten kann. Das bedeutet, daß eben das Wort, der Satz „gegeben“, vom Lehrer zugeordnet werden müssen. Damit fällt die Forderung nach möglichster Eindeutigkeit nicht fort; denn das Wort- oder Satz- bild oder Zahlbild darf nicht verwirrend wirken, es muß so gewählt sein, daß es das Gedächtnis am besten unterstützt. Daneben wird dann sicherlich alljährlich auch ein Spielraum übrig bleiben für Arbeitsmittel, die in gemeinsamer Arbeit mit den Schülern geladen werden, etwa neu geladen, weil sie verbraucht waren, oder im Falle eines Lottos für Wiederholungszwecke, für Sprachlehre, Rechnen usw. ganz neu aus dem Unterrichtsgange selbst heraus von den Schülern hergerichtet u. dgl. m.

Schon diese Betrachtungen zur Frage der Eindeutigkeit verraten, daß sämtliche Arbeitsmittel uns methodische Vor-Entscheidungen des Lehrers erkennen lassen. So wird aus dem Material für Lesen im Anfangsunterricht ohne weiteres zu ersehen sein, ob der Lehrer synthetisch oder analytisch vorgeht bzw. der Ganzwortmethode streng ergeben ist, ebenso werden Arbeitsanweisungen befunden, für welche Form eines Gesamtunterrichts sich der Lehrer entschied oder ob er nach dem Daltonplan arbeitet u. dgl. m.

Was muß nun pädagogisch ganz allgemein, einerlei welcher besonderen Methode sich einer anschließt, von einem Arbeitsmittel verlangt werden? Jedes Arbeitsmittel muß sieben Anforderungen Genüge tun:

- a) Es muß Anreize enthalten, sich mit ihm zu beschäftigen, damit zu arbeiten.
- b) Das Kind muß erkennen können, was es damit tun soll, mindestens dann mit Leichtigkeit, wenn das Arbeitsmittel gegeben ward.
- c) Das Kind muß am Arbeitsmittel, nötigenfalls, neben dem rechten Gebrauch auch die rechte Verwendung und Lösung selber feststellen können, d. h. echte Arbeitsmittel enthalten gleichzeitig die Mittel zur Kontrolle ihrer richtigen Verwendung.

Diese äußerst wichtige Kontrolle kann

1. inhaltlich gegeben sein: das Bild fordert das Wort, den Buchstaben, den Satz;
 2. bei rechter Zuordnung geht die Aufgabe auf, z. B. bei Rechenkettens; sind Farbtafeln einem Pappstreifen mit denselben Farbflächen zuzuordnen, so ergibt sich die Kontrolle aus dem Arbeitsmittel selber;
 3. der Spielpartner oder Arbeitskamerad übt die Kontrolle aus: beim Dominospiel, beim Rechenkartenspiel usw.;
 4. die Kontrolle besteht darin, daß nach Fertigstellung der Aufgabe das voll ausgeführte Arbeitsmittel damit verglichen wird;
 5. die Handlung, welche das Kind ausführt, ist das Mittel der Kontrolle, wenn z. B. die Schüler auf Zettel geschriebene kleine Befehle ausführen müssen, etwa dies oder jenes zu holen, bevor sie den Befehl niederschreiben oder laut lesen;
 6. die Lösung steht auf der Rückseite, in einem besonderen Heft, auf einem besonderen Streifen u. dgl.
- d) Das Arbeitsmittel muß Anreize enthalten zu vielen Wiederholungen, mindestens zu den notwendigen, und darum beim Geben mitvorgeschriebenen Wiederholungen.
 - e) Anreize zum Weitergehen zu anderen Arbeitsmitteln; es muß von sich aus weiterführen; denn es handelt sich in der Regel um Reihen, um Arbeits„gänge“.
 - f) Es muß eine wertvolle Arbeitshaltung anerkennen. Das mindeste ist die Bildung einer sauberen und ordentlichen Ausführung unter Beachtung der hygienischen Vorschriften, sowie bester Schreib- oder Lesehaltung des Körpers u. a. m. Darüber hinaus sind gute Arbeitsmittel starke Gewöhnner an ehrliche Arbeit und an kameradschaftliches Verhalten.
 - g) Gute Arbeitsmittel helfen dem Lehrer, das Kind in seiner individuellen Art und Lage genau zu erkennen und besser zu verstehen; sie belehren

über des Schülers Arbeitstempo, Auffassungsvermögen, Intelligenzstand und die Fülle der psychologischen wie charakterologischen Besonderheiten, je nach dem, wie der Lehrer dafür seinen Geist geschult hat. Ständig werden mit ihrer Hilfe wichtige psychologische Entdeckungen gemacht.

3. Der pädagogische Wert der Arbeitsmittel.

Mit den letzten Ausführungen streiften wir schon die Frage nach dem pädagogischen Wert der Mittel. Dieser tritt dann voller heraus, wenn wir vorher die besondere pädagogische Aufgabe während des Unterrichts kennenlernten.

Der Lehrer kennt die Richtung, die Erkenntnisentwicklung auf die betr. Fertigkeit hin, sagen wir auf Lesen, Rechnen, Schreiben, oder auf ein wichtiges Wissen hin, etwa auf das hin, was unbedingt aus dem Weltkriege, über Heimat und Vaterland, über Asien gewußt werden sollte. Von all diesem weiß er in intellektueller Weise, kennt den rational-richtigen oder doch einen besten und bequemsten Weg. Nun aber hebt erst die Kunst der Führung an; denn es gilt, diese „richtige“ Richtung in Verbindung zu bringen mit der vom Lehrer eben nicht so gekannten seelisch-geistigen Entwicklung im Kinde. Damit rücken die Arbeitsmittel in die pädagogische Situation ein und unterliegen all deren Gesetzen, Schranken und Schönheiten.

Das Wissen, das ein Lehrer um die seelisch-geistige Entwicklung des Schülers hat, besitzt er stets nur in einem wissenschaftlichen Schema, so wie es die heutigen Werke von Psychologen umreißen. Je nach den wissenschaftlichen Fähigkeiten und Interessen kann dieses literarische Wissen groß und klein sein, immer aber gibt es ein übermäßig vereinfachtes Bild dieser Entwicklung, mit dem im konkreten Falle oft wenig anzufangen ist. Die Unterhaltung beschränkt sich gewöhnlich auf den Gebrauch weniger Schlagworte, über deren Nutzlosigkeit die alltägliche Praxis bald aufklärt. Immerhin werden so allgemeine Leitgedanken und Einsichten, typische Erkenntnisse erworben, die, aus dem Leben gefüllt und erweitert, niemals wertlos sind. Der Lehrer wird dies Schema der Wissenschaft an seiner eigenen Entwicklung überprüfen, sobald diese ihm bewußter wird und im Umgang mit Schülern wieder vor ihm auftaucht. Er klärt sich vor sich selber weiterhin durch neue Erfahrungen in der Schulstube und in Ausprüchen mit anderen Lehrern.

Aber auch beim erfahrensten Lehrer bleibt ein sehr wichtiger Rest. Und dieser Rest tritt stets hervor, wenn ich nun diesem bestimmten Kinde gegen-

überstehe, und dies ist nun gerade unsere Aufgabe, ist gerade das Pädagogische und der Zauber, der ewige Reiz unseres Berufes, dieser Rest, der uns nötigt, immer wieder neu zu sehen, in Teilen neu anzufangen, so daß wir niemals ausgelernet haben, ja uns vor nichts mehr fürchten müssen als davor, „routiniert“ zu werden. Recht gesehen, kennen wir niemals mit unbedingter Sicherheit den Anfang und die Art der Hilfe, welche ein Kind braucht, um sich dem stofflich gegebenen Ziele zu nähern. Manches Kind kann einige, sogar sehr viele Stufen überspringen; „es braucht dies alles überhaupt nicht“. Für andere müssen noch besondere Zwischenstufen eingeschoben, gar neue eigens für sie erdachte Arbeitsmittel eingeschaltet werden. In einem Falle, wo es sich um ein Kind handelte, das fast auf der Stufe der Hilfsschule stand, haben wir die rechnerische Entwicklung im ersten Schuljahre nahezu lückenlos aufgenommen und für jeden, auch den kleinsten Fortschritt entweder besondere Arbeitsmittel herrichten oder die allgemein gebrauchten in alle ihnen immanente Arbeitsgänge aufspalten müssen, um dann allerdings einen voll befriedigenden Erfolg zu buchen. So erweisen sich die Arbeitsmittel als selbst stärkste Anreger zum Studium des Menschenkindes und bilden die pädagogischen Fähigkeiten aus, daß der Lehrer immer feiner reagiere und helfe, damit er ein immer besserer Lehrer und unvermeidlich zum Erzieher werde. Ein Lehrer, der tüchtig in den Arbeitsmitteln mitlebt und mitdenkt, hat hier eine Möglichkeit zur besten eigenen Schulung und Fortbildung.

Alles Voraufgehende erklärt es, warum wir mit Psychologie und Logik des Unterrichts nicht auskommen. Wir stehen vielmehr mitten in echter Pädagogik; die Arbeitsmittel erfordern zum rechten Gebrauch eben eine pädagogische Situation, auch Unterrichtssituation genügt keineswegs. Mithin liegt der Hauptton in unserer Bestimmung des Arbeitsmittels im Nebensatz: . . . „daß sich der Schüler frei und selbständig dadurch bilden kann“. In dem Umfange, wie dieser Satz erfüllt wird, steigt oder fällt der pädagogische Wert eines Arbeitsmittels.

Bereits unser Wissen um die Irrationalität des sich entwickelnden menschlichen Seelenlebens verbietet es, die im Arbeitsmittel angelegte Hilfe schematisch werden zu lassen; und auch vom Stoffe her ist ja die Methode nicht auffindbar. Darum müssen die Spannungsverhältnisse im Arbeitsmittel wohl zügig, auf das Endziel fest ausgerichtet sein, aber zugleich dem Kinde während der Arbeit ein Gefühl des Lockeren und Freien vermitteln ähnlich, wie es Spielzeug und Beschäftigungsspiele und Tröbelsche Gaben tun. Der Lehrer ist wohl schlechtthin der Träger des Lernzieles; die im Lehrer lebendige und von ihm vertretene letzte Absicht wird dann aber vom Schüler innerlich unbewußt

bejaht, vom Schüler übernommen, und so wird dieser zum Mitträger der unterrichtlichen Ziele und Absichten.

Zusammenfassend stellt sich als das Eigentümliche einer Pädagogik der Arbeitsmittel dies heraus:

Der Lehrer verlockt durch die Arbeitsmittel den Schüler zu einer Übernahme, die die denkbar größte Bindung für den Schüler bedeutet; denn — indem sich der Schüler durch die Arbeitsmittel „frei und selbständig“ bildet, erfüllt er gerade die fest umgrenzten klaren Absichten des Lehrers; er führt die vom Lehrer in die Arbeitsmittel versenkten Befehle gehorsamst aus; er geht, wie kaum sonst, genau den Weg seines Lehrers.

Dennoch dürfen wir die Arbeitsleistung des Schülers „frei und selbständig“ nennen; darin liegt kein Trug und Betrug. Vielmehr sind diese beiden Seiten, vereint im Arbeitsmittel, das tiefste Geheimnis des Erfolges und begründen den wahren Wert der Arbeitsmittel: das Kind gehorcht und bleibt frei; es unterwirft sich unabänderlichen methodischen Bindungen und stofflichen Forderungen und bezwingt sie selbständig. Wie ist das zu erklären?

Das Arbeiten mit Arbeitsmitteln stiftet von sich aus, selbst inmitten einer alten Lernschule, eine besondere pädagogische Situation, oder es kommt gar nicht zum vollen Ertrag. Der Schüler muß innerhalb der Schulstube in eine Situation kommen, in welcher er sich freier bewegen kann und freier beschäftigen darf. Er holt sich die Arbeitsmittel, ordnet sie sich auf seinem Platze, geht in seinem Arbeitstempo weiter; denn in gleicher Front kann mit Arbeitsmitteln nicht mehr gearbeitet werden; sie dienen ja gerade dem individuellen Fortschreiten, somit wäre jenes ihrem eigensten Sinne zuwider. Deswegen nimmt nun der Schüler allerorten vor seinen Arbeitsmitteln eine ganz andere Haltung ein. Er bekommt dem Arbeitsmittel gegenüber etwas von dem Empfinden, produktiv zu sein, zu gestalten, damit „wirtschaften“ zu können. Es kommt zu einer Haltung, die in der Mitte zwischen derjenigen beim Spiel und beim Arbeiten aus freiem Interesse liegt. Und die Bedeutung der freien Interessenentfaltung ist ungeheuer groß.

Die Arbeitsmittel nutzen also außerordentlich geschickt den Trieb des Schülers zum Selber-Schaffen aus. Verbinden wir nun diese Arbeit mit der Bewegungsfreiheit einer „Schulwohnstube“ nach dem Jena-Plan, so fühlt sich unser Schüler in einer echten Lebenssituation und vergißt über seiner Arbeit die besondere Atmosphäre der Schule.

Der Schüler hat, während er an den Arbeitsmitteln tätig ist, das Gefühl, die Möglichkeit zu konstruktivem Schaffen zu besitzen, und damit ein Gefühl der Freiheit. Nun wissen wir, daß diese Freiheit stets eine gebundene ist, wie

daß jenes Schaffen in Wahrheit ein Nach-Schaffen ist. Allein für den Schüler bleibt es eben doch Tätigkeit mit den Merkmalen des Schaffens. Jahraus jahrein beobachten wir, wie die Schulanfänger schon in der ersten Zeit im höchsten Sinne des Wortes „Schaffen“ an den Arbeitsmitteln tätig sind¹⁾, wie sie fähig sind, mit Hingabe, mit Askese zu arbeiten. „Fürchtbar schwer“, sagte so ein Ding strahlend, „aber ich mache das erst fertig!“

So ergibt sich zum Schlusse, daß die Arbeitsmittel auf dem Wege zur Neuen Schule liegen, zu einer Schule, in deren Räumen echte menschliche Lebensverhältnisse Platz haben, ja gefordert werden, in der die Raumgestaltung den Sinn und das Gemüt des Kindes einfängt und es in den Genuß und unter die segnende Kraft der „schwebenden Freiheit“ gelangt. Und wo das Lebensverhältnis „in der Schweben“ ist, dort gibt es keine Erstarrung, sondern dort ist die Freiheit am besten gesichert und am echtesten wirksam.

¹⁾ Im Sinne E l s a K ö h l e r s, vgl. „Entwicklungsgemäßer Schaffensunterricht“, 1932.

Zwei Verbindungslinien zwischen Altem und Neuem.

VII. Kapitel

Die beiden Grundirrtümer der überlieferten Unterrichtslehre.

An Hand der im Ausgang des 19. und im ersten Viertel des 20. Jahrhunderts in den deutschen Seminaren gebrauchten Lehrbücher ergibt sich folgender allgemeine Aufriß der Unterrichtslehre:

Der Unterricht hat die Aufgabe der mittelbaren Erziehung; die unmittelbare fällt der Zucht zu. Jene mittelbare Erziehung durch Unterricht erfolgt, wenn durch die Mitteilung eines einheitlichen Gedankenkreises bestimmend auf den Willen des Schülers eingewirkt wird. Derjenige, der sich bemüht, „in anderen das gewonnene Vorstellungsmaterial zu untersuchen, zu ordnen, zu berichtigen und zu ergänzen, der unterrichtet. Und das Ergebnis seiner Arbeit sind zunächst Kenntnisse, welche der Schüler erhält. Wenn dieser angeleitet wird zum Schreiben, Zeichnen, Singen, so erwirbt er sich dadurch gewisse Fertigkeiten. Diese Tätigkeit heißt auch Unterricht“ (Leug¹⁾). Und so wird Unterricht definiert als „absichtliche planmäßige Mitteilung von Kenntnissen und Fertigkeiten“.

In der weiteren Gedankenentwicklung steht nun die Lehre vom Unterrichtsziel voran. Dieses Ziel wird darin erblickt, das Interesse zu erzeugen und dauernd zu erhalten; denn wer das Interesse hat, der hat den Willen, und auf den Willen kommt zuletzt alles an. So schreibt Wilhelm Rein: „Die Idee des durch das Interesse den Willen bestimmenden Unterrichts kann schlechthin nicht überboten werden“, und: „Das Prinzip: Unterrichte, um zu interessieren, und interessiere, um zum Willen zu bilden, gibt dem Unterricht die höchste ihm erreichbare Wirkungskraft“²⁾. Folgerichtig setzt danach eine

¹⁾ Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichts, II. Teil. Die Unterrichtslehre, 1890. 2. Aufl. S. 1. Vgl. auch zum Folg.

²⁾ Pädagogik in systematischer Darstellung. 2. Aufl. 1912. III. C. Methodologie S. 18 f.

Betrachtung der Natur und der Arten des Interesses ein, und im Anschluß an Herbarths „Umriss pädagogischer Vorlesungen“ § 83 werden zumeist sechs Arten unterschieden; dabei bleibt es der Spitzfindigkeit der einzelnen Verfasser überlassen, allerhand Spielarten und Einteilungsunterschiede zu ergrübeln und zu rechtfertigen. Alsdann folgt die Lehre von den Methoden des Unterrichts mit etwa diesen Unterabteilungen: Lehrplantheorie und Theorie des Lehrverfahrens: hier wiederum Betrachtung der psychologischen Grundlagen des Lernprozesses; die Gliederung des Unterrichtsstoffes: methodische Einheiten; formale Stufen des Unterrichts. Damit ist der Übergang zur speziellen Didaktik, der besonderen Unterrichtslehre, vorbereitet.

Nun erhebt sich in der Regel schon zu Beginn der allgemeinen Unterrichtslehre ein Dilemma. Der Unterricht hat Kenntnisse und Fertigkeiten zu übermitteln. Aber — der Besitz von Kenntnissen genügt nicht. „Der Reichtum des Wissens gibt dem Menschen nicht seinen höchsten Wert, sondern der von religiös-sittlichen Gedanken beherrschte Wille, oder, nach Herbart'schem Ausdrucke, die Charakterstärke der Sittlichkeit. Stellt sich der Unterricht diesen Zweck, so ist er erziehend“. Und nun wird die oben angeführte Definition des Unterrichts dahin erweitert: er sei „die planmäßige Mitteilung von Kenntnissen und Fertigkeiten zum Zwecke der religiös-sittlichen Veredlung“ oder „zur Heranbildung eines sittlichen Charakters“. Solche Definitionen sind auch in Schulerlasse und Schulordnungen übergegangen. Allein mit solchen Worten ist jenes Dilemma, das ich meine, gerade erst geschaffen. Denn die Vertreter jener alten Unterrichtslehre mußten folgerichtig mit Nachdruck betonen, die nächste Aufgabe der Schule bleibe immer der Unterricht; die Schule wird „in erster Linie stets Unterrichtsanstalt bleiben“. Das ist ganz im Denken Herbarths weiter gedacht: „Die Erziehung ist Sache der Familie; von da geht sie aus und dahin geht sie meistens zurück. Nur das Bedürfnis eines mannigfaltigen und kostbaren Unterrichts treibt sie hinaus in die Schule“¹⁾.

Bei Leuß lesen wir nun folgendermaßen weiter: „Die Schule kann nur in mittelbarer Weise wirken, während z. B. Institute und noch mehr Waisenhäuser, Rettungshäuser neben dem Elternhaus eigentliche Erziehungsanstalten sind²⁾. Immerhin wird jene mittelbare Erziehung, wenn auch die Wirkungen der direkten durch Beispiel, Gewöhnung, Anstaltsgesetze sofort und kräftiger hervortreten, doch stets die nachhaltigere sein. Die Bildung des Gedanken-

¹⁾ Ausgabe W i l l m a n n III. S. 569. Vgl. auch ebenda S. 11, 27, u. ö.

²⁾ Hermann L e u ß berichtet in seinen „Lebenserinnerungen“, 1935, 4./5. Aufl. S. 73, daß man seine Landerziehungsheime anfangs für Rettungsanstalten hielt; so tief waren Begriff und Sinn der Erziehung gesunken!

kreises wird stets der wesentlichste Teil der Erziehung bleiben. Mag man noch so oft betonen, daß die willensbildende Macht des Gedankenkreises in vielen Fällen durch die Erfahrung nicht bestätigt werde, daß die intellektuelle Bildung oft mit schlechten Sitten vorkomme, man darf nicht vergessen, daß der Unterricht nicht allmächtig ist, daß seine Wirkung sehr von der Individualität abhängt, daß aber jedenfalls die Hoffnungen, welche man auf die eigentliche Zucht setzt, um nichts sicherer sind, als diejenigen, welche sich an den Unterricht knüpfen. Wenn die sittliche Wirkung des Unterrichts auch in vielen Fällen nicht an den Tag tritt, so ist dies kein Grund, seine erziehende Kraft überhaupt gering zu schätzen oder zu leugnen“. Und an dieser Stelle fügt man gerne den Satz Herbarths an: „Ich gestehe, keinen Begriff zu haben von Erziehung ohne Unterricht, sowie ich rückwärts keinen Unterricht anerkenne, der nicht erzieht“. An dem unaufhörlich angeführten Satze haben wir uns zu merken, daß es also keine Erziehung ohne Unterricht geben soll!

Niemand hat diesen Satz Herbarths stärker ausgedeutet und ausgebeutet als Luisiko Ziller in seiner „Grundlegung der Lehre vom erziehenden Unterricht“, ein Buch, dessen Titel das Programm für die Schularbeit von mehr als zwei Generationen geworden ist. Bei Ziller heißt es nun: „Das Ziel des zugleich erziehenden Unterrichts ist nicht darauf gerichtet, daß der Lernende Kenntnisse erlange, sondern nur darauf, daß er *παιδευμενος* d. h. gebildet, erzogen sei, sein persönliches Wollen bestimmt sei, weil nicht in jenen, sondern in diesem der Wert des Menschen liegt. . . Der Lernende soll diejenige Bildung des Willens erwerben, die ihn dem göttlichen Ideale der Persönlichkeit annähert, er soll zu Christus hingeführt werden. Er soll mit einem Worte ein frommer und tugendhafter Mensch werden. . . Der Zielpunkt des Erziehungsunterrichtes liegt in der Reinheit der Gesinnung. Er liegt in einem idealen Jenseits, in das sich der Zögling hineinleben soll“. Und nun entrückt er die Schule jener Aufgabe, von der Bescheidenere sagten, sie sei die nähere, sie „bleibe in erster Linie stets Unterrichtsanstalt“, und wir hören: „Statt einer Lese-, Schreib-, Rechen-, Katechismus- oder irgendeiner anderen Art von Lernschule muß die Erziehungsschule, wie es Pestalozzi ausdrückte, eine Menschenschule sein; und zwar soll die Volks- und Realschule so gut wie das Gymnasium eine Schule der Humanität sein“¹⁾.

Dieses hohe Ziel aller wahren Schulerziehung soll also vom „erziehenden Unterrichte“ geleistet werden. Einerlei aber wie hoch man das Ziel steckt und wie es formuliert wird, immer stoßen wir auf dieselben beiden Grundirrtümer der überlieferten Unterrichtslehre:

¹⁾ a. a. O. 2. Aufl. 1884. S. 12 f.

1. sie überschätzen die rationalen Elemente allen Unterrichts, und

2. sie überschätzen ebenso stark die erziehlischen Möglichkeiten jeden Unterrichts.

I.

Im Zuge des rationalistischen Denkens des Zeitalters der Aufklärung glaubte man in der Lat durch Belehrung Wunder wirken zu können. Das war und bleibt typisch für alle aufklärerische Pädagogik. Diesen Glauben finden wir vortrefflich zusammengefaßt von Lessing in seiner Abhandlung über die Fabel V „Von einem besonderen Nutzen der Fabel in den Schulen“. Er sagt hier: „Warum fehlt es in allen Wissenschaften so sehr an Erfindern und selbstdenkenden Köpfen? Diese Frage wird am besten durch eine andere Frage beantwortet: Warum werden wir nicht besser erzogen? Gott gibt uns eine Seele, aber das Genie müssen wir durch die Erziehung bekommen. Ein Knabe, dessen gesamte Seelenkräfte man so viel als möglich beständig in einerlei Verhältnissen ausbildet und erweitert, den man gewöhnt, alles, was er täglich zu seinem Wissen hinzulernt, mit dem, was er gestern bereits wußte, in der Geschwindigkeit zu vergleichen und acht zu haben, ob er durch diese Vergleichung nicht von selbst auf Dinge kommt, die ihm nicht gesagt worden, den man beständig aus einer Szienz (Wissenschaft) in die andere hinübersehen läßt, den man lehrt, sich ebenso leicht von dem Besonderen zu dem Allgemeinen zu erheben, als von dem Allgemeinen zu dem Besonderen sich wieder herabzulassen, der Knabe muß ein Genie werden oder man kann nichts in der Welt werden.“ Welcher Glaube an die Macht der Belehrung, des Unterrichts bei Lessing, diesem Intellekt in Reinkultur, von dem wir gerne annehmen, daß er, nach seinem eigenen Zeugnis, nie geträumt habe!

Wir stoßen hier auf den Glauben an die Allmacht der bewußten Erziehung, der Belehrung, des Unterrichts, der dem Intellektualismus eignet. Es kommt dabei, so wie es auch Lessing ausführte, im Unterrichte dieser Art immer an auf das Auffinden und Herstellen von Beziehungen, besonders von neuen Beziehungen, und das heißt eben — denken. Denken ist ja im allgemeinsten Sinne genommen: Herstellen von Beziehungen, etwa zwischen Beobachtetem, Gedanken, Gelesenem usw. Man erlerne und lehre dieses Denken und übe es tüchtig!

Aus eben diesen Gründen wird nun seit je in jeder guten Unterrichtslehre selbstverständlich dem bloßen Übermitteln von Kenntnissen der Kampf angesagt. Nein, es handelt sich wirklich darum, die Kinder alles selber finden

zu lassen. Selbsttätigkeit ist ein Lieblingswort auch der alten und älteren Unterrichtslehre. Ziller verlangt, die Schüler nichts zu lehren, was sie selber finden können. Oder ein Satz aus Diesterweg¹⁾: „Das Unterrichten ist Selbsterlernen, Finden der Wahrheit durch eigene Anstrengung, ist Selbsttätigkeit, Selbsterziehung und Selbstbildung“. Nicht Nach-Denken, sondern Selbstdenken wird ernsthaft angestrebt. Ja, in diesem Ziele der Seminarpädagogik vor hundert Jahren sah dann die alte Regierungsweisheit der Reaktion eine Gefahr für den Staat, und es begann ihr Kampf gegen die Lehrerseminare, auf deren Gründung sie ein paar Jahrzehnte früher, im Mantel des Kulturstaaates, so stolz gewesen war; denn schließlich mußte dann doch der Lehrer zuerst selber ein solcher selbständiger Denker sein, sollte er ebensolche Staatsbürger bilden.

Für unsern Zusammenhang wird es nötig zu untersuchen, was man denn damals unter „Selbständigkeit“ verstand, und: wie ließ man sie gemähren, sich erweisen und erproben? woran sich entfalten, bewähren und üben? Worin liegt das unterscheidende Merkmal zwischen heute und gestern, wenn gleich die Forderung nach Selbsttätigkeit und Selbstdenken den Worten nach die gleiche scheint?

a) Das Unterscheidende liegt in der Grundansicht vom Wachstum der Selbstkraft. Nach der alten Ansicht ist dieses Wachsen unmöglich ohne die planmäßige, unermülich vorarbeitende und wegweisende Tätigkeit des Lehrers. Ganz besonders in den Anfängen, wo es gilt, erst einmal den Grund zu legen, „Grund“begriffe, „Grund“anschauungen zu bilden. Darum ging Wilhelm Rein soweit, im ersten Schuljahr alles Lesen, Schreiben und Rechnen auszusetzen, um erst einmal in allen Schulanfängern den gleichen Grund, die gleichen oder doch einander stark angeglichenen Vorstellungen, Anschauungen und Begriffe zu entwickeln, auf denen dann linear aufgebaut werden konnte.

Nun aber zeigte es sich, daß dieser Begriff der „Grundlegung“ sehr unsicher und unklar ist. Bald dehnte sich diese grundlegende Tätigkeit über die ganze Volksschulzeit hin; nirgends hörte die gleiche belehrende, begrifflich zu-rechtstuzende Tätigkeit des Lehrers auf; immer noch konnten die Schüler nicht genug oder doch gründlich genug, um endlich einmal „selbständig“ zu arbeiten. Und man konnte sich wiederum auf Herbart berufen, der ebenfalls gesagt hatte, erst mit Primanern sei ein freies Arbeiten möglich!

¹⁾ Auswahl aus Diesterwegs Schriften. Herausgeg. von Karl Richter, 1913. S. 45.

Mit diesen Erwägungen hängt es innig zusammen, daß die Methode der Herausbildung der seelischen Kräfte, ganz besonders der Denkkraft, Mittelpunkt des Nachdenkens der Lehrer wurde. Nicht ohne Recht; denn auf Methode, den Weg wird es ja im Unterrichte irgendwie ankommen. Allein nun wird Methode im Ablauf der Jahre immer mehr gleich Technik, Apparat, Instrument. Dahin gehören: das bis ins Feinste ausgearbeitete Frage-Antwort-Spiel; die Katechese, der entwickelnde, der entwickelnd-darstellende Unterricht *uss.*, bis hin zum „freien geistigen Unterrichtsgespräch“ und „Erlebnissunterricht“ in Verbindung mit manchen Formen des „Gesamtunterrichts“. Alles ist Mittel, mit denen man meint, die Schüler zum Denken zu bringen, und es ist doch ein Denken, das (ganz besonders auf seinen unteren Stufen, allein ähnlich bis weit hinauf in die Oberklassen höherer Schulen) auf Wegen verläuft, die der Lehrer sich daheim im Kopfe zurechtgelegt oder auf dem Papiere vorgezeichnet oder einem Handbuche entnommen bzw. nachgebildet, dem besonderen Stoffe angepaßt hat, mindestens solange, bis er das Handwerk beherrscht und den Stoff so oft durchgenommen hat, daß er ihn wie auswendig kann, jedenfalls gewandt genug geworden ist, ihn geschickt beizubringen. Seine Handbücher sind häufig nur die dickeren Ausgaben derselben Bücher, die die Schüler in Händen haben: etwa, sie haben in der Geographie den kleinen Sendling und er den dicken, sie in Zoologie den kleinen Schmeil, er den dicken *uss.*

Die überstarke Betonung der Methode bewirkte nun eine Übersteigerung der rational-technischen Seite, die jeder Unterricht auch besitzt. Rationalismen sind im Unterrichte gar nicht zu vermeiden und gehören mit zu ihm. Denn der Unterricht will aufklären, klarmachen, auch den Verstand schulen; eben darum ist er so recht das Lieblingsfeld für die Aufklärung und ihre Schule gewesen. Der Lehrer bemüht sich, unterrichtend Klarheit herzustellen über gedankliche Zusammenhänge: Wörter eines Satzes, eines der zehn Gebote, eines gelesenen, vorgetragenen, niedergeschriebenen Vorganges. Dergleichen soll verstandesmäßig erfaßt werden, „verständlich“ gemacht werden: Erscheinungen an einer Pflanze, einem Steine, am Himmel, im Verhalten zweier Menschen. Immer wo es methodisch i. e. S. zugeht, wird vorher ein Lehrgang entworfen, wie dieses Märchen, jenes Gedicht, die Lollkirsche, „Der brave Mann“ von Bürger *uss.* „behandelt“ werden soll, damit jene Klarheit entstehe und alles begriffen, verstanden werde. An dieser Stelle erscheint die Gefahr, sich im Rein-Methodischen zu übersteigern, und zwar nach zwei Seiten: 1. man wird künstlich bis zum Platten, ja selbst Albernem, und 2. man verrennt sich auf dem Wege, gelangt ermüdet mit seinen Schülern am Ziele an; von der Schön-

heit, dem Fesselnden und damit auch leider nun von demjenigen, um dessentwillen sich alles Reden und Mühen lohnen sollte, bleibt nichts zurück; es gelangt nichts davon zur rechten Entfaltung und Wirkung.

Worin liegt der Grundfehler?

Das Denken ist gar nicht ein seelischer Akt, der nur oder wesentlich in Frage und Antwort verläuft; es ist keineswegs gleich dem logischen diskursiven Denken, sondern dieses ist, beinahe möchte man sagen, eine Kunstform des Denkens, es ist jedoch nur eine, und zwar eine unter besonderen Bedingungen und besonderen Absichten vom Menschen eingeschlagene Art des Denkens. Jeder, der Denkabläufe und Denkarbeit überprüfen kann, weiß davon, und jeder kann es leicht nachprüfen: Denken ist ein Ablaufen, ein Dahinfließen von Vorstellungen in ganzen Reihen, mit Stockungen und Sich-Überkreuzen von Gedankenreihen; dann wieder ein scheinbares Stillstehen und Ausrufen, nun wieder ein plötzliches Auftauchen neuer Beziehungen und ein Dahinsausen der Einsichten und Erkenntnisse usw. Schon Wilhelm Wundt lehrte uns: die Phantasie ist die ursprüngliche Form des Denkens. Eine Schrift wie diejenige Friedrich Copeis, „Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß“, 1930, ist angefüllt mit Belegen dafür. Das „Unterrichtsleben“, wie ich es seit einem Jahrzehnt aus den Beobachtungen der Jenaer Universitätschule schildere, gründet gerade in dieser dort sichtbar gewordenen Weise des menschlichen Denkens, und der Begriff wurde um dieser Erscheinungen willen geprägt.

Was sich in einer guten alten Unterrichtsstunde abspielt, das ist nur in Bruchstücken wirklich Denken. Kann denn ein Schüler nicht richtige Antworten geben und sich eine Eins im Notizbuche seines Lehrers holen, ohne sich bei der Antwort überhaupt etwas zu denken oder auch nur nachzudenken? Haben wir das nicht alle geübt? Es kommt in solchen methodisch aufgebauten Stunden weit mehr darauf an, daß sich der Schüler in die Unterrichts-Schematismen des Lehrers hineinlebt, also, daß Lehrer und Schüler sich aufeinander einspielen. Sonst würde es ja auch in der guten alten Schule so viel weniger auffallen, wenn wirklich einmal originell geantwortet wird. Wenn aber, wie es doch die Regel ist, die Kinder gerade daselbe finden, was der Lehrer planmäßig erwartet, so sollte das eher ein Beweis für die Gewöhnlichkeit des Lehrerdenkens sein als für die Tüchtigkeit des Schülers, der dem Lehrer nachdenken kann. Wer kennt nicht die altbekannte Situation? Der einführende Lehrer oder ein Schulrat hat den Entwurf der Stunde vor sich, und er und der Kandidat lächeln sich beglückt an, wenn es an der oder den paar entscheidenden Stellen „klappt“, d. h. der Kandidat die Schüler zur richtigen, d. h. seiner Antwort hinleitet. Zu solcher Seichtheit und Plattheit führt die

Übersteigerung der rationalen Momente des Unterrichts, zu einer Methodisierung, die ihren Gipfelpunkt in der Übertragung dieser Methode auf Werke der Dichtkunst gefunden hat¹⁾.

Mit dieser Überbetonung des Rationalen hängen die Rezept-Didaktik und die Gefahr solcher Rezepte zusammen. Die Beispiele, die hunderte von Büchern anfüllen, zeigen auch, wie der Lehrer verleitet wird, platt und albern zu werden; die vielen Wischen und anderen Lächerlichkeiten gehören unvermeidlich mit zu diesem Handwerk. Ja, der Lehrer merkt gar nicht mehr des ewigen Wortemachens wegen, die er für zum Handwerk unbedingt nötig hält, wie er sogar schlecht im moralischen Sinne handelt, wenn er schwachbegabte Schüler vor der Klasse lächerlich macht. Es ist entsetzlich, jahraus jahrein zu erleben, wie gedankenlos manche Lehrer laut vor solchen Kindern über sie reden und sich eben gar nichts mehr dabei denken, sie so bloßzustellen. Den Grund dafür, daß hier das natürliche sittliche Empfinden wie das für Anstand im Umgang zwischen Menschen vernichtet ist, sehe ich u. a. darin, daß der Lehrer in seinen methodischen Behandlungen sich auch ungeschickter Antworten wie ungeschickten kindlichen Wesens überhaupt bedient, um die Stunde etwas „lustiger“, anregender, belebter zu gestalten; er meint es ja gar nicht so schlimm, will nur anspornen u. dgl. Allein er verliert dabei das Feinempfinden für seelisches Leben, für Takt im Umgang mit Kindern.

Nun kann ich nach einem Arbeitsschul-Rezept für den Frosch nicht nur diesen „behandeln“, sondern Hund und Kasse, Lauben und Kaninchen uff. ohne Ende und kann genau so wie früher „Stunden geben“, vorbereiten, sie abhalten; so haben die „Arbeitsschule“, und ebenso die allermeisten Formen des „Gesamterunterrichts“, in diesem Punkte nichts geändert. Es sind neue Flicker auf alten Schläuchen; der didaktische wie der pädagogische Geist sind dieselben geblieben. Und was man früher „Übergänge“ nannte, das wird heute, scheinbar vornehmer klingend, „Denkanstöße“ genannt, um den Gang weiter zu treiben, nachdem man das Denken vorher fast erstickt hat.

Was aber soll ich tun, um diese Entgleisungen zu vermeiden?

Das Erste ist dies: alles, was in den beiden vorausgehenden Abschnitten herausgestellt und gerügt wurde, unbedingt restlos unterlassen. Überall wo es sich um eine Unterhaltung mit den Schülern handelt, entsteht alsdann daraus eine wirkliche Unterhaltung belehrender Art, ein „Lehrgespräch“ echter Art, sinnvoll geführt statt lehrgangmäßig abgehandelt.

¹⁾ Ernst Lind e, Der darstellende Unterricht, 1899, hat diese Methode der Gedichtbehandlung im e n t w i e l n d = darstellenden Verfahren gründlich kritisiert.

Und das Zweite: in eine wirklichkeitswahre Beobachtung und Besprechung eingehen. Das wird stets zu einer ungekünstelten Unterhaltung und Besprechung führen, also wieder zu einem echten „Gespräch“. Der Lehrer geht mit seinen Fragen wie mit seinem Wissen und Können in die Gesamtlage des sich entwickelnden Gesprächs ein, gliedert sich der beobachtenden oder berichtenden, fragenden, erklärenden usw. Gruppe ein. Also nicht ein Gespräch entwickeln, sondern es sich entwickeln lassen, es sinnvoll ablaufen lassen. Die schönste Folge dieses Verhaltens wird eine Wandlung in der Lehrerhaltung und alsbald in der Stellung des Lehrers in seiner Gruppe.

b) Der zweite wesentliche Unterschied liegt darin, daß wir schon seit mindestens einem Jahrzehnt deutlicher scheiden zwischen dem mechanisch angeeigneten Wissen und dem persönlich Erworbenen, d. h. daß wir schärfer trennen zwischen dem Erlernen des Mechanisch-Technischen und dem sog. freien Bildungserwerb.

Die Vertreter Neuer Erziehung werden von den neuen Einsichten in die Wissensbildung bestimmt. Die älteren Pädagogen vertraten die einseitige Ansicht, Wissen sei Besitz fertiger Begriffe, und solches Wissen sei lehr- und lernbar. Es sei im besonderen Aufgabe der Schulen, solche richtigen Begriffe zu vermitteln, die Menschen zu lehren, verständig zu denken und zu handeln. Alles komme deswegen an auf diesen recht aufgebauten, stetig und zielbewußt fortschreitenden Unterricht, mit steter planvoller Übung im richtigen Urteilen, Folgern und Kombinieren. Denn das Wesentliche sei die Schulung der geistigen Kräfte und Fähigkeiten des Schülers. Man hatte von dieser Schulung die gleiche Ansicht wie von der eines Muskels. Ist ein Muskel durchtrainiert, so kann ich in der Tat auch diese Kraft ganz allgemein in jeder Lage gebrauchen, beim Holzhacken, Fußballspiel, Radfahren usw. Nun ist aber bereits seit Jahrzehnten physiologisch festgestellt, daß die Muskelfähigkeiten durchaus speziell und nach Eigenart wie nach Höhe der zu entwickelnden Kraft angeboren sind. Der gute Tennisspieler eignet sich nicht zum Fußballspieler, der Ruderer nicht zum Wettläufer usw. Wohl spielt der Faktor der „Mitübung“ eine gewisse Rolle, allein bei weitem nicht in dem Grade, wie man angenommen hat. Die gleiche Unterschiedenheit gilt auf dem geistigen Gebiete.

Die Funktionen des Gedächtnisses sind spezifisch. Es arbeitet gut in der Richtung, in welcher es geübt worden ist, aber nicht in anderen. J. B. kann ein geschulter Fahrkartenverkäufer im Schalterdienst der Eisenbahn Einzelheiten in Fahrpreisen und Fahrplänen geradezu verblüffend beherrschen, aber nicht Namen von Personen behalten oder Tatsachen aus der Geschichte, der

Literatur. Ebenso gibt es Gelehrte von Ruf als Historiker, Mathematiker, Botaniker, Psychologen, Richter, die ein staunenswertes Gedächtnis, aber nur auf ihrem Forschungsgebiete, und sonst ein ganz gewöhnliches Gedächtnis besitzen. Eine Untersuchung Othmar Sterzingers¹⁾ zeigt, daß sich das logische Gedächtnis in den sämtlichen Jahren der höheren Schule so gut wie gar nicht ändert, auch das mechanische Gedächtnis eines Sertaners ist bei diesem als Primaner wenig oder doch nur ganz selten anders. Die umfangreichen Untersuchungen über den Wert des mündlichen Übens lehren dieselbe Einseitigkeit der Funktionsrichtung. Das mündliche Üben im Buchstabieren von Wörtern bis zum automatischen Können bietet keine Gewähr dafür, daß nicht dieselben Wörter im Aufsatz, in Briefen falsch geschrieben werden. Vor allen Dingen aber hat alles mündliche Üben geringen oder gar keinen Wert in den Lagen, in die der Mensch im Alltag hineingestellt ist. Auch all unser Üben in den Schulen auf den Gebieten der Grammatik, Logik und Ethik und mehr noch des immer noch geradezu vergötterten Rechnens, um schließen, folgern, kurz, denken zu lernen, befähigt keinen Schüler, viel oder überhaupt besser in irgendeiner praktischen Lage des täglichen Lebens zu schließen, etwas, das uns an Menschen ganz geläufig ist, die vielleicht ein fast lebenslanges Studium an die Mathematik, Fremdsprachen, aber auch an technische und volkswirtschaftliche Aufgaben gesetzt haben. Auf den Nebengebieten ist ihr Denken kümmerlich und ungenau. Die durch Rechenübungen geübte Verstandeskraft kann nur in diesen rechnerischen Situationen genutzt werden. Selbstverständlich darf es nicht vernachlässigt werden, allein auch nicht überschätzt; denn diese Lagen sind für den Menschen heute nicht die wichtigsten des täglichen Lebens, sondern soziale, politische, ethische, geistige, hygienische, künstlerische, technische Fragen.

Jeder normale Geist arbeitet also individuell, nach seinem Plan, und mit spezifischen, nicht mit allgemeinen Geisteskräften, die sich zudem wohl qualitativ und leistungsmäßig entfalten, wohl schulen lassen, weitere Gebiete zu umspannen, allein sich nicht oder nur wenig ändern. Das bewiesen Othmar Sterzingers Untersuchungen ebenfalls für die Leistungen in der sinnlichen und der abstrakten Aufmerksamkeit, sowie in der Fähigkeit des Überschauens.

Auf Grund dieser Abkehr von dem Dogma der formalen geistigen Schulung erhebt sich die Forderung nach einer neuen gründlichen Sichtung des bisherigen

1) Über den Stand und die Entwicklung von Begabungen während der Gymnasialzeit, Arch. f. gef. Psych. 49. Bd. (1924) S. 93—178; vgl. M. B. O'Shea, The Child: His Nature and his Needs, 1924, S. 378 ff., 401 ff.

Unterrichtsstoffes und nach Einführung schulgemäßer neuer Lernformen. Im Rechnen Beschränkung auf das, was tatsächlich im Alltag gebraucht wird. Manches Rechenbuch kann auf ein Drittel und noch weniger verkürzt werden. In der Rechtschreibung gleiche Beschränkung auf pflegerisches Einüben der wirklich gebrauchten 800—900 Wörter, d. h. der im Briefschreiben wirklich verwandten, vielleicht noch der für kurze, allgemeine Mitteilungen erforderlichen Wörter, in der Satzlehre auf die einfachsten Konstruktionen. Alles weitere darf die Volksschule getrost der eigenen Tätigkeit des Schülers im späteren Leben, besonders seiner Berufsbildung, überlassen. Dann aber gewinnen wir Platz für Sprachlehre, Ausdruckslehre, Formung des Bewegungsbildes, handwerkliches und künstlerisches Gestalten und für die Menge des wirklich Wissenswerten, der wirklich lebenswichtigen Stoffgebiete, wie Gesundheitslehre, volksbürgerliches Wissen, handwerkliches Können und Wissen, Haushaltungsarbeit, volkswirtschaftliche Verhältnisse, Musik, Rhythmik und Kunst. Aber nun nicht all dies wieder als Gegenstände unterrichtlicher Belehrung in alter Form treiben! Vielmehr müssen wir überall die Formen des freien Bildungserwerbs in selbstgewählter Arbeit im eigenen Experimentieren, in Spiel, Gespräch und Feier, also die Wege zum „natürlichen Lernen“ suchen und in den Schulen auch dafür reichste Möglichkeiten der Selbstbelehrung, des Selbstprüfens und Versuchsens schaffen.

Des „natürlichen Lernens“! d. i. des Weges, den jeder normale Erwachsene einschlägt, wenn er es mit völlig neuen Dingen zu tun hat. Er wird dann versuchen, damit zu experimentieren, solange bis er ein Verständnis des Neuen gewinnt, was er damit anfangen kann oder wie es beschaffen ist oder was es ihm tun kann usw. Und als die unbedingt notwendige führende und beratende, helfende Stelle befindet sich nun in den Schulstuben der neue Lehrer unter diesen forschenden und selber, allein oder in Gruppen, lernenden Kindern. Dieser Lehrer ist gleich erfinderisch im Einrichten problemhaltiger Lagen, Gegenstände, Aufgaben wie in der rechten individuellen Führung der fragenden Schüler und in der Leitung besonders führungsbedürftiger Naturen.

Diese neueren Untersuchungen des Wissens und seiner Bildung scheiden immer deutlicher das mechanisch-technische Wissen von demjenigen, das dem Aufbau des persönlich-geistigen Lebens dient. Die ältere Ansicht meinte, mit der rechten Belehrung, dem richtigen Vernunftgebrauche, erlange ein Menschenkind auch die Voraussetzungen für den brauchbaren Staatsbürger, den wohlstandigen, geselligen Menschen, den frommen, gottgefälligen Christen. Staat und Kirche führen mit dem recht aufgeklärten Menschen so am besten. Die neue Erziehungswissenschaft und -praxis hat über die

ganze Breite der Forschung hin mit solchem Rationalismus gebrochen. Seine Berechtigung wird eingeschränkt auf einen Ausschnitt des ganzen Wissens. Dort ist er angebracht, und mit ihm die fortentwickelte alte Form des Belehrens und Unterrichtens, wo es gilt, auf einem errungenen Stande des Könnens aufzubauen, diesen zu erhalten oder fast mechanisch weiterzuführen. Da können und sollen fertige Begriffe ruhig, bestens geordnet und der Entwicklungsstufe angepaßt, gelehrt werden, um mit solchen festen Begriffen, Erkenntnissen, Fertigkeiten zu bestimmten, unter uns ausgebildeten und lebensnotwendigen Leistungen zu gelangen, etwa Schreiben, das unumgänglich Nötige des Rechnens, Lesens, der Sachlehre, ebenso in manchem Technischen und so weit, als wir von dem sog. „Leistungswissen“ oder „Herrschaftswissen“ reden. Es wäre Unsinn, Kinder das Knochengerüst der Kultur gleichsam noch einmal erfinden lassen zu wollen!

Dennoch wird auch hier die immer stärkere Einschränkung der reinen Lehrmethode verlangt und der Übergang von der statischen zur dynamischen Erziehung gefordert. Erst soll z. B. der Schüler selbst forschend, untersuchend in konkrete, lebensvolle Berührung mit den Dingen, Verhältnissen und Erscheinungen kommen, auf die sich die Worte der Sprache, die Schriftzeichen und Zahlen beziehen. Nur so wird der Symbolcharakter der Worte, Buchstaben und Ziffern belebt, mit Wirklichkeit erfüllt. Sie dienen dann nicht mehr für eine Art Dominospiel zwischen fragendem Lehrer und antwortendem Schüler, sondern sie „sagen dem Schüler etwas“, vermitteln ihm lebendig selber Geschautes, und nur dieses verhilft zur geistigen Reife. Es ist ja ganz falsch, diese Reife mit dem gewöhnlichen Begriff von „Intelligenz“ gleichzusetzen oder sie auch nur ihm so stark anzunähern, wie es zumeist geschieht. Ihre Kennzeichen sind vor allen Dingen tieferes Gemüt, reichere Erfahrung, kraftvollere Willens- und Charaktereigenschaften. Und diese geistige Reife ist es, die wir auch in der überlieferten Schule in Teilen experimentell feststellen können. Denn was sich u. a. im Habitus begabter Sextaner bis zum Aufstieg zur Prima geändert und was sich verbessert hatte, das waren „die Leistungen in der zerebralen Umstellung, im technischen Verständnis, in der Bewegungsgeschwindigkeit und in der physischen Kraft“. Darin aber stecken erhebliche Willensmomente. Während die seelischen Energiequellen sich im großen und ganzen qualitativ gleich bleiben, wachsen die physische Kraft und die Kraft des Willens (Sterzinger).

Dies alles wird nun von erhöhter Bedeutung, wenn es sich um Wissen handelt, das irgendwie persönliches Leben, die Gefühlswelt und das Gemüt, die Bildung des sittlichen und religiösen Charakters berührt. Hier be-

wirken Worte nicht die geringste sittlich oder religiös wertvolle Handlung, wenn nicht im Menschenkinde schon ein Wissen vorhanden ist, und dieses ist anderer Art als jenes Leistungswissen. Wiederum handelt es sich um das Wissen, welches allem Erkennen voraufgeht und selber kein Erkennen, sondern besser ein Schauen zu nennen ist, ein schauend erlebtes „Wissen um etwas“, jener geistige Akt, durch den der Mensch ein Etwas in seinem Verhältnis zum Ganzen, zum Seienden oder Absoluten auffaßt und nun daran teil hat. Wo ein solches Wissen nicht vorhanden ist, wo es nicht zum Geisterlebnis wurde, dort bleiben alles Belehren und Unterrichten wie ein Spiel mit Dominosteinen. Das Kind wird lernen, die Begriffe regelmäßig richtig anzuwenden, d. h. solange es in der Übung bleibt, auch sich Namen richtig einzuprägen, auf Befragen wiederzugeben; es wird bei größerer Kombinationsfähigkeit sogar „verflucht geschickt“ erscheinen können, aber es ist nichts zum geistigen Besitz des Kindes geworden. Gesinnung und Gemüt werden so nicht gefaßt. Unterricht vermag hier nichts oder nur bitter wenig, Erlebnis-möglichkeiten gestatten allein wenigstens Hoffnung.

Will daher die Schule mehr sein als Unterrichtsanstalt — und ich betonte immer, daß ein Volk sich durchaus eine Schule so einrichten kann und an sie keine anderen Forderungen zu stellen braucht, nur sehe ich, daß die führenden Völker immer stärker darauf drängen, von den Schulen mehr zu verlangen, ihnen wirklich erzieherische, humane, menschenbildende Aufgaben, im vollen Ernst dieses Wortes, geben wollen, — dann muß sie außer dem, was den Zwecken des Unterrichts dient, für ein Gemeinschaftsleben der Jugend in den Schulräumen sorgen, das Charakter und Gemüt bildende Erlebnisse, und zwar durch ein Gemeinschaftshandeln im weitesten Maße, gestattet. Die Schule muß sich aus der allgemeinsten Unterrichtsanstalt zur Lebensgemeinschaftsschule erweitern. Alle neuen Schulen stellen deswegen auch die Fragen der Erziehung, der Zucht, der Charakterbildung in den Mittelpunkt, und die der Aufklärung und der Verstandesbildung ordnen sie um diese Kernfragen. Das höchste Schulziel werden sie nicht in bestimmten Wissensmengen sehen, sondern in einem hohen Niveau der Gesamterziehung ihrer Schüler, und zwar stets derjenigen Schüler, die gerade in einer Gruppe sind und die die Schülerschaft der Schule bilden. D. h. man arbeitet nicht mehr deduktiv, aus einem hochgesteckten Ziel herab in die Kinder hinein, sondern sucht sie mit den wirklich vorhandenen menschlichen Kräften der betreffenden Schülerschaft, von unten herauf, so hoch hinauf zu führen, wie es in diesem Falle möglich ist.

2.

Die überlieferte Didaktik überschätzt die erziehlischen Möglichkeiten des Unterrichts.

Daß diese Ansicht schon um 1930 auf breiterer Front erschüttert war, das zeigt etwa die Fassung der Überschrift eines Aufsatzes von Emil Saupe in der „Neuen Deutschen Schule“ vom November 1929: „Wann ist der Unterricht erziehend?“ und danach die Schrift von Heinz Dopp-Vorwald, *Erziehender Unterricht und menschliche Existenz*, 1932, die vollendet klar und mit philosophischer Schärfe die Umlagerung des alten Problems vom „Erziehenden Unterricht“ zum ersten Male aufzeigte.

Über die Geschichte dieses Unterrichts könnte man als Leitwort das bekannte Wort des Pietisten Spener setzen: alles kommt darauf an, den Kopf ins Herz zu bringen. Wie bringe ich, vermittels meines Unterrichts, den Kopf ins Herz? Auch dahinter steht der Glaube, daß der recht aufgeklärte, erleuchtete Mensch, welcher über die klarsten und die richtigsten Urteile verfügt, damit, so meint man, zugleich über die besten Beweggründe zum rechten Handeln verfüge und also handele. Wer die Philosophie John Lockes, des Vaters der Philosophie der Aufklärung, daraufhin durchgeht, der findet in ihr alle diese Gedankengänge, welche das rechte Erkennen und Einsehen mit dem richtigen sittlichen Handeln verbinden¹⁾.

Nun ist jedoch die Erkenntnis, daß die klügsten Menschen keineswegs immer, oder deswegen weil sie klug sind, die besten Menschen seien, allzu geläufig von altersher. Deswegen ist auch in der alten Unterrichtslehre einseitige Verstandesbildung als ungenügend erkannt. Ja, eben darum soll der Unterricht, d. h. ein planvolles, wohl abgewogenes und durchdachtes Verfahren, immer auf den Willen einzuwirken suchen, und damit auf die Gesinnung des Schülers. So hieß es, und so heißt es immer noch, wo wir auf diesen Aberglauben an die Macht der Belehrung und des Unterrichts stoßen.

An dieser Stelle treffen wir also erneut auf die unheilvolle Verschlingung des Erziehungs- und des Unterrichtsproblems in der alten Pädagogik. Denn wie kann ich mit meinem Unterricht den Willen erfassen? vor allem das sittliche Wollen? und schließlich durch Unterrichten ein frommes, tugendhaftes Verhalten und Leben bewirken? Darauf hat Ziller für alle Rationalisten nach ihm geantwortet²⁾.

¹⁾ E. m. Pädagogik, 1932, S. 21 f.

²⁾ Allgemeine Pädagogik, 2. Aufl. 1884. S. 161 ff.

Es kommt eben auf eine richtige psychologische Schulung des Willens an. Zum Willen aber gehört vor allem ein „Ziel, das er sich steckt und das er dann mit Aufbietung aller Geisteskräfte zu erreichen sucht“. Darum muß jede Lehrstunde von einem solchen Ziele ausgehen, ja jeder Abschnitt einer Lehrstunde muß in einer Reihenfolge deutlich erkennbarer Ziele vorschreiten. Und um erkennbar zu werden, muß das Ziel die Aufmerksamkeit des Schülers lebhaft erregen, muß konkret und faßlich sein, sachlich ausgedrückt, nicht bloß formal sein, z. B. nicht sagen: wir wollen morgen oder heute ein anderes, ein neues Säugetier betrachten, sondern: den König der Tiere, oder den Schrecken der Berge Ostafrikas oder dergl. Und selbstverständlich kommt jener wertvolle Grundsatz zu seinem Recht, daß der Lehrer nichts tun dürfe, was der Schüler leisten könne, gerade wegen der Bedeutung des Willens aufgebotes für das gesteckte Ziel; der Schüler soll — natürlich — seinen Willen aufbieten, um zum Ziele zu gelangen. Damit hängt es zusammen, daß der Lehrer sich so sehr abmüht, um mit Fragen, mit Zeigen, Hinweisen, Andeutungen, Zunicken, Ermunterungen aller Art: „Na, nun man los!“ — „ja, so ist es fast richtig!“ — „na, sag es nur!“ — „es schadet nichts, wenn es auch nicht ganz richtig ist“ uff. uff. alles zu versuchen, ob nicht wenigstens einer der Schüler „finden“ könne, was der Lehrer meint oder wohn er mit ihnen will. Eine Fülle von einzelnen unterrichtlichen Anweisungen und Kniffen findet hier ihren Platz.

Nun wäre alles, wenn auch nicht ganz gut, so doch nicht ganz schlecht, wären dieses Ziel auch vom Schüler als ein wertvolles, erstrebenswertes betrachtet würde, nämlich so wertvoll, daß er seinen Willen dafür einsetzen will. Alsdann empfinde der Schüler in seiner Anstrengung sicher eine Art „Wohlgefühl“. Wie steht es aber damit? Da heißt es nun bei Ziller kurz und bündig: „Ein solches Wohlgefühl muß nun auch der Zögling am Unterrichte empfinden, wenn sich sein Geistes- und Gemütszustand dem Willen annähern soll, und er muß das Wohlgefallen a) durch lebhaftes Teilnahme am Unterrichte, b) durch freiwilliges Sichmelden zu dem, was dabei zu tun ist, c) durch so viel als möglich unausgesetztes Fixieren des Lehrers zu erkennen geben. Es ist folglich gewiß kein pädagogischer, Willen bildender Unterricht vorhanden, wenn es in einer Klasse an Frische und Leben mangelt, wenn der Zögling sich gleichgültig verhält gegen das, was ihm dargeboten wird, wenn es ihm vielleicht sogar aufgedrängt werden muß“.

In diesem Satze besitzen wir den Schlüssel zum Verfahren in der „Lektion“ von Millionen Stunden ringsum im Lande heute noch, durchsetzt von allen den Mahnungen: „Hände auf den Tisch! Hierher sehen! Aufpassen! Finger

zeigen! Warum meldest Du Dich nicht? Ihr schlaft heute wohl?" u. dgl. m. Und wenn man abschätzen könnte, wieviel solchen Unterrichts von den Schülern willig aufgenommen wird, wieviel dagegen aufgedrängt werden muß, und dieses letztere unterstützt durch die dahinterstehenden Strafen, wenn man nicht aufpaßt und wiederholen kann, vom Angefahrenwerden mit Worten bis zum Sitzenbleiben, welch winziger Teil allen Unterrichts wäre da wahrhaft pädagogisch und Willen bildend!

Ich übergehe weiteres über die „Bildung des Willens durch den Unterricht“ nach Ziller und füge nur an, daß er gerade darauf, „daß in jedem Unterrichtsgebiet der Anfang des Willens methodisch erzeugt werden kann“, das Übergewicht einer Erziehung durch den Unterricht über alle sonstige Erziehung, namentlich auch über alle Familienerziehung, beruhen sieht!

Ich soll also das Interesse für das Gute, Schöne, Wahre, Fromme wecken. Wer die Interessen hat, der hat den Willen. Denn der Mensch wird das wollen, wofür er ein dauerndes festes Interesse gewonnen hat. Diese Interessen wecke ich auf im Unterricht durch Besprechungen und Beschreibungen des Interesses würdiger Vorgänge, Gegenstände, vergangener Geschehnisse und Personen und deren Handlungen. Ich lasse meine ganze Tätigkeit als Lehrer methodisch klar erkennbar, gegliedert nach Hauptziel und Teilzielen spielen, lasse nach erzählen, wiederholen, auswendig lernen, Aufsätze daran anschließen, besonders über moralische Gegenstände: „Was würdest du tun, wenn . . .?“ — „Ein jeder ist seines Glückes Schmied.“ — „Ist Tell ein Mörder oder nicht?“ uff. Besonders wichtig ist die ethische Anwendung am Schlusse: eine Anwendung in Form eines Sprichworts, einer allgemeinen Ermahnung, einem Kernwort, einer Lebensregel. Und durch all dieses Reden glaubt man, eine Macht zum Guten und zum Frommen im jungen Menschenkinde aufgerichtet oder befestigt zu haben ¹⁾.

Ferner: Das nun, was gut ist, schön, heilig, wahr, dies alles kennt der Lehrer; er weiß, wohin der Weg geht, wie man sein soll, wie man Kunstwerke beurteilt, und seine Aufgabe ist es, Wege zu ersinnen, welche das richtige Interesse des Kindes erregen, und dafür gibt ihm nun die — Psychologie die Mittel an die Hand. Freilich bedarf er dafür einer ganz bestimmten Psychologie, der Assoziationspsychologie. Und so ist denn auch im ganzen deren Lehre vom Vorstellungsmechanismus auf dem Grunde aller überlieferten Didaktik zu finden, und die Herbart'sche Psychologie konnte sich auf den Seminaren z. B. bis zum Abschluß behaupten, nur wenig durchsetzt von den neueren, etwa der Wundt'schen Psychologie.

¹⁾ Herbart, Ausgabe Willmann-Fritsch, III. S. 561 f.

Wie sollen wir uns zu dieser Lehre und ihrer Begründung stellen?

Niemand wird leugnen, daß ein Leben in einem wohlgeordneten „Gedankenkreise“, ein wahrhaft interessiertes Leben in schönen Gedanken, ein inniger Zusammenhang mit den Werken der schönen Künste etwas Wertvolles sein kann, daß es auch sittliche Kräfte eines Menschen anregen und kräftigen kann. Aber nie und nimmer genügt ein solcher Kreis von wertvollsten Interessen, um mir die Gewährung zu geben, daß dadurch mit irgendwelcher nennenswerten Sicherheit sittliche Handlungen entstehen. Zum mindesten müßten vier Aktreihen nebeneinander und ineinander ablaufen: 1. ich müßte mir auf intellektuellem Wege klare Vorstellungen über die Mittel erwerben, welche zu dem sittlich wertvollen und angestrebten Ziele hinführen, nun 2. aus dieser intellektuellen Tätigkeit auch starke lustbetonte Beweggründe und Antriebe gewinnen, diese 3. auf die Vorstellung der Mittel übertragen und schließlich 4. die vom Verstande als richtig und wertvoll erkannten Einsichten und Regeln für mein Verhalten auch tatsächlich befolgen. Alsdann würde der gesamte Ablauf wirklich einem Rechenexempel gleich, und Herbart's Versuch, Mathematik auf Psychologie anzuwenden, müßte wieder aufgenommen werden. Wie wenig dies aber der Fall ist, erlebt ein jeder täglich an sich und anderen. Der Ethiker¹⁾ weiß das wohl zu erklären; denn intellektuelle Fähigkeiten sind einmal weit geringer als angenommen wird, und besonders so hohe, daß man mit ihnen sittliche Vorstellungen zur Macht erheben kann, und zweitens ist bekannt, daß vor allem bloße Verstandesoperationen nur schlecht eine Gefühlsübertragung zustandebringen.

Allein das weit Wichtigere ist dies: Hat der Gedankenkreis mich oder habe ich den Gedankenkreis? Wählt einer diesen oder jenen Sport, weil er dieser Mensch ist, oder macht der Sport den Menschen? Es würde allen Erfahrungen und wissenschaftlichen Erkenntnissen der Gegenwart ins Gesicht schlagen, behauptete man, der Mensch könne über die in ihm angelegten Kräfte und Funktionen hinaus und sein Freiheitsraum sei ohne Grenzen. U. a. hat Erich Jaensch gezeigt, wie es in Menschentypen, die über ihr Vermögen hinaus sich um Philosophie und Kunst, Wissenschaft und Politik bemühen, zu gefährlichsten „unorganischen Wertbildungen“ kommt, die nichts weiter sind als ein bloßes Nachsprechen und entsprechendes Nach-Handeln, Nach-Lun, ohne je an den Kern jener Gegenstände zu stoßen.

¹⁾ Moritz Schlied, Fragen der Ethik, 1930, S. 120. Und treffend führt auch Adolf Busemann, Milieukunde, S. 46 aus: Der Unterricht könne wohl Erfolg haben, weil die Intelligenz verhältnismäßig flexibel sei, aber er könne den Charakter wenig gestalten, weil die Intelligenz keine zentrale Stellung im Charakter habe.

Es besteht mithin nur ein Weg, zu sittlichem Handeln anzuspornen, sittlichem Handeln die Wege zu ebnen und es zu kräftigen, nämlich den Menschen handeln zu lassen, damit er sich selber in seinen Handlungen kennen lerne, sich erprobe und seine Begrenzung erfahre. In der Schulpwelt und überall, wo man Sittlichkeit lehrend zu schulen wagt, wird aber alle Wirkung der reinen Belehrung noch dadurch gemindert, ja anschließend sogar oft abgetötet, daß der Belehrende selber nicht ist und tut, was er lehrt. Sind denn die Lehrer, welche solches Hohe fordern, lehren, preisen, als das Höchste hinstellen, ja bestrafen, wenn man nicht ihren Worten folgt, selber tugendhaft, fromm, edel, menschenliebend, gehorsam, gut, umgeben von schönsten Gegenständen, Vorbilder also durch ihr Leben und Tun in allem, was zum Bereiche des Wahren, Schönen und Guten gehört? Wenn sie aber täglich, stündlich sich dahinter flüchten müssen, daß auch sie doch Menschen seien, und damit die allgemeine menschliche Fehlsamkeit und Schuldbeladenheit bekunden müssen, warum suchen sie da nicht ihren Schülern auf dieser allgemein-menschlichen Ebene und also „in Wahrheit“ zu begegnen? Zum mindesten erreichten sie damit dies, daß sie dann echte Vorbilder von „Menschen“ sind; und sollten sie in etwas vollendeter, reifer, ausgeglichener, überlegener, „besser“ sein, dann würde es nun seine Wirkung nicht verfehlen. So aber spricht aus allem nur zu oft das schärfste Gift für alles sittliche Leben: die pharisäische Gesinnung, deren Härte gegen den Mitmenschen, das lieblose Richten und überhaupt die Herzlosigkeit des nur „sittlichen“ Menschen.

Die überlieferte Unterrichtslehre wird von einem naiven Glauben an die Macht der Verständigkeit im Menschen getragen, als wäre sie dasjenige, was schlechthin das Gute wirke. Dies reiht sie ebenfalls ein in die Geistesgeschichte der Aufklärung. Aus der Geschichte der pädagogischen Theorien seien zum weiteren Belege dafür einige Sätze Eberhards von Rochow angeführt, der sicherlich zu den edelsten und zugleich zu den ausgesprochensten Vertretern der Aufklärungspädagogik gehört. Nach ihm ist der Endzweck des Schullehrers: „Aufklärung durch Unterricht in gemeinnützigen Dingen zu befördern“, d. h. „Mitteilung oder Veranstaltung richtiger Begriffe von gemeinnützigen Dingen, um verständig zu werden“. Und dieser Aufklärung können alle Menschen teilhaftig werden; denn das ist Gottes Wille mit den Menschen; sie können es nach dem Willen Gottes, um mit diesem aufgeklärten und so ertüchtigten Verstande ihren, ihnen von Gott gegebenen freien Willen zu lenken¹⁾. Als auf-

¹⁾ Werke (Ausgabe Jonas) Bd. II. S. 13.

geklärte verständige Menschen kommen sie zum rechten Gebrauch der Vernunft, und damit besitzen sie alle Voraussetzungen für den brauchbaren Staatsbürger, den wohlhabenden, geselligen Menschen, vor allem für den frommen, gottgefälligen Christen ¹⁾; denn beim rechten Gebrauch der Vernunft werde jeder Mensch sich als Glied derjenigen Religionsgemeinschaft erkennen, welche den vernünftigsten Glauben hat, und diesen hat die christliche Kirche.

Dieser naiven Auffassung begegnen wir in volkstümlichen Klagen wie folgenden: Wie ist nur dies oder das von einem solchen Manne, einer solchen Frau möglich; sie haben doch eine so gute Bildung bekommen! oder: sie sind doch so kluge, geschickte Menschen! oder: die Eltern haben es sich doch so viel kosten lassen, sie etwas Ordentliches lernen zu lassen! Von einem „Gebildeten“, d. h. also einem Menschen, der die in seinem Volke vorhandenen Schulbildungseinrichtungen voll ausnutzen konnte, erwartet man, naiv, charaktervolle Handlungen. Die gleiche naive Ansicht vom Verhältnis zwischen dem Wissen um das Rechte und Gute und dem Tun dieses Rechten und Guten hat seit dem 18. Jahrhundert die christliche Missionstätigkeit belebt und sie über die ganze Welt hin ausgebreitet. Man brauchte ja nur anderen Völkern die Wahrheiten des Christentums zu predigen, sie ihnen klar zu machen, dann müßten sie eben *e i n s e h e n*, daß die christliche Religion die höchste, ja ganz allein Religion ist. Und sie können es einsehen, weil auch sie Geschöpfe Gottes sind.

Die entscheidende Wandlung in der christlichen Missionstätigkeit bezeichnet u. a. die *L a t Albert Schwoi g e r s*, der unter den Negern am Kongo christliche Liebe und Gesinnung *b e t ä t i g t*, ihnen zeigt, wie ein Christ leben und für andere tätig sein soll, und an die Lat seines Lebens dort die Verkündigung vom Christengott anschließt. Die Wendung bezeichnete ferner ein Buch wie dasjenige Bruno *G u t m a n n s* über die Schagga und ihr Rechts- und Gemeindeleben. Ja, seitdem ist bereits die praktische protestantische Missionsarbeit geändert worden, sie zerstört nicht mehr die landschaftlichen und stammgebundenen Sitten gemeindlichen Lebens, sondern sucht sie zu erhalten und in sie die Gesinnung und das Gottsuchen christlicher Religiosität zu gießen.

Nun ist diese Nebenbetrachtung keineswegs nebensächlich, sondern mit Absicht eingeschaltet. Denn der Schulmeister war bislang genau so ein *M i s s i o n a r* im Dienste des Vernunftglaubens, einer Vernunftethik und Vernunftreligion. Und er ist damit genau so gescheitert wie jene anderen Missionare und muß ebenfalls umkehren, und dabei wird seine

¹⁾ *U. a. D. S. 92.*

Weise, zu bilden und zu erziehen, die gleiche werden wie die von Sch w e i ß e r und von G u t m a n n geforderte, nämlich das Gute und Rechte nach menschlichem Vermögen vorzuleben und selber zu tun, vor allen Dingen aber z w i s c h e n d e n K i n d e r n i n d e n S c h u l e n d a s G u t e g e s c h e h e n z u l a s s e n. Von daher wird es gelingen, in das Jugendleben hinein, so wie es am Orte in Landschaft und Stamm eingefaßt ist, den Bau rechter Gemeinschaft zum Volke hin, nach den Gesezen und Ordnungen dieses selben Lebens zu errichten.

Der überlieferten Unterrichtslehre liegt folgender Schluß zugrunde:

Obersatz: Das Ziel der Erziehung ist die Tugend, die Charakterstärke der Sittlichkeit.

Untersatz: Unterricht ist das Mittel der (mittelbaren) Erziehung.

Schlußsatz: Also ist das Ziel des Unterrichts die Tugend, die Charakterstärke der Sittlichkeit od. dgl.

Wo steckt der Fehler?

Die Beantwortung dieser Frage macht eine neue Überprüfung des Begriffes „Unterricht“ nötig, und diese kann wiederum erst erfolgen, wenn eine e r z i e h u n g s w i s s e n s c h a f t l i c h e Untersuchung und Deutung der Begriffe „Bildung“ und „Erziehung“ vorhergegangen ist¹⁾; denn ohne Zweifel hat es Unterricht mit Bildung zu tun, und die Streitfrage besteht lediglich darin, ob der Unterricht überhaupt etwas mit E r z i e h u n g zu tun hat o d e r i n w e l c h e m Sinne davon zu reden wäre, wenn es irgendwie der Fall sein sollte.

Vom Standpunkte der Erziehungswissenschaft aus geurteilt heißt es: Unterricht ist ein Mittel der Bildung; ein Mittel unter anderen, mit welchem der Erwachsene, in den Schulen die Lehrer, die Fremd- und Selbstbildung des Kindes wie des Menschen schlechthin unterstützt, die jeweilig entwickelten biopsychologischen Entwicklungsmöglichkeiten fördert, zu formen, zu kräftigen, eben zu „bilden“ unternimmt. Je deutlicher er dabei sein Bildungsbestreben von der Erziehung abhebt, desto erfolgreicher wird er arbeiten.

Das Sich-Bilden ist ein natürlicher Lebensvorgang und eignet allem Lebendigen; es ist auf der seelischen Seite ebenso natürlich wie auf der physiologischen Ernährung und Pflege des Körpers Lebensbedingungen und Lebensnotwendigkeiten sind. Sich-Bilden ist eine besondere Seite in der körperseelischen Entwicklung; Körper wie Bewußtsein werden dadurch anlagemäßig

¹⁾ Allgemeine Erziehungswissenschaft I (1924) S. 96—107; II. (1931) S. 80 bis 96; Pädagogik, 1932, S. 43—51.

zu der ihnen möglichen Form ausgestaltet. Rein auf die „Form“ gesehen, haben wir es mit einem Geistigen im Bildungsvorgang zu tun. Alles Bilden zweckt ab auf *F o r m*; sie ist darin als Ziel enthalten, ist allem bildungsfähigen Wirklichen eingeblendet von Urbeginn. Wo wir demnach von Bildung reden, da stehen wir im letzten Grunde vor jenem geheimnisvollen Vorgange, in welchem Stoffliches „sich formt“, zur Form gelangt, — etwas vom Dunkelfsten, das uns umgibt.

Wir kennen den Vorgang des körperlichen Wachstums, diese Formung der einzelnen Körperteile wie stets zugleich des ganzen Körperbildes, durch dem Körper zugeführte Nährstoffe, die zum Aufbauen und zum Erhalten ausgewählt werden. Ganz ähnlich liegt es auf der Bewußtseinsseite. Man kann bildlich, und mehr als bildlich sagen, die Bildung des Bewußtseins, seine Entfaltung und Aufgliederung, erfolge durch die Zufuhr rechter und ausreichender Stoffe, und die Aufgabe des Unterrichts bestehe darin, den sich entfaltenden Kräften und Funktionen des Kindes wie des Jugendlichen die rechte Nahrung zu geben, und dabei vor allem Körper und Seele als Einheit zu nehmen. Dies ist das erste und auch das bekannteste und am meisten gepflegte Stück des Unterrichts. Die neuere Psychologie und Biologie, Erbwissenschaft und Rassenkunde führen unermüdlich diesem Aufgabenbereich neue Erkenntnisse und Forderungen zu. Es handelt sich darum, eine Lehre von der rechten Art und Weise zu entwerfen und sie vor allem in Verbindung mit den genannten Wissenschaften ständig zu vervollkommen, wie man den Hunger und Durst der Sinne und die intellektuellen Kräfte des jungen Menschen richtig erkennt und pflegt. Darum b l e i b t auch in aller Unterrichtslehre eine so starke Neigung zum Psychologischen und Biologischen.

Vergleichen wir in diesem Punkte die neuere Unterrichtslehre mit der älteren, so zeigt es sich, daß der gewöhnlich erste Teil der überlieferten Unterrichtslehre nur stark erweitert und eben auf den Stand der jüngsten psychologischen usw. Forschung gebracht worden ist; denn dieser Teil war schon immer stark psychologisch in seiner Erläuterung und Untersuchung des Lernverfahrens: Lehre von dem Interesse und der Aufmerksamkeit; Assoziation und Apperzeption usw. Dabei ist jedoch eine Verschiebung erfolgt: Früher hieß es, die kindliche Seele kennenlernen, um die Lehrstoffe m e t h o d i s c h bestens zurechtlegen zu können, die Unterrichtstätigkeit des L e h r e r s zu v e r f e i n e r n, und dies bleibt überall dort bestehen, wo es sich um Aufgabe-Unterricht i. e. S. handelt. Heute ist das Wichtigere geworden: die k i n d l i c h e Aktivität und die seelischen Äußerungen des kindlichen Charakters, des „Grundwesens“ studieren, um sie recht zu deuten, zu unterstützen und zu fördern.

3. Zusammenfassung.

Der Unterricht ist eine Sozialform im Dienste der Bildung, und sein Ziel stammt aus der sozialen Welt und liegt in ihr. Er hat unbedingt bildende Aufgaben und ist damit eine hochbedeutsame soziale Angelegenheit, so wie es die alte „Sozialpädagogik“ geschildert hat. Allein, es ist nun gerade ein Beweis für die hohe Berufsauffassung im Lehrerstande, daß seine Angehörigen sich niemals damit haben zufrieden geben wollen, nur Unterricht zu erteilen; sie wollten vielmehr dem persönlichen Leben der Kinder, ihrer Charakterbildung dienen, also bis in die Tiefe des Individuums hinein wirken. Das heißt: sie wollten und wollen an der Bildung ihrer Zöglinge so mitarbeiten, daß die gewonnene Bildung zur allgemeinen Vergeistigung der Schüler beiträgt, sie als Menschen in ihrem Menschentum werthafter macht. Durch Bildung gewinnen sie einzig und allein, aber sicher, sozialen und erhöhten individuellen Wert, das Höhere ist jedoch, diese Werte im Dienste wahren Menschseins dem Geistigen im Menschenkinde unterzuordnen. Um wahrer Mensch zu sein, dazu genügt nicht die beste Schulbildung, noch höchste wissenschaftliche Leistung, auch bedingen sie jenes nicht. *Persönlichkeit sein* ist mehr und ist etwas anderes. Die Übersteigerung der Bildungsidee hat dahin geführt, den „Aufstieg“ der Begabten zu propagieren, führte zur „Verköpfung“ und „Verschulung“, zur falschen, volkzerseßenden Auffassung vom „Gebildeten“, wie von „Bildung“ selbst. Keine neue Lebensform konnte sich an die Schule anlehnen oder von ihr aus entwickelt werden, ohne daß geklagt wurde, was hinfort aus der Bildung werden solle. Ob Schullandheim oder Schulwanderungen, sie alle erfuhren zuerst die Kritik von da her: „Was wird aus dem Pensum, wenn die Schüler ins Landheim gehen, wo doch so und so viele „Fächer“ nicht gelehrt werden können?“ Oder: „Gallen im Jahre 9—10 Unterrichtstage wegen der Schulwanderungen fort, und zudem sind am Tage danach die Schüler müde und weniger aufnahmefähig, den Tag vorher wohl gar schon aufgeregert — wie erreichen wir da die Ziele?“ Von denselben Klagen gar nicht zu reden, die wegen des Staatsjugendtages erhoben wurden¹⁾.

Fragen wir nun zum Schlusse: Wann kann denn der Unterricht erziehend wirken? Oder ist es völlig ausgeschlossen, daß, über ihn vermittelt, erziehende Einflüsse ausgeübt werden?

A. Etwa durch den Lehrstoff, den Inhalt, den „Gedankenkreis“? Nur in Bruchstücken und bedingungsweise. Es muß nämlich stets etwas vorher

¹⁾ Zur Überwindung der Fächer s. ob. S. 138 f.

entwickelt sein und damit „vorher gewußt“ sein; dann kann es eintreten, daß ein Schüler einem Worte seines Lehrers, einer Mahnung, einem Vortrage, einem gelesenen oder gelernten Gedichte, Drama usw. — denn nun ist es wiederum gleichgültig, was auf ihn trifft — „etwas“ für sich zu entnehmen, aufgeschlossen ist, das ihm etwas bedeutet und bleibend wertvoll wird. Was mit diesem „vorher“ gemeint ist, kann am klarsten eingesehen werden, wenn vergleichsweise darauf hingewiesen wird, daß es unmöglich ist, die „Perspektive“ zu lehren, wofür nicht im Schüler das Vermögen, perspektivisch zu sehen, vorher entwickelt ist, sonst sieht und versteht der Schüler nicht, was auf der Zeichnung in der Fläche gemeint ist. Ebenso deutlich wird aber aus diesem, daß jedes „Unterrichtsleben“ schlecht hin reicher an erziehlischen Möglichkeiten ist als der Unterricht i. e. S.

B. Und wie steht es mit einer mittelbar erziehenden Wirkung? Solche ist in zwei Fällen möglich: 1. wenn der Unterricht Arbeitsformen entwickelt, die ein frei sich bildendes, zu gegenseitiger Verantwortlichkeit und Hilfe führendes Gruppenarbeiten und Einzelarbeiten ermöglichen, wie eben jenes „Unterrichtsleben“ und eine neue Führung des Unterrichts überhaupt. Der Unterricht kann echte, wirklichkeitswährende Lebenssituationen herbeiführen, und in diesen können dann Schüler während des individuellen Bildungsvorganges auch Möglichkeiten zum Aufbau persönlichen Lebens finden. Das „gruppenunterrichtliche Verfahren“ enthält die reichsten Möglichkeiten dieser Art ¹⁾.

2. Durch die stille wie bewußte stetige Auseinandersetzung des Schülers mit dem Sozialgebilde Unterricht als einem Ganzen, d. h. durch die innere Haltung, zu der einen Schüler der Unterricht seiner Schule als eine Ganzheit machtvoller, ihn begrenzender wie befreiender Kräfte nötigt ²⁾.

¹⁾ Siehe oben S. 152 ff.

²⁾ Siehe Der Kleine Jena-Plan, 7./8. Aufl., 1936, S. 95 f.

VIII. Kapitel

Von der Methodik zur Pädagogik des Unterrichts.

Die Schulwelt, die aus den Grundlagen der jenaischen Erziehungswissenschaft heraus entstand und die wiederum diese Wissenschaft weiter trieb, klärte und bereicherte, ließ die Forderung entstehen: von der Methodik zur Pädagogik des Unterrichts! Das bedeutet nicht, alle Methodik aufheben und beseitigen, sondern dies: a) innerhalb der Schule ist eine neue Welt entdeckt, das „Unterrichtsleben“, und zu dessen Leitung bedarf es einer anderen Haltung und anderer Tätigkeitsformen des Lehrers, als die Methodik sie kennt und entwirft, und b) sobald dieses „Unterrichtsleben“ — wie es sein soll — in den Mittelpunkt aller unterrichtlichen Veranstaltungen der Schule rückt, sobald es immer deutlicher als das erfaßt wird, wodurch wir als Lehrer unsere gesamte Schularbeit, allen Lehrdienst an den Schülern krönen, alsdann beginnen unvermeidlich starke Rückwirkungen auf jene unterrichtlichen Bezirke, in denen die Methodik weiter lebt und auch in sich weiter entwickelt werden soll. „Die neue ‚Führungslehre des Unterrichts‘ will darum weit weniger schlechtthin verwerfen und aburteilen, als vielmehr bemüht sein, jedes an seinen rechten Platz zu bringen, alte gute Lehrer- und Schulweisheit zu erhalten und an ihrem Ort zu neuem Ansehen, zur gebührenden Geltung zu bringen¹⁾.“ Letzte Worte werden erst gesprochen, wenn der menschliche Geist auf dem Erdball zur Rüste geht.

1. Geschichtliches.

Ein paar geschichtliche Vorbetrachtungen mögen die neue Lage innerhalb der deutschen Unterrichtslehre verdeutlichen helfen. Das Streben nach einem rationellen Unterrichtsbetrieb, nach methodisiertem Unterricht setzt gleichzeitig mit dem Bestreben ein, die allgemeine Volksschule für alle Kinder des Volkes zu schaffen und ihre Arbeit auch zu ermöglichen. Und es ist wackechter Rationalismus, wenn an die „eine allgemeingültige“ Methode geglaubt wurde, an eine Technik, 200 Schüler von einem Lehrer gleichzeitig

¹⁾ Petersen, Der Jena-Plan III. 1934. S. 71 f.

unterweisen zu lassen (Comenius). Obgleich es in der Wirklichkeit ständig eine Mannigfaltigkeit von Methoden gab, so drängte rationalistische Grundhaltung dennoch immer wieder Pädagogen dahin, mindestens nach der besten Methode zu suchen und sich mit anderen oder mit Schulen um „ihre“ Methode zu streiten. Heute kann man in so gut wie jeder Methodik und Didaktik lesen, daß niemand mehr an eine allgemeingültige Methode glaube. Ja, es wird fast in der Regel empfohlen, daß jeder Lehrer seine Methode finde, sich für seinen Weg entscheide, um etwas ganz zu können. Man könnte hier vom Umschlagen in einen reinen Individualismus sprechen. Nun vermochte niemand je die subjektiven Momente in allen Methoden zu verkennen. Man nannte sie seit Herbart die „Manieren“ des Unterrichts, und das Feinste hat darüber Herbart selber geschrieben, er, den wir seit Jahren wieder ganz neu lesen und, vom „Herbartianismus“ befreit, im reinen eigenen Lichte verstehen lernen. Aber es war selbstverständlich, daß dieses Subjektive sich der vom Gegenstande, von der Sache und den allgemeingültigen psychologischen Gesetzen des Lernens und Lehrens her bestimmten „objektiven“ Methode unterwarf. Erst hundert Jahre später kehrt sich bei Ernst Lindé in seiner „Persönlichkeitspädagogik“¹⁾ dies Verhältnis um: „So sollte alle Methodenlehre gebraucht werden: als ein Mittel zum gelegentlichen Zurechtfinden und Bewußtwerden innerhalb der frisch treibenden, aus dem eigenen Innern hervorquellenden Praxis“. Alles kommt an auf das Personleben des Lehrers; alles Stoffliche muß ein Persönliches geworden sein; „was nur Großes durch ein Menschenberg zu ziehen vermag: Gottesliebe, Menschen- und Vaterlandsliebe, Heldenverehrung, Naturgefühl, Poesie und Musik, Bewunderung des Menschengeistes in seinen Schöpfungen usw. usw. — das alles gibt ihm der Unterricht an die Hand, und indem er es in sich lebendig werden zu lassen vermag, steht er selbst vor den Schülern in einer Höhe und Größe, die Bewunderung und Nachäferung erwecken und der Schule ein entschiedenes Übergewicht über das Elternhaus verleihen“. Nicht geringer denken ein Richard Genfert u. v. a. m.

Und das, worauf alles abzielt? Ich nehme eine verbreitete, über die große Mehrheit der deutschen Seminare so oder ähnlich weitergegebene Erklärung aus dem Lehrbuche von Ferdinand Leuß²⁾: „Ist der Stoff des Unterrichts festgesetzt, so handelt es sich um die Art und Weise, wie derselbe von dem Schüler erfolgreich, d. h. so angeeignet wird, daß er für letzteren den Gegenstand viel-

¹⁾ 4. Aufl. 1916. S. 23. 19. 72.

²⁾ Unterrichtslehre, 1890. 2. Aufl. S. 49 f.

seitigen Interesses bildet. Die Wege, welche der Lehrer einschlägt, um dieses Unterrichtsziel zu erreichen, nennt man im allgemeinen Lehrverfahren oder Methode". Soweit sich auch die Didaktiker nachher im sprachlichen Ausdruck von diesen Herbart'schen Wendungen entfernt haben, so wurde doch damit der Kern der Sache nicht berührt. Denn dieser blieb immer: gegeben sind Lehrstoffe, mit dem vordringenden Popular-Idealismus vornehmer Bildungstoffe oder Bildungsgüter genannt, ausgewählt von Oberbehörden für die Lehrer, teilweise von diesen selber frei bzw. auf Grund von „Richtlinien“. Dieses Gut ist an die Schüler zu übereignen, d. h. an 30 bis 40, ja wohl an 50 und mehr, in einer Klasse vereinte Schüler. Es ist die Aufgabe des Lehrers, Wege zur besten Übereignung zu finden, und zwar Wege, welche er selber vorher weitgehend abschreitet, in Skizze oder ausführlicher Ausarbeitung oder, wenn er ein starkes Gedächtnis hat, in vorher wohl zurechtgelegten Gedankengängen. Dabei kommt es wesentlich darauf an, die Stoffe den Schülern faßlicher, leichter zu machen, Schwierigkeiten im voraus zu beheben oder zu ihrer Beseitigung alles bereit zu halten, wenn die Schüler nicht hinüber kommen; im äußersten Falle steht der Lehrer mit der Lösung da und bietet sie, wofern nur der Boden für ein Verständnis, seiner Meinung nach, bereitet ist. Es gehört zu den großen Wundern des menschlichen Jugendlebens, daß Jugend sich immer wieder so brav und tapfer um etwas müht, von dem sie doch weiß, daß es der Erwachsene, ihr Lehrer, weiß, und daß er es ihnen nur zu sagen und zu zeigen brauchte; aber der Trieb und die Lust zum Rätselraten stecken eben tief, tief im Menschen drin.

Es ist für uns sehr wichtig, der Art und Weise dieser Tätigkeit des Lehrers und ihrer Begründung in einigen neueren Werken gründlicher nachzugehen. Noch bei Oswald Dpahle ist unter dem „Hauptproblem des Unterrichts“ zu lesen: „Um zu lernen, muß man einen andern, den Lehrer, verstehen. Die Kunst des Lehrers besteht also darin, sein Wissen verständlich zu machen. Das Wissen des Lehrers muß aber durch den Unterricht zum wirklichen Wissen des Schülers werden, d. h. der Schüler muß nicht nur verstehen, welche Meinung der Lehrer von der Sache hat, sondern diese Meinung muß auch zu seiner eigenen Überzeugung gemacht werden. Er muß die Meinung als wahr ansehen und muß diese Wahrheit selbst prüfen können. Der Lehrer muß also dem Schüler einen schlüssigen Beweis der Wahrheit liefern¹⁾.“ Die Persönlichkeitspädagogik Lindes drückte diese Aufgabe so aus: „Das Wesen des Unterrichts besteht demnach sozusagen in einem Parallelismus des Seelen-

¹⁾ Kurze Unterrichtslehre im Sinne ganzheitlicher Unterrichtsauffassung. 1934. S. 17 f.

lebens zwischen Lehrer und Schülern. Der Lehrer lehrt nicht sowohl, als er lebt vor, und der Schüler lernt nicht sowohl, als er lebt nach¹⁾. Methoden sind Mittel in der Hand des Lehrers, einerlei, welche Wege empfohlen werden; die drei gleich wertvollen, gleich notwendigen Unterrichtsformen, die Ernst Weber unterscheidet, werden auch erst dadurch hochwertige Kunstform, daß „ein feinfühligere, geschicktere Lehrer sie in rechter Weise praktisch werden läßt“²⁾. Und R. Seyfert: „Der Lehrplan des Lehrers ist zugleich der Lernplan des Schülers“³⁾.

Zu aller Methodik gehört ein weiteres Merkmal: die besondere „methodische“ Gliederung des Stoffes, und zwar in „methodische Einheiten“⁴⁾. Wir folgen jetzt Richard Seyfert, um diesen führenden Didaktiker für viele andere sprechen zu lassen. Die Gliederung, so sagt er, in kleine, in sich abgeschlossene Stoffgebiete ist natürlich etwas Willkürliches, aber nur so wird es möglich, „die Stoffe allseitig durchzuarbeiten“. Jede methodische Einheit muß wieder in „Lehreinheiten“ oder „Lektionen“ zerlegt werden, und diese Zerlegung regelt der — Glockenschlag! Der sorgsame Lehrer rechnet damit und richtet Darbietung und Verarbeitung danach ein. Denn „eine Stunde ohne Ergebnis, das auch die Kinder als neuen Erwerb erkennen, muß man als verloren ansehen“, d. h. doch, dieses Erkennbare muß eben festzustellen, zu messen, abzufragen oder sonstwie sichtbar zu machen sein. So ist jede Lektion wohlbedacht; „auch das geistige Leben soll regelmäßig atmen“. Jede in Lektionen zerlegte, methodische Einheit zerfällt wieder in vier Lernstufen; nach Seyfert sind es: Einstimmung, Erarbeitung des Neuen, die Einarbeitung in das Bewußtseinsganze und die formale Verarbeitung; und das gilt für jede Stufe der Volksschule gleichermaßen.

Und nun (wie überall) in diese methodische Arbeit des Lehrers hineinverwoben seine Aufgabe als Erzieher. Seyfert legt sie vor allen Dingen in die 2. Lernstufe, die ja an sich schon „die weitaus wichtigste Unterrichtsstufe“ sei. Da ist besonders immer dann, wenn eine gemütlche Erfassung möglich ist, diese zu beachten; denn hier besteht die Möglichkeit, die sittlichen Gefühle zu wecken und das sittliche Handeln und die persönlichen Beziehungen zu pflegen. Ein Unterricht, der in diesem Sinne gemütbildend wirkt, erfordert einen Lehrer, der fähig ist „guter sprachlicher Formung und Schattierung des

¹⁾ A. a. O. S. 71.

²⁾ Didaktik, 1925. S. 155.

³⁾ Die Unterrichtslektion als Kunstform. 6. A. 1933. S. 11.

⁴⁾ Ernst Weber, a. a. O. 117—121; Richard Seyfert, a. a. O. Siehe auch zum Folgenden.

Stoffes“; eben darin liegt „die umfassendste künstlerische Tätigkeit“ des Lehrers. Er muß sich der besten Ausdrucksformen bedienen und rechte Stimmbildung treiben, ein „volkstümliches, anschauliches, lebendiges und eindringliches Deutsch“ sprechen und, wenn er Lücken spürt, Wustmanns Buch über die Sprachdummheiten studieren, eifrig die Klassiker oder musterhafte kindertümliche Darstellungen und gute gedruckte Lehrbeispiele lesen. Alles für einen Lehrer ausgezeichnet, aber was hat die Redekunst mit Erziehung zu tun? Ob hier nicht zudem eine gefährliche Vermengung von Überreden und Überzeugen vorliegt? Und so wären wir dort, wo auf diese Weise methodisch gearbeitet wird, höchstens im Vorhofe der Erziehung? Es ist aber zu befürchten, daß wir an die Aufgabe der Erziehung mit dem allen überhaupt noch nicht gerührt haben. Alles dient doch nur dem Ziel des Unterrichts: der „durchgeistigten Persönlichkeit“, d. i. für Seyfert der vollständig gebildete Mensch geschlossenen Charakters, der bewußt nach „weithin herrschenden Prinzipien“ lebt: ein kluger, willensstarker, allseitig gebildeter Mensch, auf der höchsten Bildungsstufe mit einer „widerspruchslosen Weltanschauung als Endergebnis einer vollständig durchschrittenen geistigen Entwicklung“. Als Vorbild taucht einem unwillkürlich bei diesen Zielsetzungen immer Goethe auf, den man seit den achtziger Jahren literarisch in die Form eines solchen (unerträglich dünnen und blutarmen) Idealmenschen gezwängt hat.

2. Zwischenbetrachtung.

Bevor wir weitergehen, wird es nötig, eine Befinnung auf das Grundsätzliche in der überlieferten Unterrichtslehre vorzunehmen und aufzuzeigen, an welchen Stellen es bereits erschüttert ist.

1. Methoden sind Mittel des Lehrers, die Unterrichtsstoffe den Schülern beizubringen. Die Wege, Planungen und Absichten des Lehrers sind entscheidend. Es ist darum völlig zutreffend, von einer „Lehrerschule“ zu reden.

2. Auf den Schüler gesehen, ist es immer eine Schülerschaft, ein Kollektiv, eine Klasse, an die gedacht werden muß; deswegen gehen die vorbedenkenden Pläne des Lehrers notgedrungen auf ein Kollektivhirn, das er voraussetzt und von dem angenommen werden muß, daß es ziemlich gleich und gleichmäßig reagiert, aufnimmt, begreift und behält. Schüler, die dieser Voraussetzung nicht entsprechen, müssen am Jahresende ausgemerzt werden, sitzen bleiben.

3. Auf den Stoff gesehen: Der Lehrer zerlegt ihn in Einheiten und Lektionen und sorgt für stufenmäßige Bearbeitung.

4. Auf das Ziel gesehen: Das Ergebnis aller unterrichtlichen Maßnahmen soll die Charakterbildung sein, der Schüler als ein Mensch, der Träger der höchsten Werte geworden ist oder doch vorbereitet dazu, es einmal zu werden. So gut wie ausnahmslos nennt das die überlieferte Didaktik: der Unterricht stehe im Dienste der Erziehung.

Zusammenfassend läßt sich sagen, wir haben es zu tun mit

Führung durch Unterricht.

Schon seit einer vollen Generation wird dieses Schema aufgebrochen.

Zu 1. Jeder Didaktiker wollte und will Selbständigkeit und Selbsttätigkeit der Schüler, nicht erst die Reformer seit rd. 1900. Ich kenne keine Unterrichtslehre und keine Pädagogik, die das Gegenteil gewollt hätten. Das Recht und die Notwendigkeit der jüngsten pädagogischen Reformbewegung sind dadurch begründet, daß stärkste Zweifel daran erstanden waren, ob denn die Regsamkeit, die „Teilnahme“ selbst der ganzen Klasse, die Art dieses Tätigseins genug! sei, ja, ob das überhaupt echte, wertvolle Tätigkeit sei, und das, was eigentlich mit der Selbsttätigkeit und Selbständigkeit gemeint sei¹⁾.

Daher nun die zahlreichen Bemühungen, wie das Schlagwort hieß, „arbeitschulischer“ Natur von seiten der Lehrerschaft, „bessere“ Methoden zu erfinden oder zu finden, um eine mannigfaltigere und eine echte Selbsttätigkeit der Schüler zu erzielen. Diese ist stets nur unvollkommen dort erreicht worden, wo die bessere Methode ein Mittel in der Hand des Lehrers blieb. Das einzige, was dann erzielt wurde und den Besucher anfangs wenigstens irre leitete, das war eine größere Regsamkeit, Betriebsamkeit, Beschäftigung, also stärkere nach außen sichtbare Teilnahme der Schüler, und darin war dann diese Methode jeweils „besser“, vorausgesetzt natürlich, daß die Zucht in Ordnung blieb.

Oder es wurde der Weg versucht, den Gaudig wies, die methodischen Erkenntnisse, Regeln und Kniffe in die Schüler zu überführen. Und war man (oft erst nach Jahren) mit dieser „Einschulung“ soweit, so konnten nun die Schüler, wie vordem der Lehrer, unter einer stark zurücktretenden, fast unmerklichen Leitung des Lehrers die Unterrichtsstoffe methodisch bearbeiten, und die Klasse war in eine Schar kleiner Lehrer verwandelt.

Zu 2. Die neuere Psychologie und Biologie, desgleichen die mit ihnen seit 1900 ansteigende Erbwissenschaft, drängten die Unterrichtslehre von der alten Bahn ab, weil sie neue Erkenntnisse vom Schüler brachten. Längst war es wiederum allgemeine Erkenntnis gewesen, was Ernst Weber so formuliert:

¹⁾ Siehe oben S. 37—47.

„Methodische Einheiten können nur dann unterrichtliche Bedeutung gewinnen, wenn sie psychologisch einwandfrei sind, d. h. wenn sie der Struktur des Stoffes und der Natur des Lernenden entsprechen“¹⁾. Wie kann aber der Lehrer es anfangen, daß solche Einheit 40 Schülernaturen entspricht? blieb er im rein Methodischen, so begann jene Lüftelei und Methoden-Spintifiziererei, von denen Tausende von Handbüchern voll sind. Ein Beispiel für diese Abirrungen sei nur genannt, an das auch noch Richard Seyfert denkt, an die „Einübung eines neuen Buchstaben“ im Lesen. „Der neue Buchstabe wird in seiner Form erkannt und nachgebildet und seine Aussprache genau eingeübt. Dann wird er mit bekannten Buchstaben verbunden; diese Verbindungen werden geschrieben und geübt, wobei beim Sprechen und Lesen die Übergänge zu anderen Lauten und von anderen Lauten, also das Zusammenziehen, besonders behandelt werden. Endlich werden Wörter und Silben geübt“²⁾. Bis heute wird dieser Lerngang noch verwickelter gemacht, indem man für die Buchstaben künstlich erfundene Bezeichnungen einführt, wie Brummer, Sauser usw. Er kann auch dadurch verlängert werden, daß man zu Beginn eine Geschichte erzählt, aus der dann ein winziges Etwas, etwa das Ringelschwänzchen eines Schweines, das in der Geschichte vorkommt, hervorgehoben wird, um (in diesem besonderen Falle) der „Einführung“ des deutschen Schluß-s zu dienen! So meint man, Natur des Stoffes und Natur des Kindes recht gedient zu haben und der Forderung der „methodischen Einheit“ wie der Lektion treu geblieben zu sein.

Damit ist die Methode in Methodisiererei entartet und bis zur Selbstauflösung vorgetrieben. Dasselbe aber ereignet sich mit der Schülerschaft, wenn man, statt von den Anforderungen der Methode und des Stoffes auszugehen, ebenso einseitig von dem einzelnen Schüler und seiner Natur ausgeht. Da liegt der Gedanke nahe, den geschlossenen Klassenunterricht so umzugestalten, daß er für jeden Schüler ein Einzelunterricht werde, und wir haben die reine Form des didaktischen Individualismus, wie sie der Dalton-Plan zeigt. Zugleich seine wertloseste Form; denn es ist hier im Grunde vom Lehrer nur sein Lektionbetrieb umgeschrieben in „monatliche Kontrakte“, die die Schüler abzarbeiten haben und die der Lehrer jedem einzelnen abnimmt. Der Gewinn des Verfahrens liegt darin, daß die Schüler sich freier bewegen und mehr nach Neigung und Arbeitstempo die Kontrakte erledigen können.

Es ist bezeichnend für die in unserem Volke herrschende Kraft des Sozialen, daß sich auf deutschem Boden ein auch nur ähnlicher didaktischer Individualis-

¹⁾ U. a. D. S. 121.

²⁾ U. a. D. S. 21.

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

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

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

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

Realismus. Beim realistischen Schauen und Durchdenken der Wirklichkeit wird die Erziehung als eine Wirklichkeitsfunktion erkannt und klar von der Bildung abgehoben. Von da an beginnt die Lehrerschaft mehr und mehr einzusehen, daß Unterricht nicht Erziehung leisten kann, sondern höchstens — Bildung. Denn im Unterricht geht es immer nur, was die sittliche Seite angeht, um „ein fortgesetztes Bilden der Willenskräfte“ (Ceyfert u. a. m.), also um eine gewisse Zuchtform, um Bildung, Formgebung, um eine Arbeitshaltung, vielleicht allgemein um „*Haltung*“, aber nie und nimmer um — Erziehung, so wie sie der neue pädagogische Realismus erkannt hat.

Und erst von ihm aus gelangen wir überhaupt zu einer wirklich neuen Schule. Nicht über neue Methoden! Gewiß, man soll z. B. heute nach der Ganzwortmethode Lesen lehren; denn sie entspricht am besten der herrschenden Struktur- und Ganzheitspsychologie. Aber erreicht wird eben nur, daß am Ende des Jahres die Kinder lesen können, und es hängt ganz und gar vom Lehrer ab, wie frisch, fröhlich, kinderlieb er ist, ob die Klasse es gern und leicht und freudig lernte. Dasselbe Ergebnis ist aber — hundert Jahre und mehr bestätigen es — mit synthetischen oder analytischen Methoden erreicht; und eigene Erfahrung und Beobachtung belehrten mich, daß hierin nie und nimmer das Entscheidende liegt. Erreicht ist nur, daß man anders lehrt. Und die neue Schule kommt nicht durch neue Stoffpläne; neuer Stoff gibt keine neue Schule. Sondern neues Bildungsgut kommt aus Anforderungen der nationalpolitischen und allgemein kulturellen Lage eines Volkes in die Schule hinein. Die schönsten Bildungspläne und die besten, geschicktesten Lehrpläne, landschaftlich entworfen und wundervoll in sich ausgedacht und Muster wissenschaftlichen Könnens wie schulischer Einsicht, sie alle erreichen nur, daß man in den Schulen anderen Stoff den Schülern übereignet, anderes lehrt. Das muß sein und soll so sein, aber es bringt keine neue Schule.

Der Umbruch zur neuen Schule kann nur kommen, wenn wir ernst machen mit dem Umbruch des Schullebens, d. h. des Zusammenlebens von Lehrern und Schülern und Schülern und Schülern, und in alles hineinbezogen die Eltern. Dazu aber nötigst die Einsicht in das, was Erziehung wirklich ist und was damit als Erziehungsziel auch für die Schule gelten muß. Stelle ich nun den Unterricht unter diese Erziehung, also an die zweite Stelle, dann gelange ich Schritt für Schritt von der Methodik zur

Pädagogik des Unterrichts.

3. Von der Erziehung.

Rudolf Lochner¹⁾ hat von der neueren Erziehungswissenschaft gesagt, sie sei verkappte Erziehungslehre. Nein, sie ist voll bewusst Erziehungslehre, ist zugleich Erziehungslehre. Sie teilt nicht mehr die Auffassung von der „reinen“ Wissenschaft, die noch Lochner zugrundelegt, sondern sie wendet sich von Anfang an den irrationalen Voraussetzungen zu, erklärt es für aussichtslos, „erfolgreich auch nur die schlichteste pädagogische Praxis zu durchleuchten und sie in das große Ganze ihrer Betrachtungsweise einzuordnen, ohne sich zuerst mit der Beziehung aller Erziehung zum Sinn des Seins und des Geschehens auseinanderzusetzen. Sie hebt demnach mit einer Erziehungsmetaphysik an“²⁾. Die neue Erziehungswissenschaft hebt mit einer Sinndeutung ihres Gegenstandes an. Darum ist sie nicht voraussetzungslos noch objektiv im Sinne positivistischer Wissenschaft. Und sie ist Wirklichkeitswissenschaft, wie es auch Geschichte, Soziologie und Psychologie sind (Hans Freyer). Sie hat es nicht mit dem Verstehen „bündiger“ Gestalten des objektiven oder objektivierten Geistes zu tun und zielt nicht ab auf die Entdeckung von Gesetzen, nach denen sich dann die Erziehung bewußt und planvoll gültig zu richten hätte.

Der Gegenstand der Erziehungswissenschaft ist vielmehr ein sinnvolles Geschehen, dem der Erkennende und Betrachtende selber verhaftet ist, in dem er mitten drin steht und das durch ihn hindurch weiter geschieht. „Das ganze Leben des Menschen und der Menschheit ist Ein Leben der Erziehung“ (Fröbel). So inmitten des Wirklichen stehen, bedeutet zugleich, von Entscheidung zu Entscheidung gehen, in leidenschaftserfüllter Gegenwart sein Leben führen, auch als Wissenschaftler, der gegenwärtiges Geschehen erforschen will. Darum sind alle Wirklichkeitswissenschaften ethisch. Es gibt überhaupt „kein Sein von Wirklichem, in dem nicht zugleich Wille ist oder das doch Willen erwecken oder lähmen kann“ (Karl Jaspers)³⁾. Das ist diese aktivistische Auffassung der Wirklichkeit, die auch in der germanischen Sprache zum Ausdruck kommt, schon bei der ersten Abspaltung vom Indogermanischen darin erkennbar, daß sie damals kein Passivum entwickelte⁴⁾. Sein ist Wirken. Also empfängt derjenige, welcher es wissenschaftlich mit dem Wirklichen zu tun hat, aus seiner denkenden Bearbeitung dieses Wirklichen selbst heraus auch stets Richtungsbestimmtheiten für sein Tun und Verhalten dem betreffenden Wirklichen

¹⁾ Erziehungswissenschaft, 1934.

²⁾ Petersen, Der Ursprung der Pädagogik (II. Teil der Allgemeinen Erziehungswissenschaft), 1931. S. 14.

³⁾ Geistige Situation der Zeit, 1931. S. 187.

⁴⁾ Hermann Güntert, Ursprung der Germanen, 1933. S. 29 ff.

gegenüber, und um so bessere, richtigere Bestimmungen, je besser und richtiger er selber in der Fülle eines denkend beherrschten gegenwärtigen Geschehens tätig steht. Es ist klar: je besser ich etwas kenne, um so besser vermag ich es zu fördern. Denkende Teilnahme und Besinnung auf Wirkliches geben aus sich immer zugleich auch Mittel zur Behandlung, zum Eingreifen in den umfaßten Bereich¹⁾. Daraus folgt, daß alle neue Erziehungswissenschaft Erziehungslehre sein muß, daß sie seit ihrer Begründung bewußt ist und sein will, was heute allgemeiner unter „politischer“ d. h. auf die Volksgemeinschaft ausgerichteter Wissenschaft verstanden wird. Der weitesten Öffentlichkeit ist diese Tatsache an der Auswirkung der Kriegerschen Erziehungswissenschaft sichtbar, die doch von ihrem Ansatzpunkte aus unmittelbar auch in die Gegenwart hineinstößt, normiert und praktisch umformen will, im höchsten Grade aktivistisch ist.

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

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

²⁾ Pädagogik, a. a. O. S. 42 ff. und: Ursprung der Pädagogik, durchgehend. Petersen, Führungslehre des Unterrichts. 17

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

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

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

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

Erkenntnisse geht sie zugrunde; wo diese unter Menschen geschehen, dort wird sie von diesen Menschen erhalten. Geschehen sie z. B. nicht mehr zwischen Mann und Frau, so zerfällt die Familie; und so in jeder echten Gemeinschaft. Auch das Volk lebt aus keinen anderen Handlungen und Gefühlen und Einsichten als aus diesen. Darum besitzen wir mit dieser Bestimmung der Erziehung und mit dieser Entwicklung der Beziehungen, unter denen sie steht und geschieht, zugleich das oberste und einzige Erziehungsziel, ein Ziel, das zudem ewig ist, heute gilt wie je zuvor und so fort in alle Ewigkeit, solange diese Erde und dieser Himmel bestehen werden.

Das bedeutet: Erziehungswissenschaft gibt allen Pädagogen, allen praktisch tätigen Erziehern ein festes, unverrückbares Erziehungsziel. Sie wissen damit ganz genau, womit sie an dem Bestande ihres Volkes bauen und wodurch sie ihn bedrohen. Bildungsziele werden sich wandeln und müssen sich aus der Zeitlage und der Lebensnot eines Volkes heraus wandeln; das bewußt gewordene Gewissen verantwortungsvoll denkender und handelnder Erzieher sagt dem Volke, wo Bildungsziele und Bildungsideale die Erziehung bedrohen. Diese Ausführungen zeigen zugleich, daß die neue Erziehungswissenschaft den Begriff des Erziehers nicht auf den des berufsmäßig vorgebildeten Erziehers einschränkt, sondern Erzieher in jedem sieht und anerkennen muß, der einen Menschenkreis, nach dem einen geistigen Hochziele ausrichtet, und zwar durch Wortat, durch Vorleben.

Also geht Erziehung auf die Gesinnung des Menschen, auf das, was er im Grunde seines Wesens ist und was ganz allein Menschsein zu einem allein auf Erden überlegenen Sein macht. Das ist mehr als Willensschulung und weit mehr als höchste Bildung zu geben vermögen. Niemand wird diese beiden gering achten, niemand leugnen, daß sie zu den Zielen gehören, die sich unsere Schulen auch setzen müssen. Wir wollen nur darüber klar sein, daß beide nicht an das Wesentliche rühren. Hohe Bildung ist keine Gewähr für ein Durchhalten in menschlichen Angelegenheiten, in den kleinen, aber so entscheidenden Bindungen, Verpflichtungen und vorgegebenen Aufgaben des engsten Lebenskreises, wie in den großen des völkischen Lebens. Willensschulung ist unentbehrliches Rüstzeug im Leben aller Schaffenden, einerlei auf welchem Posten sie stehen, sie ist unentbehrlich im Lebenskampf, aber sie kann im Dienste gemeinschaftswidriger Handlungen und Verhaltensweisen genutzt werden, und nichts gibt eine Sicherheit dafür, daß sie lediglich dem Guten dient. Hinter beiden kann eine durch und durch unzureichende Gesinnung stehen, ja, beide sind sogar bekannte und beliebte Mittel, um die Gesinnung zu verbergen. Es gibt somit auch keine Haltung, welche die Gesinnung, d. h., daß das Gute durch

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

Klar sollte es aber zulezt sein, daß wir allein mit einem solchen Erziehungsziel auch ein für alle Deutschen gemeinsames, alle verbindendes Ziel gewonnen haben. Wer die Bildung zum obersten Ziel erhebt, der wirkt trennend, klassenbildend; denn aus dem Bildungsprinzip kamen immer die am stärksten auflösenden Kräfte, die, welche Menschen gegen Menschen stellen. Um Bildung zu erreichen, wird stets zu sehr an die intellektuellen Kräfte appelliert und geglaubt, über die Erkenntnis und die gereifte Einsicht hin sittliches Leben und Handeln zu begründen. Zur Willensschulung und zu ausgeprägtem Haltungstyp neigen ferner bestimmte Menschentypen (man denke an das, was Erich Jaensch über den D- und I²-Typus in den „Grundformen des menschlichen Seins“ schreibt als zwei Typen, zwischen denen es, vom I²-Typ her gesehen, kein Verstehen gibt), und für sie sind bestimmte Konstitutionen besonders prädestiniert. Jene Gesinnung ist jedoch an keinen Menschentyp, an keinen Erbcharakter gebunden, sondern geht durch alle hindurch. So mag denn nun im deutschen Volke die äußere Form, die Bildung verschieden sein, so verschieden wie die rassischen Grundlagen, über denen sich der Deutsche der Zukunft zu entwickeln kraftvoll begonnen hat, und so mannigfaltig wie die Erbcharaktere, mit denen gerechnet werden muß und die nicht gewandelt werden können — die rein menschliche Gesinnung kann in allen erzogen werden. Ja, es werden gerade von dem Umfang und von der Kraft, mit denen sich diese Gesinnung im Körper deutscher Menschen und über sie vermittelt im deutschen Volke darstellt, der besondere Typus des Deutschen der Zukunft und sein neuer Wert unter den Völkern der Erde abhängen.



Inhaltsübersicht der Hauptwerke zum Jena-Plan.

A. Zur ersten Einführung.

Der Jena-Plan einer freien allgemeinen Volksschule.
Sog. Kleiner Jena-Plan. 7./8. Auflage 1936 (1. Aufl. 1927). 80
100 S. Belz, Langensalza. 1,60 RM.

- I. Die allgemeinen erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen Grundlagen. Aufgabe. Verhältnis zu Staat und Gesellschaft. Erziehung und Erziehungskunst. Gemeinschaft und Gesellschaft. Aufbau der Gemeinschafts-Gruppe. Das Erziehungsziel der Schule. Menschenschule. Haltung der Elternschaft. „Allgemeine Schule.“ Der Bankrott der Jahresklasse. Und die Hilfschüler? Die Begabten. Soziales. Familienschule.
- II. Äußere Ordnung des Schullebens. Schulgebäude. Verteilung der Schüler. Ausstattung. Platzfrage. Bewegungsfreiheit. Pause.
- III. Das Gemeinschaftsleben der Gruppe.
 - a) Die „Gruppe“. Stammgruppe. Jena-Plan und Landesschule. Übergänge. Definition der Stammgruppe.
Das freie innere Kräftepiel der Gruppe. Organisatorische Vorteile für alle Schulen. Jenaplanschulen im Dienste der Volksgesundheit.
 - b) Umgang und Sitte. Räumliche Einordnung. Das Gruppengesetz. „Abgeschlossenheit.“ Beweglichkeit. Schulwohnstube. Pflege und Ordnung der menschlichen Beziehungen. Schule des Schweigens und der Stille.
 - c) Die Eingewöhnung in die Besonderheiten des „Schul“lebens und der „Schul“arbeit.
Lehrgespräch. Frage. Gesprächsleitung. Lehrerfrage. Offenheit. Gegenseitige Hilfe in der Erziehung.
 - d) Zehn Vorteile der Gruppe. Zusammenfassung.
- IV. Der Umkreis soziolethischer Gegenstandsbildung.
Innerhalb der Gruppe. Aus dem Schulganzen. Patenschaften.
- V. Planlegung und Probleme des Unterrichts.
 - A. Lernformen des Unterrichts. „Elementargrammatik.“ Freies Fortschreiten. Weltgrammatik (nach Dr. Arno Förtsch). Das gruppenunterrichtliche Verfahren. Gegenseitige Hilfe im Unterricht. Fremdsprachlicher Unterricht. Übungskurse. Individuelle Entwicklung i. a. Arbeitspläne. Der Wochenarbeitsplan.
 - B. Eine Schule „vollhafter Bildung“ (Hördt). Die vier Urformen des Lernens und Sich-Bildens. Einordnung des Unterrichts in die Schulgemeinde; schematische Übersicht. Bewertung der Leistungen. Eigen- und Fremdbewertung. Gefahr der Zensur. Objektiver und subjektiver Bericht. Die seelsorgerliche Aufgabe des neuen Erziehers.

1. Darstellung und Auswertung des Jenaer Schulversuchs von 1924—1934¹⁾.

Petersen-Wolff: Eine Grundschule nach den Grundsätzen der Lebensgemeinschaftsschule. 1925. VIII und 146 Seiten.

¹⁾ Die Bände unter B erschienen bei Herm. Böhlau Nachf., Weimar.

Petersen: Jena-Plan I. Schulleben und Unterricht einer freien allgemeinen Volksschule nach den Grundsätzen neuer Erziehung. 1930. Mit 2 Bildbeilagen. XVI und 204 Seiten.

Petersen-Förtsch: Jena-Plan II. Gestaltendes Schaffen im Schulversuch der Universitätschule Jena. 1925—1930. 1930. Mit 11 Bildtafeln. VI und 116 Seiten.

Petersen: Jena-Plan III. Die Praxis der Schulen nach dem Jena-Plan. 1934. Mit 26 Abbildungen auf Tafeln sowie mehrfarbigen Tabellen auf einer weiteren Tafelbeilage und 11 Übersichten. VII und 368 Seiten.

Einleitung. Pädagogische Grundfragen des Jena-Plans. Von Peter Petersen.

1. Volkstheoretische Grundlegung / 2. Ehrfurcht vor dem Leben; Pflege der lebenden Kultur / 3. Gruppensystem / 4. Das Gruppenleben: Seine Ordnung und seine Autoritäten / 5. Wandel des Unterrichts in seiner sozialen und individuellen Wirkung / 6. Die Konstanten einer Schülerindividualität / 7. Daraus folgende pädagogische Aufgaben / 8. Stufenbau der Stammgruppen / 9. Die Führerfrage / 10. Der pädagogische Realismus.

A. Aus Leben und Arbeit der Universitätschule Jena 1930—1934.

- I. Das erste Schuljahr im Schul- und Unterrichtsleben der Untergruppe 1930—1933. Von Käthe Homack.
- II. Einführung in das Material der Untergruppe. Von Käthe Homack.
- III. Führung im Rechenunterricht. Von Dr. Else Müller-Petersen.
- IV. Das gruppenunterrichtliche Verfahren.
 - a) Der Gruppenunterricht in den einzelnen Stammgruppen. Übersicht. Von Hildegard Borkenhagen / b) Die Stufen des Gruppenunterrichts. Von Peter Petersen / Die Übersichten über die Jahresgruppenarbeit 1925 bis 1934: Was haben die Schüler „gehabt“? / 1. Die Bestimmung der Aufgabe. Oberste Grundsätze zur Sichtung und Ordnung. Wie beginnt man das erstmalig? Die entscheidende Bedeutung dieser ersten Stufe / 2. Die Quellen; die Arbeitsmittel. Wer beschafft sie? Die Einführung der Quellen und Arbeitsmittel / 3. Die Ausarbeitung. Drei typische Arbeitsabläufe bis zum „Arbeitsheft“. Die führende Tätigkeit des Lehrers auf dieser Stufe / 4. Die Darbietung: Vorbereitung, Helferdienst, Bericht, Besprechung und Auswertung / 5. Die Zusammenfassung, Wiederholen, Einprägen, Mindestlernstoffe / Fünf Vorteile eines richtig geführten Gruppenunterrichts / c) Gruppenarbeit der Obergruppe 1. April 1930 bis 31. Januar 1931. Von Hildegard Borkenhagen / d) Die Leistung der Gruppenarbeit in wöchentlich drei Arbeitszeiten der Obergruppe 1933/34. Von Hildegard Borkenhagen.
- V. Die Kurse der Universitätschule; schematische Übersicht mit Proben nach dem Stande Anfang Juni 1933. Von Dr. Arno Förtsch.
- VI. Der Kreis (Stand Anfang Juli 1933). Von Ruth Gericke.
- VII. Feiern und Feste an der Universitätschule. Von Hanna Apelt-Döpp-Borwald.
- VIII. Schumann und Mozart in der Volksschule. Ein Musikkurs als gebotene Feierstunde. Von Dr. Else Müller-Petersen.
- IX. Dienst an der religiösen Erziehung in der Schule. Einordnung der religiösen Wirklichkeit in die Arbeitswelt der Schüler. Von Peter Petersen.

B. Der Jena-Plan in Schulen außerhalb Jenas.

- I. Umstellung einer 5. Klasse auf den Jena-Plan in einer mehrklassigen städtischen Schule im Schuljahr 1929/30. Von Ruth Gericke.
- II. Versuch im Sinne des Jena-Plans mit 35 Knaben des 2. Schuljahres an der 17klassigen Volksschule in Zielenzig-Neumark Juli 1930 bis Juli 1931. Von Erich Thomaszewski.
- III. Hilfsschule und Jena-Plan. Versuch nach den Grundsätzen des Jena-Plans mit 20 Kindern der einklassigen Hilfsschule in Zielenzig-Neumark. Oktober 1931 bis April 1932. Von Erich Thomaszewski.
- IV. Bericht über die Arbeit in Altküstrinchen. Von Fritz Zinke.
- V. a) Versuch auf der Oberstufe der Evangelischen Mädchen-Volksschule in Wittenberge 1930—1933. Von W. Gerich / b) Vier Jahre Grundschule in Anlehnung an den Jena-Plan in der Evangelischen Mädchen-Volksschule in Wittenberge. Von Willi Wernicke.
- VI. Schulleben und Arbeit der Gemeindefschule IV in Finsterwalde (N.-L.) Michaelis 1930 bis Ostern 1933.
 - a) Gesamtplanung einer Schule nach dem Jena-Plan. Rückblick und Ergebnis. Von Fritz Behrendt / b) Wie die U 3 gebildet wurde. Das erste Vierteljahr in einer neugebildeten Untergruppe. (Bericht über Unterrichtsarbeit und Umschulung der Untergruppe 3 in Finsterwalde von den Herbst- bis zu den Weihnachtsferien 1930.) Von Alfred Naud / c) Typische Arbeitsverläufe in der Untergruppe. Von Emmi Neumann-Peichert / d) Gruppenarbeit in einer Mittelgruppe. Von Herbert Illig / e) Arbeitseinheit „Asien“ in der Obergruppe. W.-S. 1932/33. Von Fritz Behrendt / f) Arbeitsrückschau — Schulausstellung. Von Lothar Elsner / g) Organisation der Kurse. Von Fritz Peichert / h) Der Kreis. Von Emmi Neumann-Peichert / i) Feste und Feiern in der Schule. Von Fritz Behrendt / k) Unterrichtsbesuche in einer Obergruppe. Von Fritz Behrendt.
- VII. Bericht über die Arbeit der Jena-Gruppe an der Halleschen Akademiefschule 1931—1934. Von Alfred Sachs.
- VIII. Die Umstellung der Mittelstufe einer dreiklassigen Landschule nach dem Jena-Plan 1933/34. Von Käthe Homack.
- IX. Jena-Plan-Schulen im Amt Rahden und Landkreise Lübbecke (Westfalen).
 - a) Die zehnjährige Bezirksschule in Rahden (ehemals Volks- und Mittelschule) / b) Erstes Arbeiten der dreiklassigen Volksschule in Varl nach dem Jena-Plan W.-S. 1933/34. Von Bahle / c) Die Umgestaltung des Schullebens in der einklassigen Schule Dielerort 1933/34. Von W. Schmier / d) Bericht über die Umstellung der Schule Espelkamp II nach dem Jena-Plan. Von Hans Pieper.

C. Erziehungswissenschaftliche Grundlegung.

Petersen: Allgemeine Erziehungswissenschaft in 3 Bdn. Band I: 1924: Volkstheoretische Grundlegung (entworfen W.-S. 1920/21). VIII und 276 Seiten. W. de Gruyter, Berlin.

I. Grundbegriffe.

§ 1. Masse, Gesellschaft, Gemeinschaft / § 2. Der Einzelne und das Ich; Individualität und Persönlichkeit / § 3. Natur und Kultur / § 4. Entwicklung und Fortschritt / § 5. Erziehung und Bildung.

II. Die Reiche der Lebensnot.

§ 6. Wirtschaft / A. Das wirtschaftliche Handeln / B. Der wirtschaftliche Mensch / § 7. Staat / § 8. Kirche / § 9. Volk / 1. Der Begriff „Volk“ / 2. Was Volk ist /

3. Die Familie / 4. Der Einzelne und sein Volk / 5. Volk und Menschheit / 6. Die Struktur einer Volksgemeinschaft und der Gemeinschaften überhaupt / 7. Die freie Volksschule.

Wichtig
Band II: 1931: Der Ursprung der Pädagogik (entworfen G. G. 1925). VI und 216 Seiten. W. de Gruyter, Berlin.

§ 1. Erziehungswissenschaft oder Erziehungsphilosophie?

I. Die metaphysische Streitfrage der Erziehungswissenschaft. § 2. Die Erziehungswirklichkeit.

II. Die praktische Streitfrage der Erziehungswissenschaft. / Der Ursprung der Pädagogik. § 10. Die Führung (Pädagogie) / § 11. Der Stoff / § 12. Die Grundformen der Führung (Pädagogie) / § 13. Das Bewußtmachen; die Pädagogie des Unterrichts / Der Ursprung der Didaktik / § 14. Disziplin und Autonomie / § 15. Macht und Zwang.

„Päd.“
Petersen: Pädagogik. 1932. Abgeschlossen September 1931. 176 Seiten. G. G. Mittler & Sohn. Berlin.

D. Übersetzungen.

Neueuropäische Erziehungsbewegung: dänisch 1923 (kürzere Fassung); chinesisch 1929; bulgarisch 1930; holländisch 1933.

Schulleben und Unterricht usw. (Jena-Plan I u. II). Schwedisch 1931; bulgarisch 1936. Jena-Plan I u. III englisch in Vorbereitung.

Der sog. Kleine Jena-Plan: spanisch 1930; holländisch 1933 (verkürzt); polnisch 1934; bulgarisch 1934; schwedisch 1933; türkisch, serbisch, französisch, chinesisch, telugu und englisch 3. Jt. in Vorbereitung.

Pädagogik: spanisch 1934; japanisch 1936.

Der Ursprung der Pädagogik (in Auswahl): telugu und englisch in Vorbereitung.

E. Von demselben Verfasser erschienen

zur Philosophie und ihrer Geschichte:

1913: Die Philosophie Fr. Ad. Trendelenburgs. Ein Beitrag zur Geschichte der aristotelischen Philosophie im 19. Jahrhundert. 206 S.

1914: Goethe und Aristoteles. 58 S. (vergriffen).

1921: Die Geschichte der aristotelischen Philosophie im protestantischen Deutschland. (Von Luther bis Hegel.) 542 S.

1925: Wilhelm Wundt und seine Zeit. Bd. XIII der Sammlung „Frommanns Klassiker der Philosophie“. 306 S.

1929: Die Philosophie in erziehungswissenschaftlicher Beleuchtung. 32 S.

1928: Grundfragen der pädagogischen Charakterologie. 23 S.

Zur Erziehungswissenschaft und Schule u. a. noch:

1919: Gemeinschaft und freies Menschentum die Zielforderungen der neuen Schule. Eine Kritik der Begabungsschulen. 46 S. (vergriffen)

1925: Innere Schulreform und Neue Erziehung. Gesammelte Reden und Aufsätze aus den Jahren 1913—1924. 312 S.

1926: Die neueuropäische Erziehungsbewegung. 137 S.

1925: (zusammen mit Wald. Zimmermann herausgegeben): Die Aufgaben des neuen Berufsschulwesens und die Berufsschulgemeinde im Lichte der Jugendkunde und sozialer Politik. 196 S.

Als Herausgeber folgender Sammelschriften:

1916: Der Aufstieg der Begabten. (vergriffen)

1921: Der Kampf um die Schuldauer (für die achtsährige höhere Schule). 110 S.



PEDAGOGICZNA
BIBLIOTEKA
WOJEWÓDZKA



Gdańsk-Wrzeszcz
Al. Gen. J. Hallera 14

15577