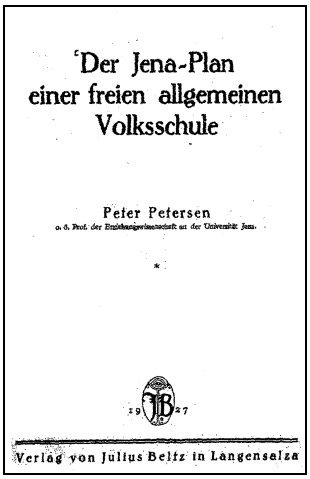
Peter Petersen: „Der Kleine Jena-Plan“

Faksimile und Synopse der Auflagen 1927 bis 1949

Peter Petersen, Jena, 1925

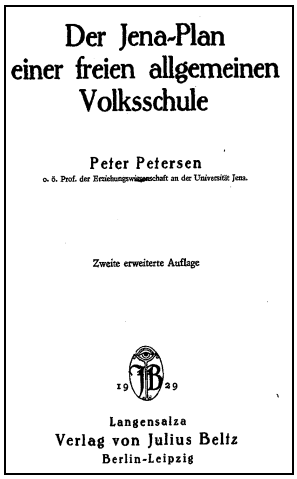


Der Jena-Plan
einer freien allgemeinen
Volksschule

Peter Petersen
o. ö. Prof. der Erziehungswissenschaft an der Universität Jena

Verlag von Julius Beltz in Langensalza

1927



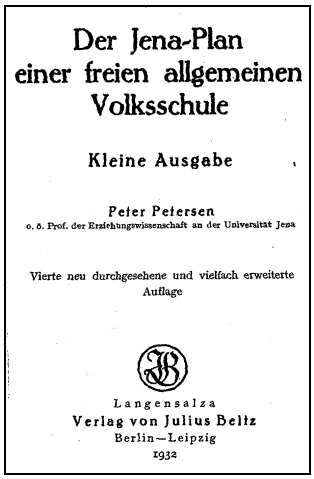
Der Jena-Plan
einer freien allgemeinen
Volksschule

Peter Petersen
o. ö. Prof. der Erziehungswissenschaft an der Universität Jena

Zweite erweiterte Auflage

Langensalza
Verlag von Julius Beltz
Berlin-Leipzig

1929



Der Jena-Plan
einer freien allgemeinen
Volksschule

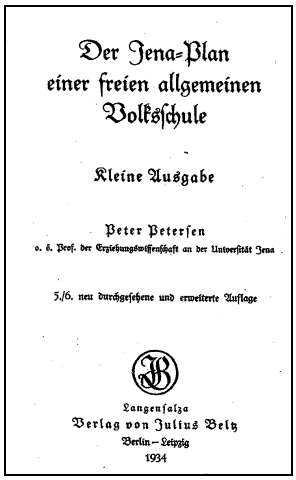
Kleine Ausgabe

Peter Petersen
o. ö. Prof. der Erziehungswissenschaft an der Universität Jena

Vierte neu durchgesehene und vielfach erweiterte Auflage

Langensalza
Verlag von Julius Beltz
Berlin—Leipzig
1932

1932



Der Jena-Plan
einer freien allgemeinen
Volksschule

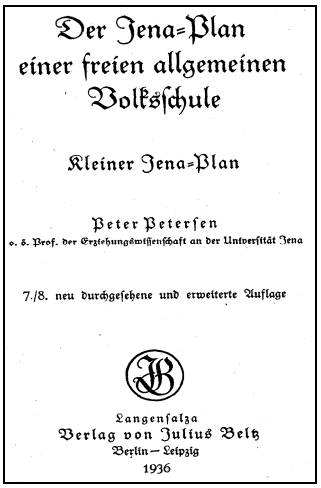
Kleine Ausgabe

Peter Petersen
o. ö. Prof. der Erziehungswissenschaft an der Universität Jena

5./6. neu durchgesehene und erweiterte Auflage

Langensalza
Verlag von Julius Beltz
Berlin—Leipzig
1934

1934



Der Jena-Plan
einer freien allgemeinen
Volksschule

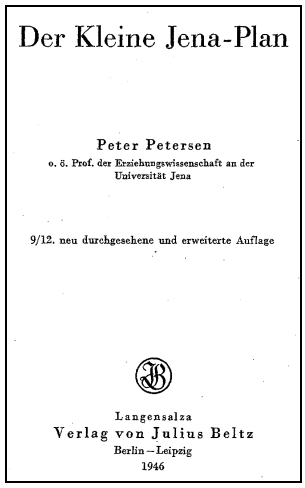
Kleiner Jena-Plan

Peter Petersen
o. ö. Prof. der Erziehungswissenschaft an der Universität Jena

7./8. neu durchgesehene und erweiterte Auflage

Langensalza
Verlag von Julius Beltz
Berlin—Leipzig
1936

1936



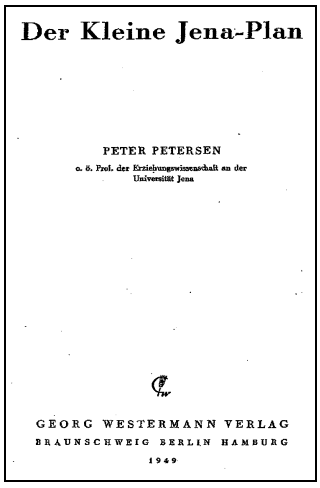
Der Kleine Jena-Plan

Peter Petersen
o. ö. Prof. der Erziehungswissenschaft an der Universität Jena

9/12. neu durchgesehene und erweiterte Auflage

Langensalza
Verlag von Julius Beltz
Berlin—Leipzig
1946

1946



Der Kleine Jena-Plan

PETER PETERSEN
o. ö. Prof. der Erziehungswissenschaft an der Universität Jena

GEORG WESTERMANN VERLAG
BRAUNSCHWEIG BERLIN HAMBURG
1949

1949

Reader Seminar NS-Pädagogik (2010)

Goethe-Universität Frankfurt am Main
Fachbereich Erziehungswissenschaften
PD Dr. phil. habil. Benjamin Ortmeyer
Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft
Robert-Mayer-Str. 1, Fach 111
60054 Frankfurt am Main
E-Mail: BOrtmeyer@t-online.de

GOETHE
UNIVERSITÄT
FRANKFURT AM MAIN

Inhalt

Bemerkungen zum Vergleich der Auflagen 1927 bis 1949 des „Kleinen Jena-Plans“ von Peter Petersen **S. 3**

Faksimile der Auflage 1927 **S. 9**

Faksimile der Auflage 1929 **S. 21**

Faksimile der Auflage 1932 **S. 35**

Faksimile der Auflage 1934 **S. 63**

Faksimile der Auflage 1936 **S. 93**

Faksimile der Auflage 1946 **S. 123**

Faksimile der Auflage 1949 **S. 153**

Stallmeister – Hofmann – Benner/Kemper: Drei Beiträge zur Erforschung der Geschichte des „Kleinen Jena-Plans“ (Auszüge) **S. 175**

Synopse der Auflagen 1934/1936 mit den Auflagen 1946/1949 aus dem Forschungsbericht Ortmeyer, Benjamin: Peter Petersen und die NS-Zeit **S. 185**

Bemerkungen zum Vergleich der Auflagen 1927 bis 1949 des „Kleinen Jena-Plans“ von Peter Petersen

Wer immer aus dem „Kleinen Jena-Plan“ zitiert, läuft Gefahr, dass diese oder jene Passage nur in einer bestimmten Auflage enthalten ist, in anderen eben nicht. Dabei geht es nicht um Kleinigkeiten, die sicherlich auch aus gutem Grund in veränderten Auflagen hätten vermerkt werden müssen, sondern es geht vor allem um ***inhaltliche Veränderungen.***

Der Vergleich der verschiedenen Auflagen des „Kleinen Jena-Plans“ (der erst ab 1936 diesen Namen erhielt – siehe die Titelseite dieses Readers) wurde bereits in der 2008 vorgenommenen Synopse der NS-Auflagen (1934 und 1936) mit den ersten Nachkriegsauflagen (1946 und 1949) begonnen.[1] Nun soll durch den faksimilierten Abdruck der vollständigen Ausgaben von 1927 bis 1949 das Studium der Frage der geschichtlichen Entwicklung des „Kleinen Jena-Plans“ für die wissenschaftliche Forschung und für die Studierenden der Erziehungswissenschaft erleichtert werden.

Der Einschnitt wurde gewählt, weil es sich bei der Ausgabe von 1949 um die letzte von Peter Petersen redigierte Auflage handelt.

An dieser Stelle werden zunächst drei zentrale Kritikpunkte am „Kleinen Jena-Plan“ vorgetragen, die sich bereits an der Erstausgabe aus dem Jahr 1927 festmachen lassen. Danach wird ein kurzer Überblick über die Entwicklung der Schrift bis 1949 gegeben und abschließend werden gewichtige Veränderungen in den einzelnen Ausgaben kurz vorgestellt.

Zu der Entwicklung der Auflagen nach 1949 wurden im Anhang Passagen von Walter Stallmeister, Klaus Hofmann und Dietrich Benner und Herwart Kemper angefügt.

Den Faksimiles der einzelnen Ausgaben des „Kleinen Jena-Plans“ ist jeweils eine knappe Liste der vorgenommenen Veränderungen vorangestellt.

I. Drei zentrale Kritikpunkte an der Ausgabe von 1927

Schon vom Umfang her ist klar, dass die erste Auflage des „Kleinen Jena-Plans“ aus dem Jahr 1927 noch in der Weimarer Republik in den beiden folgenden Auflagen 1929 und 1932 erweitert und ergänzt wurde. Doch soll zunächst auf jene Passagen eingegangen werden, die bereits in der Erstauflage (und durchgehend in allen weiteren Auflagen) enthalten sind, also ***nicht später eingefügt wurden,*** und die besonderen Widerspruch hervorrufen.

1. Schülerparlamente und Schülergerichte als nicht charakteristisch für die Jenaplan-Schule / ***„um ihre Führer gescharten Rechtsgemeinde Freier“ / „Gnadengabe der Führung“***

Wörtlich heißt es bei Petersen: ***„Sollten sich Schülerparlamente und Schülergerichte in ihr finden, so ist es nichts diese Schule Bezeichnendes. Wohl aber scheint die bisherige Erfahrung in allen deutschen ‚Lebensgemeinschaftsschulen‘ zu erhärten, daß jene Einrichtungen von den Schülern eher abgelehnt werden als bei ihnen beliebt sind. Dabei wird in der Tat von Lehrern und Kindern innerhalb der Schulgemeinde das Recht ‚geschöpft‘ im Sinne und in der Form der um ihre Führer gescharten Rechtsgemeinde Freier.“*** (1927, S. 8)[2]

[1] Siehe: Ortmeyer, Benjamin: Peter Petersen und die NS-Zeit (Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft, Reihe Forschungsberichte, Band 7.4), Frankfurt am Main 2008, S. 86–88.

[2] Nur leicht stilistisch verändert bis 2001/2007, S. 21 (die zuletzt erschienene Ausgabe 2007 ist ein unveränderter Nachdruck der Ausgabe 2001).

Ab 1932 wird außerdem direkt anschließend noch zitierend auf Erfahrungen in Wien verwiesen: ***„Kinder haben keinen Sinn für kodifiziertes Recht“*** (1932, S. 12; unverändert bis 2001/2007, S. 21).

Das Problematische an dieser Passage ist nicht so sehr die Beschreibung, ob und wie weit Ansätze demokratischer Institutionen wirklich von der Schülerschaft abgelehnt wurden oder nicht, wesentlich gravierender ist der absurde Rückgriff auf die ***„um ihre Führer gescharten Rechtsgemeinde Freier“***. Dass hier nicht an die Ideale der Aufklärung und der Demokratie als Staats- und Lebensform (John Dewey) angeknüpft wird, sondern – um mit Heinrich Heine zu sprechen – an „altgermanischen Plunder“, ist erschreckend. Der Gedanke enthält zudem die der Realität nicht entsprechende und insofern auch nicht ehrliche Vorstellung, dass die Schülerschaft, sozusagen als „Freie“, ohne Abhängigkeitsverhältnis, die Führer der Schulgemeinde irgendwie mit auswählt oder gar bestimmt.

Dieser Gedanke wird später weiter ausgeführt: Menschen scharen sich freiwillig, wie eine Art Gefolgschaft, um Führer, die geistige Ideen repräsentieren; die Rede ist von der „Gnadengabe der Führung“. Wörtlich heißt es: Der Geist ***„verleiht die Gnadengabe der Führung, ohne sich um soziale Ordnungen zu kümmern“.*** Dieser Geist ***„wird durch Führer repräsentiert, um die sich jene Menschen wie eine Art Gefolge freiwillig scharen“*** (1927, S. 10; unverändert bis 2001/2007, S. 24).

Es verwundert nicht, dass dieser Führergedanke mit Leichtigkeit in den weiteren Ausgaben ausgebaut und im nationalsozialistischen Sinne dann von Petersen erläutert werden konnte, wobei die Pointe ist, dass dieser falsche Grundgedanke auch in den Auflagen nach 1945 nicht revidiert wurde.

2. *„kosmischen Funktion der Erziehung“*

Die Rede ist von der kosmischen Funktion der Erziehung und von der Erziehung, die in ihren Wesen „letztlich“ nicht zu erfassen ist („wissenschaftliche Metaphysik“). Wörtlich heißt es:

„Wie aber die beste Lebensführung, auch die beste ärztliche Unterstützung des Lebens, diejenige ist, welche im Einklang mit den Naturgesetzen des Lebens bleibt, so muß sich auch alle Erziehungskunst jener kosmischen Funktion der Erziehung einzuordnen suchen. (…) Leben wie Erziehung sind nicht in ihrem Wesen letztlich zu erfassen, sondern nur in ihren Erscheinungen einigermaßen zu erklären und in wissenschaftlicher Metaphysik zu deuten, zu ‚verstehen‘.“ (1927, S. 9; unverändert bis 2001/2007, S. 23)

Eine solche, die Natur als Vorbild für die Erziehung nehmende Darstellung lässt genug Raum für jene Irrationalität, die den Begriff „das Leben“ mit einer naturalistischen Beliebigkeit verwendet, um alles und nichts zu begründen. Die „Naturgesetze des Lebens“ sind zudem jene Folie, auf der sehr rasch Biologismus und Eugenik entwickelt werden konnten, wenn auch nicht mussten.

3. *„Gemeinschaftspädagogik (wird) der volle Gegensatz zu einer Sozialpädagogik so gut wie zu einer Individualpädagogik“*

Die Rede ist vom Gegensatz zwischen Gemeinschaftspädagogik einerseits und Sozialpädagogik und Individualpädagogik andererseits. Wörtlich heißt es: ***„Wo wir es mit Erziehungswirklichkeit zu tun haben, dort ist ihre Erscheinungsform stets diejenige der ‚Gemeinschaft‘, keine Sozialform, kein Gebilde der Gesellschaft. Darum wird auch eine Gemeinschaftspädagogik der volle Gegensatz zu einer Sozialpädagogik so gut wie zu einer Individualpädagogik.“*** (1927, S. 9)[3]

Eine solche „volle“ Ablehnung der Sozialpädagogik und Individualpädagogik ist gravierend und verwehrt den Zugang, in richtiger Weise Individuelles und Soziales zu fördern und je nach Situation, verbunden mit Interaktion, zu kombinieren. Dass zudem die idyllische Vorstellung der Gemeinschaft der Realität entgegensteht, dass eine Schule eine gesellschaftliche Einrichtung ist, sei ebenfalls festgehalten.

[3] Weitgehend unverändert bis 2001/2007, S. 23, dort allerdings wie seit 1936 in allen weiteren Auflagen stilistisch geändert in ***„tätige Gemeinschaft“.***

Die gründliche Diskussion dieser drei theoretischen Kernpunkte bietet unabhängig von der späteren Verwendung des „Kleinen Jena-Plans“ in der NS-Zeit wichtige Hilfen, um grundlegende Probleme der Geschichte der deutschen Erziehungswissenschaft überhaupt zu verstehen.

II. Überblick über die Entwicklung des „Kleinen Jena-Plans“ bis 1949

Durch die vergleichende Betrachtung zeigt sich:

1. Grundlegende inhaltliche Probleme sind bereits in der ersten Auflage von 1927 enthalten.

2. In den Ausgaben von 1929 und 1932 sind durchaus umfangreiche Veränderungen und Ergänzungen gegenüber der ersten Auflage enthalten.

3. Es sind einschneidende Änderungen vor allem in den Ausgaben aus der NS-Zeit (1934 und 1936) zu verzeichnen.

4. Das vielleicht verblüffendste Ergebnis ist aber, dass nach 1945 nicht wieder die ursprüngliche Fassung des „Kleinen Jena-Plans“ aus der Weimarer Republik wiederhergestellt wurde. Vielmehr wurde 1946 und 1949 – trotz einiger kosmetischer Operationen – weitgehend die erweiterte Fassung von 1936 verwendet (die oben erwähnte Synopse aus dem Jahr 2008 zeigt im Einzelnen, dass hier zwar direkte NS-Formulierungen entfernt, jedoch keine gravierenden Änderungen an der Argumentationsstruktur vorgenommen wurden).

5. Besonders auffällig in den Ausgaben nach 1945 ist, dass fast durchgehend – in Fußnoten, aber auch im Text – Publikationen aus der NS-Zeit weiter bzw. sogar neu angeführt werden.

6. Die gravierendste Änderung in der Ausgabe von 1949 betrifft die Neueinführung des Begriffs des „brauchbaren Hilfsschulkinds“, unter Rückgriff auf Alfred Krampf 1936 und Frieda Buchholz 1939. Ein solcher Hinweis war in der Ausgabe von 1946 bemerkenswerterweise noch nicht vorhanden.

7. Die Veränderungen in den Ausgaben von 1949 – der letzten zu Lebzeiten Petersens erschienenen Auflage – bis 2007 haben eine eigene, allerdings nicht sehr inhaltsreiche Geschichte. In einer Reihe von Passagen aus der bisherigen Petersen-Forschung (Walter Stallmeister, Klaus Hofmann, Dietrich Benner/Herwart Kemper), die im Anhang dokumentiert werden, kann die Geschichte der unwesentlichen Veränderungen seit 1949 verfolgt werden.

8. Die Lehren Peter Petersens lassen sich gewiss nicht auf den „Kleinen Jena-Plan“ reduzieren, und auch Werke wie die „Führungslehre des Unterrichts“ (1937), die nach 1945 mit einigen wenigen Änderungen zehn weitere Auflagen erfuhr, sind von Gewicht. Aber gerade für die bundesrepublikanische Ausbildung der Lehrerschaft und auch für die erziehungswissenschaftliche Diskussion über die sogenannte Reformpädagogik spielt der „Kleine Jena-Plan“ eine ganz besondere Rolle. Dabei muss ausdrücklich darauf hingewiesen werden, dass sowohl die Ausgaben aus der Weimarer Republik als auch aus der NS-Zeit weitgehend unbekannt waren und sind und nach 1945 so gut wie keine Rolle in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion in Deutschland gespielt haben.[4]

[4] Vermerkt werden muss auch, dass Petersens Schrift „Führungslehre des Unterrichts“ in den verschiedenen Ausgaben des „Kleinen Jena-Plans“ teils auf 1936, teils auf 1937 datiert wird und im Teil VI des Texts sogar als „Pädagogik des Unterrichts“ (so der ursprüngliche Arbeitstitel) bezeichnet wird.

Auch innerhalb des Anhangs des „Kleinen Jena-Plans“, einer Inhaltsübersicht der Hauptwerke zum Jena-Plan, wandeln sich in den verschiedenen Auflagen die bibliographischen Angaben. Besonders auffallend sind dabei die Unterschiede bei der Vorstellung des als Band III der „Allgemeinen Erziehungswissenschaft“ bezeichneten Buchs „Der Mensch in der Erziehungswirklichkeit“; hier variieren Titel und Inhaltsverzeichnis teils erheblich.

III. Gewichtige Veränderungen in den Auflagen des „Kleinen Jena-Plans“ bis 1949

Nachfolgend werden die inhaltlich gewichtigsten Veränderungen durch alle Auflagen des „Kleinen Jena-Plans“ bis 1949 knapp nachgezeichnet. Inhaltlich wird dabei weitgehend auf eine vertiefende Kritik verzichtet, die an anderer Stelle von einer Reihe von Autoren geleistet wurde.[5]

1. Zu den Auflagen in der Weimarer Republik (1929 und 1932)

Ein wichtiger Punkt ist die Änderung in der Ausgabe von 1929 gegenüber der Erstauflage von 1927, an der Petersen deutlich macht, dass Hilfsschulkinder in der Gruppe nur aufgenommen werden können, wenn die Gruppe die „Belastung“ zu tragen vermag (1929, S. 16).

Die Veränderungen der Ausgabe von 1932 bestehen aus Weiterführungen von Petersens Idee über die Rolle der „Gemeinschaft“ und die Bedeutung, „Opfer zu bringen“. (S.17-18)

Ab dieser Ausgabe ist auch erstmals die Rede davon, dass sich der Jena-Plan auch „noch bei mehr als 50 Schülern“ bewähre (1932, S. 34).

Die größten Veränderungen in der Ausgabe von 1932 betreffen die Konkretisierung von Petersens Ideen zum Wochenarbeitsplan (1932, S. 73–79).

2. Zu den Auflagen in der NS-Zeit (1934 und 1936)

Neben der Nennung von NS-typischen Organisationsnamen ist inhaltlich von Bedeutung, dass Petersen in der Einleitung von 1934 „den Lehrer als F ü h r e r im Vollsinne des Wortes“ betont (1934, S. 5). Dieser Teil war Petersen nach 1945 so peinlich, dass er ihn gestrichen hat.

Eine zweite Einfügung hat ebenfalls eine interessante Geschichte: Der Rückgriff Petersens auf den „Mensch der Polis“, der „willig dient, in seinem 'Stande' “, taucht nun erstmals auf (1934, S. 19). Diese Passage überlebt auch die Auflagen von 1946 und 1949, ja alle Ausgaben bis einschließlich der von 1996. Erst ab der Ausgabe von 2001 wird ein handschriftlicher Hinweis Petersens realisiert und die Passage aus dem Haupttext entfernt.

Deutlicher noch als in Petersens Schriften vorher, wird nun positiv auf Lagarde, Nietzsche und Langbehn verwiesen (1934, S. 21).

Völlig neu ist ab 1934 ein Abschnitt über die vier Urformen des „Sich-Bildens“ (1934, S. 79–83).

In der Ausgabe von 1936 wird erstmals die „schärfste(r) Ablehnung der liberalen Staatsauffassung und des Individualismus“ eingefügt (1936, S. 14) – eine Formulierung, die auch noch in den neuesten Ausgaben von 2001 bzw. 2007 zu finden ist.

Völlig neu eingefügt wurde ab der Ausgabe von 1936 außerdem ein kurzer Abschnitt über die Jenaplan-Schule im Dienste der „Volksgesundheit“ (1936, S. 47–49).

3. Zu den Auflagen nach der NS-Zeit (1946 und 1949)

In der Ausgabe von 1946 wird ein Teil der Einleitung mit Bezug auf den NSLB ersatzlos gestrichen; Hinweise auf Literatur aus der NS-Zeit bleiben jedoch weitgehend erhalten.

Die Ausgabe von 1949 erweitert solche Hinweise sogar noch, indem neu der Begriff des„brauchbaren Hilfsschulkindes“ vorgestellt wird (1949, S. 18), unter Bezug auf Alfred Krampf (der diesen Begriff 1936 prägte) und unter Bezug auf eine gleichnamige Schrift von Frieda Buchholz aus dem Jahr 1939. Diese Hinweise waren in der Ausgabe von 1946 noch nicht enthalten und wurden unverändert bis in die Ausgaben von 2001/2007 übernommen.

---

[5] Siehe dazu den Literaturbericht in: Ortmeyer, Benjamin: Mythos und Pathos statt Logos und Ethos. Zu den Publikationen führender Erziehungswissenschaftler in der NS-Zeit: Eduard Spranger, Herman Nohl, Erich Weniger und Peter Petersen, Weinheim/Basel 2009, S. 75–89.

Das wiegt umso schwerer, da Krampf in seinem Buch „Hilfsschule im neuen Staat“ sehr massiv Eugenik mit dem Messer und den Mitteln der Chirurgie befürwortet und auch Petersen, der die „Rassenhygiene“ in der NS-Zeit begrüßte, bekannt war, dass aus dem Eugenik-Gesetz 1933/34 die massenhafte Sterilisation von behinderten Jugendlichen folgte.[6]

Benjamin Ortmeyer
Frankfurt am Main, Oktober 2010

[6] Die Schriften von Alfred Krampf und Frieda Buchholz sind im Reader „Hintergrundmaterial für die Vertiefung der Analyse der Schriften Peter Petersens“ faksimiliert.

Auflagenfolge des »Kleinen Jena-Plans«

1. Auflage: Der Jena-Plan einer freien allgemeinen Volksschule	Langensalza: Beltz 1927
2., erweiterte Auflage	Langensalza: Beltz 1929
3., neu durchgesehene und vielfach erweiterte Auflage	Langensalza: Beltz 1932
4., unveränderte Auflage	Langensalza: Beltz 1932
5./6., neu durchgesehene und erweiterte Auflage (Zusatz: Kleine Ausgabe)	Langensalza: Beltz 1933/34
7./8., neu durchgesehene Auflage	Langensalza: Beltz 1936
9.–12. Auflage: Der Kleine Jena-Plan. Neu durchgesehene und erweiterte Auflage (Ost-Ausgabe)	Langensalza: Beltz 1946
13./14. Auflage (West-Ausgabe)	Langensalza: Beltz 1946
15.–17. Auflage (irrtümlich als 13. bis 17. Auflage 1949 bezeichnet)	Braunschweig: Westermann 1949
18.–20. Auflage	Braunschweig: Westermann 1951
21./22. Auflage	Braunschweig: Westermann 1952
23./24. Auflage	Braunschweig: Westermann 1954
25./26. Auflage	Braunschweig: Westermann 1955
27. Auflage	Braunschweig: Westermann 1957
28./29. Auflage	Braunschweig: Westermann 1959
30./31. Auflage	Braunschweig: Westermann 1961
32.–36. Auflage	Braunschweig: Westermann 1962
37.–41. Auflage	Braunschweig: Westermann 1963
42.–46. Auflage	Weinheim: Beltz 1965
47.–51. Auflage	Weinheim: Beltz 1968
52./53. Auflage	Weinheim: Beltz 1972
54./55. Auflage	Weinheim: Beltz 1974
56.–60. Auflage	Weinheim: Beltz 1980
61. Auflage (Neuausgabe)	Weinheim: Beltz 1996
62., neu durchgesehene Auflage auf der Grundlage der letzten handschriftlichen Korrekturen des Verfassers an der 15.–17. Auflage 1949	Weinheim: Beltz 2001

Quelle: Petersen, Peter: Der Kleine Jena-Plan, 63. Auflage, Weinheim/Basel 2007, S. 6.

Der Jena-Plan einer freien allgemeinen Volksschule

Peter Petersen
o. ö. Prof. der Erziehungswissenschaft an der Universität Jena.

*

Verlag von Julius Beltz in Langensalza

Der Jena-Plan einer freien allgemeinen Volksschule

Peter Petersen
o. ö. Prof. der Erziehungswissenschaft an der Universität Jena.

*

Alle Rechte vorbehalten.

Verlag von Julius Beltz in Langensalza

Vorwort.

Seit einem Monat gibt es einen „Jena-Plan." Ich mache die Damen Miß Clare Soper und Miß Dorothy Matthews-London für die Namengebung haftbar; denn sie haben ihn aufgebracht und für die Arbeitsgemeinschaften der „IV. Internationalen Konferenz des Arbeitskreises für Erneuerung der Erziehung" geprägt. Mich aber haben sie damit genötigt, einen kurzen Abriß der Grundgedanken in der Versuchsarbeit an der Jenaer Universitätsschule zu geben als Unterlage für die Behandlung und Kritik in den Studiengruppen zu Locarno August 1927. Frühestens zum Herbst des nächsten Jahres war beabsichtigt, mit einer eingehenden, auch die neuen Ergebnisse reichlich belegenden Gesamtdarstellung vor die pädagogische Welt zu treten, und es muß auch freundlichst jeder Leser gebeten werden, von dieser Skizze, die inmitten der sich drängenden Aufgaben am Schlusse eines Semesters entworfen wurde, nur Andeutungen zu erwarten. Vieles ist nur schlagwortartig gesagt, ist nur Überschrift einer Vorlesung, eines Kapitels oder ein paar Kernsätze aus solchen. Es fehlt die Kennzeichnung aller Anregungen und Abhängigkeiten im wünschenswerten Grade, desgleichen nötige Literaturangaben. Die Darstellung ergänzen einige Aufsätze und Schilderungen des Schullebens, wie: Ada Weinel, Aus dem Leben einer Jenaer Schule, Kindergarten 1926, G. Sieveking, Die erziehungswissenschaftliche Anstalt und ihre Schule, im „Werdenden Zeitalter" V. 1926, Heft 4 und „Pour L'Ère Nouvelle", Sept. 1926, Ad. Ferrière, Die Schule der Selbstbetätigung, Weimar, 1927, S. 281—285; die dänische Zeitschrift „Hjem og Skole" 1927, enthält eine längere Schilderung auf Grund eigenen Studiums von der in den nordischen Ländern wohl bekannten Seminarvorsteherin Rektor Theodora Lang-Silkeborg, „Indtryk fra Jena Universitets-Oevelsesskole".

In den Aufgabenkreis Neuer Erziehung, wie er sich in der Versuchsschule zu Jena entwickelte, führten bislang drei „Pädagogische Wochen" ein, denen viel wertvolle Kritik und Anregung verdankt wird. Die Schulform ist trotz mancher Mängel, an deren Abstellung wir täglich arbeiten, immerhin soweit gefestigt, daß nun auch zum Wintersemester 27/28 das Schulpraktikum wieder aufgenommen werden kann, das mein Vorgänger, Herr Prof. Wilhelm Rein, mit so großem Erfolg im Rahmen seiner Übungsschule leitete und das ständig von so vielen Seiten, in Universität wie Volksbildungsministerium, von dieser Schule wieder erwartet wird. Es wird demnach in einer für diese neue Schulform geeigneten Gestalt

nun wieder bestehen und damit die enge Verbindung von Theorie und Praxis, die meinem Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft seit den Tagen Stoys eigen war, auch vor der pädagogischen Öffentlichkeit, insonderheit der akademischen Welt noch deutlicher als bisher aufzeigen.

Zum Schlusse verweise ich auf die erste Veröffentlichung aus der Arbeit an der Jenaer Universitätsschule: Petersen-Wolff, Eine Grundschule nach den Grundsätzen der Arbeits- und Lebensgemeinschaftsschule, Weimar, 1925, die u. a. den Jahresbericht 1924/25 wiedergibt, nach Tagen und Wochen das Werden und Wachsen, Erfolg wie Mißerfolg schildernd, sowie für die allgemeine Begründung auf meine „Allgemeine Erziehungwissenschaft", Berlin, 1924, und „Die neueuropäische Erziehungsbewegung", Weimar, 1926. Zur neuen Unterrichts- und Erziehungslehre enthält erste Beiträge Petersen, Innere Schulreform und Neue Erziehung, 1925, bes. S. 230 ff: Neues Schulleben. Diese Schriften mögen als Ergänzung der knappen Darstellung auf den folgenden Seiten demjenigen gelten, der sich weiterhin mit dem „Jena-Plan" auseinandersetzen will.

Ich darf aber nicht abschließen, ohne meinen Mitarbeitern innigst zu danken für all das, was sie an Kraft und Begeisterung in diese neue Schularbeit hineingelegt haben, und für die Gesinnung, mit der sie sie mitheraufgetragen haben und in Treue fortführen.

Jena, den 31. Juli 1927. Petersen.

Inhaltsübersicht.

	Seite
I. Die allgemeinen erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen Grundlagen	7—17
II. Äußere Ordnung des Schullebens	17—20
III. Das Gemeinschaftsleben der Gruppe	20—30
a) die „Gruppe"	20—23
b) Umgang und Sitte	23—26
c) die Eingewöhnung in die Besonderheiten des „Schul"lebens und der „Schul"arbeit	27—30
IV. Der Umkreis sozialethischer Gegenstandsbildung	30—32
V. Planlegung und Probleme des Unterrichts	32—41

Der Jena-Plan einer freien allgemeinen Volksschule.

I. Die allgemeinen erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen Grundlagen.

Aufgabe.

Den Anstoß zum Versuch, die überlieferte Schulwirklichkeit innerlich so umzugestalten, daß sie erzieherische Funktionen wahrhaft entfalten könne, gab der Besuch des Landerziehungsheims am Ammersee, Herbst 1912, und für die Durchführung des Jena-Plans im besonderen das Studium deutscher Landerziehungsheime in den Jahren seit 1921[1]). Dabei wurde festgehalten an der besonderen Aufgabe der Schule in unserer Kultur, Kenntnisse und Fertigkeiten zur Selbstbehauptung und zur Mitbeherrschung der Zivilisation zu übermitteln, angepaßt an die eigentümliche volkliche soziale Arbeitswelt. Somit sollte die alte überlieferte Aufgabe in einer tragbaren, vor der Erziehungsidee zu verantwortenden Form zugleich übernommen werden, und die dem Versuch zugrunde liegende Frage wurde also: „Wie muß diejenige Erziehungsgemeinschaft gestaltet werden, in welcher sich ein Menschenkind die für es beste Bildung erwerben kann, eine Bildung, die seinem, in ihm angelegten und treibenden Bildungsdrange angemessen ist, die ihm innerhalb dieser Gemeinschaft vermittelt wird und die es reicher, wertvoller zur größeren Gemeinschaft zurückführt, es ihr als tätiges Glied wiederum übergibt. Oder kürzer: Wie soll die Erziehungsgemeinschaft beschaffen sein, in der und durch die ein Mensch seine Individualität zur Persönlichkeit vollenden kann? [2])"

Das heißt: nach dem das Ganze eines Schullebens bestimmenden Ethos fragen und untersuchen, mit welchen Mitteln, möglichst auch lehrbaren und überlieferungsfähigen, an der Aufgabe gearbeitet werden kann, um dieses Ethos wirksam zu machen und zu erhalten. Die theoretische Untersuchung im Rahmen einer allgemeinen Erziehungswissenschaft erwies das Ethos der sozial-wirtschaftlichen, staatlichen und kirchlichen Sphären als unzureichend, ja als eher der erzieherischen Idee ent-

[1]) Vgl. als ein Ergebnis dieser Studien meinen Aufsatz über „Die Stellung des Landerziehungsheims im deutschen Erziehungswesen des 20. Jahrhunderts" in der Schrift von Elisabeth Huguenin, Die Odenwaldschule, Weimar, 1926, S. V—XLIX.

[2]) Allgemeine Erziehungswissenschaft, Berlin, 1924, S. 107.

gegen denn ihre Stütze, und gelangte zur Forderung einer „freien, allgemeinen Volksschule", getragen von der Elternschaft und den Erziehern, und zwar beide aufs innigste vereint und einander verbunden durch die Idee der Erziehung. Das erweckte die bescheidenere Hoffnung, aus der überlieferten Schule, als einem „vom Staat belebten Anstaltskörper" und deswegen einer unselbständigen und unlebendigen Form, zum mindesten einen „durch sich selbst lebendigen genossenschaftlichen Organismus" (O. von Gierke) zu entwickeln, und ließ der höheren Hoffnung Raum, daß unter besonders glücklichen Bedingungen schon heute, wenigstens aber wenn aus der Staatsschule im Laufe von ein paar Generationen wirklich eine Volksschule, vom Volke gewollt und getragen, geworden wäre, die Schulen allgemein echte Lebensstätten der Jugend werden würden.

Verhältnis zu Staat und Gesellschaft.

Es soll eine „Schulgemeinde" gebildet werden, in die der Schulunterricht sich immer als das Zweite einordnet. Das bedeutet keineswegs einen Versuch, den in mehreren Ländern ergangenen Schulgemeindeerlaß zu verwirklichen. Vielmehr ist die oberbehördliche Anordnung von Schulgemeinden der beste Weg, sie zu erschweren, vor allem aber die Idee selbst im Kern zu vernichten. Denn da ihre Durchführung unbedingt eine Mehrbelastung der Lehrer bringt, so wirkt sich solcher Erlaß, sobald auf ihm bestanden wird, sofort dem Staate gegenüber in finanziellen Forderungen der betroffenen Lehrergewerkschaften aus, wie zuletzt das Verhalten der Philologenverbände dem „Wandertag"-Erlaß gegenüber besonders deutlich lehrt. Wo die Schulgemeindeidee nicht innerste Überzeugung einer Erzieherschaft geworden ist, dort kann sie nur in einem Zerrbild Gestalt gewinnen.

Sollten sich Schülerparlamente und Schülergerichte in ihr finden, so ist es nichts diese Schule Bezeichnendes. Wohl aber scheint die bisherige Erfahrung in allen deutschen „Lebensgemeinschaftsschulen" zu erhärten, daß jene Einrichtungen von den Schülern eher abgelehnt werden als bei ihnen beliebt sind. Dabei wird in der Tat von Lehrern und Kindern innerhalb der Schulgemeinde das Recht „geschöpft" im Sinne und in der Form der um ihre Führer gescharten Rechtsgemeinde Freier.

Sie nimmt ihren Anfang innerhalb des vom Staate heute ihr gesteckten Rahmens, erwartet darum auch keinerlei Sonderaufwendungen und anerkennt den Staat, insofern er als die oberste Einheitsveranstaltung der Volksgesellschaft den Rahmen der Schule begrenzt, schützt, unterhält und verwaltet, solange er dabei keine parteilichen Sonderinteressen durchsetzen will. D. h. sie will innerhalb ihrer Ringes keinerlei „Kampf um die Schule" durch weltliche Mächte wie Staat, Kirche, Sekten, politische oder andere Weltanschauungen. Die weltanschaulichen Belange

derjenigen Eltern, welche ihre Kinder der Schule zuführen, werden von Erzieherschaft und Elternschaft dieser Schule gemeinsam so geordnet, daß die pädagogische Einsicht und der pädagogische Verantwortungswille der Erzieher diesen Kindern und diesen Eltern gegenüber sich behaupten. Praktisch bedeutet das ein kaum je aussetzendes Ringen der Erzieher mit der Elternschaft um die Reinhaltung der Erziehungsidee. Ja dieser Kampf ist ein im hohen Grade Belebendes, solange er in den Formen des Anstandes und in dem aufrichtigen Bemühen beider Parteien, nur dem Wohle der Kinder zu dienen, geführt wird. Die echte Schulgemeinde will also in dem vom Staate abgesteckten Rahmen für planvolle Einwirkung beruflich ausgebildeter Erzieher auf die noch nicht reife Generation ein Zusammenleben und eine Arbeitswelt darstellen, in denen sich die Erziehungsfunktion so rein wie nur irgend möglich auswirkt und alle Verhältnisse bestimmt, vor allen Dingen auch den Unterricht.

Erziehung und Erziehungskunst.

Unter Erziehung wird hier nicht zuerst die Summe der von Menschen erdachten und ausgeübten Maßnahmen der Erziehungs**kunst** verstanden, sondern jene alle Wirklichkeit durchwaltende Funktion, welche das vollbringt, was wir am Menschen die Vergeistigung, die Humanisierung, sein persönliches Leben, die Persönlichkeit nennen. Erziehung ist in diesem Sinne ebenso eine Tatsache wie das Leben, und im Wesensgrunde genau so unerklärlich. Wie aber die beste Lebensführung, auch die beste ärztliche Unterstützung des Lebens, diejenige ist, welche im Einklang mit den Naturgesetzen des Lebens bleibt, so muß sich auch alle Erziehungskunst jener kosmischen Funktion der Erziehung einzuordnen suchen. Wie es eine innere Selbststeuerung des Lebens gibt, eine Selbstregulation des Organismus auf seinen Sinn hin, so auch eine der persönlich-geistigen Entwicklung. Die inneren Ursachen kennen wir auf keiner Seite; es werden nur Ursachenzusammenhänge vermutet, Hypothesen und Hilfsbegriffe verwendet. Leben wie Erziehung sind nicht in ihrem Wesen letztlich zu erfassen, sondern nur in ihren Erscheinungen einigermaßen zu erklären und in wissenschaftlicher Metaphysik zu deuten, zu „verstehen".

Gemeinschaft und Gesellschaft.

Wo wir es mit Erziehungswirklichkeit zu tun haben, dort ist ihre Erscheinungsform stets diejenige der „Gemeinschaft", keine Sozialform, kein Gebilde der Gesellschaft. Darum wird auch eine Gemeinschaftspädagogik der volle Gegensatz zu einer Sozialpädagogik so gut wie zu einer Individualpädagogik. Und zwar liegt der Gegensatz zur Gesellschaft in der Formstruktur, dem Inhalt und dem Ziel einer Gemeinschaft. Da die überlieferte Schule nur Sozialform ist, und da es deren Aufgaben in

der neuen Schulgemeinde mit zu erfüllen gilt, so kommt für die praktische Neuarbeit alles darauf an, diesen Unterschied klar herauszustellen, um für die Arbeit im Schulleben deutliche und feste Richtlinien zu besitzen; die Idee der Gemeinschaft als oberste, alles Geschehen innerhalb der Schulgemeinde letzthin normierende Idee.

Jede Sozialform (nur die Formen der Geselligkeit sind ausgenommen, als gewissermaßen Mischformen von Gesellschaft und Gemeinschaft) untersteht äußerem Zwang, der sich irgendwie aus der die Menschen zusammenführenden gemeinsamen Lebensnot, dem Lebenskampfe und der Lebensfürsorge, herleitet und gewinnt daher eine straffe, geschlossene Organisation. Sie bedarf dieser Geschlossenheit, weil sie ein Kampfverband ist, den die Not des Lebens erzeugte und solange zusammenhält, als er für ihre Bekämpfung geeignet ist. Inhaltlich hat sie es deswegen auch stets mit Machtinteressen zu tun, ihr nächstes Ziel ist die Befriedigung des praktischen Bedürfnisses, um dessentwillen diese Sozialform gebildet wurde. Ein höheres Ziel kennt sie nicht, da sie in keiner Weise Selbstzweck ist, sondern verfallen und ersetzt werden muß, sobald sie dem Bedürfnis nicht mehr entsprechend dient, das sie entstehen ließ.

Aufbau der Gemeinschafts-Gruppe.

Eine Gemeinschaft zeigt eine ganz anders freie Dynamik ihrer Innenstruktur. Die von ihr umschlossenen Einzelmenschen ordnen sich in voller Freiheit um eines Geistigen willen ihr ein und der geistigen Idee unter. Diese geistige Idee wird durch Führer repräsentiert, um die sich jene Menschen wie eine Art Gefolge freiwillig scharen. Darum gibt es nun auch hier keinerlei soziale Rangordnung; denn der Geist treibt nicht in Menschen, weil sie besonderen „Klassen", „Parteien", „Geschlechtern", „Nationen", „Stämmen" usf. angehören, sondern schlechthin in Menschen, und er verleiht die Gnadengabe der Führung, ohne sich um soziale Ordnungen zu kümmern, die ihm gegenüber stets Gebilde zweiter Ordnung sind. Die Handlung, die Gesinnung eines Menschen ist niemals deswegen mehr gut, weil er auf einer, wie man sagt, sozial höheren Rangstufe steht, und wenn es heißt, daß Adel verpflichtet, so wird damit nur das Volksempfinden ausgedrückt, daß sich Menschen, die, gesellschaftlich geurteilt, die angenehmere Seite des Leben gewählt haben, ohne Verdienst, dafür in ihrer Lebensführung und Gesinnung einer besonderen Zucht unterwerfen sollten. Es ist aber von grundsätzlicher Bedeutung darum zu wissen, daß zur Harmonie persönlichen Lebens wie zum Leben in reiner Gesinnung und edlem Tathandeln jeder gelangen kann, ganz gleich welchen Standes und welcher Intelligenzhöhe. Denn von niemandem wird mehr verlangt, als daß er im Rahmen seiner Individualität die Eigenart seines persönlichen Lebens

unverfälscht und rein offenbare und zum Ausgleich seiner Kräfte gelange.

Innerhalb jenes Gefolges treten neben dem Führer immer deutlich zwei Typen heraus: die Aktiven, welche als tätige Jünger der Idee diese ergreifen und an ihr arbeiten, und die mehr oder weniger nur Aufnehmenden. Allein es besteht kein vollkommen festes Gefüge, sondern eine freiere Dynamik des Zusammenstehens um die Idee. Unaufhörlich findet eine innere Kräfteverschiebung statt wie in einem lebendigen Organismus. Inhaltlich handelt es sich stets um ein Geistiges, das es zu erhalten, weiterzugeben und vor allem neu zu schaffen gilt durch neue Schauungen, Offenbarungen und Gestaltungen. Damit hängt es zusammen, daß jedes Glied einer Gemeinschaft seine sittliche Würde erlangt und behält. Der Mensch ist hier niemals wie in einer Sozialform Mittel zu einem Zweck, Knecht, Angestellter, Chef oder dgl., sondern stets Selbstzweck. Er wird nie nur zu einem Teil beansprucht als Kopf oder als Hand, wegen seiner Handschrift oder seiner sprachlichen, organisatorischen, technischen usw. Begabung, sondern immer als ganzer Mensch. Immer wird sein voller Einsatz erwartet. Demnach stehen Menschen, die auf Gemeinschaft miteinander leben, zueinander wie Brüder, wie Kameraden gleicher Gesinnung, und ordnen danach für alle auftretenden Aufgaben die Art und Weise der Erledigung so, daß damit der geistigen Idee am besten und reinsten gehorcht wird. Es ist deswegen auch gleichgültig, wer die Ausführung übernimmt, d. h. für sie sich bestimmt fühlt oder bestimmt wird; alles aber kommt darauf an, in welcher Reinheit und Treue der Gesinnung gegen die Idee der Gemeinschaft sie erledigt wird.

„Menschenschule."

Wo eine Schulgemeinde mit diesen Ideen der Erziehung und der Gemeinschaft Ernst macht, dort erwartet sie von der gesamten Öffentlichkeit als ein Versuch aufgefaßt und beurteilt zu werden, den vollen Gehalt der Forderung nach einer „Menschenerziehung" im Rahmen der öffentlichen Schule zu verwirklichen, also damit die Idee der Schule in ihrem tiefsten Verstande als einer „Menschenschule" im Sinne Pestalozzis[1]), soweit Menschen es vermögen, Ideales wirklich zu machen. Sie ist also Schule rein erziehungswissenschaftlich und pädagogisch genommen.

Haltung der Elternschaft.

Von der Elternschaft aus gesehen gilt es, sich der Erziehungs- und Gemeinschaftsidee nicht wie einem Statut mit Paragraphen oder einem Gesetz unterzuordnen, sondern als den alle Arbeit und alles Leben re-

[1]) S. meine Darstellung der Menschenschule Pestalozzis in der Zeitschrift „Die Volksschule" 23. Jahrgang 1927. Heft 7, S. 255—266.

gulierenden geistigen Prinzipien der Schule. Und sie zeigt sich dort recht eingeordnet, wo sie bereit ist, um dieser Idee willen, alles für die Kinder dieser Schule als einer Einheit, und nicht nur um ihres Kindes willen, zu tun, was in ihren Kräften steht: an Mitarbeit, Geldunterstützung, Rat, Verteidigung, persönlichen und materiellen Opfern. Von da an war der Beginn einer echten Schulgemeinde fühlbar, wo ich den Eltern sagen konnte, in keinem Falle habe die Elternschaft versagt, wo sie aufgerufen ward, um dieser Idee der besten kindgemäßen Erziehung und Menschenbildung halber zu helfen, Arbeit zu tun, Lasten zu tragen, Opfer aufzubringen für dieses oder jenes Kind oder eine Gruppe von Kindern. Vor allen Dingen aber, daß dieser Anruf stets Erfolg hatte über alle politischen und alle weltanschaulichen Gegensätze hinweg. Mithin wurde für das, was Elternschaft und Erzieher für das beste hielten, um diese Kinder zu würdigen, wertvollen Menschen zu erziehen, auch der Parteiegoismus zurückgestellt, die konfessionellen und anderen sehr starken Gegensätze. Es begann bei der Mehrheit die Einsicht Bahn zu gewinnen, daß Kinder jenseits des politischen Kampfes zu lassen sind, daß, soweit wie nur irgend möglich, ihre Welt frei von der Hetze und dem Zank der Erwachsenenwelt zu halten ist und daß der größte Irrwahn und zugleich ein Vergehen am Menschen ist zu wähnen, wer die Jugend habe, der habe die Zukunft, und so gelte es, schon die Gemüter der Jungen sobald als möglich mit den „richtigen" Parteiansichten zu füllen und zum politischen Kampfe als Spießgesellen zu dressieren, noch bevor sie angefangen haben, sich die Grundlagen eines Menschentums zu gewinnen und zu offenbaren, zu welcher besonderen Leistung sie bestimmt sein möchten.

Damit sind die Grundlagen gewonnen, von denen aus die „freie" Volksschule erstehen kann. Innerhalb der deutschen pädagogischen Bewegung wird sie schulgeschichtlich am besten eingeordnet dem, was unter „Lebensgemeinschaftsschule" verstanden und an vielen Orten erforderlich verwirklicht wird.

„Allgemeine" Schule

ist sie insofern, als sie Kinder beiden Geschlechts, jeden Standes und Bekenntnisses, jeder Begabung vereinigt und das solange als irgend möglich, am liebsten zehn Schuljahre. Die Frage der Koedukation kann auf keine Weise „wissenschaftlich" geklärt werden, sondern die weltanschaulich-pädagogisch getroffene Entscheidung für bzw. gegen eine Koedukation kann lediglich nachträglich mit statistischem und pädagogisch-psychologischem Material usw. belegt werden. Es ist zur Begründung des Für wie des Wider reichlich vorhanden. Auch der Versuch, die Schüler und Schülerinnen der Lebensgemeinschaftsschulen selber über Vorteile und Nachteile der

Koedukation zu befragen, ergab ebenso viele Stimmen dagegen als dafür. Wird das Kind von der Außenwelt mit dieser Problematik verschont, so wird es vor dem 11/12. Lebensjahre nicht nennenswert sie erkennen oder fühlen. Mit einsetzender Reifezeit beginnt die Auseinandersetzung mit dem anderen Geschlecht und nimmt dort, wo das Kind eine gesunde Umwelt umgibt, im Charakter und Temperament liegende, individuell ganz verschiedene Formen an, hier sexufugale, dort sexupetale. Instinktive Scheu und Sprödigkeit sind ebenso häufig als natürlich wachsende Schutzmittel wie der Trieb, dem anderen Geschlecht zu gefallen. Es ist ja so, wie Karl Groos einmal sehr fein schildert, daß sich die im Zentrum befindlichen ererbten Dispositionen, welche sich auf die Erhaltung der Art beziehen, unter normalen Verhältnissen von anderen Trieben verhüllt zeigen, die sich gleichzeitig regen; denn es regt sich nicht der Geschlechtstrieb, sondern es steigt eine ganze Gruppe von Trieben gleichzeitig auf, so daß jene ererbten Dispositionen „den eigentlichen Herd der Revolution umgeben, wie die Blätter der Blume den verborgenen Grund umstehen, aus dem sich die Frucht entwickelt"[1]). Da sind der Trieb zur Selbstdarstellung, nicht nur um dem anderen Geschlechte aufzufallen, sondern ebensosehr, um sich körperlich wie geistig zur Geltung zu bringen; dann der Kampftrieb in seinen verschiedenen Spielarten wie Rauflust, Begeisterung für körperliche Kampfspiele, zuschauend oder teilnehmend, oder Oppositionslust, Radikalismus, Zweifelsucht. Also ein wundervoll ineinander greifendes und heilsam natürlich den Menschen lenkendes Spiel ererbter Triebe. Die Schulwelt muß sich entwickeln zur besten Klärungsanlage für das Triebleben dieser Jahre; die schirmenden Instinkte trotziger Knaben wie echt weiblicher Sprödigkeit gleicherweise schützen, den Trieben zur Selbstdarstellung und zum Kampf reichlich Gelegenheit geben, indem sie sie zugleich auf würdige Gegenstände ablenkt. Das weiter unten noch zu behandelnde Gruppensystem gestattet außerdem, Knaben wie Mädchen, die in den Reifejahren auseinanderstreben, hinreichend Arbeit und Ausleben in reinen Mädchen- wie reinen Knabengruppen. Nur sorge man, daß in dem Schulleben als einem Ganzen beide Geschlechter miteinander leben und arbeiten können, und daß sich die Schulgemeinde nicht um das ernsteste Problem des Lebens und der Gesellschaft drücke, eben das der Geschlechter, und eine der wichtigsten pädagogischen Aufgaben aus Unfähigkeit, sie zu lösen, beiseite schiebe, aber damit ihrerseits zur Verschärfung des Problems ihren redlichen Anteil an Schuld nehme. Wer das Zusammenleben beider Geschlechter beobachtet hat, der wird den heilsamen pädagogischen wie sittlichen Einfluß solchen Lebens nie wieder entbehren wollen und wird stets die Einseitigkeit, ja die Armut eines Schullebens getrennt eingeschulter Geschlechter bedauernd feststellen können. In Wirklichkeit

[1]) Die Psychologie der reifenden Jugend, Intern. Monatsschrift, 1912, S. 1331 ff.

werden in Deutschland auch weit über die Hälfte aller Kinder heute noch gemeinsam eingeschult. Für Preußen betrugen die Zahlen 1921/22 61,34%, auf dem Lande gar 87,6%.

Intelligenz.

Die Vereinigung verschiedener Schuljahre wird in ihrer Bedeutung erst eingesehen im Zusammenhang mit den unten erfolgenden Ausführungen über die „Gruppe". Von der allergrößten Wichtigkeit ist es aber, daß die verschiedensten Begabungen beisammen gehalten werden. Auch das findet seine weitere Erklärung in jener Schilderung des Gruppenlebens, hat aber noch andere schwerwiegende Gründe. Das heutige Schulsystem zeigt auf jede Weise den Bankerott des Jahresklassensystems sowie die Auslese für die sog. höheren Schulen. Um 1900 begründete sich sogar ein Schulsystem, das sog. Mannheimer, auf der Tatsache, daß nur ein kleiner Bruchteil Schüler imstande sei, die Volksschule normal zu durchlaufen. In Preußen wurden 1910/11 nur 45% aus der achten Klasse entlassen; mehr hatten das Vollziel der Volksschule nicht erreicht; in Hamburg blieben 1912 über 50% sitzen. Josef Stur[1]) gibt für Wien erschütternde neueste Zahlen; von allen Schülern Wiens durchlaufen nur 41½% die vom Gesetzgeber gewollte Schulbahn. Imstande, die oberste Schulstufe zu erreichen, wären 48,4%; 51,6% fallen vorher durch, und von diesen treten 20% (ein Fünftel!) mit erreichtem 14. Lebensjahre vorzeitig während des Schuljahres aus. Die gleichen Zahlen führen Holland, Belgien, England auf. Decroly und Boon berichten sogar, daß nach sehr optimistischer Schätzung nur 15% die beabsichtigten Wohltaten der belgischen Volksschule genießen, also von den 1,2 Millionen belgischer Kinder des Jahres 1921 nur 180 000! Und die höheren Schulen aller dieser Länder zeigen das nämliche Bild. Seit 1890 erreicht nur jeder 5. Sextaner in Deutschland das Abitur! Von den in Preußen in die Sexta Aufgenommenen erreichen 30% nicht die Mittelstufe, 70% nicht die Oberstufe; das bedeutet: 25 000 Knaben treten ins praktische Leben über, die nur „Tertianerbildung" haben, 15 000, die nur die Unterstufe einer höheren Schule durchlaufen haben. Die Rechnung geht nicht fehl, wenn wir annehmen, daß die deutschen höheren Schulen Jahr für Jahr mehr als 70 000 Schüler dem sog. Stehkragenproletariat zuführen; eine Schülerschar, die, wie genaue statistische Erhebungen zeigen, in Handel, Handwerk und Industrie ungern genommen werden[2]), die aber damals, als sie der höheren Schule zugeführt wurden, innerhalb der Volksschule doch immerhin zu den Besseren zählten. Wäre diese so ein-

[1]) Vgl. u. a. Josef Stur, Mittelschule und Bürgerschule, Wien, 1927, S. 63; Ov. Decroly et Gérard Boon, Vers L'Ecole Rénovée, 1921, p. 11.

[2]) Pädagog. Zentralblatt, 1925, Heft 6, Käthe Gäbel, die Berufsaussichten der Schüler höherer Lehranstalten mit vorzeitig abgebrochener Schulbildung.

gerichtet, daß sie diesen ihren Begabungen entsprechend eine freiere Entwicklung gewähren könnte, ein stilleres Ausreifen noch um ein paar Jahre, ob dann nicht manches Elternhaus sein Kind dieser Schule gelassen hätte?

Mit diesem Versagen des Jahresklassensystems hängt eng zusammen die Tatsache, daß seit 1900 die Einrichtung von „Hilfsschulen" nötig ward. Jenaer Untersuchungen haben für einen erheblichen Teil der Hilfsschüler als Grund ihrer Überweisung in die Hilfsschule wahrscheinlich gemacht, die rein konstitutionelle, physische wie psychische, Unfähigkeit zahlreicher Kinder, das unkindlich angespannte, mit täglichen ja stündlichen „Forderungen" nach „Leistungen" an sie herantretende Arbeitsleben einer „wohlgegliederten", dazu klassenmäßig gebundenen Unterricht erteilenden Volksschule zu ertragen. Dagegen hat der Versuch, ausgesprochene Hilfsschüler im Gruppenverband zu belassen, ihnen keinerlei Gefühl von Minderwertigkeit zu geben, ihnen Zeit und Ruhe für ihre Entwicklung zu lassen, vor allem immer an erster Stelle für ihre körperliche Erkräftigung zu sorgen, gezeigt, daß diese über die 2—3 ersten Schuljahre gut hinübergeleitet werden können, um darauf auch im Sinne der normalen Schule ausreichend zu „folgen", mit fortzuschreiten. Nur das pathologische Kind wird, auch bei leichteren Fällen, der besonderen, dann aber gleich der Heilerziehung zuzuweisen sein.

Aber es ist nicht so sehr die Frage der Begabung, um die es gehen sollte, sondern die der Menschheit selbst. Wer jene schulmäßig wenig Begabten sich in ihrer Weise frei und froh ohne Anzeichen irgendwelcher seelischen Gedrücktheit unter den Mitschülern bewegen sieht, versteht, was ich meine. Sie können in dem reicheren Arbeitsleben der Normalschule vielseitiger und auf natürliche Weise lernen, was ihnen zugänglich ist, auswählen und in ihrer Art dem freien Bildungserwerb nachgehen. Stets findet sich Gelegenheit, sie mit ihren Fähigkeiten einzustellen: mit einem Vortrag über sie besonders interessierende Dinge, mit einer Handarbeit, im Chor, im dramatischen Spiel usf. usf. Dazu sind sie ein Anlaß für reifere Mitschüler, sich ihrer anzunehmen, mit ihnen dies und das durchzuarbeiten. Didaktisch wie pädagogisch wirken jene sich an ihnen wertvoll aus, und das Bild wahren Menschenlebens wäre wiederum nicht vorhanden, fehlten diese sog. Hilfsschüler, die nun hier zu Schülern werden, die im besonderen der Hilfe aller Glieder der Schule bedürfen und dadurch einen sittlich wertvollen Teil bilden.

Ebenso unentbehrlich sind die Begabten, auch die Hochbegabten. In Jena konnte der Versuch mit einer Anzahl ausgesprochen Hochbegabter durchgeführt werden, die zu jenen 10% der Schüler höherer Lehranstalten gehören, welche nach Jos. Petzoldt zwei der in den Lehrplänen der höheren Schule vorgeschriebenen Jahrespensen in einem Jahr erledigen können „ohne jede Anstrengung, also mit geringerer Mühe als der schlechte Durchschnitt der großen Mehrzahl der Schüler

der heutigen höheren Schulen." Das typisch begabte Kind ist nach den Untersuchungen Lewis M. Termans klassenmäßig bis zu einem Drittel seines Lebensalters zu niedrig eingestuft. Es wird ständig um 21% unter der Höhenlage gehalten, für die es Arbeit erledigen kann. Mit acht Jahren steht es bereits in seiner allgemeinen Orientiertheit auf einer Stufe mit dem Durchschnittskind von 12 Jahren usf.[1]) Da das Gruppensystem mit seinen, freies individuelles Fortschreiten ermöglichenden Arbeitsformen den Unterrichtsfortschritt keines Kindes hemmt, so bestätigen alle Eltern, daß diese begabten Kinder nicht Mangel an Beschäftigung litten, daß sie keine Langeweile kännten, daß sie ruhig und stetig reiften, in keiner Weise „zu kurz kämen." Zugleich aber sind sie wichtigste Gehilfen der Lehrer und Erzieher an verschiedensten Stellen. Sie greifen überall und mehr aus eigenem Antrieb als auf Anordnung und Wunsch in Unterrichts- und Schulleben ein. Nach dem 7. und 8. Schuljahr wird zudem den fachlich Begabten besonderer Dienst zugewiesen; sie treten in ihre „Vorlehrzeit" ein: ein Mädchen, das Kunstgewerblerin werden will, leitet den Werkunterricht für Grundschüler unter Anleitung des Werklehrers; andere, die Gymnastiklehrerinnen werden wollen, führen bestimmte Gruppen; jenes Mädchen, das Buchhalterin werden will und für Ostern 1929 eine feste Anstellung in sicherer Aussicht hat, übernimmt die Buchführung der Universitätsschule und lernt außerdem mit zwei anderen, einem Mädchen und einem Knaben, Französisch, da sie alle es im späteren Berufe gebrauchen werden. Daß Jungen und Mädchen, die den Lehrberuf ergreifen wollen, sich selber ständig Gelegenheit schaffen, Mitschülern lehrend zu helfen, bedarf keiner besonderen Erwähnung. Wohl aber ein anderer Vorzug jeder Schule, welche die Begabten nicht an besondere Schulen abgibt:

In der großzügig angelegten und durchgeführten Untersuchung über die Hochbegabten weisen L. Terman und seine Mitarbeiter nach, daß die Hochbegabten mit 9 Jahren in ihrer Charakterentwicklung so weit wie sonst 14jährige sind und auch sonst die stärksten sittlichen Eigenschaften zeigen[2]). In meiner nunmehr dreijährigen Beobachtung an der Jenaer Universitätsschule finde ich diese Ergebnisse durchaus bestätigt, und zwar so, daß überhaupt das begabtere Kind auch in stärkerem Grade das sittlich führende Kind ist. Sein Einfluß auf das sittliche Niveau wie den allgemeinen Begabungsstand einer Gruppe ist denkbar groß, und auch deswegen seine Abwanderung an Sonderschulen lebhaft zu bedauern. Dieses aber auch um ihrer selbst willen, weil sie ein wahres Bild des Menschenlebens und der mannigfaltigen Züge dieses Bildes nur in einer allgemeinen Volksschule kennen lernen und sich daran entfalten und bewähren können; ein bedeutender Wert für ihre künftige soziale Stellung. Wie fremd, und

[1]) Lewis, M. Terman, Pflege der Begabung, Z. f. päd. Psych. 1925, 3. 197 ff.

[2]) Genetic Studies of Genius, Vol. I. 1925, pp. 517 u. 8.

darum wie unfähig zeigen sich im Umgang mit nichtakademischen Kreisen so viele Akademiker, bei denen man alsdann regelmäßig auch eine Schul- und Berufsbildung und anschließend eine Lebens- und Berufsführung feststellen kann, die sie niemals in echte Lebensverbundenheit mit anderen Menschen als die ihres engeren Verkehrskreises gebracht haben. Gerade diejenigen jungen Menschen, welche dereinst aller Wahrscheinlichkeit nach zu den 1—2% gehören, die in ihrem Volke eine führende Stellung einnehmen werden und können, müssen solange als möglich in einem Schulleben aufwachsen, das ihnen ermöglicht, sich allgemein menschlich vielseitig aufzuschließen, zu betätigen und zu reifen.

Soziales.

Damit ist bereits alles Nötige über den Wert einer starken sozialen Mischung der Schülerschaft gesagt. Je treuer ihr Bild die tatsächliche soziale Schichtung widergibt, um so reicher ist sie auch an sozialen und rein menschlichen Aufgaben für die Kinder selbst, mithin eine wertvollere Vorbereitung für ihre Aufgaben als Erwachsene.

Familienschule.

Zugleich ergibt sich noch ein Vorteil von selbst, der nicht zum letzten gehört: diese Schule werden alle Kinder einer und derselben Familie besuchen können, ja es wird von Eltern wie Erziehern gleichermaßen gewünscht werden, daß sie sich als echte Familienschule darstelle.

II. Äußere Ordnung des Schullebens.

Der Jenaer Versuch stellte sich bewußt auf die Aufgaben der thüringischen neuen akademischen Lehrerbildung ein und wollte für sie das pädagogische Anschauungsbild einer wenig gegliederten Schule entwickeln, in dem die Grundsätze der Neuen Erziehung Gestalt gewönnen. Ist doch ein volles Drittel aller Lehrer Thüringens in 1—3klassigen Schulen tätig. So nahm die Universitätsschule die Gestalt einer dreiklassigen Schule an und dachte sich in die Verhältnisse eines Örtchens hinein, in dem eine schulfrohe Elternschaft zu Erziehern ihres Vertrauens stand und mit ihnen die Schulgemeinschaft allseitig entwickeln wollte, so wie es die voraufgehenden allgemeinen Betrachtungen wünschten. Dennoch kann über die dem Jenaer Versuch gesetzten Schranken hinaus auch für andere Schularten Verbindliches gesagt werden.

Schulgebäude.

Es folgt aus dem eingangs dargelegten Grundsätzlichen, daß die Massenschule in kleinere Schulsysteme, und zwar unbedingt für die Kinder des 1.—5/6. Schuljahres, zu zerlegen ist. Die Zahl der Schüler

sollte 250 nicht übersteigen, so daß 7—8 Gruppen gebildet werden können. Das Gebäude sei Flachbau oder einstöckig, umgeben mit Gelände für Spielplatz, Schulgarten als Kinderland, es enthalte für jede Gruppe ein besonderes Zimmer (etwas Grundsätzliches gegenüber dem Gary- und dem Dalton-Plan), dazu zwei Werkräume, bzw. einen geräumigen Kombinationsraum für Werktechniken, einen Raum für naturwissenschaftliches Arbeiten, einen Turnsaal und einen Gymnastiksaal, der auch als Versammlungsraum für Schulfeiern, Theater usw. dienen kann.

Verteilung der Schüler.

Die Schülerzahl der einzelnen Gruppen überschreite auf der Unter- und Mittelstufe nicht 35, auf der Oberstufe sei sie 25—30. Die von Decroly geforderte Höchstzahl von 20—25, von deutschen Arbeitsschulpädagogen auf 20 bemessene bestätigt unser Versuch nicht; vermutlich weil von Anfang an stärker das natürliche Lernen, das freie individuelle Fortschreiten der Schüler, auch die weitgehende Freiheit in der Mitarbeit an der ganzen Unterrichtsgestaltung die Ordnung, Beschäftigung und Führung erleichtern sowie den Wunsch nach einem reicheren und mannigfaltigeren Gruppenleben erstehen lassen.

Ausstattung.

Die Ausstattung erfordert Tische und Stühle, die, leicht beweglich, im Raume von den Kindern selbst, je nach dem, wie es eine Unterrichtsform, eine Gemeinschaftsveranstaltung erfordert, geordnet, auch nach draußen, selbst eine Viertelstunde Weges, getragen werden können, um für den Unterrichtsgang auf eine Wiese, an ein Flußufer, in einen Steinbruch, in den botanischen Garten usw. mitgenommen zu werden, da es die Regel sein muß, den Unterricht soviel wie nur möglich ins Freie zu verlegen. Den auf der Unterstufe eingeführten und außerordentlich sich bewährenden Klappstuhl lieferte die Firma Naether, den der Mittelstufe nach unsern Angaben das Staatliche Bauhaus-Weimar. Dieses verfertigte auch als Modell die Tische sowie die Arbeits- und Mappenschränke. Letztere sind mit Rolltüren gearbeitet, um den im Raum verfügbaren Platz soweit wie möglich frei zu halten. An Tischen werden benötigt, berechnet auf 30 Schüler: 2 sechssitzige, 4 viersitzige und 4 einsitzige, also insgesamt 32 Sitzplätze, um einen kleinen Spielraum zu lassen.

Diese Zahl ist errechnet auf Grund unsrer dreijährigen Beobachtung der natürlichen Gruppenbildungen der Kinder. Die höchste Zahl frei zur Arbeit zusammentretender Kinder war 6, sehr beliebt, ja am beliebtesten war die Dreier- bis Vierergruppe, daneben stets, und zwar wechselnd beansprucht, der Einertisch. Die Zweiergruppe ist, bei längerer Dauer, die pädagogisch wie erzieherisch wertloseste, sogar gefährlich, weil sie Verklickung begünstigt und das gegenseitige innere Wachstum beeinträchtigt. Die Sechsergruppe ist die seltenste und zumeist wieder innerlich aufgespalten in eine Zweiheit, die aber, etwa rein stofflich verbunden, doch räumlich zusammenhält. Ähnlich steht es mit der häufigeren Fünfergruppe. Da das neue Mobiliar erst seit kurzem erprobt wird, so können jedoch irgendwie abschließende Erfahrungen nicht mitgeteilt werden. Für den Lehrer sind nur ein besonderer Stuhl sowie ein ausreichender Platz im Arbeitsschranke erforderlich. Die Wände werden in Wandtafelflächen verwandelt so reichlich wie irgend möglich, bis zum Fußboden herabgezogen, oder mit mattem grauem Glas überlegt (Muster im Bauhaus zu Dessau [1]). Über der Tafelfläche ein Sims aus weichem Holz, auch die Fensterbänke müssen frei gegeben werden für die Aufnahme von Aquarien, Terrarien, Blumen und für manches andere, was der Kinder Herz liebt und in „ihrem" Raume um sich haben möchte.

Die Tische enthalten keine Tintenfässer, sondern beim Schreiben wird sobald als möglich der Füllfederhalter verwendet, oder das Kind lernt, seinen Platz für das Schreiben mit Tinte sorgfältig herrichten genau so wie es in der Regel es im Elternhause muß oder müßte. Auch im Kleinsten hat die Schule gute Sitte bildend immer voran zu gehen und das Beispiel zu geben.

Platzfrage.

Es gibt keine absolut „festen" Plätze. Sie sind frei gewählt oder aus der jeweiligen Gruppenarbeit und deren innerer Bewegtheit heraus bestimmt. So offenbaren sich auch hier — wie überhaupt in ungeheurer Fülle, sobald den Kindern wahre Bewegungsfreiheit eingeräumt wird, — typische Wesensseiten an den Kindern, z. B. die starren, die rechthaberischen, die verträglichen usf. Es sei aber schon hier gesagt, daß es mit zu den Aufgaben des Gruppenlebens und bereits seiner äußeren Ordnung gehört, die Kinder sich wesenhaft offenbaren zu lassen, damit danach sich die angemessenere Behandlung durch den Lehrer wie durch die Gemeinschaft richten kann.

Bewegungsfreiheit.

Wahre Bewegungsfreiheit! d. h. die Kinder bewegen sich frei im Raum, ja in der Schule. Jedes geht vollkommen frei ein und aus und verantwortet seine Freiheit selber. Alle unsre Erfahrungen bestätigen ununterbrochen, daß kein Mißbrauch mit dieser Freiheit getrieben wird, der im allermindesten uns veranlassen könnte, sie in irgend etwas zu beschränken. Nicht nur der still für sich beobachtende Lehrer, fast noch mehr die Gruppe selber kennt sofort jenen heraus, der zum Mißbrauch

[1]) Vergl. Arno Foertsch' Aufsatz in Heft 2 der „Mitteilungen der Erziehungswiss. Anstalt", 1925, der die genaue Technik des Präparierens von Wandflächen schildert, und von demselben der Beitrag in der „Schalle", Oktober 1927.

neigen könnte, und wird ihn umgehend zur Rechenschaft ziehen. Desgleichen hat — das sei hier angefügt — unsre ständig, der Wissenschaft halber, vorgenommene Kontrolle der zu freier oder einer besonderen Arbeit in einen der 4 Nebenräume sich begebenden Schüler, wo sie manchmal 1—2 Stunden lang ohne Aufsicht arbeiten, regelmäßig ergeben, daß nicht getrödelt ward. Davon abgesehen, daß ja diese Arbeit so gut wie stets in einer Werkleistung endet, die vorgezeigt werden kann. Wir haben aber an einer großen Anzahl „verschulter", unter dem üblichen Schuldruck körperlich ermatteter Kinder, die zu uns kamen und besonders von den Eltern und uns beobachtet wurden, die heilsame Wirkung dieser freien Bewegung auf die körperliche Konstitution feststellen können. Nach 6—8 Wochen waren die roten Backen wieder da und ein ruhiger, erfrischender Schlaf.

Pause.

Ferner hat dieser „bewegte Unterricht" samt seiner ganzen Umwelt uns zur einer neuen Pausenordnung geführt. Die Kinder — und genau dieselben Feststellungen machen wir, die allesamt z. T. zehn Jahre und länger Lehrer an Schulen alten Systems waren mit Pausen nach jeder Stunde, an uns selber — ermüden erst nach 1¾ Stunde. Darum legen wir die Pause nun schon drei Jahre hindurch in die Mitte des Arbeits-Vormittages, so daß sich zwei Arbeitszeiten von einer Stunde und 35 Minuten und einer Stunde und 40—45 Minuten ergeben, dazu eine Übergangszeit zwischen den regelmäßig in der ersten Morgenstunde liegenden Kursstunden, die aber nicht als „Pause" im Schulleben deutlich hervortritt, sondern mehr eine Zeit von 5—10 Minuten bedeutet, in der zur Gruppenarbeit übergegangen wird und Umstellungen des Mobiliars, Forträumen von Lernmitteln, Hinübergehen in einen anderen Raum, das Ankommen später zur Schule kommender Schüler erfolgt u. dgl. m. Es hat sich seit drei Jahren kein Anlaß ergeben, mit dieser einen Pause, die nun 35 Minuten umspannt, zu brechen. Sie wird eingeleitet durch die in den Gruppenräumen erfolgende gemeinsame, an gedeckten Tischen erfolgende Schulspeisung und schließt nach freiem Spiel auf dem Schulhofe mit einem Zehnminutenturnen aller Schüler oder, wie seit Ostern d. J., gliedert sie die Schülerschaft in ein Drittel, das an je zwei Wochentagen ein gebundenes Spiel (Faustball) durchführt und zwei Dritteln, die frei spielen, sich an den Beeten des Schulgartens beschäftigen oder tollen.

III. Das Gemeinschaftsleben der Gruppe.

a) Die „Gruppe".

Statt von Klassen reden wir von Gruppen. Das ist mehr als ein neues Wort. Es darf hier als genügend bekannt vorausgesetzt werden, was überlieferungsgemäß unter Schulklasse verstanden und in der herkömmlichen Literatur als ihre Idealform betrachtet wird. Die Unterschiede zwischen Klasse und Gruppe liegen ebendort, wo die zwischen Gesellschaft und Gemeinschaft liegen, also in der auf den Sinn bezogenen Struktur.

Zusammensetzung.

Mit Bestimmtheit müssen wir erklären, daß das Beste die Mischung der Schüler nach verschiedenen Jahrgängen, selbstverständlich mit beiden Geschlechtern (mit gewissen Einschränkungen für die Pubertätszeit s. ob. S. 13) sowie allen Ständen und Begabungen ist. Freilich kann darüber nichts Entscheidendes gesagt werden, welche Alter am besten zusammenpassen und wie groß die Altersspannen überhaupt sein dürfen. Einmal wird hier ja häufig alles durch die örtlichen Verhältnisse einfach gegeben sein (z. B. die wenigklassige Schule als die einzig mögliche), sodann hängt viel ab von dem pädagogischen Vermögen des Lehrers zur Leitung von Schülergruppen usf. Bei acht Jahrgängen erscheint uns die beste Gliederung die Drittelung, so daß die Überschneidungen im 4. bzw. im 6/7. Schuljahre erfolgen.

Übergänge.

Für die „Versetzung" wird nicht der Intelligenzgrad das schlechthin Entscheidende sein. Was ein Kind auf Grund seiner Intelligenz „lernen" kann, das vermag es ja weitgehend in jeder Gruppe, sowie durch Teilnahme an Kursen u. dgl. zu lernen. Deswegen ist uns stets das Entscheidende die „allgemeine Reife", die menschliche Haltung, die Frage, wie wird dieser Junge, dieses Mädchen als ganze kleine Persönlichkeit sich in der anderen Gruppe fühlen und durchsetzen, also wie es in seinem persönlichen Wesen wachsen wird? Die so von dem Lehrkörper monatelang für eine Verschiebung in eine andere Gruppe Beobachteten behalten dabei stets das Recht, sich zu weigern, in die andere Gruppe überzugehen. Auch damit haben wir nur gute Erfahrungen gemacht und gesehen, wie die Kinder durchaus zu einer Selbstbeurteilung fähig sind. Das Kind, welches von uns für den Übergang als geeignet bezeichnet wird, behält auch nach seiner Weigerung das Recht zum Übergang während des ganzen auf den Termin (Ostern) folgenden Jahres. Ein Kind, das sich unsrer Meinung entgegen selber für den Übergang geeignet hält, kann u. U. das Recht zum Versuch erhalten, aber als widerruflich. Auch im letzteren Falle haben wir erfahren müssen, daß Kinder sich richtig beurteilt hatten. Verkrampfungen sind nur dort aufgetreten, wo — uns im voraus bekannt — das Elternhaus den Übergang als Versetzung im Sinne der überlieferten Schule auffaßte, mithin ein Verbleiben in der Gruppe als „Sitzenbleiben", als Degradierung ihres Kindes. Sobald die Elternschaft in längerer Mitarbeit den Sinn dessen verstehen lernt, was wir beabsichtigen, werden die falschen Rückwirkungen verschwinden.

Definition der Gruppe.

Allein setzen wir einmal voraus, solche Mischung nach Intelligenz, Geschlecht und Stand sei zwar vorhanden, aber aus äußeren Gründen müßte die neugebildete Gruppe lauter Kinder desselben Jahrgangs, etwa Schulanfänger, aufnehmen, dann wird sich bereits nach wenig Wochen, ganz deutlich auch für den fremden Besucher nach wenig Monaten, herausstellen, daß er keine Schulklasse im gewohnten Sinne vor sich hat, sondern das, was wir eine Gruppe nennen. Ich möchte diese definieren als eine „Sozialform", die sich unter Führung eines erwachsenen Erziehers planvoll, absichtlich als Mittel der geistigen Gemeinschaft weiß und will, die unablässig daran arbeitet, ihre Organisationseinheit als bloßes Mittel zu erhalten, sie niemals Selbstzweck werden zu lassen (auch für jede Gruppe liegt ja der höchste Zweck in der übergeordneten, sie alle umfangenden Idee der Schulgemeinde), und gerade durch solche ernsteste Arbeit an sich selbst als Gesamtheit die weitgehendste Sinnerfüllung sich schafft. Dabei ist es aber von entscheidender Bedeutung, daß die jede Gemeinschaft bezeichnende freie Dynamik der inneren Struktur gewährleistet ist (s. ob. S. 9 f.).

Dynamik der Gruppe.

Die in der Gruppe vereinigten Kinder sind in keinem Stück zum gemeinsamen Fortschreiten vom Lehrer gezwungen, sondern arbeiten frei, selbsttätig und weitgehend selbständig vom ersten Schultage an im Vollbesitz ihrer Bewegungsfreiheit unter jenem Gesetz, das weiter unten als das „Gesetz der Gemeinschaft" noch aufgezeigt wird. Dabei bilden sich alsbald frei zusammentretende Untergruppen auf Grund von Freundschaften, persönlicher Zuneigung, aber ebenso oft auf Grund gemeinsamen Interesses oder auch weil sie vom Gruppenführer zusammengeführt sind, d. h. auf die Gemeinsamkeit ihrer Arbeit und den Vorteil gemeinsamer Arbeit hingewiesen sind. Zwangsweises Gruppieren wäre wertlos; nur wo die innere Zustimmung gewonnen wird, hat solche Beihilfe Wert. Dabei zeigen sich wiederum von Anfang an starke Überschneidungen: im Rechnen setzen sich andere Kinder zusammen als bei Papp- und Papierarbeiten oder Lesen; auch die Alter überschneiden sich, ebenso die Begabungen und so auch die Führer. Der Junge, der im Papparbeiten in der Dreiergruppe führt, anleitet und auf die Durchführung der Arbeiten sieht, ist z. B. zurzeit in der Rechengruppe, der er zugehört, nur ein aktives Glied, in seiner erdkundlichen ein passives. Ferner wandeln sich die Gruppen wiederholt während des Jahres und zwar in der Zusammensetzung wie dem Kräfteverhältnis, weil eben die Glieder ganz verschieden innerlich wachsen.

Organisatorische Vorteile.

Eine wichtige Folge hat dieses aufgeteilte Arbeitsleben auch insofern, als es nichts ausmacht, wenn ein Kind oder mehrere im Laufe des Jahres eintreten. Sie werden nach kurzer Eingewöhnungsfrist sich ohne alle Schwierigkeit angliedern, wie wir an genug Beispielen beobachten konnten. Es wird daher bei dieser Organisation des Arbeitslebens nicht nötig, sich starr an die staatlichen Einschulungstermine zu halten, die ja nicht anders als mehr oder minder gewaltsam, rein bürokratisch abgesteckte Termine sein können, um der äußeren Ordnung willen. Desgleichen fiele die Bindung an den Pflichtschulbesuch durch so und so viele, für alle verbindliche, schematisch festgesetzte Schuljahre, wofern wiederum nur erst die Bedenken und Erlasse der Schulbürokratie gegen das, was sie den „unzulässigen Zeitgewinn" nennt, von Elternschaft und Erzieherschaft ganz überwunden sind.

b) Umgang und Sitte.

Vom ersten Tage an hat aber ferner die Gemeinschaftsbildung innerhalb der Gruppe begonnen, d. h. es ist daran gegangen worden, das Zusammenleben zu formen, mit eben den menschlichen Kräften und Werten, deren Träger die Kinder dieser gegebenen Gruppe sind. Gehen wir analysierend einmal vom Äußerlichen zum Inneren über:

Räumliche Einordnung.

Da ist zunächst die Auseinandersetzung mit dem Gruppenraume und mit dem Schulhause, so wie sie sind; die räumliche Einordnung. Das bedeutet Einordnung in die realen Pflichtverhältnisse und die Verkehrsformen der Schule. Wichtig ist es, damit am allerersten Tage zu beginnen, und nicht, wie es vielfach mit Schulanfängern geschieht, diesen erst einige Tage lang ein lustiges, z. T. ausgelassenes Leben vorzumachen, das zum verlangten Schulleben im Widerspruch steht, aber auch überhaupt zum Sinn der Schule und zu dem, was schon ein Kind von ihr erwartet.

Die Kinder sind zu allen guten Sitten des Umgangs vom ersten Tage an einzugewöhnen. Die Formen des Grußes, beim Betreten und Verlassen des Raumes, beim Sich-Begegnen im Raume usf. usf. werden im Sinne schlichter Selbstverständlichkeiten geübt und von jedem verlangt. Besonders wichtig sind das Leisegehen, Flüsterübungen, gegenseitige Rücksichtnahme im Vorbeilassen und Aushelfen.

Gesetz der Gemeinschaft.

Der Raum selbst wird ihnen in „Freiheit" überlassen, aber es ist, „Schein der Freiheit", wenn man darunter Willkürgebrauch verstehen wollte. Sie findet ihre Begrenzung im „Gesetz der Gemeinschaft", und dieses besagt, daß im Raume nur geschehen darf, was alle gemeinsam wollen und was das Zusammenleben und die Schularbeit aller gemeinsam in diesem Raume gewährleistet, wobei nicht, wie es Oberflächliche so oft zu meinen belieben, vergessen werden darf, daß zu diesen allen auch der Lehrer gehört. Mithin sind Grenzen der Freiheit: a) die gleichen Rechte und Pflichten aller Kameraden, b) die Bindungen, welche durch die räumliche Enge gegeben sind und die zu Rücksichtnahme mannigfaltigster Art nötigen, und c) die Beschränktheit mancher Arbeitsmittel, es können nicht alle z. B. gleichzeitig an den Wandflächen tätig sein, dieselben Lernmittel benutzen, gewisse Bücher, das Mikroskop beanspruchen usf.

„Abgeschlossenheit."

Dem Gruppenraume geben wir aber eine ganz große Bedeutung, es ist keine andere als die der „Abgeschlossenheit", der Bindung an einen bestimmten Raum zur Entfaltung geistiger Kräfte, wie sie Leo Frobenius für das Wachsen geistiger Kulturen der Völker erkannt und betont hat. Es entsteht eine intensivere geistige Wechselwirkung, damit größere Kräftigung und Reifung der Energien.

Beweglichkeit.

Ebenso ist die Beweglichkeit gegenüber dem überlieferten Systeme der Bankreihen von allgemeinerer Bedeutung. Die Kinder lieben es außerordentlich, an „ihrem" Raume gestaltend tätig zu sein. Nun wird dieser Betätigungstrieb dem Schulzweck eingeordnet: es gilt in der Regel täglich mehrmals, sicher immer 2—3 mal den Raum anders zu ordnen: für den „Lesekreis", zur Schulspeisung, zum Gesamtunterricht, für gewisse Untergruppenarbeiten usf. Auch dabei beobachten wir typische Verhaltensweisen: die Unterstufe hält mehr auf die starrere Ordnung, daß es „immer wieder alles genau so" gemacht wird, wie üblich, die anderen stehen freier zur Raumordnung, die Mittelgruppe ist am erfinderischsten und auch mehr für ganz etwas Neues, periodenmäßig.

Das Einhalten der äußeren Ordnung wird halb spielend, halb sportmäßig geübt, dann mit der Uhr in der Hand. Sobald sich kleinere Unregelmäßigkeiten einstellen, nehme man sofort eine neue kurze Einübung vor. Sie stößt nie auf Widerstand, im Gegenteil, bereitet sie Freude und Spaß, wenn sie nur in dem rechten fröhlichen Ton bei aller Bestimmtheit

gefordert wird. Immer wieder tritt uns ja nichts anderes entgegen als die genugsam bekannte und biopsychisch begründete Tatsache, daß der Kinder Aufmerksamkeit und Gedächtnis kurz ist. Was wegen dieser größeren Vergeßlichkeit unterbleibt, das ist aber keineswegs aus bösem Willen und deswegen geschehen, weil ein „wildes Ungestüm" in den Kindern triebe. Es bedarf lediglich der kurzen erneuerten Übung und der liebevoll ernst an die Gruppe gerichteten Erinnerung.

Schulwohnstube.

Der Raum werde zu einer „Schulwohnstube". Darum gehört in ihn nun auch keine Hobelbank, kein Sandkasten u. dgl. Und zwar nicht nur wegen der hygienischen Bedenken und störender Arbeitsgeräusche, sondern weil das Ethos in einer Werkstatt ein anderes ist als das einer Wohnstube, auch, als das einer Schulwohnstube sein soll. Es ist der Unterschied wie zwischen einer zusammenarbeitenden Gesellschaft und einer zusammenlebenden Gemeinschaft. Mag die Werkstatt soziale Gesinnung in einem bescheidenen Maße mitbewirken, ihr Anteil an persönlichkeitsbildender Kraft ist gering. Den Charakter einer Wohnstube aber verleiht dem Raume ganz besonders der Blumenschmuck, der Wandschmuck, den die Kinder selber herstellten; und es bindet sie innerlich stark an ihn alles, was sie an Eigenem aus ihrem Besitz, an ihnen wertvollen kleinen und großen Schätzen dort aufstellen dürfen, sei es auch nur vorübergehend.

Pflege und Ordnung der menschlichen Beziehungen.

Über alles Äußere hinaus wichtig ist nun, was sich an rein menschlichen Beziehungen anbahnt, d. h. die Einordnung in die Wertewelt einer Schule, die sich unter die Idee der Gemeinschaft und der Bruderschaft stellt. Erst damit öffnet sich der Umkreis sittlicher und persönlicher Erziehung. Die Hauptmittel dafür sind a) die Aussprache; die Offenheit aller Verhältnisse; das Geöffnetsein für einander; daß alles zur Aussprache kommt; b) das Recht eines jeden Kindes, gehört zu werden, seine Meinung frei zu äußern; die Anerkennung gleichen Rechtes für alle, und dieses Recht lediglich beschränkt durch die Rechte der anderen, eine Bindung von stärkster Wirkung; c) die Behandlung restlos aller „Fälle" durch die Gemeinschaft der Gruppe, in letzter, aber von den Gruppen ungern angegangener Instanz von der ganzen Schulgemeinde. Dabei bedarf es der Führung durch den Lehrer mit größtem Takte, gleichfalls ist hier eine der besten Gelegenheiten zur Erziehung zur taktvollen Behandlung des Mitmenschen; und ich erlebte den ungeheuren Unterschied zwischen der Behandlung solcher Fälle hier

in einer Gemeinschaft, die jedem Gliede das Gefühl ließ, ein Freier zu sein, und früher im Rahmen der Klasse, wo im besten Falle Freigelassene Recht schöpften. d) die Warnung; oder die Mahnung. Das Äußerliche der Mahnung sei wiederum alles andere als starr. Jedes verabredete Zeichen hat ja die Tendenz zur Abnutzung, zur Entwertung; so wechseln auch die vereinbarten Formen ständig. Den Finger auf den Mund legen, das Hochheben einer Hand, das Hinstellen eines bestimmten Merkzeichens, der leichte Schlag an einen Gong mit wohltuend dumpfem Schlage sind solche erprobten und abwechselnd beliebten Mittel.

Nur eines werde soweit wie nur irgend möglich vermieden: das Wort selber. Alles Eingreifen mit Worten ist zu mehr als 90% schlecht und verfehlt seinen Zweck; denn das menschliche Wort weckt den Reiz zum Gegenwort, zur Antwort, sei es zur Rechtfertigung, zur Entschuldigung, zum Trotz oder was sonst es sein mag. Immer ist das stille, wortlose Sich-Verstehen hundertmal besser als das Reden über das, was abzustellen ist. Gar das anklagende, verweisende Wort sei sehr sparsam gebraucht, nach Kräften vermieden; der Führer geht darin voran. Jedes Tun, jedes Zurechtstellen des Falschen, auch wenn man es selber nicht tat, ist sittlich wertvoller als die nach einem Wortwechsel auch kürzester Art erfolgende Handlung. Immer ist die „Besprechung" das Oberflächlichere, das Gehaltlosere. Dazu hat die berichtigende Tat, immer durch den, der es zuerst bemerkte, den Vorteil, daß hundert Dinge schneller, reibungslos, besser und wirkungsvoller für den Geist der Gruppe erledigt werden. Sie bewirkt weit seltener den Streit, hinterläßt am wenigsten Unruhe, Ärger, Gereiztheit, Verstimmung, alles Gefühle, von denen die Luft freigehalten sein muß. Jeder Lehrer merke sich's und unermüdlich lehre er es, vor allem im eigenen Tun, seine Schüler, daß 99 von 100 Vorkommnissen und Fällen es nicht verdienen, auch nur schwach unterstrichen zu werden. Des alten Thales Wort stehe u. a. als Leitwort über dem ganzen Zusammenleben: „Ertrage Kleines von deinem Nächsten!"

e) die Pflege der Innerlichkeit. Dahin gehört die Feier aller Geburtstage durch die Kinder; die Vorbereitung von allerhand Festen; die Pflege der Behaglichkeit des Schulraumes; die menschliche Wärme im Umgang miteinander und mit dem erwachsenen Lehrer; der Verkehr lieber Menschen in „unserm" Raume. Wie wichtig ist es, wenn die Mutter dann und wann neben ihrem Kinde in diesem Raume sitzen kann, wenn der Vater, der seinen Urlaub hat, mit im Werkraum arbeitet, die freie Zeit benutzt, um die neue Rechenmethode kennen zu lernen u. dgl. m. Hier besitzt jede Schule bedeutsamste Mittel, sich das Herz der Kinder und die Herzen der Eltern leicht zu erobern.

c) Die Eingewöhnung in die Besonderheiten des „Schul"-lebens und der „Schul"arbeit.

Diese Eingewöhnung muß gleichfalls von Anfang an erfolgen, und wo sie nachließe, alsbald wieder geübt oder in Erinnerung gebracht werden. Es muß dafür Verständnis geweckt werden, daß die Schulstube eben doch keine Wohnstube schlechthin ist, sondern ein Raum, der einer ganz besonderen Aufgabe dient. Und wir können es in unsrer Kulturlage voraussetzen, daß das den Kindern schon beim Eintritt in die Schule irgendwie bekannt ist, von ihnen gar nicht anders erwartet wird. Es gilt nur, geschickt an diese Instinkte und sozial vermittelten Einsichten anzuschließen. Hierher gehören a) die Einführung in den Gebrauch der Lehrgegenstände, der Lernmittel aller Art; was mit diesem, was mit jenem gemacht werden kann oder ganz allein gemacht werden darf; b) die jeweils besondere Arbeitshaltung, und c) die besonderen methodischen Anforderungen, die für Arbeitsabläufe erforderlich sind.

Lehrgespräch.

Um ein Beispiel eingehender zu behandeln, so erlangt das Gespräch, die Unterhaltung zu großen Teilen, ja fast überwiegend innerhalb des Gruppenraumes eine besondere schulische Note. Zu verlangen ist ganz allgemein für das Schulgespräch, die Schulunterhaltung, die Form des besten Salons. Dennoch ist es nie Unterhaltung um der Unterhaltung willen, sondern immer in einem besonderen Sinne, bildende. Man unterhält sich nicht aus Langeweile, aus Freude an der geistigen Erholung, der Dialektik oder an dem Menschen, mit dem man sich unterhält, sondern von vornherein unterlegt sich hier ein besonderer Sinn. Alles drängt hin auf erhöhte Aufmerksamkeit, zur Konzentration auf das, was man tut und wie man es tut, ganz anders als vielleicht im Spiele der Konversation des Salons. Stets geht durch alles Reden die leise, aber bestimmte Mahnung hindurch: „Hat das, was du sagst oder tust oder fragst, jetzt und hier einen Sinn?" — „Gehört es hierher?" Und: was man sich vorgenommen hat, das soll auch zu einem sinnvollen Ende kommen, mindestens zu dem relativ besten Abschluß heute.

So zielt alles hin auf sinnvolle Beziehungen, auf klare, deutliche, in orten bestimmt ausgedrückte Erkenntnisse, allgemein auf Verständnis, ich weiter gesteigert: es geht um begründetes Wissen, begründete Erhrung. Wegen dieser Anforderungen an das Gespräch muß auch die orm sorgsam und stetig kultiviert werden. Nicht im Sinne irgendeiner Einschulung" oder einer Belehrung. Vielmehr ordnet sich hier der Erwachsene ein mit der ganzen Wucht seines Vorbildes und gewinnt sich ıfehlbar die starke Mehrheit seiner Gruppe als stille, bald als rührige elfer. Ist doch, wie jedermann weiß, die Beherrschung schöner Form n stärkster Macht über die Mitmenschen und ordnet sie sich willig ein

und unter. Nur dort wo in einem Menschenkinde das Böse treibt, sucht es sich über sie hinwegzustürzen, es wird aber in recht zusammenlebenden Gemeinschaftsgruppen sofort an den Widerstand der Mehrheit stoßen und in seine Schranken alsbald zurückverwiesen werden. Es genügt, wenn sich der Lehrer fest und bestimmt in diesen Schranken hält und lediglich als dieser Mensch, der er ist, da ist. Die Tatsache seiner wirksamen Einordnung in das Gruppenleben ist Macht genug.

Frage.

Dasselbe gilt auch von einem der wichtigsten Mittel im Leben der Schule, von der Frage. Sie ist unentbehrlichstes Mittel. Aller Fortgang im Bewußtmachen, im Denken, in der Wissenschaft hängt ja davon ab, daß Tatsachen problematisch d. h. auf deutsch „fraglich", gleich einer Frage, werden und daß nun eine Arbeit an den neuen Fragen einsetzt, welche nach Antworten d. h. nach Begründungen, objektiver Begründung sucht. Tatsachen werden uns aber nur dadurch fraglich, daß wir uns mit ihnen tätig befassen, selber Widersprüche an ihnen oder sie selbst als „neu" entdecken, daß uns Zweifel aufsteigen, neue Seiten an ihnen denkend herausgestellt, andere Einordnungen an ihnen gefordert werden. Und wir können auch nur wertvolle Problemlösungen und Begründungen miterarbeiten, wenn wir ein eigenes Tatwissen haben, kein bloßes Wortwissen.

Gesprächsleitung.

Bei dieser großen Bedeutung der Frage ergibt sich für die Leitung des Gesprächs, daß sie in der Hand des Lehrers liegen muß. Nur ganz vereinzelt, und stets nur in höheren Lebensaltern, wird diese Leitung einem Kinde anvertraut werden können. Die Meisterung der rechten Gesprächsleitung ist nur ausnahmsweise Sache eines Kindes. Hier hüte man sich vor Spielerei. Die Korrektur, das Eindämmen, ja das Verhindern ungeduldigen, nervösen, gelegentlich unbeherrschten Verhaltens ist ebenso wenig Kindersache wie die Kunst, vorgebrachte Gedanken aufzunehmen, fortzuführen, zu einem Abschluß zu runden, sei es zu einem sogenannten Ergebnis, sei es zu einem weiteren, offenstehenden, aber als solches klar herausgestellten Problem oder zu einer Aufgabe.

Lehrerfrage.

Allein ein wesentlicher Unterschied kennzeichnet auch an diesem Orte das neue Leben: der Wandel in Art und Sinn der eigenen, der Lehrerfrage. Der Lehrer muß sich ganz und gar als Gesprächsleiter fühlen, darum nun seine Fragen den im Schülerkreise frei aufsteigenden Gedankenzusammenhängen eingliedern. Sie stelle in Zweifel, blicke voraus auf eine, vielleicht die Lösung und reagiere dabei auf die

Einwürfe, Fragen und Behauptungen der Kinder. Aber — immer geht sie nun den Weg, den die Kinder gewählt haben. So wird auch an dieser Stelle ganz Ernst mit der Anerkennung der Selbsttätigkeit der Schüler gemacht. Diese bekundet sich schon in dem Wege, den ein Kind oder die Gruppe eingeschlagen hat, und eben diesen Weg begleitet der Lehrer mit seinen Fragen. So ist es der Kinder Weg zur Lösung. Das Recht der Pädagogie aber bleibt es, frei darüber zu entscheiden, ob nicht unter Umständen vom Lehrer selbst auf eine Frage die Lösung gegeben werden soll oder wann sie und in welcher Form die Ablösung vom Gespräche erfolgen soll. Jene vollkommene, auch stimmungsmäßige Einordnung des Lehrers verbürgt, daß sein Vorgehen nicht den Charakter des Gewaltmäßigen, sondern stets den eines Menschen behält, der „in Funktion" handelt. Bei dem allen steht das Gespräch kraftvoll in die Selbstbildung der Kinder aufgenommen da.

Auch hier ist die Voraussetzung, daß in den Kindern, immer dem entwickelten Vermögen entsprechend, das Verständnis für alles geweckt wird, was sie tun, was der Lehrer tut, warum dieses, warum jenes Verhalten beobachtet wird. Deswegen wird nun der Lehrer in jeder Funktion von den Schülern verstanden und anerkannt. Genau so wie wir Erwachsene, besitzen die Kinder ein feines Gefühl dafür, ob ein Handeln, ein Befehl, eine Anordnung des Mitmenschen innere Berechtigung hat oder nicht.

Offenheit.

Da mithin in allen Teilen dieser Zusammenarbeit Offenheit aller Verhältnisse gewährleistet ist, so dient alles, was der Eingewöhnung in die besonderen schulischen Aufgaben gilt, zugleich immer auch der Gemeinschaftsbildung, und wird an seinem Teile ebenfalls ein Mittel, der Gruppe als Ganzem Form, Stil, Kultur zu geben. Sie entfaltet in all ihrem Tun und durch dieses Tun einen werthaften Lebensstil, der während des Zusammenlebens im Schulraume sich darin bekundet, daß die Mitglieder „auf sich halten". Wenn nun außerhalb der Schulstube, gar der Schule überhaupt, dasselbe eintritt, demnach die Haltung im Elternhause und auf der Straße bestimmt, dann hat die Gruppe Höchstes geleistet.

Gegenseitige Hilfe in der Selbsterziehung.

Das schlichte Geheimnis ihres Erfolges aber bildet die folgerechte Durchführung des Grundsatzes der gegenseitigen Hilfe in der Selbsterziehung vom Standpunkte einfacher Menschlichkeit aus gesehen und befolgt. Es besteht kein Schema, vielmehr ein bewegliches System von Grundsätzen für die Lebensordnung, unter die sich die Mannigfaltigkeit der Geschehnisse ordnet. Die Idee der Gemeinschaft und Bruderschaft

entsendet tausend Strahlen hinein in die wirkliche Welt, und sie sind ebenso viele Wege zurück zur Idee. Daß nur diese selbst mit starkem Vertrauen ergriffen, nie ermüdend gesucht und damit im Gemeinschaftsleben leuchtend und wärmend erhalten werde!

IV. Der Umkreis sozialethischer Gegenstandsbildung.

Innerhalb der Gruppe.

Eine kurze Zusammenfassung möge zeigen, welchen Umfang die Gebiete einnehmen, an denen sich der Grundsatz der gegenseitigen Hilfe zur sittlichen und sozialen Erziehung auswirken kann. Innerhalb der einzelnen Gruppe sind es folgende: die Umgangsformen im Raum; die Raumpflege; das Veränderliche im Raume; den Raum in Ordnung halten; an keinem Tage verlassen die Schüler ihre Gruppenräume oder einen Werkraum, ohne ihn selber, so gut wie sie es können, aufzunehmen, ihn sauber und in guter Ordnung zu hinterlassen, das gilt als selbstverständliche Pflicht, die nie auf Widerstand stieß, der erwähnenswert wäre; Mitwirkung bei der Schulspeisung, Pflege guter Essensmanieren und Tischunterhaltung; die Ämter und der Helferdienst.

Alles, was aus dem freien Arbeits- und Unterrichtsleben der Kinder hervorgeht: ihre Erlebnisse miteinander innerhalb und außerhalb der Schule, auf der Straße, im Hause usw.; das Arbeitsleben in Werkstatt, Hof und Schulgarten; das gegenseitige Helfen im Lernen.

Die Gruppenfeiern am Montag und am Sonnabend. Nach der alle Kinder vereinenden kurzen Feier am Montagmorgen versammeln sich die Gruppen zu einer kurzen oder längeren Betrachtung des in der Morgenfeier gegebenen und knapp erläuterten Wochenspruches, der Vorlesung, Erzählung usf. An jedem Sonnabend wird vor Schluß der letzten Stunde der Raum aufgenommen, Ordnung geschaffen, alles zum Nachhausegehen fertig gerüstet und nun im „Kreise" das Wochenleben überblickt. Unfrieden wird geschlichtet oder was sonst an Trennendem etwa bestand, beglichen und darauf vom Gruppenführer je nach Stimmung, Eingebung oder Vorsatz nun ein alle vereinender und ergreifender Abschluß der Wochenarbeit gegeben.

Dazu kommen im ganzen unsrer Schule folgende Anlässe:

Aus dem Schulganzen.

Die, freilich seltene, Veranstaltung der Schulgemeinde zur Behandlung mehr äußerlicher Ordnungsfragen, die alle angehen; die gemeinsame Montagsmorgenfeier; die Aufnahmefeier für die Kleinen, die zu Ostern neu eintreten, eine Feier, an der sich alle Gruppen beteiligen; die halbjährige „Pädagogische Rückschau", in der Regel Ende Oktober und März: ihr Zweck ist, den Schülern einen Überblick

über die ganze Schularbeit des voraufgehenden Schulhalbjahres zu geben. Die Gruppen bestimmen selber, worüber sie berichten wollen und wer den Bericht erstatten soll; nahezu jedes Gebiet wird erfaßt, dazu werden Vorträge aller Art, Spiele, Musik und Gesang geboten, so daß ein ganzer Vormittag ausgefüllt ist. Jede Gruppe macht zudem für die andern eine Ausstellung des ihr besonders wichtig Erscheinenden aus ihrer jüngsten Schularbeit und führt die besuchenden Kameraden in ihre ausgestellten Arbeiten ein; es sei nur nebenher hier angemerkt, welche starken Anreize für die Unterrichtsarbeit der Schule von dieser Veranstaltung ausgehen. Die Ordnung des ganzen Ablaufs dieser Veranstaltung liegt in der Hand der Schülerschaft; sie fand jedesmal den würdigsten Verlauf. Dazu tritt auch bei uns das Weihnachtsfest, für das die Vorbereitungen seit Ende November das ganze Schulleben immer mehr bestimmen, im Juli das Sommerfest. Der Grundsatz, weitgehendste Selbstbestimmung der Kinder auch in allen diesen Veranstaltungen, des erzieherischen Zwecks halber, zur Geltung kommen zu lassen, ward mit Erfolg eingehalten und bestimmt uns, auf diesem Wege immer vertrauender weiterzugehen. Ich nenne sodann die Nötigung zur inneren Auseinandersetzung mit den „Übergängen" in andere Gruppen; die Schulwanderungen, die Schulreise im Sommer. Etwas Besonderes im Leben der Jenaer Universitätsschule bildet die Feier des Schulgeburtstages am 9. Dezember zur Erinnerung an die Gründung der Schule durch Carl Volkmar Stoy (1844), den echtesten Schüler Herbarts. An diesem Tage werden die zu Ostern neuaufgenommenen Schulanfänger feierlich in Gegenwart der Eltern in die Schulgemeinde aufgenommen und beteiligen sich fortan auch an den Montagsfeiern. Sie werden unter Einhaltung fester Formen von ihren „Paten" in den Schulsaal geleitet und nach einer kurzen Feier verpflichtet.

Patenschaften.

Als Paten haben sich während der Zeit nach Ostern ältere Schüler gefunden, d. h. solche, die sich besonders für diesen oder jenen neuen Kameraden interessieren, die sich nun entschließen, ihm während der nächsten Schuljahre zu helfen, sich in das Schulleben einzuordnen, wo es ihm zu schwer werden sollte, aber auch in allen anderen Angelegenheiten zum kameradschaftlichen Dienst besonders bereit sind. Ich führte diese Patenschaften ein, um die leicht entstehende Kluft zwischen den Kindern der ersten und der letzten Schuljahre zu überbrücken, und habe guten Erfolg gehabt. Bei allen gemeinsamen Feiern sitzen die Großen neben ihren Patenkindern auf festen Plätzen, die eine Ehrung innerhalb der Schulgemeinde bedeuten. Sollte für ein Kind eine schwierige Erziehungsperiode eintreten, so ist sein Pate derjenige, an den sich der Gruppenführer wenden kann, zu dem er den Jungen, das Mädchen schickt, um neben seinem Paten zu arbeiten, bis die nervöse Spannung, oder was

sonst an, für uns und jeden Unerklärlichem in den Kleinen treibt, vorüber ist. So haben sich diese Patenschaften als ein sehr wertvolles Hilfsmittel der gegenseitigen Erziehung erwiesen, von dem wir ohne Nötigung nicht wieder abgehen werden.

Eingehender als hier möglich, wäre das zu betrachten, was die Unterrichtsgegenständlichkeit und das „Unterrichtsleben" auch an sozialethischen Bildungswerten enthält und warum.

V. Planlegung und Probleme des Unterrichts.

Lernformen des Unterrichts.

Der Unterricht ist in die Schulgemeinde als eine sich selbst erziehende Gemeinschaft einzuordnen und hat sich stets als das Zweite zu betrachten. Deswegen nenne ich Unterricht im pädagogischen Sinne jene Summe von absichtsvollen und sinnhaften Veranstaltungen, die mit Ehrfurcht vor dem Leben und unter der Idee der Erziehung zu Fertigkeiten, Kenntnissen und Bewußtheiten führt. Er ist Lebensdienst, Hilfe zur Selbsthilfe. Damit ist bereits angedeutet, daß der Ausgangspunkt aller unterrichtlichen Arbeit das natürliche Lernen, der freie Bildungserwerb ist, daß sich alles Kunstlernen oder Aufgabelernen soweit wie irgend möglich an das natürliche Lernen anzuschließen, dessen Formen und Situationen nachzubilden hat. So muß auf jedes zwangsmäßig gleichmäßige Fortschreiten der Schüler in den Fächern verzichtet werden. Es wird gelernt einzeln oder in kleineren Lerngruppen (s. ob. S. 20ff); unter verschiedenen, den Lebensaltern sich anpassenden, Formen des „Gesamtunterrichts" d. h. verbindlich für die ganze Gruppe; in Kursen zum rein fachlichen Lernen, verbindlich für eine Gruppe, oder in „Wahlkursen", zu denen sich Schüler verschiedener Gruppen frei melden verbindlich für die vorgesehene Zeit; diese letzteren werden nach Lehrstoff und Zeitdauer bekannt gegeben, worauf zur Meldung aufgefordert wird.

„Elementargrammatik."

Überall tritt derselbe erste Grundsatz hinsichlich der methodischen Führung im Unterricht hervor: den Kindern wird für jedes Fach, jede Technik die „Elementargrammatik" übermittelt, durch deren Beherrschung sich ein Kind, jeder Mensch, den Zugang zu dem betr. Stoffgebiet erarbeiten kann, weitgehend — freilich nach den Begabungen verschieden schnell, weit und tief — allein. Sonst tritt das Kind mit der Forderung nach Hilfe durch Belehrung an den Lehrer oder einen Mitschüler heran, wird aber ebensogut von dem, jedes in seinem individuellen Fortschreiten beobachtenden und sorgfältig verfolgenden Lehrer in dem als richtig erkannten (nach all unsern Erfahrungen!), sehr vorsichtig zu wählenden Augenblick von sich aus angeleitet. Ist uns doch das Problem

der „Führung im Unterricht", der wirklich auf der echten Selbsttätigkeit und Selbstverantwortlichkeit des Kindes ruhen soll, ein stetes Problem erster Ordnung, an dem unsere Beobachtungen und Erwägungen kaum je zum vollen Ende kommen dürften; denn hier offenbaren sich pädagogischer Takt und von ihr beherrschte didaktische Kunst in ihrer Bezogenheit auf die Individualitäten Lehrer und Schüler, und die Mannigfaltigkeit dieser Beziehungen wird niemals auf eine Formel, ja kaum je auf mehr als grobe Typen zu bringen sein[1]).

Freies Fortschreiten.

Sobald die Elementargrammatik beherrscht wird, darf das Kind frei arbeiten, und immer in eben dem Umfange, als es sich die grundlegenden Kenntnisse und Geschicklichkeiten erworben hat, steht ihm der Zugang zu allem Material und allen Werkzeugen, Maschinen, Lernmitteln usw. frei. Da kein Kind von irgend etwas ausgeschlossen ist, anders als auf Grund seiner mangelnden Interessen und Kenntnisse zur Erarbeitung des betr. Gebietes, da jedes weiß, sobald ich will, wirklich ernstlich will und auch kann, darf ich mich an einen der Lehrer der Schule wenden und er wird mich einführen, so erlebten wir keinerlei Mißbrauch. Ein Kind kommt nicht auf den Gedanken, mit Werkzeugen, Maschinen dumm zu spielen, wenn es deren Ernst und Bedeutung kennen gelernt hat und zugleich weiß, daß es sofort bei starkem Drang und Wunsch deren rechten Gebrauch erlernen und sich damit Quellen echter Freude und die Fähigkeit, Wertvolles und Zweckmäßiges zu schaffen, erschließen wird. Es kann dem normalen Kinde beträchtlich mehr Einsicht zugemutet und ihm unendlich mehr Vertrauen geschenkt werden, als es die alte Pädagogik immer noch wahr haben will.

Arbeitsteiliges Verfahren.

Im naturkundlichen, kulturkundlichen und fremdsprachlichen Unterricht gehen die Methoden von den sog. arbeitsschulischen aus und ändern diese nur insoweit um, als sie auf keinen Fall mehr Methoden in der Hand des Lehrers bleiben, sondern von vornherein als Methoden der Einzel-, Gruppen- und Gesamtarbeit die Schüler gelehrt werden, um von diesen gehandhabt zu werden. Zudem setzt sich auch hier überall das individuelle bzw. das Fortschreiten in frei zusammentretenden Untergruppen durch. Wenn das Allgemeine einer Lernaufgabe gemeinsam besprochen, die Lernmittel und die Arbeitswege gemeinsam festgestellt und beschafft sind, beginnt alsdann schon jene Drittelung aller Gemeinschaftsgruppen der betr. Aufgabe gegenüber herauszutreten: die Gruppe der führenden,

[1]) Vergl. „Der Lehrer als ‚Führer' im Unterricht" in Petersen, Innere Schulreform und Neue Erziehung, 1925, S. 252 ff.; auch Pädagogisches Zentralblatt, Juli 1924.

der aktiven und der passiven Kinder. Jede übernimmt andere Teilaufgaben und führt sie arbeitsteilig frei durch; Führung und Anleitung durch den Lehrer stufen sich entsprechend ab.

Gegenseitige Hilfe.

Ebenfalls äußert sich die gegenseitige Hilfe spontan. Ein Kind der führenden Gruppe für das betr. Stoffgebiet nimmt sich eines oder zweier der passiv eingestellten Kameraden an. Dabei zeigen sich uns wiederum echte Wesenszüge der Kinder, sowohl in der Art und Weise, wie ein Kind sich der anderen annimmt, als darin, welcher Kinder es sich annimmt, nach welchen instinktiven oder bewußten Neigungen es die Wahl seines kleinen „Gefolges" trifft. Zugleich zeigt sich der Vorteil einer Vereinigung verschiedener Lebensalter für solches gegenseitige Helfen innerhalb der Gruppe. Besonders überraschende Erfolge erzielte z. B. ein fünfwöchiger Schriftkursus von wöchentlich zweimal reichlich 1½ Stunden, zu dem sich die Unter- und Mittelgruppe auf eigenen Wunsch verbanden. Die Kinder paarten sich zu gemeinsamem Üben ganz nach Belieben in den beiden Gruppenräumen, immer förderte das reifere Kind das jüngere, und unter dem Einfluß des Gefühls gegenseitiger Verantwortlichkeit, des wohltuenden Zusammenarbeitens und Zusammensitzens mit seinem Freunde, seiner Freundin, des Arbeitens im „anderen" Raume, das ja immer eine Fülle schwer zu bestimmender Gefühle auslöst, sahen wir eine intensive, beste Ergebnisse fördernde, von keinen Störungen irgendwie gehemmte Kursarbeit, die Lehrer wie Kinder gleicherweise beglückte. Bis dahin kannten wir nur die Wirkungen der Mitarbeit der Großen bei den Kleinen oder der Arbeit eines Kleinen neben seinem Paten, also am Tische und im Raume der Großen.

Fremdsprachlicher Unterricht.

In der fremdsprachlichen Kursarbeit wird nach dem einführenden, für alle verbindlich, wohl auch teilweise in der Form eines gebundenen Unterrichts, erteilten Vorkurs nach etwa 4—5 Monaten die Aufteilung der Gruppe einsetzen, mindestens in zwei Abteilungen, von denen die erste das Jahrespensum einer höheren Schule bei weniger Wochenstunden in Dreiviertel der Zeit erledigt, der Rest ebenmäßig fortschreitet. Der soeben abgeschlossene erste Versuchs- und Beobachtungskurs im Englischen hat zur Aufstellung einer Testreihe geführt, die beherrscht werden muß, bevor der Zutritt zum Kurs gestattet werden kann. Dieser Zutritt ist nicht abhängig vom Lebensalter, da es keine stichhaltigen Gründe dafür gibt, daß das Erlernen einer Fremdsprache nur in diesem oder jenem Lebensjahre zu beginnen habe. In der Tat mischten sich auch im ersten Kursus Kinder des 4.—7. Schuljahres in beiden Abteilungen. Desgleichen werden wir den Eintritt in einen Kursus während des Schuljahres zu zwei oder drei Terminen gestatten können. Als notwendig aber erwies es sich, die Lernmittel anders zu gestalten, da auch die besten Lehrbücher für den Anfangsunterricht zu sehr auf den Klassenunterricht eingestellt sind. Mit dem Aufbau dieser neuen Lernwege hoffen wir im kommenden Jahre beginnen zu können.

Übungskurse.

Aufgabe der Kurse ist es auch im besonderen, der notwendigen Übung zu dienen und der festen Einprägung dessen, was um der „allgemeinen Bildung" willen heute zu wissen nötig ist, den „eisernen Bestand" zu übermitteln. Angeregt durch die Besuche des Prof. Alexander von der Columbia University und seiner Mitarbeiter haben wir damit begonnen, für die deutschen Verhältnisse den „Mindestlernstoff" für Rechtschreibung, Erdkunde und Geschichte herauszuarbeiten, eine Aufgabe, zu deren Bewältigung wir s. Z. die Mitarbeit vieler deutscher Lehrer brauchen, denen unsre ersten Vorschläge zur Begutachtung 1928 unterbreitet werden sollen.

Individuelle Entwicklung i. a.

Auf die individuelle Entwicklung eines einzelnen Kindes gesehen steht es so, daß es im ersten Schuljahre und bis in das vierte hinein wesentlich individuell weiterschreitet und daß sein freies Lernen umrahmt wird von einem „Gesamtunterricht", dessen Inhalt nahezu ausschließlich von den Kindern aus bestimmt wird. Im vierten Schuljahre setzt in der Regel ein erster, und zwar heimatkundlicher, Kursus ein und mit dem 5/6. Schuljahre mehren sich die Kurse, sie werden dann auch zunehmend von den Kindern selber verlangt. Es setzt eben jetzt sich die Besonderung der Begabungen stärker durch und verlangt nach besonderer, auch fachlicher Nahrung. Mit dem 8/9. Schuljahre sind dann die beruflichen Interessen bereits so stark, daß zu ihrer Befriedigung für reichlichere Kurs- und Eigenarbeit gesorgt werden muß. So unterscheide ich im Blick auf die Volksschulzeit von 10 Jahren die drei Perioden: Zeit der allseitigen harmonischen Ausbildung, die Vorlehrzeit („pré-apprentissage" n. Ad. Ferrière), eigentliche Lehrzeit, Zeiten, die für das einzelne Kind ganz verschieden früh einsetzen.

Arbeitspläne.

Die Arbeitspläne der Gruppen schwingen in einem dreifachen Rhythmus: dem des Tages, der Woche und des Trimesters bzw. des Jahres, anschließend an die bekannten, in vielen Lehrbüchern der Psychologie wie der Didaktik mitgeteilten Arbeitskurven. Allein, soweit ich bis heute beobachten kann, stimmt für unsere Schularbeit lediglich die Wochen-

arbeitskurve, keineswegs die Tages- oder die Jahreskurve. Es zeigt sich eben auch hier, daß die psychologische Forschung zu einem erheblichen Teile nachlaufende Arbeit ist und daß sich ihre „Ergebnisse" ändern müssen, sobald der Pädagoge die Arbeitsformen und die Arbeitswelt der Schule ändert. Zur Pause s. ob. S. 20.

Eine schematische Übersicht über den in die Erziehungsgemeinschaft eingefügten Unterricht ergibt etwa nebenstehendes Bild:

Ein paar Bemerkungen zum Schema.

A und B bilden eine Einheit, sie sind in der Schulwirklichkeit völlig in eins verwoben und nur der wissenschaftlichen Analyse halber hier auseinandergezogen.

Die Rubriken I—VI stellen insofern eine Rangordnung dar, als die Aufgaben unter VI erst in Angriff genommen werden dürfen, wenn die unter I—V erledigt, zuvor oder gleichzeitig begonnen sind. Vor allem sind die unter I und II umfaßten allererster Ordnung, mit denen jede Schularbeit einzusetzen und auf die sie für jeden neuen Anfang zurückzugreifen hat. Desgleichen stellen diese Rubriken die Reihenfolge der Lehrerbeobachtungen und -arbeiten fest, die in jedem neuen Schuljahre einzuhalten ist. Die „Vorschule" des Unterrichts ist nicht im Sinne einer zeitlich, auf bestimmte Schuljahre verlegten Schularbeit zu verstehen. Sie ist vielmehr die Summe jener ständigen Veranstaltungen, welche die Führung (die Pädagogie) des Unterrichts unter Ehrfurcht vor dem Leben und unter der Idee der Erziehung gewährleisten sollen. Und die Pädagogie des Unterrichts ist wohl zu scheiden von den pädagogischen Aufgaben im Unterricht und während des Unterrichts, also von dem im engeren Sinne Didaktischen, Unterscheidungen, die hier leider nicht näher geklärt werden können.

Mit I bekennen wir uns voll und ganz zur Forderung Maria Montessoris in ihrer „Pädagogischen Anthropologie", daß der Lehrer das anthropologische Studium des Kindes der Erziehungsarbeit vorangehen lassen sollte, und schließen uns an die Bestrebungen der rhythmischen und gymnastischen Schulen an. Der Rhythmikunterricht z. B. verbunden mit dem in der Musik, liegt zurzeit in den Händen des Frl. Blensdorf und erfolgt nach den Grundsätzen der Schule Blensdorf-Dalcroze. Hierher gehören ferner Spiel, Wandern, Turnen und Sport usw.

Unter II fällt das bereits oben eingehend Dargelegte über die Pflege der menschlichen Beziehungen innerhalb der Gruppen und der Schule.

Die unter III gefaßte Pflege der Sprache geht nur auf die beiden ersten Teile der Sprachbildung: das Verstehen der Laute und der Meinung gehörter Worte sowie auf die Bildung der Sprechorgane, sie so in Tätigkeit zu setzen, daß die richtigen Worte und diese in möglichster Deutlichkeit und Formschönheit gehört werden. Lesen und Schreiben dagegen fallen unter VIa unseres Schemas.

A. Die Vorschule des Unterrichts.

(Das Gemeinschaftsleben und die Ausdrucksbildung.)

Schuljahr	I. Körpererziehung	II. Umgang und Sitte	III. Sprache und Gesang	IV. Hand- und Sinnesbildung	V. Innerlichkeit (Gemüt)
1.					
2.					
3.					
4.					
5.					
6 ff.					

B. Unterrichtsleben und Unterrichtsbetrieb

(Unterricht i. a. S.).

Schuljahr	VI. a) Elementarkenntnisse	b) Gesellschaftswissen oder Herrschafts- und Leistungswissen	c) Persönlichkeitswissen
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6 ff.			

IV und V dürften aus dem Voraufgehenden hinreichend verständlich sein. Hier sei nur grundsätzlich gesagt, daß für die Sinnesausbildung die besten bis heute entwickelten Hilfsmittel (ich nenne nur Decroly, Montessori, Arvin) von uns benutzt und fortgebildet, richtiger, den besonderen Bedingungen unserer Arbeitswelt angepaßt werden. Das Ideal sind stets solche Lernmittel zum individuellen Fortschreiten, die aus sich selber weiter treiben, Anreize zu neuem selbständigen Lernen bieten.

VIa umfaßt Lesen, Schreiben, Rechnen, Rechtschreibung, Grammatik usf.

VIb enthält alles, was zur „allgemeinen Bildung" gehört, was aus Natur- und Menschenwelt vom heute Lebenden gewußt sein sollte und möchte. Dabei dürfte es immer mehr als selbstverständlich gelten, daß wir bestrebt sein müssen, so vielen Kindern aller Völker wie nur möglich die Kenntnis einer fremden Sprache schon in den Volksschulen zu vermitteln. Das wird im heutigen Zeitalter des internationalen Verkehrs und Gedankenaustausches eine unvermeidliche, aber auch eine durchaus zu lösende Aufgabe der europäischen Volksschulen.

Innerhalb dieses Leistungswissens sind zu scheiden (auch nach den Formen des Erlernens) der „Mindestlernstoff" von dem Inhalt dessen, was ich das „Unterrichtsleben" nenne. Versteht man unter einer „Situation" mit der neueren, besonders der amerikanischen Psychologie die „Gesamtheit der Reizfaktoren, die ein Wesen nötigen, als eine Gesamtheit zu reagieren", so definiere ich Unterrichtsleben als die „Welt problemhaltiger, Kinder und Jugendliche auf natürliche Weise zum Lernen anreizender Situationen". Alles demnach, was nicht zu jenem Mindestwissen gehört, wird erlernt in einem vielseitigen, restlos alle in einer Gruppe vorhandenen Fertigkeiten und Fähigkeiten in Tätigkeit setzenden Unterrichtsleben; seine Formen mögen denen des Gesamtunterrichts, des „project", der Decrolyschen „assoziation" ähneln oder gleichen. Die Stoffwelt wird in den ersten 3—4 Jahren fast ganz von den Kindern bestimmt, besser gebracht, vom 5./6. Schuljahr dringen die berechtigten Anforderungen der heutigen Sozialwelt stärker und stärker vor und das bedeutet, Zunahme eines vom Lehrer bzw. dem Lehrkörper thematisierten Unterrichtslebens, nicht nur also des Kursunterrichts.

VIc weist auf das hin, was an erzieherischen Einwirkungen des Unterrichts möglich ist. Der Unterricht als solcher ist mir eine Sozialform, und sein Ziel liegt in der sozialen Welt, somit kann und soll seine unmittelbar erzieherische Aufgabe nur gering sein. Daß damit der Unterricht nichts an Höhe seiner Aufgabe einbüßt, damit nicht aufhört, ein Gegenstand zu sein, der wert ist des Schweißes auch eines Edlen, muß gegenüber den Fanatikern des „erzieherischen Unterrichts" wie einigen Nur-Didaktikern betont werden. Das persönliche Wissen, jenes zum Aufbau des Personlebens Gehaltvollen wird ja am stärksten unbeabsichtigt durch das vollgliedliche, tätige Leben in einer Erziehungsgemeinschaft mit reichem, vielseitig anregendem Unterrichtsleben übermittelt und gekräftigt. Der Unterricht i. e. S. dagegen kann nur in Bruchstücken eines Prozents seiner Gegenständlichkeit, der Lehrstoffe, des Inhalts des sog. „Gedankenkreises" und dabei zumeist zufällig unmittelbar erzieherisch wirken. Mittelbar aber in doppelter Hinsicht: 1. wenn er Arbeitsformen entwickelt, die ein frei sich bildendes, zu gegenseitiger Verantwortlichkeit und Hilfe führendes Gruppenarbeiten und Einzelarbeiten ermöglichen, und 2. durch die stille wie bewußte stetige Auseinandersetzung der Schülerpersönlichkeit mit dem Sozialgebilde „Unterricht" als einem Ganzen, d. h. durch die innere Haltung, zu der einen Schüler Unterrichtsleben und -betrieb seiner Schule als eine Ganzheit machtvoller, begrenzender wie befreiender Kräfte nötigen. Wir werden also darin erzieherische Nebenwirkungen erblicken, daß der Unterricht echte, wirklichkeitswahre Lebenssituationen herbeiführen kann, welche im individuellen Bildungsvorgang die Möglichkeit eines geistigen Aufbaues, eines persönlichen Lebens schaffen.

Bewertung der Leistungen.

Noten und Zeugnisse werden nicht erteilt. Damit ist aber nur das Problem verschoben: wann bedarf das Kind der Bewertung seiner Leistung? Wir sind dieser Frage so nachgegangen und gehen ihr auch ferner so nach, daß wir herauszufinden suchen, wann ein Kind von sich aus nach der Bewertung verlangt und danach verlangen muß, weil es eine Sicherheit im eigenen Wachstum und Fortschreiten braucht, einen Maßstab für sich selbst und sein Tun, den es sich nicht selber beschaffen kann oder in sich empfindet.

Eigen- und Fremdbewertung.

Das ist sicher überall dort der Fall, wo sich in der Schulwelt keine Hilfen zur Selbstbewertung befinden, die einem Kinde verständlich, deutlich, anschaulich, sichtbar, hörbar usw. sind. Wir stellten nie ein frei vom Kinde her aufsteigendes Verlangen nach Fremdbewertung im Schreiben fest; denn das Kind kann seine Schrift mit denen der Kameraden, mit der des Lehrers, vor allem mit den gedruckten Musterschriften vergleichen, und „weiß um" den Wert seiner Schrift auch ohne Zensur. Im Rechnen gibt das Rechenheft den deutlichen Maßstab für den erreichten Stand und für die Richtigkeit der Aufgaben der „Schlüssel", der in mehreren Stücken für alle Rechenhefte und Algebrabücher zur freien Benutzung der Schüler aufgelegt ist, also kein Lehrergeheimnis bildet, sondern ein wertvolles Hilfsmittel für die Schüler. Dagegen bedarf das Kind der Fremdbewertung für seine Fähigkeit im Kopfrechnen, Einmaleins, kurz in allem Mechanisch-Gedächtnismäßigen, für dessen Übung häufig die Uhr und das sportsmäßige Üben verwandt werden.

In allem Technisch-Künstlerischen genügt die Gemeinschaftskontrolle, d. h. alle „Werke" werden ausgestellt und von den Schülern gegenseitig, aber auch von den Lehrern, Eltern, Besuchern gelegentlich, still, seltener planvoll bewertet; sie bilden bereits, aufgereiht auf den Börtern, eine sehr beredte Bewertung der individuellen Leistungen, auch ohne besondere Zensierung, auch ohne viele Worte. Dazu kommt das stets vor den Augen der Kinder befindliche Werk älterer, befähigterer Mitschüler und der Sonderbegabten, und von besonderen Anlässen zur Selbstprüfung weise ich wieder auf die halbjährlichen Gruppenausstellungen hin. Im Lesen wird die Bewertung durch den Lehrer bis ins vierte Jahr hinein immer wieder verlangt und, wie wir meinen, auch psychologisch völlig berechtigt; denn es ist den Kindern dieses Alters weder allein noch in einer Gruppenbesprechung möglich, Lesen „gerecht" zu beurteilen. Gelegentliche Erfolge der Gruppenbeurteilung zeigten zuletzt immer von neuem zu viel Einfluß des Lehrerurteils, d. h. eine Gruppenbewertung, die sich als massenpsychologisch, in letzter Quelle als doch vom Lehrer abhängig erwies. Im Lesen kommt auch vom Kinde selbst am häufigsten die Frage: „War es heute besser?" als spontane, innerlich notwendige Frage. Es ist ja klar, daß Kinder jener Jahre nicht den Anteil des Rhythmischen, des Ausdrucksvollen, geschweige denn die bisweilen doch unausbleibliche kleine kindliche Tragik in den Ursachen, die zu einem Versagen führten, weder das „zu schwer" oder „zu leicht" des gewählten Lesestoffes in seiner rechten Beziehung auf den lesenden Kameraden beurteilen können. Erst in den älteren Jahrgängen genügt die stille Eigen- und Gruppenkritik auch für das Lesen. Ähnlich liegt es auf anderen Gebieten.

Gefahr der Zensur.

Die Gefahr der Zensur durch den Lehrer kann als nicht groß genug bezeichnet werden. Sofort befördert sie die Einstellung des Lernens auf den Lehrer und um seinetwillen, verdirbt die eigene Arbeitslinie des Kindes und verstört das eigene sittliche Urteil, die Sicherheit der eigenen Stimme im Kinde. Ein Erlebnis im Sommer vorigen Jahres lehrte das in der krassesten Form.

Objektiver und subjektiver Bericht.

Am Schlusse jeden Jahres wird eine Charakteristik eines jeden Kindes angefertigt. Ich unterscheide dabei zwischen dem objektiven und dem subjektiven Bericht. Für die objektive Charakteristik tragen alle Lehrer, die mit dem Kinde zu tun hatten, ihre Beobachtungen und Urteile über das Kind ein und stellen sie den Eltern zur Einsicht, zur kritischen Stellungnahme und zur schriftlichen Gegenäußerung frei. Den Eltern wird eingeschärft, zu bedenken, daß alles, was dort niedergelegt sei, für sie und nicht für ihre Kinder bestimmt sei. Der objektive Bericht

soll dazu dienen, die Eigenart des Kindes, seine Begabungen, Neigungen so vielseitig wie nur möglich im rechten Lichte erkennen zu lassen, damit die beste gemeinsame Erziehungsarbeit an ihm daheim und in der Schule in gleicher Front und nach gleichen Grundsätzen einsetzen kann.

Aus dem objektiven verfaßt jeder Gruppenführer für das Kind den subjektiven Bericht, dazu bestimmt, dem Kinde in die Hand gegeben und von jedermann gelesen zu werden, dem Eltern und Kinder ihn geben wollen. Es bildet die Aufgabe des Lehrers, nur das dem Kinde zu sagen, was nach seiner besten Überzeugung für dieses Kind das Beste ist, die reinste erzieherische Wirkung auszuüben imstande sein mag. So muß manches verschwiegen, anderes milder oder stärker gesagt werden als im objektiven Berichte.

Die seelsorgerliche Aufgabe des neuen Erziehers.

Sobald die rechte Einstellung der Elternschaft für dieses Vorgehen gewonnen war, begann es sich sehr zu bewähren. Immer mehr Eltern liefern uns ausgezeichnete Gegenberichte oder kommen zu vertraulichen Aussprachen, von denen das Schulleben ebenso viel erfreuliche Förderung erfuhr wie die betreffenden Kinder selber. Es liegt aber auf der Hand, daß mit diesen Berichten erst nach und nach Erfolg erzielt werden kann, wenn nämlich die Lehrer sich voll und ganz das Vertrauen der Eltern erworben und es sich auch erst verdient haben. An dieser Stelle zeigt es sich nun, wie der Erzieher in Schulen neuer Gesinnung feinste seelsorgerliche Aufgaben zu lösen hat. Zugleich kann bereits daran ermessen werden, zu welcher hohen geistigen Führerrolle ein Lehrerstand in einem Volke berufen ist, der im engsten Vertrauensverhältnis mit der Elternschaft seiner Schüler lebt und seine Alltagsarbeit leistet. Wie erfolgreich und wie voll Segen für die Jugend, aber nicht minder für die Erzieher selber wird damit der Lehrerberuf und wie nah kommt er dann dem, was die größten Erzieher aller Zeiten an ihm gepriesen haben!

Druck von Julius Beltz in Langensalza.

Der Jena-Plan einer freien allgemeinen Volksschule

Peter Petersen
o. ö. Prof. der Erziehungswissenschaft an der Universität Jena.

Zweite erweiterte Auflage

Langensalza
Verlag von Julius Beltz
Berlin-Leipzig

Zur 2. Auflage 1929

a) In der 2. Auflage werden neben einem „Vorwort zur ersten und zweiten Auflage“ insbesondere neue Erfahrungsberichte und neue Literatur eingearbeitet (siehe etwa 1929, S. 14: Erfahrungen aus Hamburg, mit Hinweis auf Fritz Karsen; siehe auch die Einfügung im Abschnitt „Pause“, 1929, S. 22 und die Einfügung eines komplett neuen Abschnitts „Werkgrammatik“, 1929, S. 37 f.).

b) Eine inhaltliche Veränderung findet lediglich durch neue Akzentsetzung statt, etwa wo ein Absatz neu hinzugefügt wurde (1929, S. 16, zweiter Absatz).

Dort wird die Überführung in die Hilfsschule dann angemahnt, wenn es ***„zu einer Belastung der Gruppe“*** kommt und die Forderung aufgestellt, dass ein allgemein vorhandener Prozentsatz von schwach begabten Kindern als Maßstab für die Aufnahme schwach begabter Kinder angelegt werden müsse. Petersen berichtet bzw. zitiert, dass die Berlinertor-Schule in Hamburg Kinder an Hilfsschulen abgegeben hat, ***„weil keine Gruppe der Schule die Belastung durch die betr. Kinder noch zu tragen vermochte“*** (1929, S. 16).[7]

[7] Unverändert bis 2001/2007, S. 36.

Auflage 1929

Der Jena-Plan einer freien allgemeinen Volksschule

Peter Petersen
o. ö. Prof. der Erziehungswissenschaft an der Universität Jena.

Zweite erweiterte Auflage

Langensalza
Verlag von Julius Beltz
Berlin-Leipzig

Alle Rechte vorbehalten.

Druck von Julius Beltz in Langensalza.

Vorwort zur ersten und zweiten Auflage

Seit Juli 1927 gibt es einen „Jena-Plan". Ich mache die Damen Miß Clare Soper und Miß Dorothy Matthews-London für die Namengebung haftbar; denn sie haben ihn aufgebracht und für die Arbeitsgemeinschaften der „IV. Internationalen Konferenz des Arbeitskreises für Erneuerung der Erziehung" geprägt. Mich aber haben sie damit genötigt, einen kurzen Abriß der Grundgedanken in der Versuchsarbeit an der Jenaer Universitätsschule zu geben als Unterlage für die Behandlung und Kritik in den Studiengruppen zu Locarno August 1927. Frühestens zum Herbst des nächsten Jahres war beabsichtigt, mit einer eingehenden, auch die neuen Ergebnisse reichlich belegenden Gesamtdarstellung vor die pädagogische Welt zu treten. Vieles ist immer noch nur schlagwortartig gesagt, ist nur Überschrift einer Vorlesung, eines Kapitels oder ein paar Kernsätze aus solchen. Die Darstellung ergänzen einige Aufsätze und Schilderungen des Schullebens, wie: Ada Weinel, Aus dem Leben einer Jenaer Schule, Kindergarten 1926, G. Sieveking, Die erziehungswissenschaftliche Anstalt und ihre Schule, im „Werdenden Zeitalter" V. 1926, Heft 4 und „Pour L'Ère Nouvelle", Sept. 1926, Ad. Ferrière, Die Schule der Selbstbetätigung, Weimar, 1928, S. 281—285; die dänische Zeitschrift „Hjem og Skole" 1927, enthält eine längere Schilderung auf Grund eigenen Studiums von der in den nordischen Ländern wohl bekannten Seminarvorsteherin Rektor Theodora Lang-Silkeborg, „Indtryk fra Jena Universitets-Oevelsesskole".

Die Versuchsarbeit in Jena dient — und das sei im Vorwort besonders unterstrichen — der Entwicklung eines echten Einheitsschulplans. Damit führt sie Gedanken der kleinen Schrift „Gemeinschaft und freies Menschentum die Grundforderungen der neuen Schulen", Gotha, 1919, weiter und die Anfänge ähnlicher Arbeit, die sich um die Lichtwarkschule in Hamburg-Winterhude legte, und in der „Schulgemeinde Winterhude", die acht Volksschulen Winterhudes in eine engere pädagogische Arbeitsgemeinschaft sowie eine Gesinnungs- und Kulturgemeinschaft mit der Lichtwarkschule als ihrer höheren Schule zu bringen versuchte, s. „Innere Schulreform und neue Erziehung" S. 185—190.

In den Aufgabenkreis Neuer Erziehung, wie er sich in der Versuchsschule zu Jena entwickelte, führten bislang vier „Pädagogische Wochen" ein, denen viel wertvolle Kritik und Anregung verdankt wird. Die Schulform ist trotz mancher Mängel, an deren Abstellung wir täglich arbeiten, immerhin soweit gefestigt, daß nun auch seit dem Wintersemester 27/28

das Schulpraktikum in einer für diese neue Schulform geeigneten Gestalt wieder besteht und damit die enge Verbindung von Theorie und Praxis, die meinem Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft seit den Tagen S t o y s eigen war, auch vor der pädagogischen Öffentlichkeit, insonderheit der akademischen Welt.

Zum Schlusse verweise ich auf die erste Veröffentlichung aus der Arbeit an der Jenaer Universitätsschule: Petersen-Wolff, Eine Grundschule nach den Grundsätzen der Arbeits- und Lebensgemeinschaftsschule, Weimar, 1925, die u. a. den Jahresbericht 1924/25 wiedergibt, nach Tagen und Wochen das Werden und Wachsen, Erfolg wie Mißerfolg schildernd, sowie für die allgemeine Begründung auf meine „Allgemeine Erziehungswissenschaft", Berlin, 1924, und „Die neueuropäische Erziehungsbewegung", Weimar, 1926. Zur neuen Unterrichts- und Erziehungslehre enthält erste Beiträge Petersen, Innere Schulreform und Neue Erziehung, 1925, bes. S. 230 ff: Neues Schulleben. Diese Schriften mögen als Ergänzung der knappen Darstellung auf den folgenden Seiten demjenigen gelten, der sich weiterhin mit dem „Jena-Plan" auseinandersetzen will.

Zur Einführung in die c h a r a k t e r o l o g i s c h e Forschung der Universitätsschule Jena verweise ich auf: Peter Petersen, Grundfragen einer pädagogischen Charakterologie, Erfurt, 1928; Robert Reigbert, Ausdruckspsychologie und praktische Pädagogik, Weimar, 1929; Hans Wolff, Die Kinderzeichnung nach Inhalt, Form und Farbe, Weimar, 1929; H. Sesemann, Der Kerl- (Schelm-) und der Mutter-(Hetären)-Typus, Weimar, 1928; Vitta Lewin, Die Leistungseinstellung von Hilfsschulkindern; individualpsychologische Untersuchungen, Leipzig, 1928.

Die bisher eingehendste kritische Würdigung des „Jena-Plans" schrieb Max Enderlin im Februar-Heft, 1928 der Zeitschrift „Die Neue Deutsche Volksschule", vgl. auch das Oktoberheft 1928.

Ich darf aber nicht abschließen, ohne meinen Mitarbeitern innigst zu danken für all das, was sie an Kraft und Begeisterung in diese neue Schularbeit hineingelegt haben, und für die Gesinnung, mit der sie sie mitheraufgetragen haben und in Treue fortführen.

Im Sommer 1928 wurden das Gruppenleben und der Gruppenunterricht, wie er sich naturgemäß entwickelt, in einer Schülergruppe mit Kindern vom 6.—8. Lebensjahre in der Übungsschule des George PeabodyCollege in Nashville (Tennessee) U. S. A., gezeigt, als Teil einer Reihe von Vorlesungen und Übungen über die „Neue Erziehung".

Jena, 31. Juli 1927
31. Januar 1929.

P e t e r s e n.

Inhaltsübersicht.

		Seite
I.	Die allgemeinen erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen Grundlagen	7—19
II.	Äußere Ordnung des Schullebens	19—23
III.	Das Gemeinschaftsleben der Gruppe	23—33
	a) die „Gruppe"	23—26
	b) Umgang und Sitte	26—30
	c) die Eingewöhnung in die Besonderheiten des „Schul"lebens und der „Schul"-arbeit	30—33
IV.	Der Umkreis sozialethischer Gegenstandsbildung	33—35
V.	Planlegung und Probleme des Unterrichts	35—46

Der Jena-Plan einer freien allgemeinen Volksschule.

I. Die allgemeinen erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen Grundlagen.

A u f g a b e.

Den Anstoß zum Versuch, die überlieferte Schulwirklichkeit innerlich so umzugestalten, daß sie erzieherische Funktionen wahrhaft entfalten könne, gab der Besuch des Landerziehungsheims am Ammersee, Herbst 1912, und für die Durchführung des Jena-Plans im besondern das Studium deutscher Landerziehungsheime in den Jahren seit 1921[1]), sowie die mehrjährigen eigenen praktischen Erfahrungen, Beobachtungen und Aussprachen im Kreise der Lehrerschaft an den Hamburger Lebensgemeinschaftsschulen, die allesamt grundlegende Bedeutung für mich gewonnen haben. Dabei wurde festgehalten an der besonderen Aufgabe der Schule in unserer Kultur, Kenntnisse und Fertigkeiten zur Selbstbehauptung und zur Mitbeherrschung der Zivilisation zu übermitteln, angepaßt an die eigentümliche volkliche soziale Arbeitswelt. Somit sollte die alte überlieferte Aufgabe in einer tragbaren, vor der Erziehungsidee zu verantwortenden Form zugleich übernommen werden, und die dem Versuch zugrunde liegende Frage wurde also: „Wie muß diejenige Erziehungsgemeinschaft gestaltet werden, in welcher sich ein Menschenkind die für es beste Bildung erwerben kann, eine Bildung, die seinem, in ihm angelegten und treibenden Bildungsdrange angemessen ist, die ihm innerhalb dieser Gemeinschaft vermittelt wird und die es reicher, wertvoller zur größeren Gemeinschaft zurückführt, es ihr als tätiges Glied wiederum übergibt. Oder kürzer: Wie soll die Erziehungsgemeinschaft beschaffen sein, in der und durch die ein Mensch seine Individualität zur Persönlichkeit vollenden kann[2])?"

Das heißt: nach dem das Ganze eines Schullebens bestimmenden Ethos fragen und untersuchen, mit welchen Mitteln, möglichst auch lehrbaren und überlieferungsfähigen, an der Aufgabe gearbeitet werden kann, um dieses Ethos wirksam zu machen und zu erhalten. Die theo-

[1]) Vgl. als ein Ergebnis dieser Studien meinen Aufsatz über „Die Stellung des Landerziehungsheims im deutschen Erziehungswesen des 20. Jahrhunderts" in der Schrift von Elisabeth Huguenin, Die Odenwaldschule, Weimar, 1926, S. V—XLIX.

[2]) Allgemeine Erziehungswissenschaft, Berlin, 1924, S. 107.

retische Untersuchung im Rahmen einer allgemeinen Erziehungswissenschaft erwies das Ethos der sozial-wirtschaftlichen, staatlichen und kirchlichen Sphären als unzureichend, ja als eher der erzieherischen Idee entgegen denn ihre Stütze, und gelangte zur Forderung einer „freien, allgemeinen Volksschule", getragen von der Elternschaft und den Erziehern, und zwar beide aufs innigste vereint und einander verbunden durch die Idee der Erziehung. Das erweckte die bescheidenere Hoffnung, aus der überlieferten Schule, als einem „vom Staat belebten Anstaltskörper" und deswegen einer unselbständigen und unlebendigen Form, zum mindesten einen „durch sich selbst lebendigen genossenschaftlichen Organismus" (O. von Gierke) zu entwickeln, und ließ der höheren Hoffnung Raum, daß unter besonders glücklichen Bedingungen schon heute, wenigstens aber wenn aus der Staatsschule im Laufe von ein paar Generationen wirklich eine Volksschule, vom Volke gewollt und getragen, geworden wäre, die Schulen allgemein echte Lebensstätten der Jugend werden würden.

Verhältnis zu Staat und Gesellschaft.

Es soll eine „Schulgemeinde" gebildet werden, in die der Schulunterricht sich immer als das Zweite einordnet. Das bedeutet keineswegs einen Versuch, den in mehreren Ländern ergangenen Schulgemeindeerlaß zu verwirklichen. Vielmehr ist die oberbehördliche Anordnung von Schulgemeinden der beste Weg, sie zu erschweren, vor allem aber die Idee selbst im Kern zu vernichten. Denn da ihre Durchführung unbedingt eine Mehrbelastung der Lehrer bringt, so wirkt sich solcher Erlaß, sobald auf ihm bestanden wird, sofort dem Staate gegenüber in finanziellen Forderungen der betroffenen Lehrergewerkschaften aus, wie zuletzt das Verhalten der Philologenverbände dem „Wandertag"-Erlaß gegenüber besonders deutlich lehrt. Wo die Schulgemeindeidee nicht innerste Überzeugung einer Erzieherschaft geworden ist, dort kann sie nur in einem Zerrbild Gestalt gewinnen.

Sollten sich Schülerparlamente und Schülergerichte in ihr finden, so ist es nichts diese Schule Bezeichnendes. Wohl aber scheint die bisherige Erfahrung in allen deutschen „Lebensgemeinschaftsschulen" zu erhärten, daß jene Einrichtungen von den Schülern eher abgelehnt werden als bei ihnen beliebt sind. Dabei wird in der Tat von Lehrern und Kindern innerhalb der Schulgemeinde das Recht „geschöpft", aber im Sinne und in der Form der um ihre Führer gescharten Rechtsgemeinde Freier.

Sie nimmt ihren Anfang innerhalb des vom Staate heute ihr gesteckten Rahmens, erwartet darum auch keinerlei Sonderaufwendungen und anerkennt den Staat, insofern er als die oberste Einheitsveranstaltung der Volksgesellschaft den Rahmen der Schule begrenzt, schützt, unterhält und verwaltet, solange er dabei keine parteilichen Sonderinteressen durchsetzen will. D. h. sie will innerhalb ihres Ringes keinerlei „Kampf um die Schule" durch weltliche Mächte wie Staat, Kirche, Sekten, politische oder andere Weltanschauungen. Die weltanschaulichen Belange derjenigen Eltern, welche ihre Kinder der Schule zuführen, werden von Erzieherschaft und Elternschaft dieser Schule gemeinsam so geordnet, daß die pädagogische Einsicht und der pädagogische Verantwortungswille der Erzieher diesen Kindern und diesen Eltern gegenüber sich behaupten. Praktisch bedeutet das ein kaum je aussetzendes Ringen der Erzieher mit der Elternschaft um die Reinhaltung der Erziehungsidee. Ja, dieser Kampf ist ein im hohen Grade Belebendes, solange er in den Formen des Anstandes und in dem aufrichtigen Bemühen beider Parteien, nur dem Wohle der Kinder zu dienen, geführt wird. Die echte Schulgemeinde will also in dem vom Staate abgesteckten Rahmen für planvolle Einwirkung beruflich ausgebildeter Erzieher auf die noch nicht reife Generation ein Zusammenleben und eine Arbeitswelt darstellen, in denen sich die Erziehungsfunktion so rein wie nur irgend möglich auswirkt und alle Verhältnisse bestimmt, vor allen Dingen auch den Unterricht.

Erziehung und Erziehungskunst.

Unter Erziehung wird hier nicht zuerst die Summe der von Menschen erdachten und ausgeübten Maßnahmen der Erziehungs**kunst** verstanden, sondern jene alle Wirklichkeit durchwaltende Funktion, welche das vollbringt, was wir am Menschen die Vergeistigung, die Humanisierung, sein persönliches Leben, die Persönlichkeit nennen. Erziehung ist in diesem Sinne ebenso eine Tatsache wie das Leben, und im Wesensgrunde genau so unerklärlich. Wie aber die beste Lebensführung, auch die beste ärztliche Unterstützung des Lebens, diejenige ist, welche im Einklang mit den Naturgesetzen des Lebens bleibt, so muß sich auch alle Erziehungskunst jener kosmischen Funktion der Erziehung einzuordnen suchen. Wie es eine innere Selbststeuerung des Lebens gibt, eine Selbstregelung des Organismus auf seinen Sinn hin, so auch eine der persönlich-geistigen Entwicklung. Die inneren Ursachen kennen wir auf keiner Seite; es werden nur Ursachenzusammenhänge vermutet, Hypothesen und Hilfsbegriffe verwendet. Leben wie Erziehung sind nicht in ihrem Wesen letztlich zu erfassen, sondern nur in ihren Erscheinungen einigermaßen zu erklären und in wissenschaftlicher Metaphysik zu deuten, zu „verstehen".

Gemeinschaft und Gesellschaft.

Wo wir es mit Erziehungswirklichkeit zu tun haben, dort ist ihre Erscheinungsform stets diejenige der „Gemeinschaft", keine Sozialform, kein Gebilde der Gesellschaft. Darum wird auch eine Gemeinschafts-

pädagogik der volle Gegensatz zu einer Sozialpädagogik so gut wie zu einer Individualpädagogik. Und zwar liegt der Gegensatz zur Gesellschaft in der Formstruktur, dem Inhalt und dem Ziel einer Gemeinschaft. Da die überlieferte Schule nur Sozialform ist, und da es deren Aufgaben in der neuen Schulgemeinde mit zu erfüllen gilt, so kommt für die praktische Neuarbeit alles darauf an, diesen Unterschied klar herauszustellen, um für die Arbeit im Schulleben deutliche und feste Richtlinien zu besitzen; die Idee der Gemeinschaft als oberste, alles Geschehen innerhalb der Schulgemeinde letzthin normierende Idee.

Jede Sozialform (nur die Formen der Geselligkeit sind ausgenommen, als gewissermaßen Mischformen von Gesellschaft und Gemeinschaft) untersteht äußerem Zwang, der sich irgendwie aus der die Menschen zusammenführenden gemeinsamen Lebensnot, dem Lebenskampfe und der Lebensfürsorge, herleitet und gewinnt daher eine straffe, geschlossene Organisation. Sie bedarf dieser Geschlossenheit, weil sie ein Kampfverband ist, den die Not des Lebens erzeugte und solange zusammenhält, als er für ihre Bekämpfung geeignet ist. Inhaltlich hat sie es deswegen auch stets mit Machtinteressen zu tun, ihr nächstes Ziel ist die Befriedigung des praktischen Bedürfnisses, um dessentwillen diese Sozialform gebildet wurde. Ein höheres Ziel kennt sie nicht, da sie in keiner Weise Selbstzweck ist, sondern verfallen und ersetzt werden muß, sobald sie dem Bedürfnis, das sie entstehen ließ, nicht mehr entsprechend dient.

Aufbau der Gemeinschafts-Gruppe.

Eine Gemeinschaft zeigt eine ganz anders freie Dynamik ihrer Innenstruktur. Die von ihr umschlossenen Einzelmenschen ordnen sich in voller Freiheit um eines Geistigen willen ihr ein und der geistigen Idee unter. Diese geistige Idee wird durch Führer repräsentiert, um die sich jene Menschen wie eine Art Gefolge freiwillig scharen. Darum gibt es nun auch hier keinerlei soziale Rangordnung; denn der Geist treibt nicht in Menschen, weil sie besonderen „Klassen", „Parteien", „Geschlechtern", „Nationen", „Stämmen" usf. angehören, sondern schlechthin in Menschen, und er verleiht die Gnadengabe der Führung, ohne sich um soziale Ordnungen zu kümmern, die ihm gegenüber stets Gebilde zweiter Ordnung sind. Die Handlung, die Gesinnung eines Menschen ist niemals deswegen mehr gut, weil er auf einer, wie man sagt, sozial höheren Rangstufe steht, und wenn es heißt, daß Adel verpflichtet, so wird damit nur das Volksempfinden ausgedrückt, daß sich Menschen, die, gesellschaftlich geurteilt, die angenehmere Seite des Lebens gewählt haben, ohne Verdienst, dafür ihre Lebensführung und Gesinnung einer besonderen Zucht unterwerfen sollten. Es ist aber von grundsätzlicher Bedeutung, darum zu wissen, daß zur Harmonie persönlichen

Lebens wie zum Leben in reiner Gesinnung und edlem Tathandeln **jeder** gelangen kann, ganz gleich welchen Standes und welcher Intelligenzhöhe. Denn von niemandem wird mehr verlangt, als daß er im Rahmen seiner Individualität die Eigenart seines persönlichen Lebens unverfälscht und rein offenbare und zum Ausgleich **seiner** Kräfte gelange.

Innerhalb jenes Gefolges treten neben dem Führer immer deutlich zwei Typen heraus: die Aktiven, welche als tätige Jünger der Idee diese ergreifen und an ihr arbeiten, und die mehr oder weniger nur Aufnehmenden. Allein es besteht kein vollkommen festes Gefüge, sondern eine freiere Dynamik des Zusammenstehens um die Idee. Unaufhörlich findet eine innere Kräfteverschiebung statt wie in einem lebendigen Organismus. Inhaltlich handelt es sich stets um ein Geistiges, das es zu erhalten, weiterzugeben und vor allem **neu** zu schaffen gilt durch neue Schauungen, Offenbarungen und Gestaltungen. Damit hängt es zusammen, daß **jedes** Glied einer Gemeinschaft seine sittliche Würde erlangt und behält. Der Mensch ist hier niemals wie in einer Sozialform Mittel zu einem Zweck, Knecht, Angestellter, Chef oder dgl., sondern stets Selbstzweck. Er wird nie zu einem Teil beansprucht als Kopf oder als Hand, wegen seiner Handschrift oder seiner sprachlichen, organisatorischen, technischen usw. Begabung, sondern immer als ganzer Mensch. Immer wird sein voller Einsatz erwartet. Demnach stehen Menschen, die auf Gemeinschaft miteinander leben, zueinander wie Brüder, wie Kameraden gleicher Gesinnung, und ordnen danach für alle auftretenden Aufgaben die Art und Weise der Erledigung so, daß damit der geistigen Idee am besten und reinsten gehorcht wird. Es ist deswegen auch gleichgültig, **wer** die Ausführung übernimmt, d. h. für sie sich bestimmt fühlt oder bestimmt wird; alles aber kommt darauf an, in welcher Reinheit und Treue der Gesinnung gegen die Idee der Gemeinschaft sie erledigt wird.

„Menschenschule".

Wo eine Schulgemeinde mit diesen Ideen der Erziehung und der Gemeinschaft Ernst macht, dort erwartet sie von der gesamten Öffentlichkeit als ein Versuch aufgefaßt und beurteilt zu werden, den vollen Gehalt der Forderung nach einer „Menschenerziehung" im Rahmen der öffentlichen Schule zu verwirklichen, damit also die **Idee** der Schule in ihrem tiefsten Verstande als einer „Menschenschule" im Sinne Pestalozzis [1]), soweit Menschen es vermögen, Ideales wirklich zu machen. Sie ist also Schule rein erziehungswissenschaftlich und pädagogisch genommen.

[1]) S. meine Darstellung der Menschenschule Pestalozzis in der Zeitschrift „Die Volksschule" 23. Jahrgang 1927. Heft 7, S. 255—266.

Haltung der Elternschaft.

Von der Elternschaft aus gesehen gilt es, sich der Erziehungs- und Gemeinschaftsidee nicht wie einem Statut mit Paragraphen oder einem Gesetz unterzuordnen, sondern als den alle Arbeit und alles Leben regulierenden geistigen Prinzipien der Schule. Und sie zeigt sich dort recht eingeordnet, wo sie bereit ist, um dieser Idee willen, alles für die Kinder dieser Schule als einer Einheit, und nicht nur um ihres Kindes willen, zu tun, was in ihren Kräften steht: an Mitarbeit, Geldunterstützung Rat, Verteidigung, persönlichen und materiellen Opfern. Von da an war der Beginn einer echten Schulgemeinde fühlbar, wo ich den Eltern sagen konnte, in keinem Falle habe die Elternschaft versagt, wo sie aufgerufen ward, um dieser Idee der besten kindgemäßen Erziehung und Menschenbildung halber zu helfen, Arbeit zu tun, Lasten zu tragen, Opfer aufzubringen für dieses oder jenes Kind oder eine Gruppe von Kindern. Vor allen Dingen aber, daß dieser Anruf stets Erfolg hatte über alle politischen und alle weltanschaulichen Gegensätze hinweg. Mithin wurde für das, was Elternschaft und Erzieher für das beste hielten, um diese Kinder zu würdigen, wertvollen Menschen zu erziehen, auch der Parteiegoismus zurückgestellt, die konfessionellen und anderen sehr starken Gegensätze. Es begann bei der Mehrheit die Einsicht Bahn zu gewinnen, daß Kinder jenseits des politischen Kampfes zu lassen sind, daß, soweit wie nur irgend möglich, ihre Welt frei von der Hetze und dem Zank der Erwachsenenwelt zu halten ist und daß der größte Irrwahn und zugleich ein Vergehen am Menschen ist zu wähnen, wer die Jugend habe, der habe die Zukunft, und so gelte es, schon die Gemüter der Jungen sobald als möglich mit den „richtigen" Parteiansichten zu füllen und zum politischen Kampfe als Spießgesellen zu dressieren, noch bevor sie angefangen haben, sich die Grundlagen eines Menschentums zu gewinnen und zu offenbaren, zu welcher besonderen Leistung sie bestimmt sein möchten.

Damit sind die Grundlagen gewonnen, von denen aus die „freie" Volksschule erstehen kann. Innerhalb der deutschen pädagogischen Bewegung wird sie schulgeschichtlich am besten eingeordnet dem, was unter „Lebensgemeinschaftsschule" verstanden und an vielen Orten erfreulich verwirklicht wird.

„Allgemeine Schule"

ist sie insofern, als sie Kinder beiden Geschlechts, jeden Standes und Bekenntnisses, jeder Begabung vereinigt und das solange als irgend möglich, am liebsten zehn Schuljahre. Die Frage der Koedukation kann auf keine Weise „wissenschaftlich" geklärt werden, sondern die weltanschaulich-pädagogisch getroffene Entscheidung für

bzw. gegen eine Koedukation kann lediglich nachträglich mit statistischem und pädagogisch-psychologischem Material usw. belegt werden. Es ist zur Begründung des Für wie des Wider reichlich vorhanden. Auch der Versuch, die Schüler und Schülerinnen der Lebensgemeinschaftsschulen selber über Vorteile und Nachteile der Koedukation zu befragen, ergab ebenso viele Stimmen dagegen als dafür. Wird das Kind von der Außenwelt mit dieser Problematik verschont, so wird es vor dem 11./12. Lebensjahre nicht nennenswert sie erkennen oder fühlen. Mit einsetzender Reifezeit beginnt die Auseinandersetzung mit dem anderen Geschlecht und nimmt dort, wo das Kind eine gesunde Umwelt umgibt, im Charakter und Temperament liegende, individuell ganz verschiedene Formen an, hier sexufugale, dort sexupetale. Instinktive Scheu und Sprödigkeit sind ebenso häufig als natürlich wachsende Schutzmittel wie der Trieb, dem anderen Geschlecht zu gefallen. Es ist ja so, wie Karl Groos einmal sehr fein schildert, daß sich die im Zentrum befindlichen ererbten Dispositionen, welche sich auf die Erhaltung der Art beziehen, unter normalen Verhältnissen von anderen Trieben verhüllt zeigen, die sich gleichzeitig regen; denn es regt sich nicht der Geschlechtstrieb, sondern es steigt eine ganze Gruppe von Trieben gleichzeitig auf, so daß jene ererbten Dispositionen „den eigentlichen Herd der Revolution umgeben, wie die Blätter der Blume den verborgenen Grund umstehen, aus dem sich die Frucht entwickelt"[1]). Da sind der Trieb zur Selbstdarstellung, nicht nur um dem anderen Geschlechte aufzufallen, sondern ebensosehr, um sich körperlich wie geistig zur Geltung zu bringen; dann der Kampftrieb in seinen verschiedenen Spielarten wie Rauflust, Begeisterung für körperliche Kampfspiele, zuschauend oder teilnehmend, oder Oppositionslust, Radikalismus, Zweifelsucht. Also ein wundervoll ineinander greifendes und heilsam natürlich den Menschen lenkendes Spiel ererbter Triebe. Die Schulwelt muß sich entwickeln zur besten Klärungsanlage für das Triebleben dieser Jahre; die schirmenden Instinkte trotziger Knaben wie echt weiblicher Sprödigkeit gleicherweise schützen, den Trieben zur Selbstdarstellung und zum Kampf reichlich Gelegenheit gegeben, indem sie sie zugleich auf würdige Gegenstände ablenkt. Das weiter unten noch zu behandelnde Gruppensystem gestattet außerdem, Knaben wie Mädchen, die in den Reifejahren auseinanderstreben, hinreichend Arbeit und Ausleben in reinen Mädchen- wie reinen Knabengruppen. Nur sorge man, daß in dem Schulleben als einem Ganzen beide Geschlechter miteinander leben und arbeiten können, und daß sich die Schulgemeinde nicht um das ernsteste Problem des Lebens und der Gesellschaft drücke, eben das der Geschlechter, und einer der wichtigsten pädagogischen Aufgaben aus Unfähigkeit, sie zu lösen, bei-

[1]) Die Psychologie der reifenden Jugend, Intern. Monatsschrift, 1912, S. 1331 ff.

seite schiebe, aber damit ihrerseits zur Verschärfung des Problems ihren redlichen Anteil an Schuld nehme. Wer das Zusammenleben beider Geschlechter beobachtet hat, der wird den heilsamen pädagogischen wie sittlichen Einfluß solchen Lebens nie wieder entbehren wollen und wird stets die Einseitigkeit, ja die Armut eines Schullebens getrennt eingeschulter Geschlechter bedauernd feststellen können. In Wirklichkeit werden in Deutschland auch weit über die Hälfte aller Kinder heute noch gemeinsam eingeschult. Für Preußen betrugen die Zahlen 1921/22 61,34%, auf dem Lande gar 87,6%.

Unsre Erfahrungen und Anschauungen decken sich weithin mit denen der Berlinertor-Schule zu Hamburg, die ebenfalls sich soweit wie nur irgend möglich von der kindlichen Eigenart in ihrer Versuchsarbeit leiten läßt. In den ersten Jahren des Versuchs waren die Geschlechter nur in den beiden untersten Klassen gemischt. Im Laufe der Jahre mischten sich die Klassen durch Übertritt von Kindern aus einer Klasse in die andere oder durch neue Einschulungen, bei denen Knaben in Mädchen-, Mädchen in Knabenklassen eintraten, etwa weil sie mit Kindern dieser Klasse befreundet oder verschwistert waren. Doch gab es im Herbst 1927 noch zwei Klassen, die nur aus Knaben bestanden, und eine reine Mädchenklasse. „Die gemeinsame Erziehung hat sich erhalten, trotzdem hier und dort vereinzelt Kinder einer solchen Gemeinschaft widerstrebt haben. Im ganzen sind von Kindern und Lehrern gute Erfahrungen gemacht worden, so daß man wohl erwarten kann, daß in Zukunft eine Geschlechtertrennung nur vereinzelt stattfinden wird"[1]).

Intelligenz.

Die Vereinigung verschiedener Schuljahre wird in ihrer Bedeutung erst eingesehen im Zusammenhang mit den unten erfolgenden Ausführungen über die „Gruppe". Von der allergrößten Wichtigkeit ist es aber, daß die verschiedensten Begabungen beisammen gehalten werden. Auch das findet seine weitere Erklärung in jener Schilderung des Gruppenlebens, hat aber noch andere schwerwiegende Gründe. Das heutige Schulsystem zeigt auf jede Weise den Bankerott des Jahresklassensystems sowie der Auslese für die sog. höheren Schulen. Um 1900 begründete sich sogar ein Schulsystem, das sog. Mannheimer, auf der Tatsache, daß nur ein kleiner Bruchteil Schüler imstande sei, die Volksschule normal zu durchlaufen. In Preußen wurden 1910/11 nur 45% aus der achten Klasse entlassen; mehr hatten das Vollziel der Volksschule

[1]) S. „Werdendes Zeitalter", 1927, S. 154. Auch Fritz Karsen schreibt in Nr. 5 der „Allgemeinen Deutschen Lehrerzeitung", 1928, von der Koedukation an der von ihm geleiteten höheren Schule in Neukölln: „Wir können nur sagen, daß diese Koedukation sich gerade nach der gewünschten Richtung noch über Erwarten gut bewährt hat".

nicht erreicht; in Hamburg blieben 1912 über 50% sitzen. Josef Stur[1]) gibt für Wien erschütternde neueste Zahlen; von allen Schülern Wiens durchlaufen nur 41½% die vom Gesetzgeber gewollte Schulbahn. Imstande, die oberste Schulstufe zu erreichen, wären 48,4%; 51,6% fallen vorher durch, und von diesen treten 20% (ein Fünftel!) mit erreichtem 14. Lebensjahre vorzeitig während des Schuljahres aus. Die gleichen Zahlen führen Holland, Belgien, England auf. Decroly und Boon berichten sogar, daß nach sehr optimistischer Schätzung nur 15% die beabsichtigten Wohltaten der belgischen Volksschule genießen, also von den 1,2 Millionen belgischer Kinder des Jahres 1921 nur 180 000! Und die höheren Schulen aller dieser Länder zeigen das nämliche Bild. Seit 1890 erreicht nur jeder 5. Sextaner in Deutschland das Abitur! Von den in Preußen in die Sexta Aufgenommenen erreichen 30% nicht die Mittelstufe, 76% nicht die Oberstufe; das bedeutet: 25 000 Knaben treten ins praktische Leben über, die nur „Tertianerbildung" haben, 15 000, die nur die Unterstufe einer höheren Schule durchlaufen haben. Die Rechnung geht nicht fehl, wenn wir annehmen, daß die deutschen höheren Schulen Jahr für Jahr mehr als 70 000 Schüler dem sog. Stehkragenproletariat zuführen; eine Schülerschar, die, wie genaue statistische Erhebungen zeigen, in Handel, Handwerk und Industrie ungern genommen werden[2]), die aber damals, als sie der höheren Schule zugeführt wurden, innerhalb der Volksschule doch immerhin zu den Besseren zählten. Wäre diese so eingerichtet, daß sie diesen ihren Begabungen entsprechend eine freiere Entwicklung gewähren könnte, ein stilleres Ausreifen noch um ein paar Jahre, ob dann nicht manches Elternhaus sein Kind dieser Schule gelassen hätte?

Mit diesem Versagen des Jahresklassensystems hängt eng zusammen die Tatsache, daß seit 1900 die Einrichtung von „Hilfsschulen" nötig ward. Jenaer Untersuchungen haben für einen erheblichen Teil der Hilfsschüler als Grund ihrer Überweisung in die Hilfsschule wahrscheinlich gemacht die rein konstitutionelle, physische wie psychische, Unfähigkeit zahlreicher Kinder, das unkindlich angespannte, mit täglichen ja stündlichen „Forderungen" nach „Leistungen" an sie herantretende Arbeitsleben einer „wohlgegliederten", dazu klassenmäßig gebundenen Unterricht erteilenden Volksschule zu ertragen. Dagegen hat der Versuch, ausgesprochene Hilfsschüler im Gruppenverband zu belassen, ihnen keinerlei Gefühl von Minderwertigkeit zu geben, ihnen Zeit und Ruhe für ihre Entwicklung zu lassen, vor allem immer an erster Stelle für ihre körperliche Erkräftigung zu sorgen, gezeigt, daß diese über die 2—3

[1]) Vgl. u. a. Josef Stur, Mittelschule und Bürgerschule, Wien, 1927, S. 63; Ov. Decroly et Gérard Boon, Vers L'Ecole Rénovée, 1921, p. 11.

[2]) Pädagog. Zentralblatt. 1925, Heft 6, Käthe Gäbel, die Berufsaussichten der Schüler höherer Lehranstalten mit vorzeitig abgebrochener Schulbildung.

ersten Schuljahre gut hinübergeleitet werden können, um darauf auch im Sinne der normalen Schule ausreichend zu „folgen", mit fortzuschreiten.

Das pathologische Kind wird, auch bei leichteren Fällen, der besonderen, zumeist dann aber gleich der Heilerziehung zuzuweisen sein. Unter den heute aber der Hilfsschule Zugewiesenen wird ein sehr großer Teil, bei guter Mitarbeit und rechter Einsicht des Elternhauses, bis zum Ende der Volksschulzeit im Gruppenverbande geführt werden können. Unmöglich wird es freilich, wenn die Eltern nicht sich dazu verstehen können, die mangelhafte oder sehr begrenzte intellektuelle Befähigung und die sittlich schwachen Seiten ihres Kindes vor sich, und was ja immer sehr schwer fällt, vor dem Lehrer und gar unter Umständen auch vor der Öffentlichkeit der Elternversammlung, mindestens vor dem Elternrat, offen zuzugeben. Wenn sie fortfahren, von den Lehrern wie auch von ihrem Kinde mehr zu verlangen, als beide im Verein mit der helfenden Gruppe an ihrem Kinde zuwege bringen können, dann muß so bald als möglich doch die Überführung in die Hilfsschule einsetzen, wenn eine am Orte ist. Denn es kommt sonst zu einer Belastung der Gruppe, die diese als Gesamtheit schädigt. Es ist von Bedeutung, daß auch in diesem Teile ihres Versuchs die eben genannte Berlinertor-Schule in Hamburg zu einem gleichem Ergebnis gekommen ist. „Grundsätzlich wollen wir schwachbegabte Kinder, sog. Hilfsschüler, in unsern Gruppen behalten und betreuen und wollen und können das als unsre Pflicht betrachten, solange die Gruppen denselben Bruchteil an schwachbegabten Kindern tragen, der in der Kinderschaft allgemein vorhanden ist. Denn wir möchten die Kinder in dem Kreise lassen, in dem sie auch außerhalb der Schule leben, und ohne sie in besonderen Klassen zusammenzufassen, wollen wir eine Förderung suchen, die in der Richtung unserer pädagogischen Anschauung liegt. In einzelnen Fällen haben wir den schweren Entschluß gefaßt, Kinder an Hilfsschulen abzugeben, weil keine Gruppe der Schule die Belastung durch die betr. [1]) Kinder noch zu tragen vermochte. (Werdendes Zeitalter a. a. O. S. 159.)

Es ist eben nicht so sehr die Frage der Begabung, um die es gehen sollte, sondern die der Menschheit selbst. Wer jene schulmäßig wenig Begabten sich in ihrer Weise frei und froh ohne Anzeichen irgendwelcher seelischen Gedrücktheit unter den Mitschülern bewegen sieht, versteht, was ich meine. Sie können in dem reicheren Arbeitsleben der Normalschule vielseitiger und auf natürliche Weise lernen, was ihnen zugänglich ist, auswählen und in ihrer Art dem freien Bildungserwerb nachgehen. Stets findet sich Gelegenheit, sie mit ihren Fähigkeiten einzustellen:

[1]) Vgl. Vitta Lewin, Die Leistungseinstellung von Hilfsschulkindern. Leipzig, 1928. (Jen. Diss.)

mit einem Vortrag über sie besonders interessierende Dinge, mit einer Handarbeit, im Chor, im dramatischen Spiel usf. usf. Dazu sind sie ein Anlaß für reifere Mitschüler, sich ihrer anzunehmen, mit ihnen dies und das durchzuarbeiten. Didaktisch wie pädagogisch wirken jene sich an ihnen wertvoll aus, und das Bild wahren Menschenlebens wäre wiederum nicht vorhanden, fehlten diese sog. Hilfsschüler, die nun hier zu Schülern werden, die im besonderen der Hilfe aller Glieder der Schule bedürfen und dadurch einen sittlich wertvollen Teil bilden.

Ebenso unentbehrlich sind die Begabten, auch die Hochbegabten. In Jena konnte der Versuch mit einer Anzahl ausgesprochen Hochbegabter durchgeführt werden, die zu jenen 10% der Schüler höherer Lehranstalten gehören, welche nach Jos. Petzoldt zwei der in den Lehrplänen der höheren Schule vorgeschriebenen Jahrespensen in einem Jahr erledigen können „ohne jede Anstrengung, also mit geringerer Mühe als der schlechte Durchschnitt der großen Mehrzahl der Schüler der heutigen höheren Schulen." Das typisch begabte Kind ist nach den Untersuchungen Lewis M. Termans klassenmäßig bis zu einem Drittel seines Lebensalters zu niedrig eingestuft. Es wird ständig um 21% unter der Höhenlage gehalten, für die es Arbeit erledigen kann. Mit acht Jahren steht es bereits in seiner allgemeinen Orientiertheit auf einer Stufe mit dem Durchschnittskind von 12 Jahren usf. [1]) Da das Gruppensystem mit seinen, freies individuelles Fortschreiten ermöglichenden Arbeitsformen den Unterrichtsfortschritt keines Kindes hemmt, so bestätigen alle Eltern, daß diese begabten Kinder nicht Mangel an Beschäftigung litten, daß sie keine Langeweile kannten, daß sie ruhig und stetig reiften, in keiner Weise „zu kurz kämen". Zugleich aber sind sie wichtigste Gehilfen der Lehrer und Erzieher an verschiedensten Stellen. Sie greifen überall und mehr aus eigenem Antrieb als auf Anordnung und Wunsch in Unterrichts- und Schulleben ein. Nach dem 7. und 8. Schuljahr wird zudem den fachlich Begabten besonderer Dienst zugewiesen; sie treten in ihre „Vorlehrzeit" ein: ein Mädchen, das Kunstgewerblerin werden will, leitet den Werkunterricht für Grundschüler unter Anleitung des Werklehrers; andere, die Gymnastiklehrerinnen werden wollen, führen bestimmte Gruppen; jenes Mädchen, das Buchhalterin werden will und für Ostern 1929 eine feste Anstellung in sicherer Aufsicht hat, übernimmt die Buchführung der Universitätsschule und lernt außerdem mit zwei anderen, einem Mädchen und einem Knaben, Französisch, da sie alle es im späteren Berufe gebrauchen werden. Daß Jungen und Mädchen, die den Lehrberuf ergreifen wollen, sich selber ständig Gelegenheit schaffen, Mitschülern lehrend zu helfen, bedarf keiner besonderen Erwähnung. Wohl aber ein anderer Vorzug jeder Schule, welche die Begabten nicht an besondere Schulen abgibt:

[1]) Lewis, M. Terman, Pflege der Begabung, Z. f. pädag. Psych. 1925 3. 137 ff.

In der großzügig angelegten und durchgeführten Untersuchung über die Hochbegabten weisen L. Terman und seine Mitarbeiter nach, daß die Hochbegabten mit 9 Jahren in ihrer Charakterentwicklung so weit wie sonst 14jährige sind und auch sonst die stärksten sittlichen Eigenschaften zeigen [1]). In meiner nunmehr fünfjährigen Beobachtung an der Jenaer Universitätsschule finde ich diese Ergebnisse durchaus bestätigt, und zwar so, daß überhaupt das begabtere Kind auch in stärkerem Grade das sittlich führende Kind ist. Nur muß seine Schule ihm die Freiheit intellektueller wie charakterlicher Entwicklung nach seinem Gesetz gewähren. Dann ist es wie eine Art sozialer Dankbarkeit, die aus solchen Kindern heraustreibt und sie zum freiwilligen Helfen in reichstem Maße führt. In den überlieferten Schulen wird allgemein darüber geklagt, daß gerade die hochbegabten Schüler zu Selbstüberhebung neigen, und ebenso darüber, daß sie im Klassensystem ja auch keine Möglichkeit hätten, die sittlichen Führereigenschaften zu betätigen und herauszustellen. Dagegen machen nun solche Kinder in der freien Schule Erfahrungen, die von höchstem Werte für den Aufbau eines sittlichen Führer-Charakters sind. Der Überheblichkeit wird ja nicht nur durch die mannigfachen gemeinschaftlichen Besprechungen und Veranstaltungen der Gesamtgruppe vorgebeugt, sondern besonders auch im freiwilligen Hilfsdienst und bei der Leitung sich frei bildender Untergruppen um diese und durch diese Kinder. Denn kein anderes Kind läßt sich helfen oder leiten, anleiten oder befehlen, wenn Hilfe, Befehl, Leitung wie eine Art Gnade oder Herablassung naht. Das begabte Kind muß in einer ganz anderen menschlichen Haltung, jedenfalls mindestens in einer, die keine Überheblichkeit, Ungerechtigkeit oder Herablassung verrät, seine Führung ausüben. Deswegen wird dies Zusammenleben zu einer wunderbaren Schulung begabter Kinder im Umgang mit Menschen, zur rechten Menschenbehandlung, etwas von höchster Bedeutung fürs Leben.

Aber ganz allgemein ist der Einfluß des begabten Kindes auf das sittliche Niveau wie den allgemeinen Begabungsstand einer Gruppe denkbar groß, und auch deswegen seine Abwanderung an Sonderschulen lebhaft zu bedauern. Dieses aber auch um ihrer selbst willen, weil sie ein wahres Bild des Menschenlebens und der mannigfaltigen Züge dieses Bildes nur in einer allgemeinen Volksschule kennen lernen und sich daran entfalten und bewähren können; ein bedeutender Wert für ihre künftige soziale Stellung. Wie fremd, und darum wie unfähig zeigen sich im Umgang mit nichtakademischen Kreisen so viele Akademiker, bei denen man alsdann regelmäßig auch eine Schul- und Berufsbildung und anschließend eine Lebens- und Berufsführung fest-

[1]) Genetic Studies of Genius Vol. I. 1925, pa. 517. u. ö.

stellen kann, die sie niemals in echte Lebensverbundenheit mit anderen Menschen als die ihres engeren Verkehrskreises gebracht haben. Gerade diejenigen jungen Menschen, welche dereinst aller Wahrscheinlichkeit nach zu den 1—2% gehören, die in ihrem Volke eine führende Stellung einnehmen werden und können, müssen solange als möglich in einem Schulleben aufwachsen, das ihnen ermöglicht, sich allgemein menschlich vielseitig aufzuschließen, zu betätigen und zu reifen.

Soziales.

Damit ist bereits alles Nötige über den Wert einer starken sozialen Mischung der Schülerschaft gesagt. Je treuer ihr Bild die tatsächliche soziale Schichtung widergibt, um so reicher ist sie auch an sozialen und rein menschlichen Aufgaben für die Kinder selbst, mithin eine wertvollere Vorbereitung für ihre Aufgaben als Erwachsene.

Familienschule.

Zugleich ergibt sich noch ein Vorteil von selbst, der nicht zum letzten gehört: diese Schule werden alle Kinder einer und derselben Familie besuchen können, ja es wird von Eltern wie Erziehern gleichermaßen gewünscht werden, daß sie sich als echte Familienschule darstelle.

II. Äußere Ordnung des Schullebens.

Der Jenaer Versuch stellte sich bewußt auf die Aufgaben der thüringischen neuen akademischen Lehrerbildung ein und wollte für sie das pädagogische Anschauungsbild einer wenig gegliederten Schule entwickeln, in dem die Grundsätze der Neuen Erziehung Gestalt gewönnen. Ist doch fast ein Viertel aller Lehrer Thüringens in 1—3klassigen Schulen tätig. So nahm die Universitätsschule die Gestalt einer dreiklassigen Schule an und dachte sich in die Verhältnisse eines Örtchens hinein, in dem eine schulfrohe Elternschaft zu Erziehern ihres Vertrauens stand und mit ihnen die Schulgemeinschaft allseitig entwickeln wollte, so wie es die voraufgehenden allgemeinen Betrachtungen wünschten. Dennoch kann über die dem Jenaer Versuch gesetzten Schranken hinaus auch für andere Schularten Verbindliches gesagt werden.

Schulgebäude.

Es folgt aus dem eingangs dargelegten Grundsätzlichen, daß die Massenschule in kleinere Schulsysteme, und zwar unbedingt für die Kinder des 1.—5.—6. Schuljahres, zu zerlegen ist. Die Zahl der Schüler sollte 250 nicht übersteigen, so daß 7—8 Gruppen gebildet werden können. Das Gebäude sei Flachbau oder einstöckig, umgeben mit Gelände für Spielplatz, Schulgarten als Kinderland, es enthalte für jede

Gruppe ein besonderes Zimmer (etwas Grundsätzliches gegenüber dem Gary- und dem Dalton-Plan), dazu zwei Werkräume, bzw. einen geräumigen Kombinationsraum für Werktechniken, einen Raum für naturwissenschaftliches Arbeiten, einen Turnsaal und einen Gymnastiksaal, der auch als Versammlungsraum für Schulfeiern, Theater usw. dienen kann.

Verteilung der Schüler.

Die Schülerzahl der einzelnen Gruppen überschreite auf der Unter- und Mittelstufe nicht 35, auf der Oberstufe sei sie 25—30. Die von Decroly geforderte Höchstzahl von 20—25, von deutschen Arbeitsschulpädagogen auf 20 bemessene bestätigt unser Versuch nicht; vermutlich weil von Anfang an stärker das natürliche Lernen, das freie individuelle Fortschreiten der Schüler, auch die weitgehende Freiheit in der Mitarbeit an der ganzen Unterrichtsgestaltung die Ordnung, Beschäftigung und Führung erleichtern sowie den Wunsch nach einem reicheren und mannigfaltigeren Gruppenleben erstehen lassen.

Ausstattung.

Die Ausstattung erfordert Tische und Stühle, die, leicht beweglich, im Raume von den Kindern selbst, je nach dem, wie es eine Unterrichtsform, eine Gemeinschaftsveranstaltung erfordert, geordnet, auch nach draußen, selbst eine Viertelstunde Weges, getragen werden können, um für den Unterrichtsgang auf eine Wiese, an ein Flußufer, in einen Steinbruch, in den botanischen Garten usw. mitgenommen zu werden, da es die Regel sein muß, den Unterricht soviel wie nur möglich ins Freie zu verlegen. Den auf der Unterstufe eingeführten und außerordentlich sich bewährenden Klappstuhl lieferte die Firma Naether, den der Mittelstufe nach unseren Angaben das Staatliche Bauhaus-Weimar. Dieses verfertigte auch als Modell die Tische sowie die Arbeits- und Mappenschränke. Letztere sind mit Rolltüren gearbeitet, um den im Raum verfügbaren Platz soweit wie möglich frei zu halten. An Tischen werden benötigt, berechnet auf 30 Schüler: 2 sechssitzige, 4 viersitzige und 4 einsitzige, also insgesamt 32 Sitzplätze, um einen kleinen Spielraum zu lassen.

Diese Zahl ist errechnet auf Grund unsrer dreijährigen Beobachtung der natürlichen Gruppenbildungen der Kinder. Die höchste Zahl frei zur Arbeit zusammentretender Kinder war 6, sehr beliebt, ja am beliebtesten war die Dreier- bis Vierergruppe, daneben stets, und zwar wechselnd beansprucht, der Einertisch. Die Zweiergruppe ist, bei längerer Dauer, die pädagogisch wie erzieherisch wertloseste, sogar gefährlich, weil sie Verklickung begünstigt und das geistige Wachsen aneinander beeinträchtigt. Die Sechsergruppe ist die seltenste und zumeist wieder innerlich aufgespalten in eine Zweiheit, die aber, etwa rein stofflich (durch einen

Atlas, Ton, Rechenspiele usw.) verbunden, doch räumlich zusammenhält. Ähnlich steht es mit der häufigeren Fünfergruppe. Da das neue Mobiliar erst seit kurzem erprobt wird, so können jedoch irgendwie abschließende Erfahrungen nicht mitgeteilt werden. Für den Lehrer sind nur ein besonderer Stuhl sowie ein ausreichender Platz im Arbeitsschranke erforderlich. Die Wände werden in Wandtafelflächen verwandelt so reichlich wie irgend möglich, bis zum Fußboden herabgezogen, oder mit mattem grauen Glas überlegt (Muster im Bauhaus zu Dessau [1]). Über der Tafelfläche ein Sims aus weichem Holz, auch die Fensterbänke müssen frei gegeben werden für die Aufnahme von Aquarien, Terrarien, Blumen und für manches andere, was der Kinder Herz liebt und in „ihrem" Raume um sich haben möchte.

Die Tische enthalten keine Tintenfässer, sondern beim Schreiben wird sobald als möglich der Füllfederhalter verwendet, oder das Kind lernt, seinen Platz für das Schreiben mit Tinte sorgfältig herrichten genau so wie es in der Regel es im Elternhause muß oder müßte. Auch im Kleinsten hat die Schule gute Sitte bildend immer voran zu gehen und das Beispiel zu geben.

Platzfrage.

Es gibt keine absolut „festen" Plätze. Sie sind frei gewählt oder aus der jeweiligen Gruppenarbeit und deren innerer Bewegtheit heraus bestimmt. So offenbaren sich auch hier — wie überhaupt in ungeheurer Fülle, sobald den Kindern wahre Bewegungsfreiheit eingeräumt wird, — typische Wesensseiten an den Kindern, z. B. die starren, die rechthaberischen, die verträglichen usf. Es sei aber schon hier gesagt, daß es mit zu den Aufgaben des Gruppenlebens und bereits seiner äußeren Ordnung gehört, die Kinder sich wesenhaft offenbaren zu lassen, damit danach sich die angemessenere Behandlung durch den Lehrer wie durch die Gemeinschaft richten kann.

Bewegungsfreiheit.

Wahre Bewegungsfreiheit! d. h. die Kinder bewegen sich frei im Raum, ja in der Schule. Jedes geht vollkommen frei ein und aus und verantwortet seine Freiheit selber. Alle unsre Erfahrungen bestätigen ununterbrochen, daß kein Mißbrauch mit dieser Freiheit getrieben wird, der im allermindesten uns veranlassen könnte, sie in irgend etwas zu beschränken. Nicht nur der still für sich beobachtende Lehrer, fast noch mehr die Gruppe selber kennt sofort jenen heraus, der zum Mißbrauch neigen könnte, und wird ihn umgehend zur Rechenschaft ziehen. Des-

[1]) Vergl. Arno Foertsch' Aufsatz in Heft 2 der „Mitteilungen der Erziehungswiss. Anstalt" 1925, der die genaue Technik des Präparierens von Wandflächen schildert, und von demselben der Beitrag in der „Scholle" Oktober 1927.

gleichen hat — das sei hier angefügt — unsre ständig, der Wissenschaft halber, vorgenommene Kontrolle der zu freier oder einer besonderen Arbeit in einen der 4 Nebenräume sich begebenden Schüler, wo sie manchmal 1—2 Stunden lang ohne Aufsicht arbeiten, regelmäßig ergeben, daß nicht getrödelt ward. Davon abgesehen, daß ja diese Arbeit so gut wie stets in einer Werkleistung endet, die vorgezeigt werden kann. Wir haben aber an einer großen Anzahl „verschulter", unter dem üblichen Schuldruck körperlich ermatteter Kinder, die zu uns kamen und besonders von den Eltern und uns beobachtet wurden, die heilsame Wirkung dieser freien Bewegung auf die körperliche Konstitution feststellen können. Nach 6—8 Wochen waren die roten Backen wieder da und ein ruhiger, erfrischender Schlaf.

Pause.

Ferner hat dieser „bewegte Unterricht" samt seiner ganzen Umwelt uns zu einer neuen Pausenordnung geführt. Die Kinder — und genau dieselben Feststellungen machen wir, die allesamt z. T. zehn Jahre und länger Lehrer an Schulen alten Systems waren, mit Pausen nach jeder Stunde an uns selber — ermüden erst nach 1¾ Stunde. Darum legen wir die Pause nun schon drei Jahre hindurch in die Mitte des Arbeits-Vormittags, so daß sich zwei Arbeitszeiten von einer Stunde und 35 Minuten und einer Stunde und 40—45 Minuten ergeben, dazu eine Übergangszeit zwischen den regelmäßig in der ersten Morgenstunde liegenden Kursstunden, die aber nicht als „Pause" im Schulleben deutlich hervortritt, sondern mehr eine Zeit von 5—10 Minuten bedeutet, in der zur Gruppenarbeit übergegangen wird und Umstellungen des Mobiliars, Forträumen von Lernmitteln, Hinübergehen in einen anderen Raum, das Ankommen später zur Schule kommender Schüler erfolgt u. dgl. m. Es hat sich in fünf Jahren kein Anlaß ergeben, mit dieser einen Pause, die nun 35 Minuten umspannt, zu brechen. Sie wird oft eingeleitet durch die in den Zehnminutenturnen aller Schüler oder es gliedert sich die Schülerschaft in ein Drittel, das an je zwei Wochentagen ein gebundenes Spiel (Faustball) durchführt, und zwei Dritteln, die frei spielen, sich an den Beeten des Schulgartens beschäftigen oder tollen.

Der Versuch, diese Zeiteinteilung auch im subtropischen Klima Nashvilles durchzuführen, zeigte genau dieselben Erscheinungen. Obwohl die Schulstunden vormittags von 9—12 lagen, Stunden, in denen sich der noch nicht eingewöhnte Deutsche am liebsten nicht bewegt, ergab es sich bei der in Jena erprobten Arbeitsform auch hier, daß die Kinder erst nach 10,30 unruhiger zu werden begannen, so daß wir den Lynch in die Zeit 10,35—10,45 legten. Überhaupt schienen die Kinder viel weniger die Hitze zu empfinden als die Erwachsenen. Auf die Hitze zurückzuführende Unruhe oder Zappeligkeit war nur ein- oder zweimal

an ganz besonders drückend-schwülen Tagen festzustellen, an denen dann in der Regel eines jener schnell aufkommenden starken Gewitter mit Platzregen ausbrach. Es war aber auch jetzt weit mehr die Nervosität der Hospitanten, die ansteckte, als Aufregung der Kinder selbst; jedenfalls gelang es bei einem besonders heftigen Unwetter der sehr geistesgegenwärtigen und tüchtigen Lehrerin im Bruchteil einer Minute die Kinder von der Gruppenarbeit abzulösen und sich zum „Kreise" ordnen zu lassen. Der Wandel in der Beschäftigung und die nach der Ordnung des Kreises erfolgende Konzentration auf gemeinsam Interessierendes genügte, um der Kinderschar mehr Haltung zu geben als den meisten der Erwachsenen.

Anfügen möchte ich noch die Erfahrungen der Lichtwarkschule, die ebenfalls eine Doppelstunde, und zwar von 75 Minuten, sich geschaffen hat, um eine ihrer neuen Arbeitsweise entsprechende Zeiteinteilung zu gewinnen. Darüber schreibt Rudolf Kappe in der Zeitschrift, „Die Lebensgemeinschaftsschule" 1926, S. 159: „Die Doppelstunde von 75 Minuten ohne Pause. Wir hätten das früher für unmöglich gehalten. Und es wäre auch keiner „alten Schule" zu raten, es nachzumachen. Die Langeweile und die Verzweiflung der Schüler wären unausdenkbar. Eine Epidemie von Schülerselbstmorden wäre gewiß die Folge. Wo aber Schwung und Freude, Aktualität und innerste Anteilnahme das Leben der Schule beflügeln, da vergeht die Zeit auch im Fluge. Zahllose Besucher haben es mitgemacht. Jeder kann es nachprüfen. Wir könnten ohne diese konzentrierte Doppelstunde nicht mehr existieren".

III. Das Gemeinschaftsleben der Gruppe.

a) Die „Gruppe".

Statt von Klassen reden wir von Gruppen. Das ist mehr als ein neues Wort. Es darf hier als genügend bekannt vorausgesetzt werden, was überlieferungsgemäß unter Schulklasse verstanden und in der herkömmlichen Literatur als ihre Idealform betrachtet wird. Die Unterschiede zwischen Klasse und Gruppe liegen ebendort, wo die zwischen Gesellschaft und Gemeinschaft liegen, also in der auf den Sinn bezogenen Struktur.

Zusammensetzung.

Mit Bestimmtheit müssen wir erklären, daß das Beste die Mischung der Schüler nach verschiedenen Jahrgängen, selbstverständlich mit beiden Geschlechtern (mit gewissen Einschränkungen für die Pubertätszeit s. ob. S. 13) sowie allen Ständen und Begabungen ist. Freilich kann darüber nichts Entscheidendes gesagt werden, welche Alter am besten zusammenpassen und wie groß die Altersspannen überhaupt sein dürfen.

Einmal wird hier ja häufig alles durch die örtlichen Verhältnisse einfach gegeben sein (z. B. die wenigklassige Schule als die einzig mögliche), sodann hängt viel ab von dem pädagogischen Vermögen des Lehrers zur Leitung von Schülergruppen usf. Bei acht Jahrgängen erscheint uns die beste Gliederung die Drittelung, so daß die Überschneidungen im 3. bzw. im 6. Schuljahre erfolgen.

Die inzwischen weiter geführte sorgfältige Beobachtung des 4. Schuljahres hat uns bündig gelehrt, daß das Kind dieses Lebensalters „Mittelgruppenkind" ist. Überhaupt liegen zurzeit die ganz großen Probleme für Erziehung, Führung und Unterricht in der Mittelgruppe (abgesehen vom Werkunterricht s. u. S. 36 f.). Da mir dasselbe überall in den „Neuen Schulen" der Fall zu sein scheint, so wird in der Universitätsschule ab Ostern 1929 die Mittelgruppen-Pädagogik im besonderen Maße planmäßiger Beobachtung und Versuchsarbeit unterliegen.

Übergänge.

Für die „Versetzung" wird nicht der Intelligenzgrad das schlechthin Entscheidende sein. Was ein Kind auf Grund seiner Intelligenz „lernen" kann, das vermag es ja weitgehend in jeder Gruppe, sowie durch Teilnahme an Kursen u. dgl. zu lernen. Deswegen ist uns stets das Entscheidende die „allgemeine Reife", die menschliche Haltung, die Frage, wie wird dieser Junge, dieses Mädchen als ganze kleine Persönlichkeit sich in der anderen Gruppe fühlen und durchsetzen, also wie es in seinem persönlichen Wesen wachsen wird? Die so von dem Lehrkörper monatelang für eine Verschiebung in eine andere Gruppe Beobachteten behalten dabei stets das Recht, sich zu weigern, in die andere Gruppe überzugehen. Auch damit haben wir nur gute Erfahrungen gemacht und gesehen, wie die Kinder durchaus zu einer Selbstbeurteilung fähig sind. Das Kind, welches von uns für den Übergang als geeignet bezeichnet wird, behält auch nach seiner Weigerung das Recht zum Übergang während des ganzen auf den Termin (Ostern) folgenden Jahres. Ein Kind, das sich unsrer Meinung entgegen selber für den Übergang geeignet hält, kann u. U. das Recht zum Versuch erhalten, aber als widerruflich. Auch im letzteren Falle haben wir erfahren müssen, daß Kinder sich richtig beurteilt hatten. Verkrampfungen sind nur dort aufgetreten, wo — uns im voraus bekannt — das Elternhaus den Übergang als Versetzung im Sinne der überlieferten Schule auffaßte, mithin ein Verbleiben in der Gruppe als „Sitzenbleiben", als Degradierung ihres Kindes. Sobald die Elternschaft in längerer Mitarbeit den Sinn dessen verstehen lernt, was wir beabsichtigen, werden die falschen Rückwirkungen verschwinden.

Definition der Gruppe.

Allein setzen wir einmal voraus, solche Mischung nach Intelligenz, Geschlecht und Stand sei zwar vorhanden, aber aus äußeren Gründen

müßte die neugebildete Gruppe lauter Kinder desselben Jahrgangs, etwa Schulanfänger, aufnehmen, dann wird sich bereits nach wenig Wochen, ganz deutlich auch für den fremden Besucher nach wenig Monaten, herausstellen, daß er keine Schulklasse im gewohnten Sinne vor sich hat, sondern das, was wir eine Gruppe nennen. Ich möchte diese definieren als eine „Sozialform", die sich unter Führung eines erwachsenen Erziehers planvoll, absichtlich als Mittel der geistigen Gemeinschaft weiß und will, die unablässig daran arbeitet, ihre Organisationseinheit als bloßes Mittel zu erhalten, sie niemals Selbstzweck werden zu lassen (auch für jede Gruppe liegt ja der höchste Zweck in der übergeordneten, sie alle umfangenden Idee der Schulgemeinde), und gerade durch solche ernsteste Arbeit an sich selbst als Gesamtheit die weitgehendste Sinnerfüllung sich schafft. Dabei ist es aber von entscheidender Bedeutung, daß die jede Gemeinschaft bezeichnende freie Dynamik der inneren Struktur gewährleistet ist (s. ob. S. 10 f).

Das freie innere Kräftespiel der Gruppe.

Die in der Gruppe vereinigten Kinder sind in keinem Stück zum gemeinsamen Fortschreiten vom Lehrer gezwungen, sondern arbeiten frei, selbsttätig und weitgehend selbständig vom ersten Schultage an im Vollbesitz ihrer Bewegungsfreiheit unter jenem Gesetz, das weiter unten als das „Gesetz der Gemeinschaft" noch aufgezeigt wird. Dabei bilden sich alsbald frei zusammentretende Untergruppen auf Grund von Freundschaften, persönlicher Zuneigung, aber ebensooft auf Grund gemeinsamen Interesses oder auch weil sie vom Gruppenführer zusammengeführt sind, d. h. auf die Gemeinsamkeit ihrer Arbeit aufmerksam gemacht und weil sie den Vorteil gemeinsamer Arbeit eingesehen haben. Zwangsweises Gruppieren wäre wertlos; nur wo die innere Zustimmung gewonnen wird, hat solche Beihilfe Wert. Dabei zeigen sich wiederum von Anfang an starke Überschneidungen: im Rechnen setzen sich andere Kinder zusammen als bei Papp- und Papierarbeiten oder Lesen; auch die Alter überschneiden sich, ebenso die Begabungen und so auch die Führer. Der Junge, der im Papparbeiten in der Dreiergruppe führt, anleitet und auf die Durchführung der Arbeiten sieht, ist z. B. zurzeit in der Rechengruppe, der er zugehört, nur ein aktives Glied, in seiner erdkundlichen ein passives. Ferner wandeln sich die Gruppen wiederholt während des Jahres und zwar in der Zusammensetzung wie dem inneren Kräfteverhältnis, weil eben die Glieder ganz verschieden innerlich wachsen.

Organisatorische Vorteile.

Eine wichtige Folge hat dieses aufgeteilte Arbeitsleben auch insofern, als es nichts ausmacht, wenn ein Kind oder mehrere im Laufe des Jahres

eintreten. Sie werden nach kurzer Eingewöhnungsfrist sich ohne alle Schwierigkeiten angliedern, wie wir an genug Beispielen beobachten konnten. Es wird daher bei dieser Organisation des Arbeitslebens nicht nötig, sich starr an die staatlichen Einschulungstermine zu halten, die ja nicht anders als mehr oder minder gewaltsam, rein bürokratisch abgesteckte Termine sein können, um der äußeren Ordnung willen. Desgleichen fiele die Bindung an den Pflichtschulbesuch durch so und so viele, für alle verbindliche, schematisch festgesetzte Schuljahre, wofern wiederum nur erst die Bedenken und Erlasse der Schulbürokratie gegen das, was sie den „unzulässigen Zeitgewinn" nennt, von Elternschaft und Erzieherschaft ganz überwunden sind.

b) Umgang und Sitte.

Vom ersten Tage an hat aber ferner die Gemeinschaftsbildung innerhalb der Gruppe begonnen, d. h. es ist daran gegangen worden, das Zusammenleben zu formen, mit eben den menschlichen Kräften und Werten, deren Träger die Kinder dieser gegebenen Gruppe sind. Gehen wir analysierend einmal vom Äußerlichen zum Inneren über:

Räumliche Einordnung.

Da ist zunächst die Auseinandersetzung mit dem Gruppenraume und mit dem Schulhause, so wie sie sind; die räumliche Einordnung. Das bedeutet Einordnung in die realen Pflichtverhältnisse und die Verkehrsformen der Schule. Wichtig ist es, damit am allerersten Tage zu beginnen, und nicht wie es vielfach mit Schulanfängern geschieht, diesen erst einige Tage lang ein lustiges, z. T. ausgelassenes Leben vorzumachen, das zum verlangten Schulleben im Widerspruch steht, aber auch überhaupt zum Sinn der Schule und zu dem, was schon ein Kind von ihr erwartet.

Die Kinder sind zu allen guten Sitten des Umgangs vom ersten Tage an einzugewöhnen. Die Formen des Grußes, beim Betreten und Verlassen des Raumes, beim Sich-Begegnen im Raume usf., usf. werden im Sinne schlichter Selbstverständlichkeiten geübt und von jedem verlangt. Besonders wichtig sind das Leisegehen, Flüsterübungen, gegenseitige Rücksichtnahme im Vorbeilassen und Aushelfen.

Gesetz der Gemeinschaft.

Der Raum selbst wird ihnen in „Freiheit" überlassen, aber es ist, „Schein der Freiheit", wenn man darunter Willkürgebrauch verstehen wollte. Sie findet ihre Begrenzung im „Gesetz der Gemeinschaft", und

dieses besagt, daß im Raume nur geschehen darf, was alle gemeinsam wollen und was das Zusammenleben und die Schularbeit in Ordnung, Sitte und Schönheit aller gemeinsam in diesem Raume gewährleistet, wobei nicht, wie es Oberflächliche so oft zu meinen belieben, vergessen werden darf, daß zu diesen allen auch der Lehrer gehört. Mithin sind Grenzen der Freiheit: a) die gleichen Rechte und Pflichten aller Kameraden, b) die Bindungen, welche durch die räumliche Enge gegeben sind und die zu Rücksichtnahme mannigfaltigster Art nötigen, und c) die Beschränktheit mancher Arbeitsmittel, es können nicht alle z. B. gleichzeitig an den Wandflächen tätig sein, dieselben Lernmittel benutzen, gewisse Bücher, das Mikroskop beanspruchen usf.

„Abgeschlossenheit."

Dem Gruppenraume geben wir aber eine ganz große Bedeutung, es ist keine andere als die der „Abgeschlossenheit", der Bindung an einen bestimmten Raum zur Entfaltung geistiger Kräfte, wie sie Leo Frobenius für das Wachsen geistiger Kulturen der Völker erkannt und betont hat. Es entsteht eine intensivere geistige Wechselwirkung, damit größere Kräftigung und Reifung der Energien.

Beweglichkeit.

Ebenso ist die Beweglichkeit gegenüber dem überlieferten Systeme der Bankreihen von allgemeinerer Bedeutung. Die Kinder lieben es außerordentlich, an „ihrem" Raume gestaltend tätig zu sein. Nun wird dieser Betätigungstrieb dem Schulzweck eingeordnet: es gilt in der Regel täglich mehrmals, sicher immer 2—3 mal den Raum anders zu ordnen: für den „Lesekreis", zur Schulspeisung, zum Gesamtunterricht, für gewisse Untergruppenarbeiten usf. Auch dabei beobachten wir typische Verhaltensweisen: die Unterstufe hält mehr auf die starrere Ordnung, daß es „immer wieder alles genau so" gemacht wird, wie üblich, die anderen stehen freier zur Raumordnung, die Mittelgruppe ist am erfinderischsten und auch mehr für ganz etwas Neues, periodenmäßig.

Das Einhalten der äußeren Ordnung wird halb spielend, halb sportmäßig geübt, dann mit der Uhr in der Hand. Sobald sich kleinere Unregelmäßigkeiten einstellen, nehme man sofort eine neue kurze Einübung vor. Sie stößt nie auf Widerstand, im Gegenteil, bereitet sie Freude und Spaß, wenn sie nur in dem rechten fröhlichen Ton bei aller Bestimmtheit gefordert wird. Immer wieder tritt uns ja nichts anderes entgegen als die genugsam bekannte und biopsychisch begründete Tatsache, daß der Kinder Aufmerksamkeit und Gedächtnis kurz ist. Was wegen dieser größeren Vergeßlichkeit unterbleibt, das ist aber keineswegs aus bösem

Willen und deswegen geschehen, weil ein „wildes Ungestüm" in den Kindern triebe. Es bedarf lediglich der kurzen erneuerten Übung und der liebevoll ernst an die Gruppe gerichteten Erinnerung.

Schulwohnstube.

Der Raum werde zu einer „Schulwohnstube". Darum gehört in ihn nun auch keine Hobelbank, kein Sandkasten u. dgl. Und zwar nicht nur wegen der hygienischen Bedenken und störenden Arbeitsgeräusche, sondern weil das Ethos in einer Werkstatt ein anderes ist als das einer Wohnstube, auch, als das einer Schulwohnstube sein soll. Es ist der Unterschied wie zwischen einer zusammenarbeitenden Gesellschaft und einer zusammenlebenden Gemeinschaft. Mag die Werkstatt soziale Gesinnung in einem bescheidenen Maße mitbewirken, ihr Anteil an persönlichkeitsbildender Kraft ist gering. Den Charakter einer Wohnstube aber verleiht dem Raume ganz besonders der Blumenschmuck, der Wandschmuck, den die Kinder selber herstellten; und es bindet sie innerlich stark an ihn alles, was sie an Eigenem aus ihrem Besitz, an ihnen wertvollen kleinen und großen Schätzen dort aufstellen dürfen, sei es auch nur vorübergehend.

Pflege und Ordnung der menschlichen Beziehungen.

Über alles Äußere hinaus wichtig ist nun, was sich an rein menschlichen Beziehungen anbahnt, d. h. die Einordnung in die Wertewelt einer Schule, die sich unter die Idee der Gemeinschaft und der Bruderschaft stellt. Erst damit öffnet sich der Umkreis sittlicher und persönlicher Erziehung. Die Hauptmittel dafür sind:

a) die Aussprache; die Offenheit aller Verhältnisse; das Geöffnetsein für einander; daß alles zur Aussprache kommt;

b) das Recht eines jeden Kindes, gehört zu werden, seine Meinung frei zu äußern; die Anerkennung gleichen Rechtes für alle, und dieses Recht lediglich beschränkt durch die Rechte der anderen, eine Bindung von stärkster Wirkung;

c) die Behandlung restlos aller „Fälle" durch die Gemeinschaft der Gruppe, in letzter, aber von den Gruppen ungern angegangener Instanz von der ganzen Schulgemeinde. Dabei bedarf es der Führung durch den Lehrer mit größtem Takte, gleichfalls ist hier eine der besten Gelegenheiten zur Erziehung zur taktvollen Behandlung des Mitmenschen; und ich erlebte den ungeheuren Unterschied zwischen der Behandlung solcher Fälle hier in einer Gemeinschaft, die jedem Gliede das Gefühl ließ, ein Freier zu sein, und früher im Rahmen der Klasse, wo im besten Falle Freigelassene Recht schöpften.

d) die Warnung; oder die Mahnung. Das Äußerliche der Mahnung sei wiederum alles andere als starr. Jedes verabredete Zeichen hat ja die Tendenz zur Abnutzung, zur Entwertung; so wechseln auch die vereinbarten Formen ständig. Den Finger auf den Mund legen, das Hochheben einer Hand, das Hinstellen eines bestimmten Merkzeichens, der leichte Schlag an einen Gong mit wohltuend dumpfem Schlage sind solche erprobten und abwechselnd beliebten Mittel.

Nur eines werde soweit wie nur irgend möglich vermieden: das Wort selber. Alles Eingreifen mit Worten ist zu mehr als 90% schlecht und verfehlt seinen Zweck; denn das menschliche Wort weckt den Reiz zum Gegenwort, zur Antwort, sei es zur Rechtfertigung, zur Entschuldigung, zum Trotz oder was sonst es sein mag. Immer ist das stille, wortlose Sich-Verstehen hundertmal besser als das Reden über das, was abzustellen ist. Gar das anklagende, verweisende Wort sei sehr sparsam gebraucht, nach Kräften vermieden; der Führer geht darin voran. Jedes Tun, jedes Zurechtstellen des Falschen, auch wenn man es selber nicht tat, ist sittlich wertvoller als die nach einem Wortwechsel auch kürzester Art erfolgende Handlung. Immer ist die „Besprechung" das Oberflächlichere, das Gehaltlosere. Dazu hat die berichtigende Tat, immer durch den, der es zuerst bemerkte, den Vorteil, daß hundert kleine, jedoch das Gemeinschaftsleben so leicht trübende und verwirrende Dinge schneller, reibungslos, besser und wirkungsvoller für den Geist der Gruppe erledigt werden. Sie bewirkt weit seltener den Streit, hinterläßt am wenigsten Unruhe, Ärger, Gereiztheit, Verstimmung, alles Gefühle, denen die Luft freigehalten sein muß. Jeder Lehrer merke sich's und unermüdlich lehre er es, vor allem im eigenen Tun, seine Schüler, daß 99 von 100 Vorkommnissen und Fällen es nicht verdienen, auch nur schwach unterstrichen zu werden. Des alten Thales Wort stehe u. a. als Leitwort über dem ganzen Zusammenleben: „Ertrage Kleines von deinem Nächsten!" Nur hüte sich der Lehrer, die Lehrerin davor, die Kinder unötig zu bedienen und in eine mit Recht lächerlich wirkende Höflichkeit zu verfallen, die bei gesund empfindenden Kindern genau so unangenehme Reaktionen veranlaßt, wie solches Verhalten von Erwachsenen als unfein, geziert, verstiegen u. dgl. verurteilt wird. Ebenso beachte er die allgemeinen psychologischen Gesetze bei Massenbildungen! Dort hilft nur kurz und bündiges Eingreifen mit festem Wort und klarer Tat.

e) die Pflege der Innerlichkeit. Dahin gehört die Feier aller Geburtstage durch die Kinder; die Vorbereitung von allerhand Festen; die Pflege der Behaglichkeit des Schulraumes; die schlichte, menschliche Wärme im Umgang miteinander und mit dem erwachsenen Lehrer; der Verkehr lieber Menschen in „unserm" Raume. Wie wichtig ist es, wenn die Mutter dann und wann neben ihrem Kinde in diesem Raume sitzen kann, wenn der Vater, der seinen Urlaub hat, mit im

Werkraum arbeitet, die freie Zeit benutzt, um die neue Rechenmethode kennen zu lernen u. dgl. m. Hier besitzt jede Schule diese einfachen und doch so bedeutsamen Mittel, sich die Herzen der Kinder und der Eltern leicht zu erobern.

c) Die Eingewöhnung in die Besonderheiten des „Schul"lebens und der „Schul"arbeit.

Diese Eingewöhnung muß gleichfalls von Anfang an erfolgen, und wo sie nachließe, alsbald wieder geübt oder in Erinnerung gebracht werden. Es muß dafür Verständnis geweckt werden, daß die Schulstube eben doch keine Wohnstube schlechthin ist, sondern ein Raum, der einer ganz besonderen Aufgabe dient. Und wir können es in unserer Kulturlage voraussetzen, daß das den Kindern schon beim Eintritt in die Schule irgendwie bekannt ist, von ihnen gar nicht anders erwartet wird. Es gilt nur, geschickt an diese Instinkte und sozial vermittelten Einsichten anzuschließen. Hierher gehören a) die Einführung in den Gebrauch der Lehrgegenstände, der Lernmittel aller Art; was mit diesem, was mit jenem gemacht werden kann oder ganz allein gemacht werden darf; b) die jeweils besondere Arbeitshaltung, und c) die besonderen methodischen Anforderungen, die für Arbeitsabläufe erforderlich sind.

Lehrgespräch.

Um ein Beispiel eingehender zu behandeln, so erlangt das Gespräch, die Unterhaltung zu großen Teilen, ja fast überwiegend innerhalb des Gruppenraumes eine besondere schulische Note. Zu verlangen ist ganz allgemein für das Schulgespräch, die Schulunterhaltung, die Form des besten Salons. Dennoch ist es nie Unterhaltung um der Unterhaltung willen, sondern immer in einem besonderen Sinne, bildende. Man unterhält sich nicht aus Langeweile, aus Freude an der geistigen Erholung, der Dialektik oder an dem Menschen, mit dem man sich unterhält, sondern von vornherein unterlegt sich hier ein besonderer Sinn. Alles drängt hin auf erhöhte Aufmerksamkeit, zur Konzentration auf das, was man tut und wie man es tut, ganz anders als vielleicht im Spiele der Konversation des Salons. Stets geht durch alles Reden die leise, aber bestimmte Mahnung hindurch: „Hat das, was du sagst oder tust oder fragst, jetzt und hier einen Sinn?" — „Gehört es hierher?" Und: was man sich vorgenommen hat, das soll auch zu einem sinnvollen Ende kommen, mindestens zu dem relativ besten Abschluß heute.

So zielt alles hin auf sinnvolle Beziehungen, auf klare, deutliche, in Worten bestimmt ausgedrückte Erkenntnisse, allgemein auf Verständnis, noch weiter gesteigert: es geht um begründetes Wissen, begründete Er-

fahrung. Wegen dieser Anforderungen an das Gespräch muß auch die Form sorgsam und stetig kultiviert werden. Nicht im Sinne irgendeiner „Einschulung" oder einer Belehrung. Vielmehr ordnet sich hier der Erwachsene ein mit der ganzen Wucht seines Vorbildes und gewinnt sich unfehlbar die starke Mehrheit seiner Gruppe als stille, bald als rührige Helfer. Ist doch, wie jedermann weiß, die Beherrschung schöner Form von stärkster Macht über die Mitmenschen und ordnet sie sich willig ein und unter. Nur dort wo in einem Menschenkinde das Böse treibt, sucht es sich über sie hinwegzustürzen, es wird aber in recht zusammenlebenden Gemeinschaftsgruppen sofort an den Widerstand der Mehrheit stoßen und in seine Schranken alsbald zurückverwiesen werden. Es genügt, wenn sich der Lehrer fest und bestimmt in diesen Schranken hält und lediglich als dieser Mensch, der er ist, da ist. Die Tatsache seiner wirksamen Einordnung in das Gruppenleben ist Macht genug.

Frage.

Dasselbe gilt auch von einem der wichtigsten Mittel im Leben der Schule, von der Frage. Sie ist unentbehrlichstes Mittel. Aller Fortgang im Bewußtmachen, im Denken, in der Wissenschaft hängt ja davon ab, daß Tatsachen problematisch, d. h. auf deutsch „fraglich", gleich einer Frage, werden und daß nun eine Arbeit an den neuen Fragen einsetzt, welche nach Antworten, d. h. nach Begründungen, objektiver Begründung sucht. Tatsachen werden uns aber nur dadurch fraglich, daß wir uns mit ihnen tätig befassen, selber Widersprüche an ihnen oder sie selbst als „neu" entdecken, daß uns Zweifel aufsteigen, neue Seiten an ihnen denkend herausgestellt, andere Einordnungen an ihnen gefordert werden. Und wir können auch nur wertvolle Problemlösungen und Begründungen miterarbeiten, wenn wir ein eigenes Tatwissen haben, kein bloßes Wortwissen.

Gesprächsleitung.

Bei dieser großen Bedeutung der Frage ergibt sich für die Leitung des Gesprächs, daß sie in der Unterstufe in der Hand des Lehrers liegen muß. Nur ganz vereinzelt, und stets nur in höheren Lebensaltern, wird diese Leitung einem Kinde anvertraut werden können. In der Mittelstufe haben wir in der Regel gute Erfahrungen gemacht. Die Meisterung der rechten Gesprächsleitung wird eben doch immer Sache einzelner Kinder sein; unbedingt muß die Gruppe mitbestimmen, ihr Urteil ist meist sehr treffend und instinktsicher. Der Lehrer hüte sich nur vor Spielerei. Die Korrektur, das Eindämmen, ja das Verhindern ungeduldigen, nervösen, gelegentlich unbeherrschten Verhaltens ist ebensowenig Kindersache wie die Kunst, vorgebrachte Gedanken aufzunehmen, fortzuführen,

zu einem Abschluß zu runden, sei es zu einem sogenannten Ergebnis, sei es zu einem weiteren, offenstehenden, aber als solches klar herausgestellten Problem oder zu einer Aufgabe.

Lehrerfrage.

Allein ein wesentlicher Unterschied kennzeichnet auch an diesem Orte das neue Leben: der Wandel in Art und Sinn der eigenen, der Lehrerfrage. Der Lehrer muß sich ganz und gar als Gesprächsleiter fühlen, darum nun seine Fragen den im Schülerkreise frei aufsteigenden Gedankenzusammenhängen eingliedern. Sie stelle in Zweifel, blicke voraus auf eine, vielleicht die Lösung und reagiere dabei auf die Einwürfe, Fragen und Behauptungen der Kinder. Aber — immer geht sie nun den Weg, den die Kinder gewählt haben. So wird auch an dieser Stelle ganz Ernst mit der Anerkennung der Selbsttätigkeit der Schüler gemacht. Diese bekundet sich schon in dem Wege, den ein Kind oder die Gruppe eingeschlagen hat, und eben diesen Weg begleitet der Lehrer mit seinen Fragen. So ist es der Kinder Weg zur Lösung. Das Recht der Pädagogie aber bleibt es, frei darüber zu entscheiden, ob nicht unter Umständen vom Lehrer selbst auf eine Frage die Lösung gegeben werden soll oder wann sie und in welcher Form die Ablösung vom Gespräche erfolgen soll. Jene vollkommene, auch stimmungsmäßige Einordnung des Lehrers verbürgt, daß sein Vorgehen nicht den Charakter des Gewaltmäßigen, sondern stets den eines Menschen behält, der „in Funktion" handelt. Bei dem allen steht das Gespräch kraftvoll in die Selbstbildung der Kinder aufgenommen da.

Auch hier ist die Voraussetzung, daß in den Kindern, immer dem entwickelten Vermögen entsprechend, das Verständnis für alles geweckt wird, was sie tun, was der Lehrer tut, warum dieses, warum jenes Verhalten beobachtet wird. Deswegen wird nun der Lehrer in jeder Funktion von den Schülern verstanden und anerkannt. Genau so wie wir Erwachsene, besitzen die Kinder ein feines Gefühl dafür, ob ein Handeln, ein Befehl, eine Anordnung des Mitmenschen innere Berechtigung hat oder nicht.

Offenheit.

Da mithin in allen Teilen dieser Zusammenarbeit Offenheit aller Verhältnisse gewährleistet ist, so dient alles, was der Eingewöhnung in die besonderen schulischen Aufgaben gilt, zugleich immer auch der Gemeinschaftsbildung, und wird an seinem Teile ebenfalls ein Mittel, der Gruppe als Ganzem Form, Stil, Kultur zu geben. Sie entfaltet in all ihrem Tun und durch dieses Tun einen werthaften Lebensstil, der während des Zusammenlebens im Schulraume sich darin bekundet,

daß die Mitglieder „auf sich halten". Wenn nun außerhalb der Schulstube, gar der Schule überhaupt, dasselbe eintritt, demnach die Haltung im Elternhause und auf der Straße bestimmt, dann hat die Gruppe Höchstes geleistet.

Gegenseitige Hilfe in der Selbsterziehung.

Das schlichte Geheimnis ihres Erfolges aber bildet die folgerechte Durchführung des Grundsatzes der gegenseitigen Hilfe in der Selbsterziehung vom Standpunkte einfacher Menschlichkeit aus gesehen und befolgt. Es besteht kein Schema, vielmehr ein bewegliches System von Grundsätzen für die Lebensordnung, unter die sich die Mannigfaltigkeit der Geschehnisse ordnet. Die Idee der Gemeinschaft und Bruderschaft entsendet tausend Strahlen hinein in die wirkliche Welt, und sie sind ebenso viele Wege zurück zur Idee. Daß nur diese selbst mit starkem Vertrauen ergriffen, nie ermüdend gesucht und damit im Gemeinschaftsleben leuchtend und wärmend erhalten werde!

IV. Der Umkreis sozialethischer Gegenstandsbildung.

Innerhalb der Gruppe.

Eine kurze Zusammenfassung möge zeigen, welchen Umfang die Gebiete einnehmen, an denen sich der Grundsatz der gegenseitigen Hilfe zur sittlichen und sozialen Erziehung auswirken kann. Innerhalb der einzelnen Gruppe sind es folgende: die Umgangsformen im Raum; die Raumpflege; das Veränderliche im Raume; den Raum in Ordnung halten; an keinem Tage verlassen die Schüler ihre Gruppenräume oder einen Werkraum, ohne ihn selber, so gut wie sie es können, aufzunehmen, ihn sauber und in guter Ordnung zu hinterlassen, das gilt als selbstverständliche Pflicht, die nie auf Widerstand stieß, der erwähnenswert wäre; Mitwirkung bei der Schulspeisung, Pflege guter Essensmanieren und Tischunterhaltung; die Ämter und der Helferdienst.

Alles, was aus dem freien Arbeits- und Unterrichtsleben der Kinder hervorgeht: ihre Erlebnisse miteinander innerhalb und außerhalb der Schule, auf der Straße, im Hause usw.; das Arbeitsleben in Werkstatt, Hof und Schulgarten; das gegenseitige Helfen im Lernen.

Die Gruppenfeiern am Montag und am Sonnabend. Nach der alle Kinder vereinenden kurzen Feier am Montagmorgen versammeln sich die Gruppen zu einer kurzen oder längeren Betrachtung des in der Morgenfeier gegebenen und knapp erläuterten Wochenspruches, der Vorlesung, Erzählung usf. An jedem Sonnabend wird vor Schluß der letzten Stunde der Raum aufgenommen, Ordnung geschaffen, alles zum Nach-

hausegehen fertig gerüstet und nun im „Kreise" das Wochenleben überblickt. Unfrieden wird geschlichtet oder was sonst an Trennendem etwa bestand, beglichen und darauf vom Gruppenführer je nach Stimmung, Eingebung oder Vorsatz nun ein alle vereinender und ergreifender Abschluß der Wochenarbeit gegeben.

Dazu kommen im Ganzen unserer Schule folgende Anlässe:

Aus dem Schulganzen.

Die, freilich seltene, Veranstaltung der Schulgemeinde zur Behandlung mehr äußerlicher Ordnungsfragen, die alle angehen; die gemeinsame Montagsmorgenfeier; die Aufnahmefeier für die Kleinen, die zu Ostern neu eintreten, eine Feier, an der sich alle Gruppen beteiligen; die halbjährige „Pädagogische Rückschau", in der Regel Ende Oktober und März; ihr Zweck ist, den Schülern einen Überblick über die ganze Schularbeit des voraufgehenden Schulhalbjahres zu geben. Die Gruppen bestimmen selber, worüber sie berichten wollen und wer den Bericht erstatten soll; nahezu jedes Gebiet wird erfaßt, dazu werden Vorträge aller Art, Spiele, Musik und Gesang geboten, so daß ein ganzer Vormittag ausgefüllt ist. Jede Gruppe macht zudem für die andern eine Ausstellung des ihr besonders wichtig Erscheinenden aus ihrer jüngsten Schularbeit und führt die besuchenden Kameraden in ihre ausgestellten Arbeiten ein; es sei nur nebenher hier angemerkt, welche starken Anreize für die Unterrichtsarbeit der Schule von dieser Veranstaltung ausgehen. Die Ordnung des ganzen Ablaufs dieser Veranstaltung liegt in der Hand der Schülerschaft; sie fand jedesmal den würdigsten Verlauf. Dazu tritt auch bei uns das Weihnachtsfest, für das die Vorbereitungen seit Ende November das ganze Schulleben immer mehr bestimmen, im Juli das Sommerfest. Der Grundsatz, weitgehendste Selbstbestimmung der Kinder auch in allen diesen Veranstaltungen, des erzieherischen Zwecks halber, zur Geltung kommen zu lassen, ward mit Erfolg eingehalten und bestimmt uns, auf diesem Wege immer vertrauender weiterzugehen. Ich nenne sodann die Nötigung zur inneren Auseinandersetzung mit den „Übergängen" in andere Gruppen; die Schulwanderungen, die Schulreise im Sommer. Etwas Besonderes im Leben der Jenaer Universitätsschule bildet die Feier des Schulgeburtstages am 9. Dezember zur Erinnerung an die Gründung der Schule durch Carl Volkmar Stoy (1844), den echtesten Schüler Herbarts. An diesem Tage werden die zu Ostern neuaufgenommenen Schulanfänger feierlich in Gegenwart der Eltern in die Schulgemeinde aufgenommen und beteiligen sich fortan auch an den Montagsfeiern. Sie werden unter Einhaltung fester Formen von ihren „Paten" in den Schulsaal geleitet und nach einer kurzen Feier verpflichtet.

Patenschaften.

Als Paten haben sich während der Zeit nach Ostern ältere Schüler gefunden, d. h. solche, die sich besonders für diesen oder jenen neuen Kameraden interessieren, die sich nun entschließen, ihm während der nächsten Schuljahre zu helfen, sich in das Schulleben einzuordnen, wo es ihm zu schwer werden sollte, aber auch in allen anderen Angelegenheiten zum kameradschaftlichen Dienst besonders bereit sind. Ich führte diese Patenschaften ein, um die leicht entstehende Kluft zwischen den Kindern der ersten und der letzten Schuljahre zu überbrücken und habe guten Erfolg gehabt. Bei allen gemeinsamen Feiern sitzen die Großen neben ihren Patenkindern auf festen Plätzen, die eine Ehrung innerhalb der Schulgemeinde bedeuten. Sollte für ein Kind eine schwierige Erziehungsperiode eintreten, so ist sein Pate derjenige, an den sich der Gruppenführer wenden kann, zu dem er den Jungen, das Mädchen schickt, um neben seinem Paten zu arbeiten, bis die nervöse Spannung, oder was sonst an, für uns und jeden Unerklärlichem in den Kleinen treibt, vorüber ist. Irgendwelche Spuren von Ueberheblichkeit den Jüngeren gegenüber konnten wir niemals beobachten. Solche Paten wären von der Gruppe, der sie angehören, niemals gewählt oder in diesem Ehrenamte geduldet noch von der Untergruppe getragen worden. So haben sich diese Patenschaften als ein sehr wertvolles Hilfsmittel der gegenseitigen Erziehung erwiesen, von dem wir ohne Nötigung nicht wieder abgehen werden.

Eingehender als hier möglich, wäre das zu betrachten, was die Unterrichtsgegenständlichkeit und das „Unterrichtsleben" auch an sozialethischen Bildungswerten enthält und warum.

V. Planlegung und Probleme des Unterrichts.

Lernformen des Unterrichts.

Der Unterricht ist in die Schulgemeinde als eine sich selbst erziehende Gemeinschaft einzuordnen und hat sich stets als das Zweite zu betrachten. Deswegen nenne ich Unterricht im pädagogischen Sinne jene Summe von absichtsvollen und sinnhaften Veranstaltungen, die mit Ehrfurcht vor dem Leben und unter der Idee der Erziehung zu Fertigkeiten, Kenntnissen und Bewußtheiten führt. Er ist Lebensdienst, Hilfe zur Selbsthilfe. Damit ist bereits angedeutet, daß der Ausgangspunkt aller unterrichtlichen Arbeit das natürliche Lernen, der freie Bildungserwerb ist, daß sich alles Kunstlernen oder Aufgabelernen soweit wie irgend möglich an das natürliche Lernen anzuschließen, dessen Formen und Situationen nachzubilden hat. So muß auf jedes zwangsmäßig gleichmäßige Fortschreiten der Schüler in den Fächern verzichtet werden. Es wird gelernt einzeln oder in kleineren Lerngruppen (s. ob. S. 22 ff); unter verschiedenen, den Lebensaltern sich anpassenden, Formen des „Gesamtunterrichts" d. h.

verbindlich für die ganze Gruppe; in Kursen zum rein fachlichen Lernen, verbindlich für eine Gruppe, oder in „Wahlkursen", zu denen sich Schüler verschiedener Gruppen frei melden verbindlich für die vorgesehene Zeit; diese letzteren werden nach Lehrstoff und Zeitdauer bekannt gegeben, worauf zur Meldung aufgefordert wird.

„Elementargrammatik".

Überall tritt derselbe erste Grundsatz hinsichtlich der methodischen Führung im Unterricht hervor: den Kindern wird für jedes Fach, jede Technik die „Elementargrammatik" übermittelt, durch deren Beherrschung sich ein Kind, jeder Mensch, den Zugang zu dem betr. Stoffgebiet erarbeiten kann, weitgehend — freilich nach den Begabungen verschieden schnell, weit und tief — allein. Sonst tritt das Kind mit der Forderung nach Hilfe durch Belehrung an den Lehrer oder einen Mitschüler heran, wird aber ebensogut von dem, jedes in seinem individuellen Fortschreiten beobachtenden und sorgfältig verfolgenden Lehrer in dem als richtig erkannten (nach all unsern Erfahrungen!), sehr vorsichtig zu wählenden Augenblick von sich aus angeleitet. Ist uns doch das Problem der „Führung im Unterricht", der wirklich auf der echten Selbsttätigkeit und Selbstverantwortlichkeit des Kindes ruhen soll, ein stetes Problem erster Ordnung, an dem unsere Beobachtungen und Erwägungen kaum je zum vollen Ende kommen dürften; denn hier offenbaren sich pädagogischer Takt und von ihr beherrschte didaktische Kunst in ihrer Bezogenheit auf die Individualitäten Lehrer und Schüler, und die Mannigfaltigkeit dieser Beziehungen wird niemals auf eine Formel, ja kaum je auf mehr als grobe Typen zu bringen sein[1]).

Freies Fortschreiten.

Sobald die Elementargrammatik beherrscht wird, darf das Kind frei arbeiten, und immer in eben dem Umfange, als es sich die grundlegenden Kenntnisse und Geschicklichkeiten erworben hat, steht ihm der Zugang zu allem Material und allen Werkzeugen, Maschinen, Lernmitteln usw. frei. Da kein Kind von irgend etwas ausgeschlossen ist, anders als auf Grund seiner mangelnden Interessen und Kenntnisse zur Erarbeitung des betr. Gebietes, da jedes weiß, sobald ich will, wirklich ernstlich will und auch kann, darf ich mich an einen der Lehrer der Schule wenden und er wird mich einführen, so erlebten wir keinerlei Mißbrauch. Ein Kind kommt nicht auf den Gedanken, mit Werkzeugen, Maschinen dumm zu spielen, wenn es deren Ernst und Bedeutung kennen gelernt hat und zugleich weiß, daß es sofort bei starkem Drang und Wunsch deren rechten

[1]) Vgl. „Der Lehrer als ‚Führer' im Unterricht" in Petersen, Innere Schulreform und Neue Erziehung, 1925, S. 253 ff.; auch Pädagogisches Zentralblatt, Juli 1924.

Gebrauch erlernen und sich damit Quellen echter Freude und die Fähigkeit, Wertvolles und Zweckmäßiges zu schaffen, erschließen wird. Es kann dem normalen Kinde beträchtlich mehr Einsicht zugemutet und ihm unendlich mehr Vertrauen geschenkt werden, als es die alte Pädagogik immer noch wahr haben will.

Werkgrammatik.

„Das werkliche Gestalten zeigt in jeder der drei Gruppen ein anderes Bild. a) In der Untergruppe, der Grundschule, dem 1.—4. Schuljahr, ist die Werkarbeit rein phantasiebetont. Durch konkrete lebensvolle Beführung mit den Dingen wird der Symbolcharakter der Sprache belebt. Bestimmte Themen werden nicht gestellt. Es heißt also nicht: „Formt alle eine Birne", oder: „Klebt alle ein Pferd!" Die Kinder gestalten, was sie wollen. Sie zeichnen, malen und gestalten in Ton, Papier, Karton, dünner Pappe und Bast. Der Lehrer ist nur Organisator der Arbeitsmöglichkeiten und des Raumes. Bei der Arbeit selbst gibt er nur klare technische Hinweise. b) In der Mittelgruppe, dem 5. und 6. Schuljahr wird im werklichen Gestalten die Einschulung zur Hauptaufgabe, damit in der Obergruppe auch im Werkschaffen sich freie Arbeitsgemeinschaften bilden können, d. h. daß dann die 13- und 14jährigen Zeit und Gelegenheit finden, zu freier, aber sinnvoller Material- und Werkzeuganwendung. Nach unseren Beobachtungen haben besonders 11- und 12jährige Kinder den starken Wunsch, neue Techniken kennen zu lernen. Aus diesen Erwägungen heraus erfährt hier die Selbsttätigkeit der Kinder eine gewisse Einschränkung. Bei der Erarbeitung neuer schuleigener Techniken führt der Lehrer, und die Gruppe arbeitet „in einer Front". Wir bauen zunächst weder Kästen noch Mappen, weder Zahnbürstenbretter noch Gartenstühle, weder physikalische Apparate noch germanischen Waffenschmuck. Mit Reststücken verschiedenster Materialien und entsprechenden Werkzeugen gilt es hier, das technische Elementarwissen und -können unabhängig von irgendwelchem Gegenstandsbauen herauszuarbeiten. Durch diese „Werkgrammatik", die sich auf die Holz-, Metall-, Papp-, Glasarbeit und die verschiedenen Zeichentechniken erstreckt, lernen die Kinder die wichtigsten Werkgesetze kennen und anwenden und werden dadurch später ihre individuellen Arbeiten vor Pfuscherei bewahren.

Bei der technischen Einschulung spielt die Werkzeug- und Materialkunde eine Hauptrolle. — Eine Differenzierung nach leichter und schwerer Holzarbeit ist überflüssig, da nach unsern vierjährigen eingehenden Untersuchungen und Beobachtungen der Raum, der lediglich mit Hobelbänken und entsprechenden Werkzeugkästen ausgestattet ist, keine Daseinsberechtigung in der Volksschule hat.

c) Nachdem die Werkgrammatik in der Mittelgruppe in der Hauptsache erarbeitet worden ist, kann in der Obergruppe, dem 7.—9. Schuljahr, das Kind die Techniken frei anwenden (der freie Werknachmittag, die „offene Werkstatt", bietet dazu auch der Mittelgruppe Gelegenheit). In dem Umfange wie die technisch-werklichen Kenntnisse und Fertigkeiten erworben wurden, steht nunmehr die Benutzung von Material, Werkzeug, Maschinen und Lehrmitteln frei. Jedes Kind weiß, daß wenn es ernstlich will und in besonderen Fällen nicht kann, der Lehrer ihm hilft. Mißbrauch haben wir nicht erlebt. Auf diese Weise wird eine innige Verbindung des zeichnerisch-werklichen Gestaltens mit dem gesamten Schulleben und der Arbeit möglich. Hier muß der Lehrer die Früchte der technischen Einschulung bis zu einem gewissen Grade reifen sehen.

Einige schwierige Techniken (Drechslerarbeiten, Ätztechniken u. a.) bleiben dann für besondere freiwillige Arbeitsgemeinschaften der Obergruppe." (Arno Foertsch, „Neue deutsche Volksschule", Okt. 1928.)

Arbeitsteiliges Verfahren.

Im naturkundlichen, kulturkundlichen und fremdsprachlichen Unterricht gehen die Methoden von den sog. arbeitsschulischen aus und ändern diese nur insoweit um, als sie auf keinen Fall mehr Methoden in der Hand des Lehrers bleiben, sondern von vornherein als Methoden der Einzel-, Gruppen- und Gesamtarbeit die Schüler gelehrt werden, um von diesen gehandhabt zu werden. Zudem setzt sich auch hier überall das individuelle bzw. das Fortschreiten in frei zusammentretenden Untergruppen durch. Wenn das Allgemeine einer Lernaufgabe gemeinsam besprochen, die Lernmittel und die Arbeitswege gemeinsam festgestellt und beschafft sind, beginnt alsdann schon jene Drittelung aller Gemeinschaftsgruppen der betr. Aufgabe gegenüber herauszutreten: die Gruppe der führenden, der aktiven und der passiven Kinder. Jede übernimmt andere Teilaufgaben und führt sie arbeitsteilig frei durch; Führung und Anleitung durch den Lehrer stufen sich entsprechend ab.

Gegenseitige Hilfe.

Ebenfalls äußert sich die gegenseitige Hilfe spontan. Ein Kind der führenden Gruppe für das betr. Stoffgebiet nimmt sich eines oder zweier der passiv eingestellten Kameraden an. Dabei zeigen sich uns wiederum echte Wesenszüge der Kinder, sowohl in der Art und Weise, wie ein Kind sich der anderen annimmt, als darin, welcher Kinder es sich annimmt, nach welchen instinktiven oder bewußten Neigungen es die Wahl seines kleinen „Gefolges" trifft. Zugleich zeigt sich der Vorteil einer Vereinigung verschiedener Lebensalter für solches gegenseitige Helfen innerhalb der

Gruppe. Besonders überraschende Erfolge erzielte z. B. ein fünfwöchiger Schriftkursus von wöchentlich zweimal reichlich $1^1/_2$ Stunden, zu dem sich die Unter- und Mittelgruppe auf eigenen Wunsch verbanden. Die Kinder paarten sich zu gemeinsamem Üben ganz nach Belieben in den beiden Gruppenräumen, immer förderte das reifere Kind das jüngere, und unter dem Einfluß des Gefühls gegenseitiger Verantwortlichkeit, des wohltuenden Zusammenarbeitens und Zusammensitzens mit seinem Freunde, seiner Freundin, des Arbeitens im „anderen" Raume, das ja immer eine Fülle schwer zu bestimmender Gefühle auslöst, sahen wir eine intensive, beste Ergebnisse fördernde, von keinen Störungen irgendwie gehemmte Kursarbeit, die Lehrer wie Kinder gleicherweise beglückte. Bis dahin kannten wir nur die Wirkungen der Mitarbeit der Großen bei den Kleinen oder der Arbeit eines Kleinen neben seinem Paten, also am Tische und im Raume der Großen.

Fremdsprachlicher Unterricht.

In der fremdsprachlichen Kursarbeit wird nach dem einführenden, für alle verbindlich, wohl auch teilweise in der Form eines gebundenen Unterrichts, erteilten Vorkurs nach etwa 4—5 Monaten die Aufteilung der Gruppe einsetzen, mindestens in zwei Abteilungen, von denen die erste das Jahrespensum einer höheren Schule bei weniger Wochenstunden in Dreiviertel der Zeit erledigt, der Rest ebenmäßig fortschreitet. Der soeben abgeschlossene erste Versuchs- und Beobachtungskurs im Englischen hat zur Aufstellung einer Testreihe geführt, die beherrscht werden muß, bevor der Zutritt zum Kurs gestattet werden kann. Dieser Zutritt ist nicht abhängig vom Lebensalter, da es keine stichhaltigen Gründe dafür gibt, daß das Erlernen einer Fremdsprache nur in diesem oder jenem Lebensjahre zu beginnen habe. In der Tat mischten sich auch im ersten Kursus Kinder des 4.—7. Schuljahres in beiden Abteilungen. Desgleichen werden wir den Eintritt in einen Kursus während des Schuljahres zu zwei oder drei Terminen gestatten können. Als notwendig aber erwies es sich, die Lernmittel anders zu gestalten, da auch die besten Lehrbücher für den Anfangsunterricht zu sehr auf den Klassenunterricht eingestellt sind. Die Volksschule wird, selbst bei gehobenen Zügen, nach diesem gruppenunterrichtlichen Verfahren stets nur zwei Kurse zu 3 Stunden einzurichten haben, einen Einführungskurs, in dem sie sprachlich Begabte des 4.—6/7. Schuljahres sammelt und den Oberkursus. Der jeweils neue Kursus kann nach Bedarf alle 1, $1^1/_4$, $1^1/_2$ oder 2 Jahr angesetzt werden. Jede andere Organisation führt zu einer finanziellen Belastung, die zumeist eine Einrichtung solcher Kurse von vornherein erschweren, ja verhindern wird.

Übungskurse.

Aufgabe der Kurse ist es auch im besonderen, der notwendigen Übung zu dienen und der festen Einprägung dessen, was um der „allgemeinen Bildung" willen heute zu wissen nötig ist, den „eisernen Bestand" zu übermitteln. Angeregt durch die Besuche des Prof. Alexander von der Columbia University und seiner Mitarbeiter haben wir damit begonnen, für die deutschen Verhältnisse den „Mindestlernstoff" für Rechtschreibung, Erdkunde und Geschichte herauszuarbeiten, eine Aufgabe, zu deren Bewältigung wir s. Z. die Mitarbeit vieler deutscher Lehrer brauchen, denen unsre ersten Vorschläge zur Begutachtung 1928 unterbreitet werden sollen.

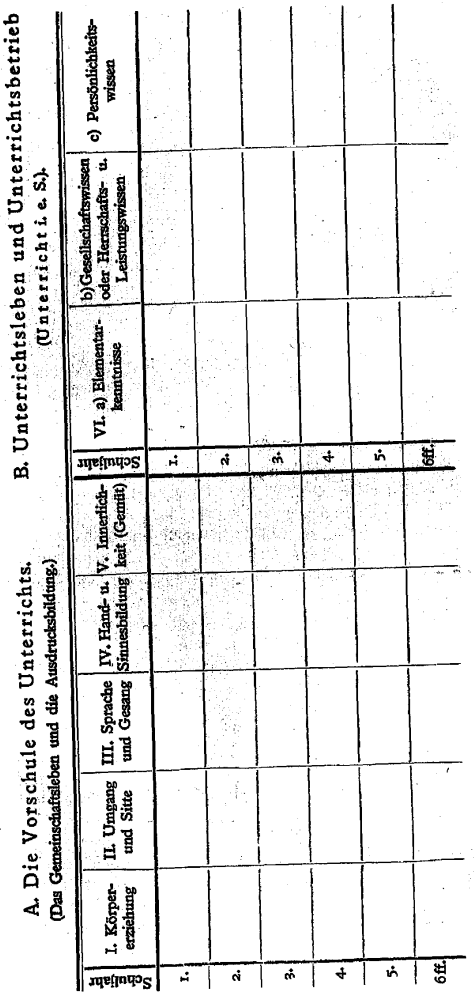
Individuelle Entwicklung i. a.

Auf die individuelle Entwicklung eines einzelnen Kindes gesehen steht es so, daß es im ersten Schuljahre und bis in das vierte hinein wesentlich individuell weiterschreitet und daß sein freies Lernen umrahmt wird von einem „Gesamtunterricht", dessen Inhalt nahezu ausschließlich von den Kindern aus bestimmt wird. Im vierten Schuljahre setzt in der Regel ein erster, und zwar heimatkundlicher, Kursus ein und mit dem 5./6. Schuljahre mehren sich die Kurse, sie werden dann auch zunehmend von den Kindern selber verlangt. Es setzt eben jetzt sich die Besonderung der Begabungen stärker durch und verlangt nach besonderer, auch fachlicher Nahrung. Mit dem 8./9. Schuljahre sind dann die beruflichen Interessen bereits so stark, daß zu ihrer Befriedigung für reichlichere Kurs- und Eigenarbeit gesorgt werden muß. So unterscheide ich im Blick auf die Volksschulzeit von 10 Jahren die drei Perioden: Zeit der allseitigen harmonischen Ausbildung, die Vorlehrzeit („pré-apprentissage" n. Ad. Ferrière), eigentliche Lehrzeit, Zeiten, die für das einzelne Kind ganz verschieden früh einsetzen.

Arbeitspläne.

Die Arbeitspläne der Gruppen schwingen in einem dreifachen Rhythmus: dem des Tages, der Woche und des Trimesters bzw. des Jahres, anschließend an die bekannten, in vielen Lehrbüchern der Psychologie wie der Didaktik mitgeteilten Arbeitskurven. Allein, soweit ich bis heute beobachten kann, stimmt für unsere Schularbeit lediglich die Wochenarbeitskurve, keineswegs die Tages- oder die Jahreskurve. Es zeigt sich eben auch hier, daß die psychologische Forschung zu einem erheblichen Teile nachlaufende Arbeit ist und daß sich ihre „Ergebnisse" ändern müssen, sobald der Pädagoge die Arbeitsformen und die Arbeitswelt der Schule ändert. Zur Pause s. ob. S. 20.

Eine schematische Übersicht über den in die Erziehungsgemeinschaft eingefügten Unterricht ergibt etwa nebenstehendes Bild:



Ein paar Bemerkungen zum Schema.

A und B bilden eine Einheit, sie sind in der Schulwirklichkeit völlig in eins verwoben und nur der wissenschaftlichen Analyse halber hier auseinandergezogen.

Die Rubriken I—VI stellen insofern eine Rangordnung dar, als die Aufgaben unter VI erst in Angriff genommen werden dürfen, wenn die unter I—V erledigt, zuvor oder gleichzeitig begonnen sind. Vor allem sind die unter I und II umfaßten allerersten Ordnung, mit denen jede Schularbeit einzusetzen und auf die sie für jeden neuen Anfang zurückzugreifen hat. Desgleichen stellen diese Rubriken die Reihenfolge der Lehrerbeobachtungen und -arbeiten fest, die in jedem neuen Schuljahre einzuhalten ist. Die „Vorschule" des Unterrichts ist nicht im Sinne einer zeitlich, auf bestimmte Schuljahre verlegten Schularbeit zu verstehen. Sie ist vielmehr die Summe jener ständigen Veranstaltungen, welche die Führung (die Pädagogie) des Unterrichts unter Ehrfurcht vor dem Leben und unter der Idee der Erziehung gewährleisten sollen. Und die Pädagogie des Unterrichts ist wohl zu scheiden von den pädagogischen Aufgaben im Unterricht und während des Unterrichts, also von dem im engeren Sinne Didaktischen, Unterscheidungen, die hier leider nicht näher geklärt werden können.

Mit I bekennen wir uns voll und ganz zur Forderung Maria Montessoris in ihrer „Pädagogischen Anthropologie", daß der Lehrer das anthropologische Studium des Kindes der Erziehungsarbeit vorangehen lassen sollte, und schließen uns an die Bestrebungen der rhythmischen und gymnastischen Schulen an. Der Rhythmikunterricht z. B. verbunden mit dem in der Musik, liegt zurzeit in den Händen des Frl. Blensdorf und erfolgt nach den Grundsätzen der Schule Blensdorf-Dalcroze. Hierher gehören ferner Spiel, Wandern, Turnen und Sport usw.

Unter II fällt das bereits oben eingehend Dargelegte über die Pflege der menschlichen Beziehungen innerhalb der Gruppen und der Schule.

Die unter III gefaßte Pflege der Sprache geht nur auf die beiden ersten Teile der Sprachbildung: das Verstehen der Laute und der Meinung gehörter Worte sowie auf die Bildung der Sprechorgane, sie so in Tätigkeit zu setzen, daß die richtigen Worte und diese in möglichster Deutlichkeit und Formschönheit gehört werden. Lesen und Schreiben dagegen fallen unter VIa unseres Schemas.

IV und V dürften aus dem Voraufgehenden hinreichend verständlich sein. Hier sei nur grundsätzlich gesagt, daß für die Sinnesausbildung die besten bis heute entwickelten Hilfsmittel (ich nenne nur Decroly, Montessori, Aryin) von uns benutzt und fortgebildet, richtiger, den besonderen Bedingungen unserer Arbeitswelt angepaßt werden. Das Ideal sind stets solche Lernmittel zum individuellen Fortschreiten, die aus sich selber weiter treiben, Anreize zu neuem selbständigen Lernen bieten.

VIa umfaßt Lesen, Schreiben, Rechnen, Rechtschreibung, Grammatik usf.

VIb enthält alles, was zur „allgemeinen Bildung" gehört, was aus Natur- und Menschenwelt vom heute Lebenden gewußt sein sollte und möchte. Dabei dürfte es immer mehr als selbstverständlich gelten, daß wir bestrebt sein müssen, so vielen Kindern aller Völker wie nur möglich die Kenntnis einer fremden Sprache schon in den Volksschulen zu vermitteln. Das wird im heutigen Zeitalter des internationalen Verkehrs und Gedankenaustausches eine unvermeidliche, aber auch eine durchaus zu lösende Aufgabe der europäischen Volksschulen.

Innerhalb dieses Leistungswissens sind zu scheiden (auch nach den Formen des Erlernens) der „Mindestlernstoff" von dem Inhalt dessen, was ich das „Unterrichtsleben" nenne. Versteht man unter einer „Situation" mit der neueren, besonders der amerikanischen Psychologie die „Gesamtheit der Reizfaktoren, die ein Wesen nötigen, als eine Gesamtheit zu reagieren", so definiere ich Unterrichtsleben als die „Welt problemhaltiger, Kinder und Jugendliche auf natürliche Weise zum Lernen anreizender Situationen". In diesem Unterrichtsleben werden die Wege des „natürlichen Lernens", des freien Bildungserwerbs, soweit und solange wie nur irgend möglich eingehalten, also der Weg, auf dem das Kind vor Beginn der Schulzeit sein reiches Wissen und Können erworben hat. Niemand kann auch nur mit einem Worte bezeichnen, was für innere Bedingungen es sind, die bewirken, daß das Kind eines Tages gehen, sprechen, sinnvoll spielen kann usf. Wir reden von angeborener sprachlicher Spontaneität, von angeborenem Bewegungstrieb und Spieltrieb, von angeborener Fähigkeit zum konstruktiven Bauen und dgl. Wir sehen, daß in jedem Kinde verschieden früh sich diese Fähigkeiten offenbaren, daß dabei die Entwicklung bei genauem Verfolgen des Entwicklungsvorgangs immer in „Sprüngen" erfolgt. „Auf einmal" kann ein Kind dies oder das. Und so zeigt sich der Fortschritt der Kinder auch in allen Schulen, die sie frei leben und lernen lassen. Darum muß der Schulunterricht mindestens der ersten Jahre, ja sehr viel weiter hinauf in die Schulzeit, sich diesem natürlichen Lernvorgang einpassen, unterordnen und nach seinen Gesetzen, soweit sie dem Leben abgelauscht werden können, selber aufgebaut werden [1]).

Alles, was nicht zu jenem Mindestwissen gehört, wird erlernt in einem vielseitigen, restlos alle in einer Gruppe vorhandenen Fertigkeiten und Fähigkeiten in Tätigkeit setzenden Unterrichtsleben; seine Formen mögen denen des Gesamtunterrichts, des „project", der Decrolyschen „association" ähneln oder gleichen. Die Stoffwelt wird in den ersten 3—4 Jahren fast ganz von den Kindern bestimmt, besser gebracht, vom 5.—6. Schul-

[1]) Vgl. „Zur erziehungswissenschaftlichen Begründung des neuen Schullebens" von Petersen in Vl. Spasitsch „Die Lehrerfrage in der Neuen Schule, 1927, S. IX.

jahr dringen die berechtigten Anforderungen der heutigen Sozialwelt stärker und stärker vor und das bedeutet, Zunahme eines vom Lehrer bzw. dem Lehrkörper thematisierten Unterrichtslebens, nicht nur also des Kursunterrichts.

Wir weist auf das hin, was an erzieherischen Einwirkungen des Unterrichts möglich ist. Der Unterricht als solcher ist mir eine Sozialform, und sein Ziel liegt in der sozialen Welt, somit kann und soll seine unmittelbar erzieherische Aufgabe nur gering sein. Daß damit der Unterricht nichts an Höhe seiner Aufgabe einbüßt, damit nicht aufhört, ein Gegenstand zu sein, der wert ist des Schweißes auch eines Edlen, muß gegenüber den Fanatikern des „erzieherischen Unterrichts" wie einigen Nur-Didaktikern betont werden. Das persönliche Wissen, jenes zum Aufbau des Personlebens Gehaltvollen wird ja am stärksten unbeabsichtigt durch das vollgliedliche, tätige Leben in einer Erziehungsgemeinschaft mit reichem, vielseitig anregendem Unterrichtsleben übermittelt und gekräftigt. Der Unterricht i. e. S. dagegen kann nur in Bruchstücken eines Prozents seiner Gegenständlichkeit, der Lehrstoffe, des Inhalts des sog. „Gedankenkreises" und dabei zumeist zufällig unmittelbar erzieherisch wirken. Mittelbar aber in doppelter Hinsicht: 1. wenn er Arbeitsformen entwickelt, die ein frei sich bildendes, zu gegenseitiger Verantwortlichkeit und Hilfe führendes Gruppenarbeiten und Einzelarbeiten ermöglichen, und 2. durch die stille wie bewußte stetige Auseinandersetzung der Schülerpersönlichkeit mit dem Sozialgebilde „Unterricht" als einem Ganzen, d. h. durch die innere Haltung, zu der einen Schüler Unterrichtsleben und -betrieb seiner Schule als eine Ganzheit machtvoller, begrenzter wie befreiender Kräfte nötigen. Wir werden also darin erzieherische Nebenwirkungen erblicken, daß der Unterricht echte, wirklichkeitswahre Lebenssituationen herbeiführen k a n n, welche im individuellen Bildungsvorgang die M ö g l i c h k e i t eines geistigen Aufbaues, eines persönlichen Lebens schaffen.

B e w e r t u n g d e r L e i s t u n g e n.

Noten und Zeugnisse werden nicht erteilt. Damit ist aber nur das Problem verschoben: wann bedarf das Kind der Bewertung seiner Leistung? Wir sind dieser Frage so nachgegangen und gehen ihr auch ferner so nach, daß wir herauszufinden suchen, wann ein Kind v o n s i c h a u s nach der Bewertung verlangt und danach verlangen muß, weil es eine Sicherheit im eigenen Wachstum und Fortschreiten braucht, einen Maßstab für sich selbst und sein Tun, den es sich nicht selber beschaffen kann oder in sich empfindet.

E i g e n - u n d F r e m d b e w e r t u n g.

Das ist sicher überall dort der Fall, wo sich in der Schulwelt kein Hilfen zur Selbstbewertung befinden, die einem Kinde verständlich

deutlich, anschaulich, sichtbar, hörbar usw. sind. Wir stellten nie ein frei vom Kinde her aufsteigendes Verlangen nach Fremdbewertung im Schreiben fest; denn das Kind kann seine Schrift mit denen der Kameraden, mit der des Lehrers, vor allem mit den gedruckten Musterschriften vergleichen, und „weiß um" den Wert seiner Schrift auch ohne Zensur. Im Rechnen gibt das Rechenheft den deutlichen Maßstab für den erreichten Stand und für die Richtigkeit der Aufgaben der „Schlüssel", der in mehreren Stücken für alle Rechenhefte und Algebrabücher zur freien Benutzung der Schüler aufgelegt ist, also kein Lehrergeheimnis bildet, sondern ein wertvolles Hilfsmittel für die Schüler. Dagegen bedarf das Kind der Fremdbewertung für seine Fähigkeit im Kopfrechnen, Einmaleins, kurz in allem Mechanisch-Gedächtnismäßigen, für dessen Übung häufig die Uhr und das sportsmäßige Üben verwandt werden. In allem Technisch-Künstlerischen genügt die Gemeinschaftskontrolle, d. h. alle „Werke" werden ausgestellt und von den Schülern gegenseitig, aber auch von den Lehrern, Eltern, Besuchern gelegentlich, still, seltener planvoll bewertet; sie bilden bereits, aufgereiht auf den Börtern, eine sehr beredte Bewertung der individuellen Leistungen, auch ohne besondere Zensierung, auch ohne viele Worte. Dazu kommt das stets vor den Augen der Kinder befindliche Werk älterer, befähigterer Mitschüler und der Sonderbegabten, und von besonderen Anlässen zur Selbstprüfung weise ich wieder auf die halbjährlichen Gruppenausstellungen hin. Im Lesen wird die Bewertung durch den Lehrer bis ins vierte Jahr hinein immer wieder verlangt und, wie wir meinen, auch psychologisch völlig berechtigt; denn es ist den Kindern dieses Alters weder allein noch in einer Gruppenbesprechung möglich, Lesen „gerecht" zu beurteilen. Gelegentliche Erfolge der Gruppenbeurteilung zeigten zuletzt immer von neuem zu viel Einfluß des Lehrerurteils, d. h. eine Gruppenbewertung, die sich als massenpsychologisch, in letzter Quelle als doch vom Lehrer abhängig erwies. Im Lesen kommt auch vom Kinde selbst am häufigsten die Frage: „War es heute besser?" als spontane, innerlich notwendige Frage. Es ist ja klar, daß Kinder jener Jahre nicht den Anteil des Rhythmischen, des Ausdrucksvollen, geschweige denn die bisweilen doch unausbleibliche kleine kindliche Tragik in den Ursachen, die zu einem Versagen führten, weder das „zu schwer" oder „zu leicht" des gewählten Lesestoffes in seiner rechten Beziehung auf den lesenden Kameraden beurteilen können. Erst in den älteren Jahrgängen genügt die stille Eigen- und Gruppenkritik auch für das Leben. Ähnlich liegt es auf anderen Gebieten.

G e f a h r d e r Z e n s u r.

Die Gefahr der Zensur durch den Lehrer kann als nicht groß genug bezeichnet werden. Sofort befördert sie die Einstellung des Lernens auf den Lehrer und um seinetwillen, verdirbt die eigene Arbeitslinie des

Kindes und verstört das eigene sittliche Urteil, die Sicherheit der eigenen Stimme im Kinde. Ein Erlebnis im Jahre 1926 lehrte das in der krassesten Form.

O b j e k t i v e r u n d s u b j e k t i v e r B e r i c h t.

Am Schlusse jeden Jahres wird eine Charakteristik eines jeden Kindes angefertigt. Ich unterscheide dabei zwischen dem objektiven und dem subjektiven Bericht. Für die objektive Charakteristik tragen alle Lehrer, die mit dem Kinde zu tun hatten, ihre Beobachtungen und Urteile über das Kind ein und stellen sie den Eltern zur Einsicht, zur kritischen Stellungnahme und zur schriftlichen Gegenäußerung frei. Den Eltern wird eingeschärft, zu bedenken, daß alles, was dort niedergelegt sei, für sie und n i c h t für ihre Kinder bestimmt sei. Der objektive Bericht soll dazu dienen, die Eigenart des Kindes, seine Begabungen, Neigungen so vielseitig wie nur möglich im rechten Lichte erkennen zu lassen, damit die beste gemeinsame Erziehungsarbeit an ihm daheim und in der Schule in gleicher Front und nach gleichen Grundsätzen einsetzen kann.

Aus dem objektiven verfaßt jeder Gruppenführer für das Kind den subjektiven Bericht, dazu bestimmt, dem K i n d e in die Hand gegeben und von jedermann gelesen zu werden, dem Eltern und Kinder ihn geben wollen. Es bildet die Aufgabe des Lehrers, nur das dem Kinde zu sagen, was nach seiner besten Überzeugung für dieses Kind das Beste ist, die reinste erzieherische Wirkung auszuüben imstande sein mag. So muß manches verschwiegen, anderes milder oder stärker gesagt werden als im objektiven Berichte.

D i e s e e l s o r g e r l i c h e A u f g a b e d e s n e u e n E r z i e h e r s.

Sobald die rechte Einstellung der Elternschaft für dieses Vorgehen gewonnen war, begann es sich sehr zu bewähren. Immer mehr Eltern liefern uns ausgezeichnete Gegenberichte oder kommen zu vertraulichen Aussprachen, von denen das Schulleben ebenso viel erfreuliche Förderung erfuhr wie die betreffenden Kinder selber. Es liegt aber auf der Hand, daß mit diesen Berichten erst nach und nach Erfolg erzielt werden kann, wenn nämlich die L e h r e r sich voll und ganz das Vertrauen der Eltern erworben und es sich auch erst verdient haben. An dieser Stelle zeigt es sich nun, wie der Erzieher in Schulen neuer Gesinnung feinste seelsorgerliche Aufgaben zu lösen hat. Zugleich kann bereits daran ermessen werden, zu welcher hohen geistigen Führerrolle ein Lehrerstand in einem Volke berufen ist, der im engsten Vertrauensverhältnis mit der Elternschaft seiner Schüler lebt und seine Alltagsarbeit leistet. Wie erfolgreich und wie voll Segen für die Jugend, aber nicht minder für die Erzieher selber wird damit der Lehrerberuf und wie nah kommt er dann dem, was die größten Erzieher aller Zeiten an ihm gepriesen haben!

Der Jena-Plan einer freien allgemeinen Volksschule

Kleine Ausgabe

Peter Petersen
o. ö. Prof. der Erziehungswissenschaft an der Universität Jena

Vierte neu durchgesehene und vielfach erweiterte Auflage

Langensalza
Verlag von Julius Beltz
Berlin—Leipzig
1932

Zur 3./4. Auflage 1932

a) Die 3./4. Auflage 1932 erscheint erstmals mit dem Zusatz „Kleine Ausgabe“ (so auch noch 1934). Hervorstechend sind hier im Grunde nur zusätzliche Erweiterungen, in denen in erster Linie aktuelle Literatur über die Praxis der Jenaplan-Schulen ausgewertet wird und Petersen seine eigenen Werke vorstellt (etwa im neuen Vorwort).

b) Wirklich neu werden zwei Absätze über „echte Gemeinschaft“ und das „Erziehungsziel der Schule“ eingefügt (1932, S. 17 f.). Hier führt Petersen zunächst seinen neuen Begriff der Erziehung ein und schreibt: ***„Dort aber ereignet sich Erziehung, wo in einer menschlichen Gemeinschaft Menschen absichtslos füreinander da sind und tätig sind.“*** (1932, S. 17)[8]

Er warnt in diesem neu eingefügten Absatz davor, dass das Lernen in der Gemeinschaftsgruppe nicht plump im Sinne eines Arrangements durchgeführt werden soll, sondern ***„mit leiser Hand und einem stillen Herzen“*** (1932, S. 17).[9] Der vollständige Absatz lautet:

„Wofern wir nun in unseren Schulen solche Gruppen bilden und in ihnen die Möglichkeit, **echte** ***Gemeinschaft*** **frei** ***entstehen zu lassen, schützen, nur dann reichen wir auch in der Schule hinein oder, bescheidener gesagt, heran an die wahre Erziehung, wie sie zwischen Mensch und Mensch, Mensch und Natur als reines Geistwirken absichtslos geschieht. Dort aber ereignet sich Erziehung, wo in einer menschlichen Gemeinschaft Menschen absichtslos füreinander da sind und tätig sind. Wollen wir also hinaus über die ‚Klasse‘, wollen wir mehr als eine soziale Gruppe, dann müssen wir unsere Gruppen so gestalten und nun auch so leben lassen, dass in ihnen Raum ist für das zwischenmenschliche Geschehen und damit für eine wirkliche Gemeinschaftsbildung. Und alles, was weiter unten aufgezählt werden wird zur Unterstützung dieser Bildung, besser gesagt, um eben jenem Geschehen Raum zu geben, darf auf keinen Fall aufgefaßt werden im Sinne eines ‚Arrangements‘, als wenn dort, wo man diese Mittel in einem technischen Sinne rational anwendet, nun auch Erziehung geschehen müsse. Das alles will mit leiser Hand und einem stillen Herzen, das nicht das Seine sucht und das alles Gekünstelte meidet, behutsam gepflegt sein.“*** (1932, S. 17 f., Hervorhebungen im Original)[10]

c) In dem anschließend mit „Das Erziehungsziel der Schule“ überschriebenen Absatz verweist Petersen darauf, dass niemand weiß, was die Zukunft politisch und wirtschaftlich bringt, aber eines sei klar, es wird darum gehen, „Opfer zu bringen“ und „dienstbereit“ zu sein (1932, S. 18). Der vollständige Absatz lautet:

„Das Erziehungsziel der Schule. ***Wie die Zukunft politisch und wirtschaftlich gestaltet sein wird, das wissen wir nicht und weiß keiner der heute Lebenden, wie es auch niemand zuvor gewusst hat. Die Zukunft wird von Nöten, Interessen, Kämpfen, neuen wirtschaftlichen, politischen, sozialen Bedingungen bestimmt sein, die wir nicht kennen, höchstens einige ahnen können, aber eines wissen wir alle: alle diese Note usw. können nur behoben werden, wenn jene Zeiten über Männer und Frauen verfügen mit Initiative, fähig und bereit, die Last auf sich zu nehmen und sie zu tragen freundlich, liebenswürdig, rücksichtsvoll, hilfsbereit und willig, sich selber ganz und gar an ihre Aufgabe hinzugeben, Opfer zu bringen, wahrhaft zu sein, treu, schlichten Herzens, ehrlich, selbstlos, und darunter einige wenige, die bereit sind,*** **mehr zu tun** ***als die andern für diese andern, ohne davon Aufhebens zu machen. Dienstbereit alle, aber alle nach Maßgabe des Pfundes, das sie zu verwalten bestimmt und darum in ihr Leben entlassen worden sind.“*** (1932, S. 18, Hervorhebungen im Original)[11]

[8] Unverändert bis 2001/2007, S. 26.

[9] Unverändert bis 2001/2007, S. 26.

[10] Unverändert bis 2001/2007, S. 26.

[11] Unverändert bis 2001/2007, S. 26 f.

d) Polemischer wird auch die Zwischenüberschrift; nun ist die Rede vom „Bankerott der Jahresklasse!“ (1932, S. 24).[12] In diesem Abschnitt werden auch neuere Zahlen eingefügt.

e) Die Hilfsschüler erhalten nun, ohne dass inhaltlich etwas geändert wird, eine eigene Überschrift „Und die Hilfsschüler)“ (1932, S. 27).[13]

f) Der noch in der zweiten Auflage enthaltene Absatz über Lehrerbildung in Thüringen (1929, S. 19) entfällt nun völlig (vlg. 1932, S. 34).

g) Was die Gruppengröße angeht, legt Petersen zu und behauptet, der Jena-Plan bewähre sich „noch bei mehr als 50 Schülern“ (1932, S. 34). 1927 und 1929 war noch von nicht mehr als 35 (Unter- und Mittelstufe) und 25 bis 30 Schülern (Oberstufe) die Rede. Die Zahlen werden nun erhöht: Unter- und Mittelstufe nun bis 40, Oberstufe 30 bis 35 Schüler.[14] Es heißt nun:

„Auch unter den heutigen unnormalen Verhältnissen bewährte sich der Jena-Plan noch bei mehr als 50 Schülern, ja er ermöglichte es gerade bei derart unerträglich hohen Zahlen noch die selbsttätige Arbeit und Einstellung des Schülers der Schularbeit wie dem Gemeinschaftsleben gegenüber, ihr freies Schaffen und Zusammenleben zu erhalten.“ (1932, S. 34 f.)[15]

h) Weitere Änderungen gibt es im Teil III. „Das Gemeinschaftsleben der Gruppe“ differenziert genauer Stammgruppen und Untergruppen (1932, S. 41 f.).

i) Der Abschnitt „Übergänge“ (1932, S. 42) ist stilistisch leicht verändert.

j) Drei Absätze gehen, weitgehend neu, auf „Das gruppenunterrichtliche Verfahren“ ein (1932, S. 68 f.), nachdem bereits im Abschnitt „Patenschaften“ ein ganzer Absatz hinzugefügt wurde (1932, S. 60 f.).

k) Die umfangreichste Änderung ist die Konkretisierung des Wochenarbeitsplans (1932, S. 73–79).[16]

[12] Unverändert bis 2001/2007, S. 32.

[13] Unverändert bis 2001/2007, S. 35.

[14] Unverändert bis 2001/2007, S. 43.

[15] Unverändert bis 2001/2007, S. 44.

[16] Die Veränderungen der Punkte h) bis k) sind weitgehend oder ganz bis zu den Ausgaben von 2001 bzw. 2007 erhalten geblieben.

Auflage 1932

Der Jena-Plan einer freien allgemeinen Volksschule

Kleine Ausgabe

Peter Petersen
o. ö. Prof. der Erziehungswissenschaft an der Universität Jena

Dritte neu durchgesehene und vielfach erweiterte Auflage

Langensalza
Verlag von Julius Beltz
Berlin—Leipzig
1932

Alle Rechte vorbehalten.

Druck von Julius Beltz in Langensalza.

Vorwort zur ersten bis dritten Auflage.

Seit Juli 1927 gibt es einen „Jena-Plan". Ich mache die Damen Miß Clare Soper und Miß Dorothy Matthews-London für die Namengebung haftbar; denn sie haben ihn aufgebracht und für die Arbeitsgemeinschaften der „IV. Internationalen Konferenz des Arbeitskreises für Erneuerung der Erziehung" geprägt. Mich aber haben sie damals genötigt, einen kurzen Abriß der Grundgedanken in der Versuchsarbeit an der Jenaer Universitätsschule zu geben als Unterlage für die Behandlung und Kritik in den Studiengruppen zu Locarno August 1927. Vieles konnte damals nur schlagwortartig gesagt werden; es war nur Überschrift einer Vorlesung, eines Kapitels oder ein paar Kernsätze aus solchen.

Die Versuchsarbeit in Jena dient — und das sei im Vorwort besonders unterstrichen — der Entwicklung eines echten Einheitsschulplans. Damit führt sie Gedanken der kleinen Schrift „Gemeinschaft und freies Menschentum die Grundforderungen der neuen Schulen", Gotha, 1919, weiter und die Anfänge ähnlicher Arbeit (die sich um die Lichtwarkschule in Hamburg-Winterhude legte) in der „Schulgemeinde Winterhude", die acht Volksschulen Winterhudes in eine engere pädagogische Arbeitsgemeinschaft sowie in eine Gesinnungs- und Kulturgemeinschaft mit der Lichtwarkschule als ihrer höheren Schule zu bringen versuchte, siehe

„Innere Schulreform und neue Erziehung" S. 185 bis 190.

In den Aufgabenkreis „Neuer Erziehung", wie er sich in der Versuchsschule zu Jena entwickelte, führten bislang zehn „Pädagogische Wochen" ein, denen viel wertvolle Kritik und Anregung verdankt wird. Mehr noch haben seit 1929 die Versuchsgruppen nach dem Jena-Plan auf dem Lande und in Städten, besonders die ganz umgestellte Gemeindeschule 4 in Finsterwalde N.-L. der Klärung gedient. Seit dem Wintersemester 27/28 besteht in Jena auch das Schulpraktikum in einer für diese neue Schulform geeigneten Gestalt wieder und damit die enge Verbindung von Theorie und Praxis, die meinem Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft seit den Tagen Stoys eigen war, auch vor der pädagogischen Öffentlichkeit, insonderheit der akademischen Welt.

Über die Versuchsarbeit an der Jenaer Universitätsschule berichteten wir in folgenden Schriften:

Petersen-Wolff, Eine Grundschule nach den Grundsätzen der Arbeits- und Lebensgemeinschaftsschule, Weimar, 1925. 160 Seiten.

Peter Petersen, Schulleben und Unterricht einer freien allgemeinen Volksschule nach den Grundsätzen Neuer Erziehung (Jena-Plan I). Weimar, 1930. XVI und 204 Seiten.

Petersen-Förtsch, Gestaltendes Schaffen in der Universitätsschule Jena 1925—1930 (Jena-Plan II). Weimar 1930. VI und 116 Seiten, 11 Bildtafeln.

Peter Petersen u. a., Die Praxis der Schulen nach dem Jena-Plan (Jena-Plan III). In Vorbereitung, erscheint Anfang 1933.

Als Einführung in die Forschungen der „Erziehungswissenschaftlichen Anstalt" zur „Pädagogischen Charakterologie" verweise ich auf: Peter Petersen, Grundfragen einer pädagogischen Charakterologie, Erfurt, 1928; Robert Reigbert, Ausdruckspsychologie und praktische Pädagogik, Weimar, 1929; Hans Wolff, Die Kinderzeichnung nach Inhalt, Form und Farbe, Weimar, 1929; Robert Reigbert, Die Physiognomik im Dienste der Praktischen Pädagogik, Weimar, 1929; Heinrich Sesemann, Der Kerl-(Mutter-)Typus und der Schalk-(Hetären-)Typus. Eine bildungs-charakterologische Untersuchung, Weimar, 1928; Vitta Lewin, Die Leistungseinstellung von Hilfsschulkindern. Individualpsychologische Untersuchungen, Leipzig, 1928. Arno Förtsch, Freies Werkschaffen und Gestaltungstypen im Dienste der pädagogischen Charakterologie, Weimar, 1932.

Zur theoretischen Begründung und zeitgeschichtlichen Einordnung des Jena-Plans sei verwiesen auf folgende meiner Schriften:

Allgemeine Erziehungswissenschaft, 1. Teil, Berlin, 1924, 276 S. — Der Ursprung der Pädagogik (II. Teil der Allgemeinen Erziehungswissenschaft), Berlin, 1931. 216 S. —

Die Philosophie in erziehungswissenschaftlicher Beleuchtung, Weimar 1929. 32 S. —

Pädagogik. Einführung in die Geschichte und das System der Pädagogik, Berlin, 1932. 176 S. —

Die neueuropäische Erziehungsbewegung, Weimar, 1926. 137 S. —

Schilderungen von Besuchen der Universitätsschule und kritische Würdigungen des Jena-Planes finden sich u. a. in folgenden Aufsätzen: Ada Weinel, Aus dem Leben einer Jenaer Schule, Kindergarten, 1926; G. Sieveking, Die erziehungswissenschaftliche Anstalt und ihre Schule, im „Werdenden Zeitalter", V. 1926; W. Philippsen in der „Schleswig-Holsteinischen Schulzeitung" vom 7. Februar 1931; Rektor F. Eitze, Die Universitätsschule in Jena, in der „Schulpflege" 4. Juli 1931; Dr. V. Batzel, „Jena-Plan" und Volksschulreform, in der „Erziehungswissenschaft", Beilage zu Nr. 49 und 50 der „Kath. Schulzeitung für Norddeutschland", Dezember 1931; Max Enderlin in der „Neuen Deutschen Schule", Februar 1928, vgl. auch Oktober 1928.

Der „Aufbau" berichtete im Februarheft 1932 über den Versuch an der Finsterwalder Gemeindeschule 4 (Rektor Fritz Behrendt), die seit Oktober 1930 ganz nach dem Jena-Plan, also von Jahresklassen auf Gruppen, umgestellt ist. Vgl. auch Fritz Behrendt, Eine Schularbeit nach den Grundsätzen des Jena-Planes. Brandenburgische Schulzeitung vom 7. Mai 1932.

Im Sommer 1928 wurden das Gruppenleben und der Gruppenunterricht, wie er sich naturgemäß entwickelt, in einer Schülergruppe mit Kindern vom 6.—8. Lebensjahre in der Übungsschule des George Peabody College in Nashville (Tennessee) U. S. A., gezeigt, als Teil einer Reihe von Vorlesungen und Übungen über die „Neue Erziehung".

Ich darf aber nicht abschließen, ohne allen meinen Mitarbeitern innigst zu danken für all das, was sie an Kraft und Begeisterung in diese neue Schularbeit hineingelegt haben, und für die Gesinnung, mit der sie sie mit heraufgetragen haben und in Treue fortführen.

Jena, den 10. Juli 1932.

Petersen.

Inhaltsübersicht.

	Seite
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 Bankerott der Jahresklasse. Und die Hilfsschüler? Die Begabten. Soziales. Familienschule.	9
II. Äußere Ordnung des Schullebens . . . . . Schulgebäude. Verteilung der Schüler. Ausstattung. Platzfrage. Bewegungsfreiheit. Pause.	34
III. Das Gemeinschaftsleben der Gruppe	40
Definition der Stammgruppe	40
a) Die „Gruppe" = Stammgruppe. Übergänge. Das Gruppengesetz . . . . . Das freie innere Kräftespiel der Gruppe. Organisatorische Vorteile.	45
b) Umgang und Sitte: Räumliche Einordnung. Das Gruppengesetz . . . . . „Abgeschlossenheit". Beweglichkeit. Schulwohnstube. Pflege und Ordnung der menschlichen Beziehungen.	45
c) Die Eingewöhnung in die Besonderheiten des „Schul"lebens und der „Schul"arbeit . . . Lehrgespräch. Frage. Gesprächsleitung. Lehrerfrage. Offenheit. Gegenseitige Hilfe in der Erziehung.	52
IV. Der Umkreis sozialethischer Gegenstandsbildung Innerhalb der Gruppe. Aus dem Schulganzen. Patenschaften.	58

V. Planlegung und Probleme des Unterrichts 62
Lernformen des Unterrichts. „Elementargrammatik". Freies Fortschreiten. Werkgrammatik. Das gruppenunterrichtliche Verfahren. Gegenseitige Hilfe im Unterricht. Fremdsprachlicher Unterricht. Übungskurse. Individuelle Entwicklung i. a. Arbeitspläne. Der Wochenarbeitsplan. 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.

Anhang:
Das Schrifttum zum „Jena-Plan" 90

Der Jena-Plan einer freien allgemeinen Volksschule.

I. Die allgemeinen erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen Grundlagen.

Aufgabe.

Den Anstoß zum Versuch, die überlieferte Schulwirklichkeit innerlich so umzugestalten, daß sie erzieherische Funktionen wahrhaft entfalten könne, gab der Besuch des Landerziehungsheims am Ammersee, Herbst 1912, und für die Durchführung des Jena-Plans im besondern das Studium deutscher Landerziehungsheime in den Jahren seit 1921 [1]), sowie die mehrjährigen eigenen praktischen Erfahrungen, Beobachtungen und Aussprachen im Kreise der Lehrerschaft an den Hamburger Lebensgemeinschaftsschulen, die allesamt grundlegende Bedeutung für mich gewonnen haben. Dabei wurde festgehalten an der besonderen Aufgabe der Schule in unserer Kultur, Kenntnisse und Fertigkeiten zur Selbstbehauptung und zur Mitbeherrschung der Zivilisation zu übermitteln, angepaßt an die eigentümliche volkliche soziale Arbeitswelt. Somit sollte die alte überlieferte Aufgabe in einer tragbaren, vor der Er-

[1]) Vgl. als ein Ergebnis dieser Studien meinen Aufsatz über: „Die Stellung des Landerziehungsheims im deutschen Erziehungswesen des 20. Jahrhunderts" in der Schrift von Elisabeth Huguenin, Die Odenwaldschule, Weimar, 1926, S. V—XLIX.

ziehungsidee zu verantwortenden Form zugleich übernommen werden, und die dem Versuch zugrunde liegende Frage wurde also: „Wie muß diejenige Erziehungsgemeinschaft gestaltet werden, in welcher sich ein Menschenkind die beste Bildung erwerben kann, d. h. eine Bildung, die seinem, in ihm angelegten und treibenden Bildungsdrange angemessen ist, die ihm innerhalb dieser Gemeinschaft vermittelt wird und die es reicher, wertvoller zur größeren Gemeinschaft zurückführt, es ihr als tätiges Glied wiederum übergibt? Oder kürzer: Wie soll die Erziehungsgemeinschaft beschaffen sein, in der und durch die ein Mensch seine Individualität zur Persönlichkeit vollenden kann [1])?"

Das hieß: nach dem das Ganze eines Schullebens bestimmenden Ethos fragen und untersuchen, mit welchen Mitteln, möglichst auch lehrbaren und überlieferungsfähigen, an der Aufgabe gearbeitet werden kann, um dieses Ethos wirksam zu machen und zu erhalten. Die theoretische Untersuchung im Rahmen des ersten Bandes meiner „Allgemeinen Erziehungswissenschaft" erwies das Ethos der sozial-wirtschaftlichen, staatlichen und kirchlichen Sphären als unzureichend, ja oft eher der erzieherischen Idee entgegen als ihre Stütze, und sie gelangte zur Forderung einer „freien, allgemeinen Volksschule", getragen von der Elternschaft und den Erziehern, und zwar beide aufs innigste vereint und einander verbunden durch die Idee der Erziehung. Das erweckte die bescheidenere Hoffnung, aus der überlieferten Schule, als einem „vom Staat belebten Anstaltskörper" und deswegen einer unselbständigen und unlebendigen Form, zum mindesten einen „durch sich selbst lebendigen genossenschaftlichen Organismus" (O. von Gierke) zu entwickeln, und ließ der höheren Hoffnung Raum, daß unter besonders glücklichen Bedingungen schon heute, wenigstens aber wenn aus der Staatsschule im Laufe von ein paar Generationen wirklich eine Volksschule, vom Volke gewollt und getragen, geworden wäre, die Schulen allgemein echte Lebensstätten der Jugend werden würden.

[1]) Allgemeine Erziehungswissenschaft, Berlin 1924, S. 107.

Verhältnis zu Staat und Gesellschaft.

Es soll eine „Schulgemeinde" gebildet werden, in die der Schulunterricht sich immer als das Zweite einordnet. Das bedeutet keineswegs einen Versuch, den in mehreren Ländern ergangenen Schulgemeindeerlaß zu verwirklichen. Vielmehr ist die oberbehördliche Anordnung von Schulgemeinden der beste Weg, sie zu erschweren, vor allem aber die Idee selbst im Kern zu vernichten. Denn da ihre Durchführung unbedingt eine Mehrbelastung der Lehrer bringt, so wirkt sich solcher Erlaß, sobald „von oben her" auf ihm bestanden wird, sofort dem Staate gegenüber in finanziellen Forderungen aus. Wo die Schulgemeindeidee nicht innerste Überzeugung einer Erzieherschaft geworden ist, dort kann sie nur in einem Zerrbild Gestalt gewinnen. Sie muß „von unten her" wachsen.

Sollten sich Schülerparlamente und Schülergerichte in ihr finden, so wäre es nichts diese Schule Bezeichnendes. Wohl aber hat die bisherige Erfahrung in allen deutschen „Lebensgemeinschaftsschulen" erhärtet, daß jene Einrichtungen von den Schülern eher abgelehnt werden als bei ihnen beliebt sind.

Dagegen wird von Lehrern und Kindern innerhalb der wahren Schulgemeinde das Recht „geschöpft", im Sinne und in der Form der um ihre Führer gescharten Rechtsgemeinde Freier. In Jena-Plan-Schulen zeigte sich, wie in der Wiener Versuchsarbeit: „Kinder haben keinen Sinn für kodifiziertes Recht" (Burger-Steiskal).

Sie nimmt ihren Anfang innerhalb des vom Staate heute ihr gesteckten Rahmens, erwartet darum auch keinerlei Sonderaufwendungen und anerkennt den Staat, insofern er als die oberste Einheitsveranstaltung der Volksgesellschaft den Rahmen der Schule begrenzt, schützt, unterhält und verwaltet, solange er dabei keine parteilichen Sonderinteressen durchsetzen will. Sie anerkennt auch die „Richtlinien" für die Unterrichtsarbeit als pädagogische Richtlinien für zeitgemäße, lebendig bewegte Volksschularbeit. Das alles heißt: sie will innerhalb ihres Ringes keinerlei „Kampf um die Schule" durch weltliche Mächte wie Staat, Kirche, Sekten, politische oder andere Weltanschauungen. Die weltanschaulichen Belange derjenigen Eltern, welche ihre Kinder der Schule zuführen, werden von Erzieherschaft und Elternschaft dieser Schule gemeinsam so geordnet, daß die pädagogische Einsicht und der pädagogische Verantwortungswille der Erzieher diesen Kindern und diesen Eltern gegenüber sich behaupten. Praktisch bedeutet das ein kaum je aussetzendes Ringen der Erzieher mit der Elternschaft um die Reinhaltung der Erziehungsidee. Ja, dieser Kampf ist ein im hohen Grade Belebendes, solange er in den Formen des Anstandes und in dem aufrichtigen Bemühen beider Parteien, nur dem Wohle der K i n d e r zu dienen, geführt wird.

Die echte Schulgemeinde will also in dem vom Staate abgesteckten Rahmen für planvolle Einwirkung beruflich ausgebildeter Erzieher auf die noch nicht reife Generation ein Zusammenleben und eine Arbeitswelt darstellen, in denen sich die Erziehungsfunktion so rein wie nur irgend möglich auswirkt und alle Verhältnisse bestimmt, vor allen Dingen auch den Unterricht.

E r z i e h u n g u n d E r z i e h u n g s k u n s t.

Unter Erziehung wird hier nicht zuerst die Summe der von Menschen erdachten und ausgeübten Maßnahmen der Erziehungs k u n s t verstanden, sondern jene alle Wirklichkeit durchwaltende Funktion, welche das vollbringt, was wir am Menschen die Vergeistigung, die Humanisierung, sein persönliches Leben, die Persönlichkeit nennen. Erziehung ist in diesem Sinne ebenso eine Tatsache wie das Leben, und im Wesensgrunde genau so unerklärlich. Wie aber die beste Lebensführung, auch die beste ärztliche Unterstützung des Lebens, diejenige ist, welche im Einklang mit den Naturgesetzen des Lebens bleibt, so muß sich auch alle Erziehungskunst jener kosmischen Funktion der Erziehung einzuordnen suchen. Wie es eine innere Selbststeuerung des Lebens gibt, eine Selbstregelung des Organismus auf seinen Sinn hin, so auch eine der persönlich-geistigen Entwicklung. Die inneren Ursachen kennen wir auf keiner Seite; es werden nur Ursachenzusammenhänge vermutet, Hypothesen und Hilfsbegriffe verwendet. Leben wie Erziehung sind nicht in ihrem Wesen letztlich zu erfassen, sondern nur in ihren Erscheinungen einigermaßen zu erklären

und in wissenschaftlicher Metaphysik zu deuten, zu „verstehen" [1]).

G e m e i n s c h a f t u n d G e s e l l s c h a f t.

Wo wir es mit Erziehungswirklichkeit zu tun haben, dort ist ihre Erscheinungsform stets diejenige der „Gemeinschaft", keine Sozialform, kein Gebilde der Gesellschaft. Darum wird auch eine Gemeinschaftspädagogik der volle Gegensatz zu einer Sozialpädagogik so gut wie zu einer Individualpädagogik. Und zwar liegt der Gegensatz zur Gesellschaft in der Formstruktur, dem Inhalt und dem Ziel einer Gemeinschaft. Da die überlieferte Schule nur Sozialform ist, und da es deren Aufgaben in der neuen Schulgemeinde mit zu erfüllen gilt, so kommt für die praktische Neuarbeit alles darauf an, diesen Unterschied klar herauszustellen, um für die Arbeit im Schulleben deutliche und feste Richtlinien zu besitzen; die Idee der Gemeinschaft als oberste, alles Geschehen innerhalb der Schulgemeinde letzthin normierende Idee.

A u f b a u d e r G e m e i n s c h a f t s g r u p p e.

Jede Sozialform (nur die Formen der Geselligkeit sind ausgenommen, als gewissermaßen Mischformen von Gesellschaft und Gemeinschaft) untersteht äußerem Zwang, der sich irgendwie aus der die Menschen zusammenführenden gemeinsamen Lebensnot, dem Lebenskampfe und der Lebensfürsorge, herleitet und gewinnt daher eine straffe, geschlossene Organisation. Sie bedarf dieser Geschlossenheit, weil sie ein Kampfverband ist, den die Not des Lebens erzeugte und solange zusammenhält, als er für ihre Bekämpfung geeignet ist. Inhaltlich hat sie es deswegen auch stets mit Machtinteressen zu tun, ihr nächstes Ziel ist die Befriedigung des praktischen Bedürfnisses, um dessentwillen diese Sozialform gebildet wurde. Ein höheres Ziel kennt sie nicht, da sie in keiner Weise Selbstzweck ist, sondern verfallen und ersetzt werden muß, sobald sie dem Bedürfnis, das sie entstehen ließ, nicht mehr entsprechend dient.

Eine Gemeinschaft zeigt eine ganz anders freie Dynamik ihrer Innenstruktur. Die von ihr umschlossenen Einzelmenschen ordnen sich in voller Freiheit um eines Geistigen willen ihr ein oder einer geistigen Idee unter. Diese geistige Idee wird dann durch Führer repräsentiert, um die sich jene Menschen wie eine Art Gefolge freiwillig scharen. Darum gibt es nun auch hier keinerlei soziale Rangordnung; denn der Geist treibt nicht in Menschen, weil sie besonderen „Klassen", „Parteien", „Geschlechtern", „Nationen", „Stämmen" usf. angehören, sondern schlechthin in Menschen, und er verleiht die Gnadengabe der Führung, ohne sich um soziale Ordnungen zu kümmern, die ihm gegenüber stets Gebilde zweiter Ordnung sind. Die Handlung, die Gesinnung eines Menschen ist niemals deswegen mehr gut, weil er auf einer, wie man sagt, sozial höheren Rangstufe steht, und wenn es heißt, daß Adel verpflichtet, so wird damit nur das Volksempfinden ausgedrückt, daß sich Menschen, die, gesellschaftlich geurteilt, die angenehmere Seite des Lebens gewählt haben, ohne Verdienst, dafür ihre

[1]) Vgl., auch zu allem Folgenden, meine systematischen Schriften: „Der Ursprung der Pädagogik", Berlin 1931; und „Pädagogik", Berlin 1932.

Lebensführung und Gesinnung einer besonderen Zucht unterwerfen sollten. Es ist aber von grundsätzlicher Bedeutung, darum zu wissen, daß zur Harmonie persönlichen Lebens wie zum Leben in reiner Gesinnung und edlem Tathandeln jeder gelangen kann, ganz gleich welchen Standes und welcher Intelligenzhöhe. Denn von niemandem wird mehr verlangt, als daß er im Rahmen seiner Individualität die Eigenart seines persönlichen Lebens unverfälscht und rein offenbare und zum Ausgleich seiner Kräfte gelange.

Innerhalb jenes Gefolges treten neben dem Führer immer deutlich zwei Typen heraus: die Aktiven, welche als tätige Jünger der Idee diese ergreifen und an ihr arbeiten, und die mehr oder weniger nur Aufnehmenden. Allein es besteht kein vollkommen festes Gefüge, sondern eine freiere Dynamik des Zusammenstehens um die Idee. Unaufhörlich findet eine innere Kräfteverschiebung statt wie in einem lebendigen Organismus. Inhaltlich handelt es sich stets um ein Geistiges, das es zu erhalten, weiterzugeben und vor allem neu zu schaffen gilt durch neue Schauungen, Offenbarungen und Gestaltungen. Damit hängt es zusammen, daß jedes Glied einer Gemeinschaft seine sittliche Würde erlangt und behält. Der Mensch ist hier niemals wie in einer Sozialform Mittel zu einem Zweck, Knecht, Angestellter, Chef oder dgl., sondern stets Selbstzweck. Er wird nie zu einem Teil beansprucht als Kopf oder als Hand, wegen seiner Handschrift oder seiner sprachlichen, organisatorischen, technischen usw. Begabung, sondern immer als ganzer Mensch. Immer wird sein voller Einsatz erwartet. Demnach stehen Menschen, die auf Gemeinschaft

miteinander leben, zueinander wie Brüder, wie Kameraden gleicher Gesinnung, und ordnen danach für alle auftretenden Aufgaben die Art und Weise der Erledigung so, daß damit dem Geistigen am besten und reinsten gehorcht wird. Es ist deswegen auch gleichgültig, wer die Ausführung übernimmt, d. h. für sie sich bestimmt fühlt oder bestimmt wird; alles aber kommt darauf an, in welcher Reinheit und Treue der Gesinnung gegen die Idee der Gemeinschaft sie erledigt wird.

Wofern wir nun in unseren Schulen solche Gruppen bilden und in ihnen die Möglichkeit, echte Gemeinschaft frei entstehen zu lassen, schützen, nur dann reichen wir auch in der Schule hinein oder, bescheidener gesagt, heran an die wahre Erziehung, wie sie zwischen Mensch und Mensch, Mensch und Natur als reines Geistwirken absichtslos geschieht. Dort aber ereignet sich Erziehung, wo in einer menschlichen Gemeinschaft Menschen absichtslos füreinander da sind und tätig sind. Wollen wir also hinaus über die „Klasse", wollen wir mehr als eine soziale Gruppe, dann müssen wir unsere Gruppen so gestalten und nun auch so leben lassen, daß in ihnen Raum ist für das zwischenmenschliche Geschehen und damit für eine wirkliche Gemeinschaftsbildung. Und alles, was weiter unten aufgezählt werden wird zur Unterstützung dieser Bildung, besser gesagt, um eben jenem Geschehen Raum zu geben, darf auf keinen Fall aufgefaßt werden im Sinne eines „Arrangements", als wenn dort, wo man diese Mittel in einem technischen Sinne rational anwendet, nun auch Erziehung geschehen müsse. Das alles will mit leiser Hand und einem stillen Herzen,

das nicht das Seine sucht und das alles Gekünstelte meidet, behutsam gepflegt sein.

Das Erziehungsziel der Schule.

Wie die Zukunft politisch und wirtschaftlich gestaltet sein wird, das wissen wir nicht und weiß keiner der heute Lebenden, wie es auch niemand zuvor gewußt hat. Die Zukunft wird von Nöten, Interessen, Kämpfen, neuen wirtschaftlichen, politischen, sozialen Bedingungen bestimmt sein, die wir nicht kennen, höchstens einige ahnen können, aber eines wissen wir alle: alle diese Nöte usw. können nur behoben werden, wenn jene Zeiten über Männer und Frauen verfügen mit Initiative, fähig und bereit, die Last auf sich zu nehmen und sie zu tragen freundlich, liebenswürdig, rücksichtsvoll, hilfsbereit und willig, sich selber ganz und gar an ihre Aufgabe hinzugeben, Opfer zu bringen, wahrhaft zu sein, treu, schlichten Herzens, ehrlich, selbstlos, und darunter einige wenige, die bereit sind, mehr zu tun als die andern für diese andern, ohne davon Aufhebens zu machen. Dienstbereit alle, aber alle nach Maßgabe des Pfundes, das sie zu verwalten bestimmt und darum in ihr Leben entlassen worden sind[1]).

Menschenschule.

Wo demnach eine Schulgemeinde mit diesen Ideen der Erziehung und der Gemeinschaft Ernst macht, dort erwartet sie von der gesamten Öffentlichkeit als ein Versuch aufgefaßt und beurteilt zu werden,

[1]) S. Petersen, Schulleben und Unterricht einer freien allgemeinen Volksschule nach den Grundsätzen Neuer Erziehung. Weimar 1930, S. 7.

den vollen Gehalt der Forderung nach einer „Menschenerziehung" im Rahmen der öffentlichen Schule zu verwirklichen, damit also die Idee der Schule in ihrem tiefsten Verstande als einer „Menschenschule" im Sinne Pestalozzis[1]), soweit Menschen es vermögen, Ideales wirklich zu machen. Sie ist also Schule rein erziehungswissenschaftlich und pädagogisch genommen.

Haltung der Elternschaft.

Von der Elternschaft aus gesehen gilt es, sich der Erziehungs- und Gemeinschaftsidee nicht wie einem Statut mit Paragraphen oder einem Gesetz unterzuordnen, sondern als den alle Arbeit und alles Leben regulierenden geistigen Prinzipien der Schule. Und sie zeigt sich dort recht eingeordnet, wo sie bereit ist, um dieser Idee willen, alles für die Kinder dieser Schule als einer Einheit, und nicht nur um ihres Kindes willen, zu tun, was in ihren Kräften steht: an Mitarbeit, Gelduntersützung, Rat, Verteidigung, persönlichen und materiellen Opfern. Von da an war der Beginn einer echten Schulgemeinde fühlbar, als ich den Eltern sagen konnte, in keinem Falle habe die Elternschaft versagt, wo sie aufgerufen ward, um dieser Idee der besten kindgemäßen Erziehung und Menschenbildung halber zu helfen, Arbeit zu tun, Lasten zu tragen, Opfer aufzubringen für dieses oder jenes Kind oder eine Gruppe von Kindern. Vor allen Dingen aber, daß dieser Anruf stets Erfolg hatte über alle

[1]) S. meine Darstellung der Menschenschule Pestalozzis in der Zeitschrift „Die Volksschule", 23. Jahrgang 1927. Heft 7, S. 255—266.

politischen und alle weltanschaulichen Gegensätze hinweg! Mithin wurde für das, was Elternschaft und Erzieher für das beste hielten, um diese Kinder zu würdigen, wertvollen Menschen zu erziehen, auch der Parteiegoismus zurückgestellt, die konfessionellen und anderen sehr starken Gegensätze. Es begann bei der Mehrheit die Einsicht Bahn zu gewinnen, daß Kinder jenseits des politischen Kampfes zu lassen sind, daß, soweit wie nur irgend möglich, ihre Welt frei von der Hetze und dem Zank der Erwachsenenwelt zu halten ist und daß der größte Irrwahn und zugleich ein Vergehen am Menschen ist zu wähnen, wer die Jugend habe, der habe die Zukunft, und so gelte es, schon die Gemüter der Jungen sobald als möglich mit den „richtigen" Parteiansichten zu füllen und zum politischen Kampfe als Spießgesellen zu dressieren, noch bevor sie angefangen haben, sich die Grundlagen eines Menschentums zu gewinnen und zu offenbaren, zu welcher besonderen Leistung sie bestimmt sein möchten.

Sind diese Grundlagen gesichert, dann ist sie „f r e i e" Volksschule. Innerhalb der deutschen pädagogischen Bewegung wird sie schulgeschichtlich am besten eingeordnet dem, was unter „Lebensgemeinschaftsschule" verstanden und an vielen Orten erfreulich verwirklicht wird [1]).

„A l l g e m e i n e S c h u l e"

ist sie insofern, als sie Kinder beiden Geschlechts, jeden Standes und Bekenntnisses, jeder Begabung vereinigt und das solange als irgend möglich, am

[1]) Vgl. m. Aufsatz: „10 Jahre Lebensgemeinschaftsschule 1919—1929", in der „Volksschule" 1929.

liebsten zehn Schuljahre. Die Frage der K o e d u k a t i o n kann auf keine Weise „wissenschaftlich" geklärt werden, sondern die weltanschaulich-pädagogisch getroffene Entscheidung für bzw. gegen eine Koedukation kann lediglich nachträglich mit statistischem und pädagogisch-psychologischem Material usw. belegt werden. Es ist zur Begründung des Für wie des Wider reichlich vorhanden. Auch der Versuch, die Schüler und Schülerinnen der Lebensgemeinschaftsschulen selber über Vorteile und Nachteile der Koedukation zu befragen, ergab ebenso viele Stimmen dagegen als dafür. Wird das Kind von der Außenwelt mit dieser Problematik verschont, so wird es vor dem 11./12. Lebensjahre nicht nennenswert sie erkennen lassen oder fühlen. Mit einsetzender Reifezeit beginnt erst die Auseinandersetzung mit dem anderen Geschlecht und nimmt dort, wo das Kind eine gesunde Umwelt umgibt, im Charakter und Temperament liegende, individuell ganz verschiedene Formen an, hier sexufugale, dort sexupetale. Instinktive Scheu und Sprödigkeit sind ebenso häufig natürlich wachsende Schutzmittel wie der Trieb, dem andern Geschlecht zu gefallen. Es ist ja so, wie Karl Groos einmal sehr fein schildert, daß sich die im Zentrum befindlichen ererbten Dispositionen, welche sich auf die Erhaltung der Art beziehen, unter normalen Verhältnissen von anderen Trieben verhüllt zeigen, die sich gleichzeitig regen; denn es regt sich nicht d e r Geschlechtstrieb, sondern es steigt eine ganze Gruppe von Trieben gleichzeitig auf, so daß jene ererbten Dispositionen „den eigentlichen Herd der Revolution umgeben, wie die Blätter der Blume den verborgenen Grund umstehen,

aus dem sich die Frucht entwickelt" [1]). Da sind der Trieb zur Selbstdarstellung, nicht nur um dem anderen Geschlechte aufzufallen, sondern ebensosehr, um sich körperlich wie geistig zur Geltung zu bringen; dann der Kampftrieb in seinen verschiedenen Spielarten wie Rauflust, Begeisterung für körperliche Kampfspiele, zuschauend oder teilnehmend, oder Oppositionslust, Radikalismus, Zweifelsucht. Also ein wundervoll ineinander greifendes und heilsam natürlich den Menschen lenkendes Spiel ererbter Triebe.

Die Schulwelt muß sich entwickeln zur besten Klärungsanlage für das Triebleben dieser Jahre; die schirmenden Instinkte trotziger Knaben wie echt weiblicher Sprödigkeit gleicherweise schützen, den Trieben zur Selbstdarstellung und zum Kampf reichlich Gelegenheit geben, indem sie sie zugleich auf würdige Gegenstände ablenkt. Das weiter unten noch zu behandelnde Gruppensystem gestattet außerdem, Knaben wie Mädchen, die in den Reifejahren auseinanderstreben, hinreichend Arbeit und Ausleben in reinen Mädchen- wie reinen Knabengruppen. Nur sorge man, daß in dem Schulleben als einem Ganzen beide Geschlechter miteinander leben und arbeiten können, und daß sich die Schulgemeinde nicht um das ernsteste Problem des Lebens und der Gesellschaft drücke, eben das der Geschlechter, und eine der wichtigsten pädagogischen Aufgaben aus Unfähigkeit, sie zu lösen, beiseite schiebe, aber damit ihrerseits zur Verschärfung des Problems ihren redlichen Anteil an Schuld nehme. Wer das Zusammenleben beider Geschlechter beobachtet hat, der wird den heilsamen pädagogischen wie sittlichen Einfluß solchen Lebens nie wieder entbehren wollen und wird stets die Einseitigkeit, ja die Armut eines Schullebens getrennt eingeschulter Geschlechter bedauernd feststellen können. In Wirklichkeit werden in Deutschland auch weit über die Hälfte aller Kinder heute noch gemeinsam eingeschult. Für Preußen betrugen die Zahlen 1921/22 61,34%, auf dem Lande gar 87,6%.

Unsere Erfahrungen und Anschauungen decken sich weithin mit denen der Berlinertor-Schule zu Hamburg, die ebenfalls sich soweit wie nur irgend möglich von der kindlichen Eigenart in ihrer Versuchsarbeit leiten läßt. In den ersten Jahren des Versuchs waren die Geschlechter nur in den beiden untersten Klassen gemischt. Im Laufe der Jahre mischten sich die Klassen durch Übertritt von Kindern aus einer Klasse in die andere oder durch neue Einschulungen, bei denen Knaben in Mädchen-, Mädchen in Knabenklassen eintraten, etwa weil sie mit Kindern dieser Klasse befreundet oder verschwistert waren. Doch gab es im Herbst 1927 noch zwei Klassen, die nur aus Knaben bestanden, und eine reine Mädchenklasse. „Die gemeinsame Erziehung hat sich erhalten, trotzdem hier und dort vereinzelt Kinder einer solchen Gemeinschaft widerstrebt haben. Im ganzen sind von Kindern und Lehrern gute Erfahrungen gemacht worden, so daß man wohl erwarten kann, daß in Zukunft eine Geschlechtertrennung nur vereinzelt stattfinden wird" [1]).

[1]) Die Psychologie der reifenden Jugend, Jntern. Monatsschrift, 1912, S. 1331 ff.

[1]) S. „Werdendes Zeitalter", 1927, S. 154. Auch Fritz Karsen schreibt in Nr. 5 der „Allgemeinen Deutschen Lehrerzeitung", 1928, von der Koedukation an der von

Der Bankerott der Jahresklasse!

Die Vereinigung verschiedener Schuljahre wird in ihrer vollen Bedeutung erst eingesehen im Zusammenhang mit den unten erfolgenden Ausführungen über die „Gruppe". Von der allergrößten Wichtigkeit ist es, daß die verschiedensten Begabungen beisammen gehalten werden. Auch das findet seine weitere Erklärung in jener Schilderung des Gruppenlebens, hat aber noch andere schwerwiegende Gründe. Das heutige Schulsystem zeigt auf jede Weise den Bankerott des Jahresklassensystems sowie der Auslese für die sogenannten höheren Schulen. Um 1900 begründete sich sogar ein Schulsystem, das sogenannte Mannheimer, auf der Tatsache, daß nur ein kleiner Bruchteil Schüler imstande sei, die Volksschule normal zu durchlaufen. In Preußen wurden 1910/11 nur 45% aus der achten Klasse entlassen; mehr hatten das Vollziel der Volksschule nicht erreicht; in Hamburg blieben 1912 über 50% sitzen. In Halle a. d. S. verließen Ostern 1931 rund 1000 die Volksschule, davon 600 aus der 1. Klasse, 400 aus einer niedrigeren! Josef Stur[1]) gibt für Wien erschütternde neueste Zahlen; von allen Schülern Wiens durchlaufen nur 41½% die vom Gesetzgeber gewollte Schulbahn. Imstande, die oberste Schulstufe zu erreichen, wären 48,4%; 51,6% fallen vorher durch, und von diesen treten

ihm geleiteten höheren Schule in Neukölln: „Wir können nur sagen, daß diese Koedukation sich gerade nach der gewünschten Richtung noch über Erwarten gut bewährt hat".

[1]) Vgl. u. a. Josef Stur, Mittelschule und Bürgerschule, Wien, 1927, S. 63; Ov. Decroly et Gérard Boon, Vers L'Ecole Rénovée, 1921, p. 11.

20% (ein Fünftel!) mit erreichtem 14. Lebensjahre vorzeitig während des Schuljahres aus. Die gleichen Zahlen führen Holland, Belgien, England auf. Decroly und Boon berichten sogar, daß nach sehr optimistischer Schätzung nur 15% die beabsichtigten Wohltaten der belgischen Volksschule genießen, also von den 1,2 Millionen belgischer Kinder des Jahres 1921 nur 180 000! Und die höheren Schulen aller dieser Länder zeigen das nämliche Bild.

Seit 1890 erreicht nur jeder 5. Sextaner in Deutschland das Abitur! Während 1927/28 aus den Volksschulen in Frankfurt a. M. 48% mit gebrochener Bildung abgingen, waren es aus den dortigen Mittelschulen 41%. Nach Bremer Untersuchungen verließen 42% aller eine höhere Schule besuchenden Schüler im Alter von 14 Jahren die Schule, also höchstens mit Quartareife! In Berlin wurden als Folge zu milder Auslese in einem Jahre 1600 Schüler aus der Sexta, Quinta und Quarta wieder entlassen[1]). Von den in Preußen in die Sexta Aufgenommenen erreichten 30% nicht die Mittelstufe, 70% nicht die Oberstufe; das bedeutet: 25 000 Knaben treten ins praktische Leben über, die nur „Tertianerbildung" haben, 15 000, die nur die Unterstufe einer höheren Schule durchlaufen haben. Die Rechnung geht nicht fehl, wenn wir annehmen, daß die deutschen höheren Schulen Jahr für Jahr mehr als 70000 Schüler dem sogenannten Stehkragenproletariat zuführen; eine Schülerschar, die, wie genaue statistische Erhebungen zeigen, in Handel, Handwerk

[1]) Walter Hüsken, „Bankerott des Jahresklassensystems", in der „Frankfurter Zeitung" vom 13. 4. 1930; Kurz, Schüler, die vorzeitig die höhere Schule verlassen, 1930.

und Industrie ungern genommen werden[1]), obwohl sie damals, als sie der höheren Schule zugeführt wurden, innerhalb der Volksschule doch immerhin zu den Besseren zählten. Das lehrte u. a. auch die erste Beamtenprüfung von 143 Anwärtern in Frankfurt a. M. 1928. Es meldeten sich 54 Abiturienten und Primaner, 38 Volksschüler und Mittelschüler, 26 Obersekundaner und 25 Militäranwärter. Es fielen durch:

von den Volks- und Mittelschülern 34%,
von den Militäranwärtern 36%,
von den Primanern und Abiturienten 41%,
von den Obersekundanern 62%.

Wäre die Volksschule so, daß sie den Schülern ihren Begabungen entsprechend eine freiere Entwicklung gewähren könnte, ein stilleres Ausreifen noch um ein paar Jahre, ob dann nicht manches Elternhaus sein Kind in der Volksschule gelassen hätte? Statt dessen wird immer noch damit fortgefahren, „gehobene Klassen" einzurichten und die kostspieligen Mittelschulen preußischer Art zu erhalten, die doch nur dazu dienen, die oberen Jahrgänge der Volksschule „auszupowern", obwohl es heute Wege genug gibt, um innerhalb der Volksschule selber, gerade dadurch, daß man die Begabten nicht herausnimmt, für alle Kinder weit bessere Ausbildungsmöglichkeiten zu schaffen, als sie in solchen unsozialen Schulformen geboten werden können.

[1]) Pädagog. Zentralblatt. 1925, Heft 6, Käthe Gäbel, die Berufsaussichten der Schüler höherer Lehranstalten mit vorzeitig abgebrochener Schulbildung.

Und die Hilfsschüler?

Mit diesem Versagen des Jahresklassensystems hängt eng zusammen die Tatsache, daß rd. seit 1900 die Einrichtung von „Hilfsschulen" nötig ward. Jenaer Untersuchungen haben für einen erheblichen Teil der Hilfsschüler als Grund ihrer Überweisung in die Hilfsschule wahrscheinlich gemacht die rein konstitutionelle, physische wie psychische, Unfähigkeit zahlreicher Kinder, das unkindlich angespannte, mit täglichen ja stündlichen „Forderungen" nach „Leistungen" an sie herantretende Arbeitsleben einer „wohlgegliederten", dazu klassenmäßig gebundenen Unterricht erteilenden Volksschule zu ertragen. Dagegen hat der Versuch, Hilfsschüler im Gruppenverband zu belassen, ihnen keinerlei Gefühl von Minderwertigkeit zu geben, ihnen Zeit und Ruhe für ihre Entwicklung zu lassen, vor allem immer an erster Stelle für ihre körperliche Erkräftigung zu sorgen, gezeigt, daß diese über die 2—3 ersten Schuljahre gut hinübergeleitet werden können, um darauf auch im Sinne der normalen Schule ausreichend zu „folgen", mit fortzuschreiten.

Das pathologische Kind wird, auch bei leichteren Fällen, der besonderen, zumeist dann aber gleich der Heilerziehung zuzuweisen sein. Unter den heute aber der Hilfsschule Zugewiesenen wird ein sehr großer Teil, bei guter Mitarbeit und rechter Einsicht des Elternhauses, bis zum Ende der Volksschulzeit im Gruppenverbande geführt werden können. Unmöglich wird es freilich, wenn die Eltern nicht sich dazu verstehen können, die mangelhafte oder sehr begrenzte intellektuelle Befähigung und die sittlich schwachen Seiten ihres Kindes vor sich, und was ja immer sehr schwer fällt, vor dem Lehrer

und unter Umständen auch vor dem Elternrat, offen zuzugeben. Wenn sie fortfahren, von den Lehrern wie auch von ihrem Kinde mehr zu verlangen, als beide im Verein mit der helfenden Gruppe an ihrem Kinde zuwege bringen können, dann muß so bald als möglich doch die Überführung in die Hilfsschule einsetzen, wenn eine am Orte ist. Denn es kommt sonst zu einer Belastung der Gruppe, die diese als Gesamtheit schädigt[1]). Es ist von Bedeutung, daß auch in diesem Teile ihres Versuchs die oben genannte Berlinertor-Schule in Hamburg zu einem gleichem Ergebnis gekommen ist. „Grundsätzlich wollen wir schwachbegabte Kinder, sog. Hilfsschüler, in unsern Gruppen behalten und betreuen und wollen und können das als unsre Pflicht betrachten, solange die Gruppen denselben Bruchteil an schwachbegabten Kindern tragen, der in der Kinderschaft allgemein vorhanden ist. Denn wir möchten die Kinder in dem Kreise lassen, in dem sie auch außerhalb der Schule leben, und ohne sie in besonderen Klassen zusammenzufassen, wollen wir eine Förderung suchen, die in der Richtung unserer pädagogischen Anschauung liegt. In einzelnen Fällen haben wir den schweren Entschluß gefaßt, Kinder an Hilfsschulen abzugeben, weil keine Gruppe der Schule die Belastung durch die betr. Kinder noch zu tragen vermochte. (Werdendes Zeitalter a. a. O. S. 159.)

Es ist eben nicht so sehr die Frage der Begabung, um die es gehen sollte, sondern die der Menschheit selbst. Wer jene schulmäßig wenig Begabten sich in ihrer Weise frei und froh ohne Anzeichen irgendwelcher seelischen Gedrücktheit unter den Mitschülern bewegen sieht, versteht, was ich meine. Sie können in dem reicheren Arbeitsleben der Normalschule vielseitiger und auf natürliche Weise lernen, was ihnen zugänglich ist, auswählen und in ihrer Art dem freien Bildungserwerb nachgehen. Stets findet sich Gelegenheit, sie mit ihren Fähigkeiten einzustellen: mit einem Vortrag über sie besonders interessierende Dinge, mit praktischer Handarbeit, im Chor, im dramatischen Spiel usf. usf. Dazu sind sie ein Anlaß für reifere Mitschüler, sich ihrer anzunehmen, mit ihnen dies und das durchzuarbeiten. Didaktisch wie pädagogisch wirken jene sich an ihnen wertvoll aus, und das Bild wahren Menschenlebens wäre wiederum nicht vorhanden, fehlten diese sog. Hilfsschüler, die nun hier zu Schülern werden, die im besonderen der Hilfe aller Glieder der Schule bedürfen, und dadurch einen sittlich wertvollen Teil bilden.

[1]) Vgl. Vitta Lewin, Die Leistungseinstellung von Hilfsschulkindern. Leipzig, 1928. (Jen.-Diss.) — Den ersten Versuch mit dem Jena-Plan in einer Hilfsschule machte der Lehrer Erich Thomaschewski (jetzt in Kottbus) im Schuljahre 1931/32 in Zielenzig; vgl. Jena-Plan III, Weimar, 1933.

Die Begabten.

Ebenso unentbehrlich sind die Begabten, auch die Hochbegabten. In Jena konnte der Versuch mit einer Anzahl ausgesprochen Hochbegabter durchgeführt werden, die zu jenen 10% der Schüler höherer Lehranstalten gehören, welche nach Joseph Petzold zwei der in den Lehrplänen der höheren Schule vorgeschriebenen Jahrespensen in einem Jahr erledigen können „ohne jede Anstrengung, also mit geringerer Mühe als der schlechte Durchschnitt

der großen Mehrzahl der Schüler der heutigen höheren Schulen." Das typisch begabte Kind ist nach den Untersuchungen Lewis M. Termans klassenmäßig bis zu einem Drittel seines Lebensalters zu niedrig eingestuft. Es wird ständig um 21% unter der Höhenlage gehalten, für die es Arbeit erledigen kann. Mit acht Jahren steht es bereits in seiner allgemeinen Orientiertheit auf einer Stufe mit dem Durchschnittskind von 12 Jahren usw.[1]). Da das Gruppensystem mit seinen, freies individuelles Fortschreiten ermöglichenden Arbeitsformen den Unterrichtsfortschritt keines Kindes hemmt, so bestätigen alle Eltern, daß diese begabten Kinder nicht Mangel an Beschäftigung litten, daß sie keine Langeweile kannten, daß sie ruhig und stetig reiften, in keiner Weise „zu kurz kämen". Zugleich aber sind sie wichtigste Gehilfen der Lehrer und Erzieher an verschiedensten Stellen. Sie greifen überall und mehr aus eigenem Antrieb als auf Anordnung und Wunsch in Unterrichts- und Schulleben ein. Nach dem 7. und 8. Schuljahr wird zudem den fachlich Begabten besonderer Dienst zugewiesen; sie treten in ihre „Vorlehrzeit" ein: ein Mädchen, das Kunstgewerblerin werden will, leitet den Werkunterricht für Grundschüler unter Anleitung des Werklehrers; andere, die Gymnastiklehrerinnen werden wollen, führen bestimmte Gruppen; jenes Mädchen, das Buchhalterin werden will und für Ostern eine feste Anstellung in sicherer Aussicht hat, übernimmt die Buchführung der Universitätsschule und lernt außerdem mit zwei anderen, einem Mädchen und einem Knaben, Französisch, da sie alle es im späteren Berufe gebrauchen werden. Daß Jungen und Mädchen, die den Lehrberuf ergreifen wollen, sich selber ständig Gelegenheit schaffen, Mitschülern lehrend zu helfen, bedarf keiner besonderen Erwähnung. Wohl aber ein anderer Vorzug jeder Schule, welche die Begabten nicht an besondere Schulen abgibt:

In der großzügig angelegten und durchgeführten Untersuchung über die Hochbegabten weisen L. Terman und seine Mitarbeiter nach, daß die Hochbegabten mit 9 Jahren in ihrer Charakterentwicklung soweit wie sonst 14jährige sind und auch sonst die stärksten sittlichen Eigenschaften zeigen[1]). In meiner nunmehr achtjährigen Beobachtung an der Jenaer Universitätsschule finde ich diese Ergebnisse durchaus bestätigt, und zwar so, daß überhaupt das begabtere Kind auch in stärkerem Grade das sittlich führende Kind ist. Nur muß seine Schule ihm die Freiheit intellektueller wie charakterlicher Entwicklung nach seinem Gesetz gewähren. Dann ist es wie eine Art sozialer Dankbarkeit, die aus solchen Kindern heraustreibt und sie zum freiwilligen Helfen in reichstem Maße führt. In den überlieferten Schulen wird allgemein darüber geklagt, daß gerade die hochbegabten Schüler zu Selbstüberhebung neigen, und ebenso darüber, daß sie im Klassensystem ja auch keine Möglichkeit hätten, die sittlichen Führereigenschaften zu betätigen und herauszustellen. Dagegen machen nun solche Kinder in der freien Schule Erfahrungen, die von höchstem Werte für den Aufbau eines sittlichen Führer-Charakters sind.

[1]) Lewis, M. Terman, Pflege der Begabung, Z. f. pädag. Psych. 1925, 3. 137 ff.

[1]) Genetic Studies of Genius Vol. I. 1925, pa. 517. u. ö.; und: Hugh Hartshorne u. Mark A. May, Studies in Deceit. New York, Mc Millan Co. 1930.

Der Überheblichkeit wird ja nicht nur durch die mannigfachen gemeinschaftlichen Besprechungen und Veranstaltungen der Gesamtgruppe vorgebeugt, sondern besonders auch im freiwilligen Hilfsdienst und bei der Leitung sich frei bildender Untergruppen um diese und durch diese Kinder. Denn kein anderes Kind läßt sich helfen oder leiten, anleiten oder befehlen, wenn Hilfe, Befehl, Leitung wie eine Art Gnade oder Herablassung nahen. Das begabte Kind muß in einer ganz anderen menschlichen Haltung, jedenfalls mindestens in einer, die keine Überheblichkeit, Ungerechtigkeit oder Herablassung verrät, seine Führung ausüben. Deswegen wird dies Zusammenleben zu einer wunderbaren Schulung begabter Kinder im Umgang mit Menschen, zur rechten Menschenbehandlung, etwas von höchster Bedeutung fürs Leben.

Aber ganz allgemein ist der Einfluß des begabten Kindes auf das sittliche Niveau wie den allgemeinen Begabungsstand einer Gruppe denkbar groß, und auch deswegen seine Abwanderung an Sonderschulen lebhaft zu bedauern. Dieses aber auch um ihrer selbst willen, weil sie ein wahres Bild des Menschenlebens und der mannigfaltigen Züge dieses Bildes nur in einer allgemeinen Volksschule kennen lernen und sich daran entfalten und bewähren können; ein bedeutender Wert für ihre künftige soziale Stellung. Wie fremd, und darum wie unfähig zeigen sich im Umgang mit nichtakademischen Kreisen so viele Akademiker, bei denen man alsdann regelmäßig auch eine Schul- und Berufsbildung und anschließend eine Lebens- und Berufsführung feststellen kann, die sie niemals in echte Lebensverbundenheit mit anderen Menschen als die ihres

engeren Verkehrskreises gebracht haben. Gerade diejenigen jungen Menschen, welche dereinst aller Wahrscheinlichkeit nach zu den 1—2% gehören, die in ihrem Volke eine führende Stellung einnehmen werden und können, müssen solange als möglich in einem Schulleben aufwachsen, das ihnen ermöglicht, sich allgemein menschlich vielseitig aufzuschließen, zu betätigen und zu reifen.

Soziales.

Damit ist bereits alles Nötige über den Wert einer starken sozialen Mischung der Schülerschaft gesagt. Je treuer ihr Bild die tatsächliche soziale Schichtung widergibt, um so reicher ist sie auch an sozialen und rein menschlichen Aufgaben für die Kinder selbst, mithin eine wertvollere Vorbereitung für ihre Aufgaben als Erwachsene.

Familienschule.

Zugleich ergibt sich noch ein Vorteil von selbst, der nicht zum letzten gehört: diese Schule werden alle Kinder einer und derselben Familie besuchen können, ja es wird von Eltern wie Erziehern gleichermaßen gewünscht werden, daß sie sich als echte Familienschule darstelle.

II. Äußere Ordnung des Schullebens.

Schulgebäude.

Es folgt aus dem dargelegten Grundsätzlichen, daß die Massenschule in kleinere Schulsysteme zu zerlegen ist. Das Gebäude sei Flachbau oder einstöckig, umgeben mit Gelände für Spielplatz, Schulgarten als Kinderland, es enthalte für jede Gruppe ein besonderes Zimmer (etwas Grundsätzliches gegenüber dem Gary- und dem Dalton-Plan), dazu einen geräumigen Kombinationsraum für Werktechniken, einen Raum für naturwissenschaftliches Arbeiten, einen Turn- und Gymnastiksaal, sowie einen Versammlungsraum für Musikpflege, Schulfeiern, Theater usw.

Verteilung der Schüler.

Die Schülerzahl der einzelnen Gruppen überschreite auf der Unter- und Mittelstufe nicht 40, auf der Oberstufe nicht 30—35. Die von Decroly geforderte Höchstzahl von 20—25, von deutschen Arbeitsschulpädagogen auf 20 bemessene bestätigt unser Versuch nicht; vermutlich weil von Anfang an stärker das natürliche Lernen, das freie individuelle Fortschreiten der Schüler, auch die weitgehende Freiheit in der Mitarbeit an der ganzen Unterrichtsgestaltung die Ordnung, Beschäftigung und Führung erleichtern sowie den Wunsch nach einem reicheren und mannigfaltigeren Gruppenleben erstehen lassen. Auch unter den heutigen unnormalen Verhältnissen bewährte sich der Jena-Plan noch bei mehr als 50 Schülern, ja er ermöglichte es gerade, bei derart unerträglich hohen Zahlen noch die selbsttätige Arbeit und Einstellung des Schülers

der Schularbeit wie dem Gemeinschaftsleben gegenüber, ihr freies Schaffen und Zusammenleben zu erhalten.

Ausstattung.

Die Ausstattung erfordert Tische und Stühle, die, leicht beweglich, im Raume von den Kindern selbst, je nach dem, wie es eine Unterrichtsform, eine Gemeinschaftsveranstaltung erfordert, geordnet, auch nach draußen, selbst eine Viertelstunde Weges, getragen werden können, um für den Unterrichtsgang auf eine Wiese, an ein Flußufer, in einen Steinbruch, in den botanischen Garten usw. mitgenommen zu werden, da es die Regel sein muß, den Unterricht soviel wie nur möglich ins Freie zu verlegen. Die Firma P. G. Polack in Finsterwalde, N.L. verfertigt die in Jena jahrelang erprobten Tische sowie Arbeitsmittel- und Mappenschränke. Letztere sind mit Rolltüren gearbeitet, um den im Raum verfügbaren Platz soweit wie möglich frei zu halten. An Tischen werden benötigt, berechnet auf 40 Schüler: 8 viersitzige und 8 einsitzige, also insgesamt 40—48 Sitzplätze, um einen kleinen Spielraum zu lassen, da die einsitzigen Tische auch für zwei Schüler Platz bieten. Dazu kommen 1 Arbeitsmittelschrank und 2 Mappenschränke; die Gesamtkosten betragen etwa ein Drittel derjenigen für eine Einrichtung mit Rettigbänken ohne Zubehör.

Diese Zahl ist errechnet auf Grund unsrer achtjährigen Beobachtung der natürlichen Gruppenbildung der Kinder. Die höchste Zahl frei zur Arbeit zusammentretender Kinder war 6, sehr beliebt, ja am beliebtesten war die Dreier- bis Vierergruppe, daneben stets, und zwar wechselnd beansprucht, der

Einertisch, Die Zweiergruppe ist, bei längerer Dauer, recht oft pädagogisch wie erzieherisch wertlos, sogar gefährlich, weil sie Verklickung begünstigt und das geistige Wachsen aneinander beeinträchtigt. Die Sechsergruppe ist die seltenste und zumeist wieder innerlich aufgespalten in eine Zweiheit, die aber, etwa rein stofflich (durch einen Atlas, Ton, Rechenspiele usw.) verbunden, doch räumlich zusammenhält. Ähnlich steht es mit der Fünfergruppe. Für den Lehrer sind nur ein besonderer Stuhl sowie ein ausreichender Platz im Arbeitsmittelschrank erforderlich. Die Wände werden in Wandtafelflächen verwandelt so reichlich wie irgend möglich, bis zum Fußboden herabgezogen[1]), oder mit mattem grauen Glas überlegt (Muster im Bauhaus zu Dessau). Über der Tafelfläche ein Sims aus weichem Holz, auch die Fensterbänke müssen frei gegeben werden für die Aufnahme von Aquarien, Terrarien, Blumen und für manches andere, was der Kinder Herz liebt und sie in „ihrem" Raume um sich haben möchten.

Die Tische enthalten keine Tintenfässer, sondern beim Schreiben wird sobald als möglich der Füllfederhalter verwendet, oder das Kind lernt, seinen Platz für das Schreiben mit Tinte sorgfältig herrichten genau so wie es in der Regel es im Elternhause muß oder müßte. Auch im Kleinsten hat die Schule gute Sitte bildend immer voran zu gehen und das Beispiel zu geben.

[1]) Vgl. Arno Förtsch in: Petersen-Förtsch, Das gestaltende Schaffen im Schulversuch der Jenaer Universitätsschule 1925—1930. Weimar, 1930, der die genaue Technik des Präparierens von Wandflächen schildert. Die Ausgaben für Material betrugen 1930 für 10 qm 8 RM.

Platzfrage.

Es gibt keine absolut „festen" Plätze. Sie sind frei gewählt oder aus der jeweiligen Gruppenarbeit und deren innerer Bewegtheit heraus bestimmt. So offenbaren sich auch hier — wie überhaupt in ungeheurer Fülle, sobald den Kindern wahre Bewegungsfreiheit eingeräumt wird, — typische Wesensseiten an den Kindern, z. B. die starren, die rechthaberischen, die verträglichen usf. Es sei aber schon hier gesagt, daß es mit zu den Aufgaben des Gruppenlebens und bereits seiner äußeren Ordnung gehört, die Kinder sich wesenhaft offenbaren zu lassen, damit danach sich die angemessenere Behandlung durch den Lehrer wie durch die Gemeinschaft richten kann.

Bewegungsfreiheit.

Wahre Bewegungsfreiheit! d. h. die Kinder bewegen sich frei im Raum, ja in der Schule. Jedes geht vollkommen frei ein und aus und verantwortet seine Freiheit vor der Gruppe. Alle unsre Erfahrungen bestätigen ununterbrochen, daß kein Mißbrauch mit dieser Freiheit getrieben wird, der im allermindesten uns veranlassen könnte, sie in irgend etwas zu beschränken. Nicht nur der still für sich beobachtende Lehrer, fast noch mehr die Gruppe selber kennt sofort jenen heraus, der zum Mißbrauch neigen könnte, und wird ihn umgehend zur Rechenschaft ziehen. Desgleichen hat — das sei hier angefügt — unsre ständig, der Wissenschaft halber, vorgenommene Kontrolle der zu freier oder einer besonderen Arbeit in einen der 4 Nebenräume sich begebenden Schüler, wo sie manchmal 1—2 Stunden lang ohne

Aufsicht arbeiten, regelmäßig ergeben, daß nicht getrödelt ward. Davon abgesehen, daß ja diese Arbeit so gut wie stets in einer Werkleistung endet, die vorgezeigt werden kann. Wir haben aber an einer großen Anzahl „verschulter", unter dem üblichen Schuldruck körperlich ermatteter Kinder, die zu uns kamen und von den Eltern und uns besonders beobachtet wurden, die heilsame Wirkung dieser freien Bewegung rein auf die körperliche Konstitution feststellen können. Nach 6—8 Wochen waren die roten Backen wieder da und ein ruhiger, erfrischender Schlaf.

Pause.

Ferner hat dieser „bewegte Unterricht" samt seiner ganzen Umwelt uns zu einer neuen Pausenordnung geführt. Die Kinder — und genau dieselben Feststellungen machen wir, die allesamt z. T. zehn Jahre und länger Lehrer an Schulen alten Systems waren, mit Pausen nach jeder Stunde an uns selber — ermüden erst nach 1¾ Stunde. Darum legen wir die Pause nun schon seit 1924 in die Mitte des Arbeits-Vormittags, so daß sich zwei Arbeitszeiten von einer Stunde und 35 Minuten und einer Stunde und 40—45 Minuten ergeben, dazu eine Übergangszeit zwischen den regelmäßig in der ersten Morgenstunde liegenden Kursstunden, die aber nicht als „Pause" im Schulleben deutlich hervortritt, sondern mehr eine Zeit von 5—10 Minuten bedeutet, in der zur Gruppenarbeit übergegangen wird und Umstellungen des Mobiliars, Forträumen von Lernmitteln, Hinübergehen in einen anderen Raum, das Ankommen später zur Schule kommender Schüler erfolgt und dgl. m. Es hat

sich in allen Jahren kein Anlaß ergeben, mit dieser einen Pause, die 35—40 Minuten umspannt, zu brechen. Sie wird bei 40 Minuten beendet durch ein Zehnminutenturnen aller Schüler. Oft gliederte sich die Schülerschaft in ein Drittel, das an je zwei Wochentagen ein gebundenes Spiel (Faustball) durchführt, und zwei Dritteln, die frei spielen, sich an den Beeten des Schulgartens beschäftigen oder tollen.

Der Versuch, diese Zeiteinteilung auch im subtropischen Klima Nashvilles durchzuführen, zeigte genau dieselben Erscheinungen. Obwohl die Schulstunden vormittags von 9—12 lagen, Stunden, in denen sich der noch nicht eingewöhnte Deutsche am liebsten nicht bewegt, ergab es sich bei der in Jena erprobten Arbeitsform auch hier, daß die Kinder erst nach 10,30 unruhiger zu werden begannen, so daß wir den Lunch in die Zeit 10,35 bis 10,45 legten. Überhaupt schienen die Kinder viel weniger die Hitze zu empfinden als die Erwachsenen. Auf die Hitze zurückzuführende Unruhe oder Zappeligkeit war nur ein- oder zweimal an ganz besonders drückend-schwülen Tagen festzustellen, an denen dann in der Regel eines jener schnell aufkommenden starken Gewitter mit Platzregen ausbrach. Es war aber auch jetzt weit mehr die Nervosität der Hospitanten, die ansteckte, als Aufregung der Kinder selbst; jedenfalls gelang es bei einem besonders heftigen Unwetter der sehr geistesgegenwärtigen und tüchtigen Lehrerin, im Bruchteil einer Minute die Kinder von der Gruppenarbeit abzulösen und sich zum „Kreise" ordnen zu lassen. Der Wandel in der Beschäftigung und die nach der Ordnung des Kreises erfolgende Konzentration

auf gemeinsam Interessierendes genügte, um der Kinderschar mehr Haltung zu geben als den meisten der Erwachsenen.

Anfügen möchte ich noch die Erfahrungen der Lichtwarkschule, die ebenfalls eine Doppelstunde, und zwar von 75 Minuten sich geschaffen hat, um eine ihrer neuen Arbeitsweise entsprechende Zeiteinteilung zu gewinnen. Darüber schreibt Rudolf Kappe in der Zeitschrift, „Die Lebensgemeinschaftsschule" 1926, S. 159: „Die Doppelstunde von 75 Minuten ohne Pause. Wir hätten das früher für unmöglich gehalten. Und es wäre auch keiner „alten Schule" zu raten, es nachzumachen. Die Langeweile und die Verzweiflung der Schüler wären unausdenkbar. Eine Epidemie von Schülerselbstmorden wäre gewiß die Folge. Wo aber Schwung und Freude, Aktualität und innerste Anteilnahme das Leben der Schule beflügeln, da vergeht die Zeit auch im Fluge. Zahllose Besucher haben es mitgemacht. Jeder kann es nachprüfen. Wir könnten ohne diese konzentrierte Doppelstunde nicht mehr existieren".

III. Das Gemeinschaftsleben der Gruppe.

a) Die „Gruppe" [1]).

Statt von Klassen reden wir von Gruppen. Das ist mehr als ein neues Wort. Es darf hier als genügend bekannt vorausgesetzt werden, was überlieferungsmäßig unter Schulklasse verstanden und in der herkömmlichen Literatur als ihre Idealform

[1]) S. die eingehenden Schilderungen in Petersen, Schulleben und Unterricht usw., 1930.

betrachtet wird. Die Unterschiede zwischen Klasse und Gruppe liegen ebendort, wo die zwischen Gesellschaft und Gemeinschaft liegen, so wie sie oben aufgezeigt wurden.

Die Stammgruppen.

Mit Bestimmtheit müssen wir erklären, daß das Beste die Mischung der Schüler nach verschiedenen Jahrgängen, selbstverständlich mit beiden Geschlechtern (mit gewissen Einschränkungen für die Pubertätszeit siehe oben S. 22) sowie allen Ständen und Begabungen ist. In Jena ist lange Zeit hindurch ausgeprobt worden, welche Alter am besten zusammenpassen und wie groß die Altersspannen sein sollten. Wo nicht die ein- und zweiklassige Schule von vornherein Schranken setzen, dort sollte die Stammgruppenbildung folgendermaßen erfolgen:

Die Untergruppe vereine die Kinder des 1.—3. Schuljahres. Auf keinen Fall sollte man die Kinder des 4. Schuljahres mit hineinnehmen, auch nicht um der rein schulpolitischen, ganz unpädagogischen sogenannten „Grundschule" ein Opfer zu bringen. Aber ebenso bedenklich ist es, Kinder des 3. Schuljahres zu zeitig in die nächste Gruppe hinüberzunehmen. Nötigen große Schülerzahlen dazu, dann nicht vor Oktober.

Die Mittelgruppe besteht aus Schülern des 4.—6. Schuljahres.

Die Obergruppe aus Schülern des 6./7. bis 8. Schuljahres.

Die Jugendlichengruppe aus solchen des 8./9.—10. Schuljahres.

Es hat sich gezeigt, daß die neuere pädagogische Psychologie es bestätigt, daß in den angegebenen Lebensjahren, in denen die Stammgruppen sich gegeneinander abgliedern, auch die entscheidenden Einschnitte der seelisch-körperlichen Entwicklung liegen.

In einer „schulorganisatorischen Studie" habe ich in den von Prof. Dr. Kade, Frankfurt a. M. herausgegebenen „Beiträgen zur Landschulreform" Heft 3, 1932, den Jenaplan und die Landschule eingehend behandelt.

Übergänge.

Für die „Versetzung" wird nicht der Intelligenzgrad das schlechthin Entscheidende sein. Was ein Kind auf Grund seiner Intelligenz „lernen" kann, das vermag es ja weitgehend in jeder Gruppe, sowie durch Teilnahme an Kursen u. dgl. zu lernen. Deswegen ist uns stets das Entscheidende die „allgemeine Reife", die menschliche Haltung, die Frage, wie wird dieser Junge, dieses Mädchen als ganze kleine Persönlichkeit sich in der anderen Gruppe fühlen und durchsetzen, also wie es in seinem persönlichen Wesen wachsen wird? Die so von dem Lehrkörper monatelang für eine Verschiebung in eine andere Gruppe Beobachteten behalten dabei stets das Recht, sich zu weigern, in die andere Gruppe überzugehen. Auch damit haben wir nur gute Erfahrungen gemacht und gesehen, wie die Kinder durchaus zu einer Selbstbeurteilung fähig sind. Das Kind, welches von uns für den Übergang als geeignet bezeichnet wird, behält auch nach seiner Weigerung das Recht zum Übergang während des ganzen auf den Termin (Ostern) folgenden Jahres. Ein Kind, das sich unsrer Meinung entgegen selber für den Übergang geeignet hält, kann u. U. das Recht zum Versuch erhalten, aber als widerruflich. Auch im letzteren Falle haben wir erfahren müssen, daß Kinder sich richtig beurteilt hatten. Verkrampfungen sind nur dort aufgetreten, wo — uns im voraus bekannt — das Elternhaus den Übergang als Versetzung im Sinne der überlieferten Schule auffaßte, mithin ein Verbleiben in der Gruppe als „Sitzenbleiben", als Degradierung ihres Kindes. Sobald die Elternschaft in längerer Mitarbeit den Sinn dessen verstehen lernte, was wir beabsichtigen, verschwanden die falschen Rückwirkungen.

Definition der Stammgruppe.

Allein setzen wir einmal voraus, solche Mischung nach Intelligenz, Geschlecht und Stand sei zwar vorhanden, aber aus äußeren Gründen müßte die neugebildete Gruppe lauter Kinder desselben Jahrgangs, etwa Schulanfänger, aufnehmen, auch dann würde sich bereits nach wenigen Wochen, ganz deutlich selbst für den fremden Besucher nach wenigen Monaten, herausstellen, daß er keine Schulklasse im gewohnten Sinne vor sich hat, sondern das, was wir eine Gruppe nennen. Ich möchte diese definieren als eine „Sozialform", die sich unter Führung eines erwachsenen Erziehers planvoll, absichtlich als Mittel der geistigen Gemeinschaft weiß und will, die unablässig daran arbeitet, ihre Organisationseinheit als bloßes Mittel zu erhalten, sie niemals Selbstzweck werden zu lassen (auch für jede Gruppe liegt ja schon der höchste Zweck in der übergeordneten, sie alle umfangenden Idee der Schulgemeinde).

Durch solche ernsteste Arbeit an sich selbst als Gesamtheit erreicht sie die weitgehendste Sinnerfüllung. Dabei ist es aber von entscheidender Bedeutung, daß die jede Gemeinschaft bezeichnende freie Dynamik der inneren Struktur gewährleistet ist (s. oben S. 15 f.).

Das freie innere Kräftespiel der Gruppe.

Die in der Gruppe vereinigten Kinder sind in keinem Stück zum gemeinsamen Fortschreiten vom Lehrer gezwungen, sondern arbeiten frei, selbsttätig und weitgehend selbständig vom ersten Schultage an im Vollbesitz ihrer Bewegungsfreiheit unter jenem Gesetz, das weiter unten als das „Gesetz der Gruppe" (S. 46 f.) noch aufgezeigt wird. Dabei bilden sich alsbald frei zusammentretende Untergruppen auf Grund von Freundschaften, persönlicher Zuneigung, aber ebenso oft auf Grund gemeinsamen Interesses oder auch, weil sie vom Gruppenführer zusammengeführt, d. h. auf die Gemeinsamkeit ihrer Arbeit aufmerksam gemacht sind, und weil sie den Vorteil gemeinsamer Arbeit eingesehen haben. Zwangsweises Gruppieren wäre wertlos; nur wo die innere Zustimmung gewonnen wird, hat solche Beihilfe Wert. Dabei zeigen sich wiederum von Anfang an starke Überschneidungen: im Rechnen setzen sich andere Kinder zusammen als bei Papp- und Papierarbeiten oder Lesen; auch die Alter überschneiden sich, ebenso die Begabungen und so auch die Führer. Der Junge, der im Papparbeiten in der Dreiergruppe führt, anleitet und auf die Durchführung der Arbeiten sieht, ist z. B. zurzeit in der Rechengruppe, der er zugehört, nur ein aktives Glied,

in seiner erdkundlichen ein passives. Ferner wandeln sich die Gruppen wiederholt während des Jahres und zwar in der Zusammensetzung wie nach dem inneren Kräfteverhältnis, weil eben die Glieder ganz verschieden innerlich wachsen.

Organisatorische Vorteile.

Eine wichtige Folge hat dieses aufgeteilte Arbeitsleben auch insofern, als es nichts ausmacht, wenn ein Kind oder mehrere im Laufe des Jahres eintreten. Sie werden nach kurzer Eingewöhnungsfrist sich ohne alle Schwierigkeiten angliedern, wie wir an genug Beispielen beobachten konnten. Es wird daher bei dieser Organisation des Arbeitslebens nicht nötig, sich starr an die staatlichen Einschulungstermine zu halten, die ja nicht anders als mehr oder minder gewaltsam, rein bürokratisch abgesteckte Termine sein können, um der äußeren Ordnung willen. Desgleichen fiele die Bindung an den Pflichtschulbesuch durch so und so viele, für alle verbindliche, schematisch festgesetzte Schuljahre, wofern wiederum nur erst die Bedenken und Erlasse der Schulverwaltung gegen das, was sie den „unzulässigen Zeitgewinn" nennt, von ihr selber, wie von der Elternschaft und Erzieherschaft ganz überwunden sind.

b) Umgang und Sitte.

Vom ersten Tage an ist ferner daran gegangen worden, das Zusammenleben innerhalb der Gruppe zu formen, mit eben den menschlichen Kräften und Werten, deren Träger die Kinder dieser gegebenen Gruppe sind. Gehen wir analysierend einmal vom Äußerlichen zum Inneren über:

Räumliche Einordnung.

Da ist zunächst die Auseinandersetzung mit dem Gruppenraume und mit dem Schulhause, so wie sie sind; die räumliche Einordnung. Das bedeutet schon Einordnung in die realen Pflichtverhältnisse und die Verkehrsformen der Schule. Wichtig ist es, damit am allerersten Tage zu beginnen, und nicht wie es vielfach mit Schulanfängern geschieht, diesen erst einige Tage lang ein lustiges, z. T. ausgelassenes Leben vorzumachen, das zum verlangten Schulleben im Widerspruch steht, aber auch überhaupt zum Sinn der Schule und zu dem, was schon ein Kind von ihr erwartet.

Die Kinder sind zu allen guten Sitten des Umgangs vom ersten Tage an einzugewöhnen. Die Formen des Grußes, beim Betreten und Verlassen des Raumes, beim Sich-Begegnen im Raume usf., usf. werden im Sinne schlichter Selbstverständlichkeiten geübt und von jedem verlangt. Besonders wichtig sind das Leisegehen, Flüsterübungen, gegenseitige Rücksichtnahme im Vorbeilassen und Aushelfen.

Das Gruppengesetz.

Der Raum selbst wird ihnen in „Freiheit" überlassen, aber es ist, „Schein der Freiheit", wenn man darunter Willkürgebrauch verstehen wollte. Sie findet ihre Begrenzung im „Gesetz der Gruppe", und dieses lautet: im Raume darf nur geschehen, was alle gemeinsam wollen und was das Zusammenleben und die Schularbeit in Ordnung, Sitte und Schönheit allen in diesem Raume gewährleistet. Dabei werde nicht, wie es Oberflächliche noch oft meinen,

vergessen, daß zu diesen allen auch der Lehrer gehört. Mithin sind Grenzen der Freiheit: a) die gleichen Rechte und Pflichten aller Kameraden, b) die Bindungen, welche durch die räumliche Enge gegeben sind und die zu Rücksichtnahme mannigfaltigster Art nötigen, und c) die Beschränktheit mancher Arbeitsmittel; es können z. B. nicht alle gleichzeitig an den Wandflächen tätig sein, dieselben Lernmittel benutzen, gewisse Bücher, das Mikroskop beanspruchen usf.

Abgeschlossenheit.

Dem Gruppenraume geben wir aber eine ganz große Bedeutung, es ist keine andere als die der „Abgeschlossenheit", der Bindung an einen bestimmten Raum zur Entfaltung geistiger Kräfte, wie sie Leo Frobenius in ihrer Bedeutung für das Wachsen geistiger Kulturen erkannt und betont hat. Es entsteht eine intensivere geistige Wechselwirkung, damit größere Kräftigung und Reifung der Energien.

Beweglichkeit.

Ebenso ist die Beweglichkeit gegenüber dem überlieferten Systeme der Bankreihen von allgemeinerer Bedeutung. Die Kinder lieben es außerordentlich, an „ihrem" Raume gestaltend tätig zu sein. Nun wird dieser Betätigungstrieb dem Schulzweck eingeordnet: es gilt in der Regel täglich mehrmals, sicher immer 2—3 mal den Raum anders zu ordnen: für den „Lesekreis", zur Schulspeisung, zum Gruppenunterricht, für gewisse Untergruppenarbeiten usf. Auch dabei beobachten wir typische Verhaltensweisen: die Unterstufe hält mehr auf die

starrere Ordnung, daß es „immer wieder alles genau so" gemacht wird, wie üblich, die anderen stehen freier zur Raumordnung, die Mittelgruppe ist dabei am meisten erfinderisch und auch mehr für ganz etwas Neues, periodenmäßig.

Das Einhalten der äußeren Ordnung wird halb spielend, halb sportmäßig geübt, dann mit der Uhr in der Hand. Sobald sich kleinere Unregelmäßigkeiten einstellen, nehme man sofort eine neue kurze Einübung vor. Sie stößt nie auf Widerstand, im Gegenteil, sie bereitet Freude und Spaß, wenn sie nur in dem rechten fröhlichen Ton bei aller Bestimmtheit gefordert wird. Immer wieder tritt uns ja nichts anderes entgegen als die genugsam bekannte und biopsychisch begründete Tatsache, daß der Kinder Aufmerksamkeit und Gedächtnis kurz ist. Was wegen dieser größeren Vergeßlichkeit unterbleibt, das ist aber keineswegs aus bösem Willen und deswegen geschehen, weil ein „wildes Ungestüm" in den Kindern triebe. Es bedarf lediglich der kurzen erneuerten Übung und der liebevoll, aber unbeugsam ernst an die Gruppe gerichteten Erinnerung.

Schulwohnstube.

Der Raum werde zu einer „Schulwohnstube". Darum gehört in ihn nun auch keine Hobelbank, kein Sandkasten und dgl. Und zwar nicht nur wegen der hygienischen Bedenken und störenden Arbeitsgeräusche, sondern weil das Ethos in einer Werkstatt ein anderes ist als das einer Wohnstube, auch, als das einer Schulwohnstube sein soll. Es ist das ein Unterschied wie zwischen einer zusammenarbeitenden Gesellschaft und einer zusammenlebenden Gemeinschaft. Mag die Werkstatt soziale Gesinnung in einem bescheidenen Maße mitbewirken, ihr Anteil an persönlichkeitsbildender Kraft ist gering. Den Charakter einer Wohnstube aber verleiht dem Raume ganz besonders der singende Vogel, die tickende Uhr, der Blumenschmuck, der Wandschmuck, den die Kinder selber herstellten. Es bindet Kinder vor allen Dingen innerlich stark an ihn alles, was sie an Eigenem aus ihrem Besitz, an ihnen wertvollen kleinen und großen Schätzen dort aufstellen dürfen, sei es auch nur vorübergehend.

Pflege und Ordnung der menschlichen Beziehungen.

Über alles Äußere hinaus wichtig ist nun, was sich an rein menschlichen Beziehungen anbahnt, d. h. die Einordnung in die Wertewelt einer Schule, die sich unter die Idee der Gemeinschaft und der Bruderschaft stellt. Erst damit öffnet sich der Umkreis sittlicher und persönlicher Erziehung. Die Hauptmittel dafür sind:

a) die Aussprache; die Offenheit aller Verhältnisse; das Geöffnetsein für einander; daß alles zur Aussprache kommt;

b) das Recht eines jeden Kindes, gehört zu werden, seine Meinung frei zu äußern; die Anerkennung gleichen Rechtes für alle, und dieses Recht lediglich beschränkt durch die Rechte der anderen, eine Bindung von stärkster Wirkung;

c) die Behandlung restlos aller „Fälle" durch die Gruppe, in letzter, aber von den Gruppen ungern angegangener Instanz, von der ganzen Schulgemeinde. Dabei bedarf es der Führung durch den Lehrer mit größtem Takte, gleichfalls ist hier

eine der besten Gelegenheiten zur Erziehung zur taktvollen Behandlung des Mitmenschen; und ich erlebte den ungeheuren Unterschied zwischen der Behandlung solcher Fälle hier in einer Gemeinschaft, die jedem Gliede das Gefühl ließ, ein Freier zu sein, und früher im Rahmen der Klasse, wo im besten Falle Freigelassene Recht schöpften.

d) die Warnung; oder die Mahnung. Das Äußerliche der Mahnung sei wiederum alles andere als starr. Jedes verabredete Zeichen hat ja die Tendenz zur Abnutzung, zur Entwertung; so wechseln auch die vereinbarten Formen ständig. Den Finger auf den Mund legen, das Hochheben einer Hand, das Hinstellen eines bestimmten Merkzeichens, der leichte Schlag an einen Gong mit wohltuend dumpfem Schlage sind solche erprobten und abwechselnd beliebten Mittel.

Nur eines werde soweit wie nur irgend möglich vermieden: das Wort selber. Alles Eingreifen mit Worten ist zu mehr als 90% schlecht und verfehlt seinen Zweck; denn das menschliche Wort weckt den Reiz zum Gegenwort, zur Antwort, sei es zur Rechtfertigung, zur Entschuldigung, zum Trotz oder was sonst es sein mag. Immer ist das stille, wortlose Sich-Verstehen hundertmal besser als das Reden über das, was abzustellen ist. Gar das anklagende, verweisende Wort sei sehr sparsam gebraucht, nach Kräften vermieden; der Führer gehe darin voran. Jedes Tun, jedes Zurechtstellen des Falschen, auch wenn man es selber nicht tat, ist sittlich wertvoller als die nach einem Wortwechsel auch kürzester Art erfolgende Handlung. Immer ist die „Besprechung" das Oberflächlichere, das Gehaltlosere. Dazu hat die berichtigende Tat, immer durch den, der es zuerst bemerkte, den Vorteil, daß hundert kleine, jedoch das Gemeinschaftsleben so leicht trübende und verwirrende Dinge schneller, reibungsloser, besser und wirkungsvoller für den Geist der Gruppe erledigt werden. Sie bewirkt weit seltener den Streit, hinterläßt am wenigsten Unruhe, Ärger, Gereiztheit, Verstimmung, alles Gefühle, von denen die Luft freigehalten sein muß. Jeder Lehrer merke sich's und unermüdlich lehre er es, vor allem im eigenen Tun, seine Schüler, daß 99 von 100 Vorkommnissen und Fällen es nicht verdienen, auch nur schwach unterstrichen zu werden. Des alten Thales Wort stehe u. a. als Leitwort über dem ganzen Zusammenleben: „Ertrage Kleines von deinem Nächsten!" Nur hüte sich der Lehrer, die Lehrerin davor, die Kinder unnötig zu bedienen und in eine mit Recht lächerlich wirkende Höflichkeit zu verfallen, die bei gesund empfindenden Kindern genau so unangenehme Reaktionen veranlaßt, wie solches Verhalten von Erwachsenen als unfein, geziert, verstiegen und dgl. verurteilt wird. Ebenso beachte er die allgemeinen psychologischen Gesetze bei Massenbildungen! Dort hilft nur kurz und bündiges Eingreifen mit festem Wort und klarer Tat.

e) die Pflege der Innerlichkeit. Dahin gehört die Feier aller Geburtstage durch die Kinder; die Vorbereitung von allerhand Festen; Behaglichkeit des Schulraumes; die schlichte, menschliche Wärme im Umgang miteinander und mit dem erwachsenen Lehrer; der Verkehr lieber Menschen in „unserm" Raume. Wie wichtig ist es, wenn die Mutter dann und wann neben ihrem Kinde in diesem Raume sitzen kann, wenn der Vater, der seinen

Urlaub hat, mit im Werkraum arbeitet, die freie Zeit benutzt, um die neue Rechenmethode kennen zu lernen und dgl. mehr. Hier besitzt jede Schule diese einfachen und doch so bedeutsamen Mittel, sich die Herzen der Kinder und der Eltern leicht zu erobern.

Jena-Plan-Schulen pflegen das schweigende Denken (W. Dilthey) und das schweigende Handeln. Sie sind insofern „Schulen des Schweigens und der Stille“ [1]).

c) Die Eingewöhnung in die Besonderheiten des „Schul“lebens und der „Schul“arbeit.

Diese Eingewöhnung muß gleichfalls von Anfang an erfolgen, und wo sie nachließe, alsbald wieder geübt oder in Erinnerung gebracht werden. Es muß dafür Verständnis geweckt werden, daß die Schulstube eben doch keine Wohnstube schlechthin ist, sondern ein Raum, der einer ganz besonderen Aufgabe dient. Und wir können es in unserer Kulturlage voraussetzen, daß dies den Kindern schon beim Eintritt in die Schule irgendwie bekannt ist, von ihnen gar nicht anders erwartet wird. Es gilt nur, geschickt an diese Instinkte und sozial vermittelten Einsichten anzuschließen. Hierher gehören a) die Einführung in den Gebrauch der Lehrgegenstände, der Lernmittel aller Art; was mit diesem, was mit jenem gemacht werden kann oder ganz allein gemacht werden darf; b) die jeweils besondere Arbeitshaltung, und c) die besonderen methodischen Anforderungen, die für Arbeitsabläufe erforderlich sind.

[1]) S. Petersen, Pädagogik, 1932. S. 117.

Lehrgespräch.

Um ein Beispiel eingehender zu behandeln, so erlangt das Gespräch, die Unterhaltung, zu großen Teilen, ja fast überwiegend innerhalb des Gruppenraumes eine besondere schulische Note. Zu verlangen ist ganz allgemein für das Schulgespräch, die Schulunterhaltung, die Form des besten Salons. Dennoch ist es nie Unterhaltung um der Unterhaltung willen, sondern dies immer in einem besonderen Sinne, nämlich bildende. Man unterhält sich nicht aus Langeweile, aus Freude an der geistigen Erholung, der Dialektik oder an dem Menschen, mit dem man sich unterhält, sondern von vornherein besteht doch hier ein besonderer Sinn. Alles drängt hin auf erhöhte Aufmerksamkeit, zur Konzentration auf das, was man tut und wie man es tut, ganz anders als vielleicht im Spiele der Konversation des Salons. Stets geht durch alles Reden die leise, aber bestimmte Mahnung hindurch: „Hat das, was du sagst oder tust oder fragst, jetzt und hier einen Sinn?“ — „Gehört es hierher?“ Und: was man sich vorgenommen hat, das soll auch zu einem sinnvollen Ende kommen, mindestens zu dem relativ besten Abschluß heute.

So zielt alles hin auf sinnvolle Beziehungen, auf klare, deutliche, in Worten bestimmt ausgedrückte Erkenntnisse, allgemein auf Verständnis, noch weiter gesteigert: es geht um begründetes Wissen, begründete Erfahrung. Wegen dieser Anforderungen an das Gespräch muß auch die Form sorgsam und stetig kultiviert werden. Nicht im Sinne irgendeiner „Einschulung“ oder einer Belehrung. Vielmehr ordnet sich hier der Erwachsene ein mit der ganzen

Wucht seines Vorbildes und gewinnt sich unfehlbar die starke Mehrheit seiner Gruppe als stille, bald als rührige Helfer. Ist doch, wie jedermann weiß, die Beherrschung schöner Form von stärkster Macht über die Mitmenschen und ordnet sie sich willig ein und unter. Nur dort, wo in einem Menschenkinde das Böse treibt, sucht es sich über sie hinwegzustürzen, es wird aber in recht zusammenlebenden Gruppen sofort an den Widerstand der Mehrheit stoßen und in seine Schranken alsbald zurückverwiesen werden. Es genügt, wenn sich der Lehrer fest und bestimmt in diesen Schranken hält und lediglich als dieser Mensch, der er ist, da ist. Die Tatsache seiner wirksamen Einordnung in das Gruppenleben ist Macht genug.

Frage.

Dasselbe gilt auch von einem der wichtigsten Mittel im Leben der Schule, von der Frage. Sie ist unentbehrlichstes Mittel. Aller Fortgang im Bewußtmachen, im Denken, in der Wissenschaft hängt ja davon ab, daß Tatsachen problematisch, d. h. auf deutsch „fraglich“, gleich einer Frage, werden und daß nun eine Arbeit an den neuen Fragen einsetzt, welche nach Antworten, d. h. nach Begründungen, objektiver Begründung sucht. Tatsachen werden uns aber nur dadurch fraglich, daß wir uns mit ihnen tätig befassen, selber Widersprüche an ihnen oder sie selbst als „neu“ entdecken, daß uns Zweifel aufsteigen, neue Seiten an ihnen denkend herausgestellt, andere Einordnungen an ihnen gefordert werden. Und wir können auch nur wertvolle Problemlösungen und Begründungen miterarbeiten, wenn wir ein eigenes Tatwissen haben, kein bloßes Wortwissen.

Gesprächsleitung.

Bei dieser großen Bedeutung der Frage ergibt sich für die Leitung des Gesprächs, daß sie in der Unterstufe in der Hand des Lehrers liegen muß. Nur ganz vereinzelt, und stets nur in höheren Lebensaltern, wird diese Leitung einem Kinde anvertraut werden können. In der Mittelstufe haben wir in der Regel gute Erfahrungen gemacht. Die Meisterung der rechten Gesprächsleitung wird eben doch immer Sache einzelner Kinder sein; unbedingt muß die Gruppe mitbestimmen, ihr Urteil ist meist sehr treffend und instinktsicher. Der Lehrer hüte sich nur vor Spielerei. Die Korrektur, das Eindämmen, ja das Verhindern ungeduldigen, nervösen, gelegentlich unbeherrschten Verhaltens ist ebensowenig Kindersache wie die Kunst, vorgebrachte Gedanken aufzunehmen, fortzuführen, zu einem Abschluß zu runden, sei es zu einem sogenannten Ergebnis, sei es zu einem weiteren, offenstehenden, aber als solches klar herausgestellten Problem oder zu einer Aufgabe.

Lehrerfrage.

Allein ein wesentlicher Unterschied kennzeichnet auch an diesem Orte das neue Leben: der Wandel in Art und Sinn der eigenen, der Lehrerfrage. Der Lehrer muß sich ganz und gar als Gesprächsleiter fühlen, darum nun seine Fragen den im Schü-

lerkreise frei aufsteigenden Gedankenzusammenhängen eingliedern. Sie stelle in Zweifel, blicke voraus auf eine, vielleicht die Lösung und reagiere dabei auf die Einwürfe, Fragen und Behauptungen der Kinder. Aber — immer geht sie nun den Weg, den die Kinder gewählt haben. So wird auch an dieser Stelle ganz Ernst mit der Anerkennung der Selbsttätigkeit der Schüler gemacht. Diese bekundet sich schon in dem Wege, den ein Kind oder die Gruppe eingeschlagen hat, und eben diesen Weg begleitet der Lehrer mit seinen Fragen. So ist es der Kinder Weg zur Lösung. Das Recht der Pädagogie aber bleibt es, frei darüber zu entscheiden, ob nicht unter Umständen vom Lehrer selbst auf eine Frage die Lösung gegeben werden soll oder wann sie und in welcher Form die Ablösung vom Gespräche erfolgen soll. Jene vollkommene, auch stimmungsmäßige Einordnung des Lehrers verbürgt, daß sein Vorgehen nicht den Charakter des Gewaltmäßigen, sondern stets den eines Menschen behält, der „in Funktion" handelt. Bei dem allen steht das Gespräch kraftvoll in die Selbstbildung der Kinder aufgenommen da.

Auch hier ist die Voraussetzung, daß in den Kindern, immer dem entwickelten Vermögen entsprechend, das Verständnis für alles geweckt wird, was sie tun, was der Lehrer tut, warum dieses, warum jenes Verhalten beobachtet wird. Deswegen wird nun der Lehrer in jeder Funktion von den Schülern verstanden und anerkannt. Genau so wie wir Erwachsene, besitzen die Kinder ein feines Gefühl dafür, ob ein Handeln, ein Befehl, eine Anordnung des Mitmenschen innere Berechtigung hat oder nicht.

Offenheit.

Da mithin in allen Teilen dieser Zusammenarbeit Offenheit aller Verhältnisse gewährleistet ist, so dient alles, was der Eingewöhnung in die besonderen schulischen Aufgaben gilt, an seinem Teile ebenfalls als ein Mittel, der Gruppe als Ganzem Form, Stil, Kultur zu geben. Sie entfaltet in all ihrem Tun und durch dieses Tun einen werthaften Lebensstil, der während des Zusammenlebens im Schulraume sich darin bekundet, daß die Mitglieder „auf sich halten". Wenn nun außerhalb der Schulstube, gar der Schule überhaupt, dasselbe eintritt, demnach die Haltung im Elternhause und auf der Straße bestimmt, dann hat die Gruppe Höchstes geleistet.

Gegenseitige Hilfe in der Erziehung.

Das schlichte Geheimnis ihres Erfolges aber bildet das Auftreten, das freie Erscheinen der gegenseitigen Hilfe in der Erziehung, Hilfe also vom Standpunkte einfacher Menschlichkeit aus gesehen und befolgt. Es besteht kein Schema, — das wäre ja ihr Tod! — vielmehr reichste Möglichkeit, gegenseitiges Helfen und Sorgen füreinander unter den Schülern frei hervortreten und sich betätigen zu lassen. (S. ob. 17 f.) Die Idee der Gemeinschaft und Bruderschaft entsendet tausend Strahlen hinein in die wirkliche Welt, und sie sind ebenso viele Wege zurück zur Idee. Daß nur diese selbst mit starkem Vertrauen ergriffen, nie ermüdend gesucht und damit im Gemeinschaftsleben leuchtend und wärmend erhalten werde!

IV. Der Umkreis sozialethischer Gegenstandsbildung.

Innerhalb der Gruppe.

Eine kurze Zusammenfassung möge zeigen, welchen Umfang die Gebiete einnehmen, an denen sich die Hilfe zur sittlichen und sozialen Erziehung auswirken kann. Innerhalb der einzelnen Gruppe sind es folgende: die Umgangsformen im Raum; die Raumpflege; das Veränderliche im Raume; den Raum in Ordnung halten; an keinem Tage verlassen die Schüler ihre Gruppenräume oder einen Werkraum, ohne ihn selber, so gut wie sie es können, aufzunehmen, ihn sauber und in guter Ordnung zu hinterlassen, das gilt als selbstverständliche Pflicht, die nie auf Widerstand stieß, der erwähnenswert wäre; Mitwirkung bei der Schulspeisung, Pflege guter Essensmanieren und Tischunterhaltung; die Ämter und der Helferdienst.

Alles, was aus dem freien Arbeits- und Unterrichtsleben der Kinder hervorgeht: ihre Erlebnisse miteinander innerhalb und außerhalb der Schule, auf der Straße, im Hause usw.; das Arbeitsleben in Werkstatt, Hof und Schulgarten; das gegenseitige Helfen im Lernen.

Die Gruppenfeiern am Montag und am Sonnabend. Nach der alle Kinder vereinenden kurzen Feier am Montagmorgen versammeln sich die Gruppen zu einer kurzen oder längeren Betrachtung des in der Morgenfeier gegebenen und knapp erläuterten Wochenspruches, der Vorlesung, Erzählung usf. An jedem Sonnabend wird vor Schluß der letzten Stunde der Raum aufgenommen, Ordnung geschaffen, alles zum Nachhausegehen fertig gerüstet und nun im

„Kreise" das Wochenleben überblickt. Unfrieden wird geschlichtet oder was sonst an Trennendem etwa bestand, beglichen und darauf vom Gruppenführer je nach Stimmung, Eingebung oder Vorsatz nun ein alle vereinender und ergreifender Abschluß der Wochenarbeit gegeben.

Dazu kommen im ganzen unserer Schule folgende Anlässe:

Aus dem Schulganzen.

Die, freilich seltene, Veranstaltung der Schulgemeinde zur Behandlung mehr äußerlicher Ordnungsfragen, die alle angehen; die gemeinsame Montagsmorgenfeier; die Aufnahmefeier für die Kleinen, die zu Ostern neu eintreten, eine Feier, an der sich alle Gruppen beteiligen; die halbjährige „Pädagogische Rückschau", in der Regel Ende Oktober und März: ihr Zweck ist, den Schülern einen Überblick über die ganze Schularbeit des voraufgehenden Schulhalbjahres zu geben. Die Gruppen bestimmen selber, worüber sie berichten wollen und wer den Bericht erstatten soll; nahezu jedes Gebiet wird erfaßt, dazu werden Vorträge aller Art, Spiele, Musik und Gesang geboten, so daß ein ganzer Vormittag ausgefüllt ist. Jede Gruppe macht zudem für die andern eine Ausstellung des ihr besonders wichtig Erscheinenden aus ihrer jüngsten Schularbeit und führt die besuchenden Kameraden in die ausgestellten Arbeiten ein. Es sei nur nebenher hier angemerkt, welche starken Anreize für die Unterrichtsarbeit der Schule von dieser Veranstaltung ausgehen. Die Ordnung des ganzen Ablaufs dieser Veranstaltung liegt in der Hand der Schülerschaft; sie fand jedesmal den würdigsten

Verlauf. Dazu tritt auch bei uns das Weihnachtsfest, für das die Vorbereitungen vom 1. Dezember an das ganze Schulleben immer mehr bestimmen, im Juli das Sommerfest. Der Grundsatz, weitgehendste Selbstbestimmung der Kinder auch in allen diesen Veranstaltungen, des erzieherischen Zwecks halber, zur Geltung kommen zu lassen, ward mit Erfolg eingehalten und bestimmte uns, auf diesem Wege immer vertrauender weiterzugehen.

Ich nenne sodann die Nötigung zur inneren Auseinandersetzung mit den „Übergängen" in andere Gruppen; die Schulwanderungen, die Schulreise im Sommer. Etwas Besonderes im Leben der Jenaer Universitätsschule bildet die Feier des Schulgeburtstages am 9. Dezember zur Erinnerung an die Gründung der Schule durch Carl Volkmar Stoy (1844), den echtesten Schüler Herbarts. An diesem Tage werden die zu Ostern neuaufgenommenen Schulanfänger feierlich in Gegenwart der Eltern in die Schulgemeinde aufgenommen und beteiligen sich fortan auch an den Montagsfeiern. Sie werden unter Einhaltung fester Formen von ihren „Paten" in den Schulsaal geleitet und nach einer kurzen Feier verpflichtet.

Patenschaften.

Als Paten haben sich während der Zeit nach Ostern ältere Schüler gefunden, d. h. solche, die sich besonders für diesen oder jenen neuen Kameraden interessieren, die sich nun entschließen, ihm während der nächsten Schuljahre zu helfen, sich in das Schulleben einzuordnen, wo es ihm zu schwer werden sollte, aber auch in allen anderen Angelegenheiten zum kameradschaftlichen Dienst besonders bereit sind. Ich führte diese Patenschaften ein, um die leicht entstehende Kluft zwischen den Kindern der ersten und der letzten Schuljahre zu überbrücken, und habe guten Erfolg gehabt. Bei allen gemeinsamen Feiern sitzen die Großen neben ihren Patenkindern auf festen Plätzen, die eine Ehrung innerhalb der Schulgemeinde bedeuten. Sollte für ein Kind eine schwierige Erziehungsperiode eintreten, so ist sein Pate derjenige, an den sich der Gruppenführer wenden kann, zu dem er den Jungen, das Mädchen schickt, um neben seinem Paten zu arbeiten, bis die nervöse Spannung, oder was sonst an, für uns und jeden, Unerklärlichem in dem Kleinen treibt, vorüber ist. Irgendwelche Spuren von Überheblichkeit den Jüngeren gegenüber konnten wir niemals beobachten. Solche Paten wären von der Gruppe, der sie angehören, niemals gewählt oder in diesem Ehrenamte geduldet noch von der Untergruppe ertragen worden. So haben sich diese Patenschaften als ein sehr wertvolles Hilfsmittel der gegenseitigen Erziehung erwiesen, von dem wir ohne Nötigung nicht wieder abgehen werden.

Auch diese Patenschaften sind nichts „Arrangiertes" (s. ob. 17 f.); die Paten sind nicht „bestellt", sie werden auch nicht von den Lehrern oder dem Leiter bestimmt, sondern — als wir zum ersten Male frei gewachsene menschliche Beziehungen zwischen den Größeren und den Kleinen sahen, da griff ich diese Erscheinung des Schullebens damals auf. Sie hat sich erhalten, weil sie nun „gute Sitte" wurde und weil wir Jahr für Jahr sehen, daß von uns aus nichts dazu getan zu werden braucht sie zu erhalten. Sobald das bemerkt werden würde, würden wir die

Patenschaften eingehen lassen. Unsre Beobachtungen zeigen nun aber auch etwas wesentlich anderes, als sie Karl Fuxloch[1]) in seinem Studium des Verhältnisses der Knaben zu den Mädchen und der Größeren zu den Kleineren festgestellt hat. Kein Knabe machte sich lächerlich, weil er mit Kleineren spielte, und das Mädchen zog nicht in der Regel die jungen Knaben als Spielkameraden vor, sondern ebenso häufig, ja weit eher, die kleinen Mädchen — immer soweit wir die Verhältnisse des Schullebens betrachten. Das wäre demnach nur ein weiterer Beleg dafür, daß es tatsächlich ganz entscheidend auf die Schulgesinnung ankommt, welche Feststellungen wir dem Psychologen und dem Soziologen zu machen ermöglichen. Sie zeigen uns, wie wir — die Pädagogen — sind! Das ist es.

Eingehender als hier möglich, wäre das zu betrachten, was die Unterrichtsgegenständlichkeit und das „Unterrichtsleben"[2]) auch an sozialethischen Bildungswerten enthält und warum.

V. Planlegung und Probleme des Unterrichts.

Lernformen des Unterrichts.

Der Unterricht ist in die Schulgemeinde als eine sich selbst erziehende Gemeinschaft einzuordnen und hat sich stets als das Zweite zu betrachten. Deswegen nenne ich Unterricht im pädagogischen Sinne jene Summe von absichtsvollen und sinnhaften Veranstaltungen, die mit Ehrfurcht vor dem Leben und unter der Idee der Erziehung zu Fertigkeiten, Kenntnissen und Bewußtheiten führt. Er ist Lebensdienst, Hilfe zur Selbsthilfe. Damit ist bereits angedeutet, daß der Ausgangspunkt aller unterrichtlichen Arbeit das natürliche Lernen, der freie Bildungserwerb ist, daß sich alles Kunstlernen oder Aufgabelernen soweit wie irgend möglich an das natürliche Lernen anzuschließen, dessen Formen und Situationen nachzubilden hat[1]). So muß auf jedes zwangsmäßig gleichmäßige Fortschreiten der Schüler in den Fächern verzichtet werden. Es wird gelernt einzeln oder in kleineren Lerngruppen (siehe oben S. 43 f); unter verschiedenen, den Lebensaltern sich anpassenden, Formen des „Gruppenunterrichts", d. h. verbindlich für die Stammgruppe; in Kursen zum rein fachlichen Lernen, verbindlich für Niveaugruppen, oder in „Wahlkursen", zu denen sich Schüler verschiedener Gruppen frei melden verbindlich für die vorgesehene Zeit; diese letzteren werden nach Lehrstoff und Zeitdauer bekannt gegeben, worauf zur Meldung aufgefordert wird usw. (s. u. S. 73 ff. den Wochenarbeitsplan).

„Elementargrammatik".

Überall tritt derselbe erste Grundsatz hinsichtlich der methodischen Führung im Unterricht hervor:

[1]) Karl Fuxloch, Das Soziologische im Spiel des Kindes, 1930. Siehe S. 47, 58; Susanne Engelmann, Die Erziehung des Mädchens, 2. Aufl. 1932, S. 53 berichtet von guten Erfolgen mit von ihr beauftragten Obersekundanerinnen, denen sie die Fürsorge für eine jüngere Klasse anvertraute, wie sie etwa nun für „ihre Quinta" eintraten.

[2]) Es sei verwiesen auf die Kapitel in Petersen, Schulleben und Unterricht usw., bes. auf S. 95 ff.

[1]) Den Übergang solchen natürlichen Lernens von der Vorschulzeit in das ganze erste Schuljahr hinein zeigt am Beispiel des Rechnens: Doris Jaehner, Selbständiges Rechnen eines Kindes vor der Schulzeit und in der Grundschule. Weimar (Böhlau) 1932.

den Kindern wird für jedes Fach, jede Technik die „Elementargrammatik" übermittelt, durch deren Beherrschung sich ein Kind, jeder Mensch, den Zugang zu dem betreffenden Stoffgebiet erarbeiten kann, weitgehend — freilich nach den Begabungen verschieden schnell, weit und tief — allein. Sonst tritt das Kind mit der Forderung nach Hilfe durch Belehrung an den Lehrer oder einen Mitschüler heran, wird aber ebensogut von dem, jedes in seinem individuellen Fortschreiten beobachtenden und sorgfältig verfolgenden Lehrer in dem als richtig erkannten (nach all unsern Erfahrungen!), sehr vorsichtig zu wählenden Augenblick von sich aus angeleitet. Ist uns doch das Problem der „Führung im Unterricht", der wirklich auf der echten Selbsttätigkeit und Selbstverantwortlichkeit des Kindes ruhen soll, ein stetes Problem erster Ordnung, an dem unsere Beobachtungen und Erwägungen kaum je zum vollen Ende kommen dürften; denn hier offenbaren sich pädagogischer Takt und von ihr beherrschte didaktische Kunst in ihrer Bezogenheit auf die Individualitäten Lehrer und Schüler, und die Mannigfaltigkeit dieser Beziehungen wird niemals auf eine Formel, ja kaum je auf mehr als grobe Typen zu bringen sein[1]).

[1]) Vgl. „Der Lehrer als ‚Führer' im Unterricht in Petersen, Innere Schulreform und Neue Erziehung, 1925, S. 253 ff.; auch Pädagogisches Zentralblatt, Juli 1924; ferner m. Schriften: „Der Ursprung der Pädagogik", bes. die Kapitel: Führung; Stoff; Grundformen der Führung; Pädagogie des Unterrichts; und: „Schulleben und Unterricht usw.", wo die Erfahrungen der Jahre 1925—1930 berichtet werden.

Freies Fortschreiten.

Sobald die Elementargrammatik beherrscht wird, darf das Kind frei arbeiten, und immer in eben dem Umfange, als es sich die grundlegenden Kenntnisse und Geschicklichkeiten erworben hat, steht ihm der Zugang zu allem Material und allen Werkzeugen, Maschinen, Lernmitteln usw. frei. Da kein Kind von irgend etwas ausgeschlossen ist, anders als auf Grund seiner mangelnden Interessen und Kenntnisse zur Erarbeitung des betreffenden Gebietes, da jedes weiß, sobald ich will, wirklich ernstlich will und auch kann, darf ich mich an einen der Lehrer der Schule wenden und er wird mich einführen, so erlebten wir keinerlei Mißbrauch. Ein Kind kommt nicht auf den Gedanken, mit Werkzeugen, Maschinen dumm zu spielen, wenn es deren Ernst und Bedeutung kennen gelernt hat und zugleich weiß, daß es sofort bei starkem Drang und Eignung deren rechten Gebrauch erlernen und sich damit Quellen echter Freude und die Fähigkeit, Wertvolles und Zweckmäßiges zu schaffen, erschließen wird. Es kann dem normalen Kinde beträchtlich mehr Einsicht zugemutet und ihm unendlich mehr Vertrauen geschenkt werden, als es die alte Pädagogik immer noch wahr haben will.

Werkgrammatik.

„Das werkliche Gestalten zeigt in jeder der drei Gruppen ein anderes Bild. a) In der Untergruppe, dem 1.—3. Schuljahr, ist die Werkarbeit rein phantasiebetont. Durch konkrete lebensvolle Berührung mit den Dingen wird der Symbolcharakter der Sprache belebt. Bestimmte Themen werden nicht gestellt. Es heißt also nicht: „Formt alle eine Birne",

oder: „Klebt alle ein Pferd!" Die Kinder gestalten, was sie wollen. Sie zeichnen, malen, bauen und gestalten in Ton, Papier, Karton, dünner Pappe und Bast. Der Lehrer ist nur Organisator der Arbeitsmöglichkeiten und des Raumes. Bei der Arbeit selbst gibt er nur klare technische Hinweise. b) In der Mittelgruppe, dem 4. und 6. Schuljahr wird im werklichen Gestalten die Einschulung zur Hauptaufgabe, damit in der Obergruppe auch im Werkschaffen sich freie Arbeitsgemeinschaften bilden können, d. h. daß dann die 13- und 14jährigen Zeit und Gelegenheit finden, zu freier, aber sinnvoller Material- und Werkzeuganwendung. Nach unseren Beobachtungen haben besonders 10- und 11jährige Kinder den starken Wunsch, neue Techniken kennen zu lernen. Aus diesen Erwägungen heraus erfährt hier die Selbsttätigkeit der Kinder eine gewisse Einschränkung. Bei der Erarbeitung neuer schuleigener Techniken führt der Lehrer, und die Gruppe arbeitet „in einer Front". Wir bauen zunächst weder Kästen noch Mappen, weder Zahnbürstenbretter noch Gartenstühle, weder physikalische Apparate noch germanischen Waffenschmuck. Mit Reststücken verschiedenster Materialien und entsprechenden Werkzeugen gilt es hier, das technische Elementarwissen und -können unabhängig von irgendwelchem Gegenstandbauen herauszuarbeiten. Durch diese „Werkgrammatik", die sich auf die Holz-, Metall-, Papp-, Glasarbeit und die Zeichen wie Schrifttechniken erstreckt, lernen die Kinder die wichtigsten Werkgesetze kennen und anwenden und werden dadurch später ihre individuellen Arbeiten vor Pfuscherei bewahren.

Bei der technischen Einschulung spielt die Werkzeug- und Materialkunde eine Hauptrolle. — Eine Differenzierung nach leichter und schwerer Holzarbeit ist überflüssig, da nach unsern vierjährigen eingehenden Untersuchungen und Beobachtungen der Raum, der lediglich mit Hobelbänken und entsprechenden Werkzeugkästen ausgestattet ist, keine Daseinsberechtigung in der Volksschule hat.

c) Nachdem die Werkgrammatik in der Mittelgruppe in der Hauptsache erarbeitet worden ist, kann in der Obergruppe, dem 7.—8. Schuljahr, das Kind die Techniken frei anwenden (der freie Werknachmittag, die „offene Werkstatt", bietet dazu auch den anderen Gelegenheit). In dem Umfange wie die technisch-werklichen Kenntnisse und Fertigkeiten erworben wurden, steht nunmehr die Benutzung von Material, Werkzeug, Maschinen und Arbeitsmitteln frei. Jedes Kind weiß, daß, wenn es ernstlich will, aber in besonderen Fällen nicht kann, der Lehrer ihm hilft. Mißbrauch haben wir nicht erlebt. Auf diese Weise wird eine innige Verbindung des zeichnerisch-werklichen Gestaltens mit dem gesamten Schulleben und der Arbeit möglich. Hier muß der Lehrer die Früchte der technischen Einschulung bis zu einem gewissen Grade reifen sehen.

Einige schwierige Techniken (Drechslerarbeiten, Ätztechniken u. a.) bleiben dann für besondere freiwillige Arbeitsgemeinschaften der Obergruppe". (Arno Förtsch, „Neue deutsche Volksschule", Oktober 1928)[1]).

[1]) Vgl. jetzt für die Gestaltung dieses Unterrichts in allen Einzelheiten Petersen-Förtsch, Das gestaltende Schaffen im Schulversuch der Jenaer Universitätsschule 1925—1930. Weimar, 1930, und: Arno Förtsch, Freies Werkschaffen und Gestaltungstypen. Weimar 1932.

Das gruppenunterrichtliche Verfahren.

Die Jenaer Versuche gingen auf unterrichtlichem Gebiete aus von den sogenannten arbeitsschulischen Methoden und von dem, was unter dem vieldeutigen Namen „Gesamtunterricht" geht. Es war jedoch klar, daß diese alle nicht mehr Methoden in der Hand des Lehrers bleiben konnten, sobald sich innerhalb der Stammgruppen das Arbeiten in den frei sich bildenden Untergruppen entwickelte. Jeder, der sinnvoll nach der Schulgesinnung des Jenaplanes arbeitete, mußte auf jeden Fall danach streben, dieses methodische Gut irgendwie in die Hände der Schüler selbst hinüberzubringen, damit sie das beste, zweckmäßigste Arbeiten an den verschiedenen Stoffen erlernen könnten. Das Bestreben mußte also sein, beste Lernmethoden für die Einzel-, Gruppen- und Gesamtarbeit der ganzen Gruppe die Schüler zu lehren, damit sie von diesen gehandhabt würden. So begann überall das individuelle sowie das gemeinsame Fortschreiten in den frei sich bildenden Untergruppen innerhalb der Schulwohnstube.

In der Untergruppe sind dem Gruppenunterricht vor allen Dingen auch Lesen, Schreiben und Rechnen überwiesen, derart, daß in jeder der Blockstunden mindestens einmal gewechselt werden sollte. Alles, was gemeinsam getrieben werden muß, wird dem „Kreis" zugewiesen, der zweckmäßig zu Beginn der ersten oder der zweiten Blockstunde liegt, weil das den Übergang vom Kreis zum Gruppenunterricht, das Umstellen der Tische und Stühle erleichtert.

In den anderen Gruppen werden die kulturkundlichen und naturkundlichen Gebiete sowie die „Gestaltungslehre" nach dem gruppenunterrichtlichen Verfahren bearbeitet (Stoffgebiete siehe unten S. 82 ff.). Nach gemeinsamer Besprechung des neuen Arbeitsgebietes werden die Arbeitsmittel und Arbeitswege einzeln oder mit den Untergruppen besprochen, und es setzt über Monate hin ein vielgestaltiges Schaffen am Stoff ein. Sobald die ersten Ausarbeitungen fertiggestellt sind, beginnen Berichte mit anschließenden Aussprachen zur Erweiterung und Vertiefung, aber auch zur Befestigung des für alle Wissenswerten aus dem abgehandelten Teilgebiet, und dies wiederholt sich solange, bis eine (natürlich immer nur sehr relative) Erschöpfung des Themas erreicht ist und sich das Verlangen oder das wohl empfundene Bedürfnis nach einem neuen Gebiete einstellt oder der Lehrer aus seiner, immer ja übergeordneten Einsicht heraus, den Übergang für geboten hält[1]).

Gegenseitige Hilfe im Unterricht.

Ebenfalls äußert sich hier die gegenseitige Hilfe spontan. Ein Kind der führenden Gruppe für das betr. Stoffgebiet nimmt sich eines oder zweier der passiv eingestellten Kameraden an. Dabei zeigen sich uns wiederum echte Wesenszüge der Kinder, sowohl in der Art und Weise, wie ein Kind sich der anderen annimmt, als darin, welcher Kinder

[1]) Vgl. den in Vorbereitung befindlichen neuen Berichtsband: „Die Praxis der Volksschulen nach dem Jena-Plan." Jena-Plan III. Weimar (Böhlau), der Anfang 1933 erscheinen wird.

es sich annimmt, nach welchen instinktiven oder bewußten Neigungen es die Wahl seines kleinen „Gefolges" trifft. Zugleich zeigt sich der Vorteil einer Vereinigung verschiedener Lebensalter für solches gegenseitige Helfen innerhalb der Gruppe. Besonders überraschende Erfolge erzielte z. B. ein fünfwöchiger Schriftkursus von wöchentlich zweimal reichlich 1½ Stunden, zu dem sich die Unter- und Mittelgruppe auf eigenen Wunsch verbanden. Die Kinder paarten sich zu gemeinsamem Üben ganz nach Belieben in den beiden Gruppenräumen. Dabei förderte das reifere Kind das jüngere, und unter dem Einfluß des Gefühls gegenseitiger Verantwortlichkeit, des wohltuenden Zusammenarbeitens und Zusammensitzens mit seinem Freunde, seiner Freundin, des Arbeitens im „anderen" Raume, das ja immer eine Fülle schwer zu bestimmender Gefühle auslöst, sahen wir eine intensive, beste Ergebnisse fördernde, von keinen Störungen irgendwie gehemmte Kursarbeit, die Lehrer wie Kinder gleicherweise beglückte. Bis dahin kannten wir nur die Wirkungen der Mitarbeit der Großen bei den Kleinen oder der Arbeit eines Kleinen neben seinem Paten, also am Tische und im Raume der Großen.

Fremdsprachlicher Unterricht.

In der fremdsprachlichen Kursarbeit wird nach dem einführenden, für alle verbindlich, wohl auch teilweise in der Form eines gebundenen Unterrichts, erteilten Vorkurs nach etwa 4—5 Monaten die Aufteilung der Gruppe einsetzen, mindestens in zwei Abteilungen, von denen die erste das Jahrespensum einer höheren Schule bei weniger Wochenstunden in Dreiviertel der Zeit erledigt, der Rest ebenmäßig fortschreitet. Der Zutritt zum Kurs ist nicht abhängig vom Lebensalter, da es keine stichhaltigen Gründe dafür gibt, daß das Erlernen einer Fremdsprache nur in diesem oder jenem Lebensjahre zu beginnen habe. In der Tat mischten sich schon im ersten Kursus Kinder des 4.—7. Schuljahres in beiden Abteilungen. Als notwendig aber erweist es sich, die Lernmittel anders zu gestalten, da auch die besten Lehrbücher für den Anfangsunterricht zu sehr auf den Klassenunterricht eingestellt sind. Die Volksschule wird, selbst bei gehobenen Zügen, nach diesem gruppenunterrichtlichen Verfahren stets nur zwei Kurse zu 3 Stunden einzurichten haben, einen Einführungskurs, in dem sie sprachlich Begabte des 4.—6/7. Schuljahres sammelt und den Oberkursus. Der jeweils neue Kursus kann nach Bedarf alle 1, 1¼, 1½ oder 2 Jahr angesetzt werden. Jede andere Organisation führt zu einer finanziellen Belastung, die zumeist eine Einrichtung solcher Kurse von vornherein erschweren, ja verhindern wird.

Übungskurse.

Aufgabe der Kurse ist es auch im besonderen, der notwendigen Übung zu dienen und der festen Einprägung dessen, was um der „allgemeinen Bildung" willen heute zu wissen nötig ist, den „eisernen Bestand" zu übermitteln. Angeregt durch die Besuche des Prof. Alexander von der Columbia University und seiner Mitarbeiter wünschten wir, daß auch für die deutschen Verhältnisse der „Mindestlernstoff" für Rechtschreibung, Erdkunde und

Geschichte herausgearbeitet wäre, eine Aufgabe, die für das Rechnen Herr Dr. Gerhard Steiner-Wölfis bearbeitet und für die Grundschule fertiggestellt hat.

Individuelle Entwicklung i. a.

Auf die individuelle Entwicklung eines einzelnen Kindes gesehen steht es so, daß es im ersten Schuljahre und bis in das vierte hinein wesentlich individuell weiterschreitet und daß sein freies Lernen umrahmt wird von einem „Kreis", dessen Inhalt auch von den Kindern aus bestimmt werden kann. Im dritten Schuljahre setzt in der Regel ein erster, und zwar heimatkundlicher, Kursus ein und mit dem 4./5. Schuljahre mehren sich die Kurse, sie werden dann auch zunehmend von den Kindern selber verlangt. Es setzt sich eben jetzt die Besonderung der Begabung stärker durch und verlangt nach besonderer, auch fachlicher Nahrung. Mit dem 8./9. Schuljahre sind dann die beruflichen Interessen bereits so stark, daß zu ihrer Befriedigung für reichlichere Kurs- und Eigenarbeit gesorgt werden muß. So unterscheide ich im Blick auf die Volksschulzeit von 10 Jahren die drei Perioden: Zeit der allseitigen harmonischen Ausbildung, die Vorlehrzeit („pré-apprentissage" nach Ad. Ferrière), eigentliche Lehrzeit, Zeiten, die für das einzelne Kind ganz verschieden früh einsetzen.

Arbeitspläne.

Die Arbeitspläne der Gruppen schwingen in einem dreifachen Rhythmus: dem des Tages, der Woche und des Trimesters bzw. des Jahres, anschließend an die bekannten, in vielen Lehrbüchern der Psychologie wie der Didaktik mitgeteilten Arbeitskurven. Allein, soweit ich bis heute beobachten kann, stimmt für unsere Schularbeit lediglich die Wochenarbeitskurve, keineswegs die Tages- oder die Jahreskurve. Es zeigt sich eben auch hier, daß die psychologische Forschung zu einem erheblichen Teile nachlaufende Arbeit ist und daß sich ihre „Ergebnisse" ändern müssen, sobald der Pädagoge die Arbeitsformen und die Arbeitswelt der Schule ändert. Zur Pause siehe oben S. 38 ff.

Der Wochenarbeitsplan.

Weniggegliederte Schulen können am leichtesten den Plan rein durchführen. Es sei dabei nur bemerkt, daß natürlich kein Zwang bestehen kann, die kulturkundlichen, naturkundlichen und gestaltenden Gebiete gerade in dieser Reihenfolge anzuordnen; mir scheint allerdings hier ein innerer Zusammenhang zu bestehen, der der vorgeschlagenen Reihenfolge einen Vorzug gibt.

Nur einige Begriffe bedürfen noch der Erläuterung.

Nach Bedarf werden in den letzten Unterrichtsstunden der ersten drei bis vier Wochentage sogenannte „Einschulungskurse" oder reine Übungskurse" eingeschoben. Es kann sich z. B. ergeben, daß ein Teil der neu in die Mittelgruppe eintretenden Kinder, oder auch alle, in den Gebrauch des Atlasses eingeführt werden muß oder in irgendeine Arbeitstechnik; alsdann wird man alle diese Schüler zu einem Kurs zusammenfassen und mit ihnen systematisch das Fehlende aufarbeiten, während die übrigen Kinder weiterarbeiten oder nach Hause geschickt werden. Auch in solchen Kursen wird nicht in gleicher Front schematisch gearbeitet, sondern es bleibt jedem Kinde freigestellt, ob es nicht auf eigene Faust daheim oder im Laufe der Woche von sich aus selbständig oder mit Freundeshilfe den Anschluß finden will. Sorgt nur der Lehrer ernstlich, daß immer dieser Grundsatz in Kraft bleibt, dann wird auch er es erleben, wie schnell solche Einschulungskurse gleichsam zusammenschmelzen und die unterrichtlichen Fähigkeiten älterer Kinder ihm viel Arbeit abnehmen.

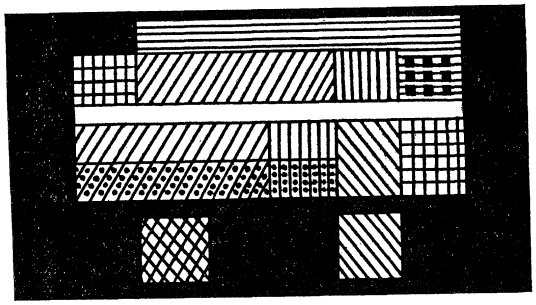
Zu „Übungskursen" wird ebenfalls ganz nach Bedarf ein Teil oder die ganze Gruppe zusammengefaßt werden können, etwa wenn sich innerhalb des Gruppenthemas besondere rechnerische Aufgaben ergeben, die reichlichere, an alle sich wendende Erklärungen durch den Lehrer oder doch jedenfalls seine planmäßig fortgesetzte Überwachung während der gemeinsamen Erörterung erfordern. Es ist dann natürlich, nicht brüsk, unorganisch, die Gruppenarbeit zu unterbrechen; man wird mit der Gruppe vereinbaren, für diese Dinge einige Wochen hindurch diese oder jene letzte Stunde anzusetzen. Ebenfalls, sobald sich eine Verschlechterung der Handschrift zeigt, setzen wir stets einmal wöchentlich für ein Vierteljahr oder ein ganzes Trimester einen Schreibkursus an, oder, auf der Mittelstufe beginnend, etwa alle zwei Jahre, einen Kursus für Zierschrift. Solcher Kursus gibt dann starke Anregungen für schmückende Beschriftung in Heften, für Programme, Einladungen, Zeichnungen usw.

Unter „Gestaltungslehre" ist zusammengefaßt, was sonst unter Zeichnen und Werkunterricht verstanden wird. Sie ist heute überall möglich, auch dort, wo

JENA-PLAN

Schularbeit und Schulleben in ihrem Wochenrhythmus

Sonntag Montag Dienstag Mittwoch Donnerst. Freitag Sonnabd. Sonntag



ERKLÄRUNG

- Kurse
- Kulturkundliche Gruppenarbeit
- Naturkundliche Gruppenarbeit
- Gestaltungslehre
- Einschulungs- und Übungskurse (nach Bedarf)
- Wahlkurse (nach Bedarf)
- Gemeinschaftsformen { Feier, Freies Arbeiten, Kreis
- Sporttag
- Freizeit innerhalb der Schule { Pause, 10-Minuten-Turnen
- Freizeit außerhalb der Schule { Familienleben, Spielwelt, Ausflüge, Schulweg

man keine eigenen Werkstätten besitzt. Besonders für Herbst und Winter sind alle neueren Anregungen zur „Gestaltungslehre" aufzugreifen und bei etwas eigener Erfindungsgabe nach der Seite des Materials wie des Gestaltens selber von Lehrern und Schülern noch reich auszubauen. Jedenfalls darf das Fehlen von Handwerkszeug und von Material nach dem Erscheinen des Werkes von Alfred Ehrhardt[1]) nicht mehr als Entschuldigung dienen. Ebenso hat der Jenaer Versuch einen Arbeitsgang der sogenannten „Werkgrammatik" (s. S. 65 ff.) entwickelt, so einfach und im Materialgebrauch so bescheiden, daß sich überall genug Abfälle aller Art finden lassen werden, um diese Einschulung vorzunehmen. An anderen Orten wird guter Ton gefunden, und damit eines der wichtigsten Gestaltungsmittel für jede Schule[2]).

Alle 4—6 obligatorischen Kursstunden für Rechnen und Sprachlehre müssen zur gleichen Zeit liegen und währen 50—55 Minuten; ohne eigentliche Pause geht es hinüber zum Gruppenunterricht, in dem die Kinder sich frei bewegen und gruppieren.

Von großem pädagogischen Werte ist es, daß die Lehrer einer mehrgruppigen Schule außer der eigenen Gruppe in einigen Stunden die Führung einer der anderen Gruppen übernehmen. Niemals

[1]) Alfred Ehrhardt, Gestaltungslehre. Praktische Anleitung zu einem zeitgemäßen Kunst- und Werkunterricht. 1932. Mit 137 Abb. 123 S. Geb. 5,80 RM. Vgl. auch die Arbeiten von F. W. Geist-Halle in der „Volksschule" und in „Das Neue Frankfurt", Okt. 1931.

[2]) Martha Bergemann-Könitzer, Das plastische Gestalten des Kleinkindes. 1930. Mit 10 Tafeln. 142 S. Brosch. 5,85 RM., geb. 7,20 RM.

wird ein Lehrer imstande sein, auch nur annähernd allen Kindern seiner Gruppe zu sein, was er ihnen sein möchte und sollte. Deswegen sollte man aus pädagogischen Gründen, und nicht aus Fachgesichtspunkten begründet, an einem Tage in der Woche auswechseln und dabei jeden Kollegen gerade das in der anderen Gruppe übernehmen lassen, für das er selber ein besonderes Interesse oder besondere Begabung besitzt. Wir wählten seit 1925 den Freitag zum Austausch der Lehrkräfte.

Ein- und zweiklassige Schulen sollten alles aufbieten, um die wundervolle Idee der „Landschulengemeinschaft" zu verwirklichen, wiederum um der eigenen Schule neue anregende und belebende Kräfte zuzuführen und ferner ganz einfach um den Ausgleich und Austausch der Führereigenschaften zu bewirken, der für alle Beteiligten gleich heilsam ist. Heute, wo Fahrrad, Motorrad, manchmal auch ein billig erstandener Opel, leichter zur Verfügung stehen, bilden Entfernungen nur selten einen ernsthaften Hinderungsgrund. Selbstverständlich, daß solche Landschulgemeinden auch dann und wann (zum Sommerfest, bei der Weihnachtsfeier) sich als Gemeinschaft öffentlich darstellen und somit ein wertvollstes Mittel werden zur Pflege volkhafter Kultur und Gesinnung[1]).

Wochenarbeitsplan für eine einklassige konfessionelle Schule; bei mehreren Gruppen sinngemäß abzuwandeln. Wochenanfang oder Wochenschluß sollten in jeder Schule gemeinsame Feier sein. Stoffverteilung wie oben S. 74 ff.

[1]) Vgl. Joh. Friedrich Dietz, Das Dorf als Erziehungsgemeinde. 2. Aufl. 1931. S. 163 ff.

	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag	Sonnabend
7^{00}—7^{55}	**Kurse:**	3.—8. Schuljahr	3.—8. Schuljahr	3.—8. Schuljahr	3.—8. Schuljahr	4.—8. Schuljahr
8^{00}—9^{40}	3.—8. Schuljahr Montag-morgen-feier; anschließend ab 8^{45} Rel.-U. der Ober-Gr.	2.—8. Schuljahr (1. erst ab 8^{45}	2.—8. Schuljahr (wie Di.)	1.—8. Schuljahr	1.—8. Schuljahr	1.—5. Schuljahr
9^{40}—10^{15}	Pause					
10^{15}—12^{00}	1.—8. Schuljahr	1.—8. Schuljahr	1.—8. Schuljahr	2.—8. Schuljahr	2.—8. Schuljahr	1.—8. Schuljahr „freies Arbeiten" und gemeinsame Wochenschlußfeier
[10^{15}-11^{10}		1.+7. 8. Schuljahr	1.+7. 8. Schuljahr	4.—8 Schuljahr	4.—8. Schuljahr	
11^{10}-12^{00}]		Dienstag und Mittwoch von 11^{10} bis 12^{00} der **Einführungskursus** für das 1. Schuljahr. Dauer nach Zahl und Begabung der Kinder ½—¾ Schuljahr		Von 11^{10} bis 12^{00} **Rel.-U.** der Mittel- u. Obergruppe; weiterer Rel.-U. am Mo. 8^{45}-9^{40} f. Ober-Gruppe. Für Mittel- und Ob.-Gr. gemeinsam 8^{00}—8^{45}: die Morgenfeier mit Aussprache; für alle Sbd. die rel. betonte Wochenschlußfeier; für d. Untergruppe bes. Mo. 10^{15} bis 10^{45}	**Spielnachmittag** für Mittel- und Obergruppe	

Eine schematische Übersicht über den in die Erziehungsgemeinschaft eingefügten Unterricht ergibt Tafel S. 80. Man denke sich in solche Tafeln Beobachtungen für je ein Kind durch alle Schuljahre hindurch eingetragen, in eine andere Semesterberichte des Lehrers über die Entwicklung einer Stammgruppe.

Einordnung des Unterrichts in die Schulgemeinde.

Schematische Übersicht.

A und B bilden eine Einheit, sie sind in der Schulwirklichkeit völlig in eins verwoben und nur der wissenschaftlichen Analyse halber hier auseinandergezogen.

Die Rubriken I—VI stellen insofern eine Rangordnung dar, als die Aufgaben unter VI erst dann in Angriff genommen werden dürfen, wenn die unter I—V erledigt, zuvor oder gleichzeitig begonnen sind. Vor allem sind die unter I und II umfaßten von allererster Ordnung; mit ihnen hat jede Schularbeit einzusetzen und auf sie für jeden neuen Anfang zurückzugreifen. Desgleichen stellen diese Rubriken die Reihenfolge der Lehrerbeobachtungen und -arbeiten fest, die in jedem neuen Schuljahre einzuhalten ist. Die „Vorschule" des Unterrichts ist nicht im Sinne einer zeitlich, auf bestimmte Schuljahre verlegten Schularbeit zu verstehen. Sie ist vielmehr die Summe jener ständigen Veranstaltungen, welche die Führung (die Pädagogie) des Unterrichts unter Ehrfurcht vor dem Leben und unter der Idee der Erziehung gewährleisten sollen. Und die Pädagogie des Unterrichts ist wohl zu

A. Die Vorschule des Unterrichts.

(Das Gemeinschaftsleben und die Ausdrucksbildung.)

Schuljahr	I. Körpererziehung	II. Umgang und Sitte	III. Sprache und Gesang	IV. Hand- u. Sinnesbildung	V. Innerlichkeit (Gemüt)
1.					
2.					
3.					
4.					
5.					
6ff.					

B. Unterrichtsleben und Unterrichtsbetrieb.

(Unterricht i. e. S.)

Schuljahr	VI. a) Elementarkenntnisse	b) Gesellschaftswissen oder Herrschafts- und Leistungswissen	c) Persönlichkeitswissen
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6ff.			

scheiden von den pädagogischen Aufgaben im Unterricht und während des Unterrichts, also von dem im engeren Sinne Didaktischen.

Die „Führung des Unterrichts" umfaßt alles, was dazu dient, den Unterricht vorzubereiten, kurz gesagt, um die beste unterrichtliche Reizwelt herzustellen. Die „Führung im Unterricht" dagegen hat das gesamte Verhalten und alle Verfahren, Eingriffe usw. des Lehrers während des Unterrichts selber zu überprüfen; vgl. oben S. 64 Anm. die bisherige Literatur zu dieser Frage.

Mit I bekennen wir uns voll und ganz zur Forderung Maria Montessoris in ihrer „Pädagogischen Anthropologie", daß der Lehrer das anthropologische Studium des Kindes der Erziehungsarbeit vorangehen lassen sollte, und schließen uns an die Bestrebungen der rhythmischen und gymnastischen Schulen an. Hierher gehören ferner Spiel, Wandern, Turnen und Sport usw.

Unter II fällt das bereits oben eingehend Dargelegte über die Pflege der menschlichen Beziehungen innerhalb der Gruppen und der Schule.

Die unter III gefaßte Pflege der Sprache geht nur auf die beiden ersten Teile der Sprachbildung: das Verstehen der Laute und der Meinung gehörter Worte sowie auf die Bildung der Sprechorgane, sie so in Tätigkeit zu setzen, daß die richtigen Worte und diese in möglichster Deutlichkeit und Formschönheit gehört werden. Lesen und Schreiben dagegen fallen unter VI a unseres Schemas.

IV und V dürften aus dem Voraufgehenden hinreichend verständlich sein. Hier sei nur grundsätzlich gesagt, daß für die Sinnesausbildung die

besten bis heute entwickelten Hilfsmittel (ich nenne nur Decroly, Montessori, Arvin) von uns benutzt und fortgebildet, richtiger, den besonderen Bedingungen unserer Arbeitswelt angepaßt werden. Das Ideal sind stets solche Arbeitsmittel zum individuellen Fortschreiten, die aus sich selber weiter treiben, Anreize zu neuem selbständigen Lernen bieten.

VI a umfaßt Lesen, Schreiben, Rechnen, Rechtschreibung, Grammatik usf.

VI b enthält alles, was zur „allgemeinen Bildung" gehört, was aus Natur- und Menschenwelt vom heute Lebenden gewußt sein sollte und möchte. Dabei dürfte es immer mehr als selbstverständlich gelten, daß wir bestrebt sein müssen, so vielen Kindern aller Völker wie nur möglich die Kenntnis einer fremden Sprache schon in den Volksschulen zu vermitteln. Das wird im heutigen Zeitalter des internationalen Verkehrs und Gedankenaustausches eine unvermeidliche, aber auch eine durchaus zu lösende Aufgabe der europäischen Volksschulen.

Innerhalb dieses Leistungswissens sind zu scheiden (auch nach den Formen des Erlernens) der „Mindestlernstoff" von dem Inhalt dessen, was ich das „Unterrichtsleben" nenne. Versteht man unter einer „Situation" mit der neueren, besonders der amerikanischen Psychologie die „Gesamtheit der Reizfaktoren, die ein Wesen nötigen, als eine Gesamtheit zu reagieren", so definiere ich Unterrichtsleben als die „Welt problemhaltiger, Kinder und Jugendliche auf natürliche Weise zum Lernen anreizender Situationen". In diesem Unterrichtsleben werden die Wege des „natürlichen Lernens", des freien Bildungserwerbs, soweit und solange wie nur irgend möglich eingehalten, also der Weg, auf dem das Kind vor Beginn der Schulzeit sein reiches Wissen und Können erworben hat. Niemand kann auch nur mit einem Worte bezeichnen, was für innere Bedingungen es sind, die bewirken, daß das Kind eines Tages gehen, sprechen, sinnvoll spielen kann usf. Wir reden von angeborener sprachlicher Spontaneität, von angeborenem Bewegungstrieb und Spieltrieb, von angeborener Fähigkeit zum konstruktiven Bauen und dgl. Wir sehen, daß in jedem Kinde verschieden früh sich diese Fähigkeiten offenbaren, daß dabei die Entwicklung bei genauem Verfolgen des Entwicklungsvorgangs immer in „Sprüngen" erfolgt. „Auf einmal" kann ein Kind dies oder das. Und genau so zeigt sich der Fortschritt der Kinder auch in allen Schulen, die sie frei leben und lernen lassen. Darum muß der Schulunterricht mindestens der ersten Jahre, ja sehr viel weiter hinauf in die Schulzeit, sich diesem natürlichen Lernvorgang einpassen, unterordnen und nach seinen Gesetzen, soweit sie dem Leben abgelauscht werden können, selber aufgebaut werden[1]).

Alles, was nicht zu jenem Mindestwissen gehört, wird erlernt in einem vielseitigen, restlos alle in einer Gruppe vorhandenen Fertigkeiten und Fähigkeiten in Tätigkeit setzenden Unterrichtsleben; seine Formen mögen denen eines Gesamtunterrichts, des „project", der Decrolyschen „assoziation" ähneln oder gleichen. Die Stoffwelt wird in den ersten 3 Jahren stärker auch von den Kindern bestimmt, besser gebracht, vom 4.—6. Schuljahr dringen die

[1]) Vgl. „Zur erziehungswissenschaftlichen Begründung des neuen Schullebens": Petersen in Vl. Spasitsch „Die Lehrerfrage in der Neuen Schule", 1927, S. IX, und das Kapitel „Das Unterrichtsleben" in: Petersen, Schulleben und Unterricht usw., S. 95—111.

berechtigten Anforderungen der heutigen Sozialwelt stärker und stärker vor und das bedeutet, Zunahme eines vom Lehrer bzw. dem Lehrkörper thematisierten Unterrichtslebens, nicht nur also des Kursunterrichts. Schlagwortartig gesprochen, weisen wir der Mittelgruppe die Heimat- und Vaterlandskunde, der Obergruppe die Welt- und Menschenkunde zu.

VI c weist auf das hin, was an erzieherischen Einwirkungen des Unterrichts möglich ist. Der Unterricht als solcher ist mir eine Sozialform, und sein Ziel liegt in der sozialen Welt, somit kann und soll seine unmittelbar erzieherische Aufgabe nur gering sein. Daß damit der Unterricht nichts an Höhe seiner Aufgabe einbüßt, damit nicht aufhört, ein Gegenstand zu sein, der wert ist des Schweißes auch eines Edlen, muß den Fanatikern des „erzieherischen Unterrichts" wie einigen Nur-Didaktikern gegenüber betont werden. Das persönliche Wissen, jenes zum Aufbau des Personlebens Gehaltvollen wird ja am stärksten unbeabsichtigt durch das vollgliedliche, tätige Leben in einer Erziehungsgemeinschaft mit reichem, vielseitig anregendem Unterrichtsleben übermittelt und gekräftigt. Der Unterricht i. e. S. dagegen kann nur in Bruchstücken eines Prozents seiner Gegenständlichkeit, der Lehrstoffe, des Inhalts des sog. „Gedankenkreises" und dabei zumeist zufällig unmittelbar erzieherisch wirken. Mittelbar aber in doppelter Hinsicht: 1. wenn er Arbeitsformen entwickelt, die ein frei sich bildendes, zu gegenseitiger Verantwortlichkeit und Hilfe führendes Gruppenarbeiten und Einzelarbeiten ermöglichen, und 2. durch die stille wie bewußte stetige Auseinandersetzung der Schülerpersönlichkeit mit dem Sozialgebilde „Unterricht" als einem

Ganzen, d. h. durch die innere Haltung, zu der ein Schüler durch Unterrichtsleben und -betrieb seiner Schule als eine Ganzheit machtvoller, begrenzender wie befreiender Kräfte genötigt wird. Wir werden also darin erzieherische Nebenwirkungen erblicken, daß der Unterricht echte, wirklichkeitswahre Lebenssituationen herbeiführen kann, welche im individuellen Bildungsvorgang die Möglichkeit eines geistigen Aufbaues, eines persönlichen Lebens schaffen[1]).

Bewertung der Leistungen.

Noten und Zeugnisse werden nicht erteilt. Damit ist aber nur das Problem verschoben: wann bedarf das Kind der Bewertung seiner Leistung? Wir sind dieser Frage so nachgegangen und gehen ihr auch ferner so nach, daß wir herauszufinden suchen, wann ein Kind von sich aus nach der Bewertung verlangt und danach verlangen muß, weil es eine Sicherheit im eigenen Wachstum und Fortschreiten braucht, einen Maßstab für sich selbst und sein Tun, den es sich nicht selber beschaffen kann oder in sich empfindet.

Eigen- und Fremdbewertung.

Dies Verlangen tritt überall dort auf, wo sich in der Schulwelt keine Hilfen zur Selbstbewertung befinden, die einem Kinde verständlich, deutlich, anschaulich, sichtbar, hörbar usw. sind. Wir stellten nie ein frei vom Kinde her aufsteigendes Verlangen nach

[1]) Vgl. die einem alten Problem ganz neu und bis in seine letzten Tiefen nachgehende Abhandlung von Heinz Döpp-Vorwald, Erziehender Unterricht und menschliche Existenz, Weimar, 1932.

Fremdbewertung im Schreiben fest; denn das Kind kann seine Schrift mit denen der Kameraden, mit der des Lehrers, vor allem mit den gedruckten Musterschriften vergleichen, und es „weiß um" den Wert seiner Schrift auch ohne Zensur. Im Rechnen gibt das Rechenheft den deutlichen Maßstab für den erreichten Stand und für die Richtigkeit der Aufgaben der „Schlüssel", der in mehreren Stücken für alle Rechenhefte und Algebrabücher zur freien Benutzung der Schüler aufgelegt ist, also kein Lehrergeheimnis bildet, sondern ein wertvolles Hilfsmittel für die Schüler. Dagegen bedarf das Kind der Fremdbewertung für seine Fähigkeit im Kopfrechnen, Einmaleins, kurz in allem Mechanisch-Gedächtnismäßigen, für dessen Übung häufig die Uhr, Spiele und sportmäßiges Üben verwandt werden. In allem Technisch-Künstlerischen genügt die gemeinsame Kontrolle, d. h. alle „Werke" werden ausgestellt und von den Schülern gegenseitig, aber auch von den Lehrern, Eltern, Besuchern gelegentlich, still, seltener planvoll bewertet. Sie bilden bereits, aufgereiht auf den Börtern, eine sehr beredte Bewertung der individuellen Leistungen, auch ohne besondere Zensierung, auch ohne viele Worte. Dazu kommt das stets vor den Augen der Kinder befindliche Werk älterer, befähigterer Mitschüler und der Sonderbegabten, und von besonderen Anlässen zur Selbstprüfung weise ich wieder auf die halbjährlichen Gruppenausstellungen hin. Im Lesen wird die Bewertung durch den Lehrer bis ins vierte Schuljahr hinein immer wieder verlangt und das ist auch psychologisch völlig berechtigt; denn es ist den Kindern dieses Alters weder allein noch in einer Gruppenbesprechung möglich, Lesen „gerecht" zu

beurteilen. Gelegentliche Erfolge der Gruppenbeurteilung zeigten zuletzt immer von neuem zu viel Einfluß des Lehrerurteils oder eine Gruppenbewertung, die sich als massenpsychologisch, in letzter Quelle als doch vom Lehrer abhängig erwies. Im Lesen kommt auch vom Kinde selbst am häufigsten die Frage: „War es heute besser?" als spontane, innerlich notwendige Frage. Es ist ja klar, daß Kinder jener Jahre nicht den Anteil des Rhythmischen, des Ausdrucksvollen, geschweige denn die bisweilen doch unausbleibliche kleine kindliche Tragik in den Ursachen, die zu einem Versagen führten, weder das „zu schwer" oder „zu leicht" des gewählten Lesestoffes in seiner rechten Beziehung auf den lesenden Kameraden beurteilen können. Erst in den älteren Jahrgängen genügt die stille Eigen- und Gruppenkritik auch für das Lesen. Ähnlich liegt es auf anderen Gebieten.

Gefahr der Zensur.

Die Gefahr der Zensur durch den Lehrer kann als nicht groß genug bezeichnet werden. Sofort befördert sie die Einstellung des Lernens auf den Lehrer und um seinetwillen, verdirbt die eigene Arbeitslinie des Kindes und verstört das eigene sittliche Urteil, die Sicherheit der eigenen Stimme im Kinde. Ein Erlebnis im Jahre 1926 lehrte das in der krassesten Form.

Objektiver und subjektiver Bericht.

Am Schlusse jeden Jahres wird eine Charakteristik eines jeden Kindes angefertigt. Ich unterscheide dabei zwischen dem objektiven und dem subjektiven Bericht. Für die objektive Charakteristik tragen alle Lehrer, die mit dem Kinde zu tun hatten, ihre

Beobachtungen und Urteile über das Kind ein und stellen sie den Eltern zur Einsicht, zur kritischen Stellungnahme und zur schriftlichen Gegenäußerung frei. Den Eltern wird eingeschärft, zu bedenken, daß alles, was dort niedergelegt sei, für sie und nicht für ihre Kinder bestimmt sei. Der objektive Bericht soll dazu dienen, die Eigenart des Kindes, seine Begabungen, Neigungen so vielseitig wie nur möglich im rechten Lichte erkennen zu lassen, damit die beste gemeinsame Erziehungsarbeit an ihm daheim und in der Schule in gleicher Front und nach gleichen Grundsätzen einsetzen kann.

Auf der Grundlage des objektiven verfaßt jeder Gruppenführer für das Kind den subjektiven Bericht, dazu bestimmt, dem Kinde in die Hand gegeben und von jedermann gelesen zu werden, dem Eltern und Kinder ihn geben wollen. Es bildet die Aufgabe des Lehrers, nur das dem Kinde zu sagen, was nach seiner besten Überzeugung für dieses Kind das Beste ist, was die reinste erzieherische Wirkung auszuüben imstande sein mag. So muß manches verschwiegen, anderes milder oder stärker gesagt werden als im objektiven Berichte. Übrigens wissen wohl die meisten Schüler um die subjektiven Berichte, ohne daß die Eltern ihnen — von uns gebeten und belehrt — daraus erzählen sollen. Sie wissen ja auch, daß mündlich viel zwischen Eltern und Lehrer über sie gesprochen wird, ohne daß es das Vertrauensverhältnis zerstörte.

Die seelsorgerliche Aufgabe des neuen Erziehers.

Sobald die rechte Einstellung der Elternschaft für dieses Vorgehen gewonnen war, begann es sich

sehr zu bewähren. Immer mehr Eltern liefern uns ausgezeichnete Gegenberichte oder kommen zu vertraulichen Aussprachen, von denen das Schulleben ebenso viel erfreuliche Förderung erfuhr wie die betreffenden Kinder selber. Es liegt aber auf der Hand, daß mit diesen Berichten nur Erfolg erzielt werden kann, wenn zuerst die Lehrer sich voll und ganz das Vertrauen der Eltern erworben und es sich auch erst verdient haben. An dieser Stelle zeigt es sich nun, wie der Erzieher in Schulen neuer Gesinnung feinste seelsorgerliche Aufgaben zu lösen hat. Zugleich kann bereits daran ermessen werden, zu welcher hohen geistigen Führerrolle ein Lehrerstand in einem Volke berufen ist, der im engsten Vertrauensverhältnis mit der Elternschaft seiner Schüler lebt und seine Alltagsarbeit leistet. Wie erfolgreich und wie voll Segen für die Jugend, aber nicht minder für die Erzieher selber, wird damit der Lehrerberuf und wie nah kommt er dann dem, was die größten Erzieher aller Zeiten an ihm gepriesen haben!

JENA-PLAN.

Das Schrifttum zum „Jena-Plan", Systematisch und fachlich geordnet.

A. Darstellung des Schulversuches.

1. Peter Petersen und Hans Wolff: Eine Grundschule nach den Grundsätzen der Arbeits- und Lebensgemeinschaftsschule (Forschungen und Werke zur Erziehungswissenschaft, Band 3). Großoktav, 160 Seiten. Verlag: H. Böhlau, Weimar 1925. Broschiert RM 3,60, gebunden RM 4,95.
2. Peter Petersen: Schulleben und Unterricht einer freien allgemeinen Volksschule nach den Grundsätzen Neuer Erziehung (Jena-Plan I). Mit 2 Bildbeilagen (Forschungen und Werke zur Erziehungswissenschaft, Band 13). Großoktav, XVI und 204 Seiten. Verlag: H. Böhlau, Weimar 1930. Broschiert RM 6,30, Ganzleinen RM 7,65.
3. Peter Petersen und Arno Förtsch: Gestaltendes Schaffen im Schulversuch der Universitätsschule Jena 1925—1930 (Jena-Plan II) (Forschungen und Werke zur Erziehungswissenschaft, Band 14). Mit 11 Bildtafeln. Großoktav, VI und 116 Seiten. Verlag: H. Böhlau, Weimar 1930. Broschiert RM 5,40, Ganzleinen RM 6,75.
4. Peter Petersen: Die Praxis der Schulen nach dem Jena-Plan (Jena-Plan III) ca. 250 Seiten. (Erscheint Anfang 1933).
5. Peter Petersen: Der Jena-Plan einer freien allgemeinen Volksschule. Oktav, 96 Seiten. 3. Auflage. Verlag: Jul. Beltz, Langensalza 1932.

B. Zur Pädagogik des Jena-Plans.

6. Peter Petersen: Innere Schulreform und Neue Erziehung S. bes.: Das Gemeinschaftsleben der Schuljugend als organisatorische Kraft für Unterricht und Zucht; der Lehrer als „Führer" im Unterricht; Jugendfürsorge als Erziehungsarbeit; über Aufstieg der Begabten; Schulengemeinschaften. (Forschungen und Werke zur Erziehungswissenschaft, Band 2. Großoktav, VIII und 328 Seiten.) Verlag: H. Böhlau, Weimar 1925. Broschiert RM 9,—, Ganzleinen RM 10,80.
7. Peter Petersen: Erziehungswissenschaftliche Begründung des neuen Schullebens (= Vorwort zu Spasitsch, Die Lehrerfrage in der Neuen Schule. S. V bis XXIV. Vgl. No. 12.)
8. Peter Petersen: Zwang und Autonomie in der sittlichen Erziehung. „Die Volksschule". Verlag: Jul. Beltz, Langensalza 1931. S. 49—62.
9. Peter Petersen: Disziplin und Autonomie; Autorität, Macht und Zwang, s. „Der Ursprung der Pädagogik", 1931 (No. 37), S. 148 ff., 197—216, sowie No. 2 und No. 7.
10. Jan Ligthart: Pädagogik des vollen Lebens. (Auswahl aus seinen pädagogischen Schriften.) Aus dem Holländischen übertragen von Dr. Wilhelm Henss und mit einer Einleitung versehen von Cor Bruyn, Hilversum. Mit einem Bilde Jan Ligtharts. (Pädagogik des Auslands Band 3. Großoktav, VIII und 232 Seiten. Verlag: H. Böhlau, Weimar 1931. Broschiert RM 9,—, Ganzleinen RM 10,80.
11. Jan Ligthart: Jugenderinnerungen. Aus dem Holländischen übertragen von Dr. Wilhelm Henss (Pädagogik des Auslands, Band 4). Großoktav, 224 Seiten. Verlag: H. Böhlau, Weimar 1932. Broschiert RM 8,—, Ganzleinen RM 9,80.
12. Vladimir J. Spasitsch: Die Lehrerfrage in der Neuen Schule. Eine geschichtliche und grundsätzliche Darstellung des Problems Fach-, Klassen- oder Gruppenlehrer in der Alten und in der Neuen Schule. (Forschungen und Werke zur Erziehungswissenschaft, Band 6.) Großoktav, XXIV und 133 Seiten. Verlag: H. Böhlau, Weimar 1927. Broschiert RM 3,60, Ganzleinen RM 4,95.
13. Peter Petersen und Waldemar Zimmermann: Die Aufgaben des neuen Berufsschulwesens

und die Berufsschulgemeinde im Lichte der Jugendkunde und sozialen Politik. (Forschungen und Werke zur Erziehungswissenschaft, Band 1.) Großoktav, 196 Seiten. Verlag: H. Böhlau, Weimar 1925. Brosch. RM 5,85, Ganzleinen RM 7,20.

14. Johann Friedrich Dietz: Das Dorf als Erziehungsgemeinde. (Forschungen und Werke zur Erziehungswissenschaft, Band 7.) Großoktav, VIII und 175 Seiten. Zweite Auflage. (3.—4. Tausend.) Verlag: H. Böhlau, Weimar 1931. Broschiert RM 4,—, Ganzleinen RM 5,50.

C. Zur Didaktik.

15. Zum Religionsunterricht (Forschungen und Werke zur Erziehungswissenschaft, Band 2, vgl. No. 6, S. 107 bis 128.)
16. Reinhold Seeberg und Peter Petersen: Biblisches Lesebuch. Großoktav, 320 und 327 Seiten. 5. Auflage. Verlag: Georg Westermann, Braunschweig 1931. Ganzleinen RM 3,20.
17. Hans Dittmer: Evangelischer Konfirmandenunterricht im Lichte der heutigen Jugendpsychologie und Pädagogik unter besonderer Berücksichtigung des ländlichen Unterrichts. 8°. 174 Seiten. Verlag: Vandenhoek & Ruprecht, Göttingen 1929. Broschiert RM 6,20: Ganzleinen RM 7,60.
18. Hans Dittmer: Religionsunterricht auf dem Grunde der Wirklichkeit und neuen Erziehung. (Forschungen und Werke zur Erziehungswissenschaft, Band 18.) Großoktav. Verlag: H. Böhlau, Weimar 1932.
19. Zur Heimat -und Volkskunde in Volkserziehung und Unterricht. (Mitteilungen der erziehungswissenschaftlichen Anstalt der Thür. Landesuniversität Jena, Heft 3.) Verlag: H. Böhlau, Weimar 1926. RM —,90.
20. Doris Jaehner: Selbständiges Rechnen des 3—7jährigen Kindes im Elternhaus und ersten Schuljahr. Anhang: Natürliches Lernen im Rechenunterricht der Grundschule. (Forschungen und Werke zur Erziehungswissenschaft, Band 17.) Verlag: H. Böhlau, Weimar 1932.
21. Gerhard Steiner: Das Rechnen im gefächerten und geschlossenen Unterricht. (Pädagogische Studien und Kritiken, Band 5.) Großoktav, VII und 95 Seiten.

Verlag: H. Böhlau, Weimar 1930. Broschiert RM 3,60, Ganzleinen RM 4,95.

22. Else Müller-Petersen: Rechnen und Mathematik in der neuen Schule (in Forschungen und Werke zur Erziehungswissenschaft, Band 13: Petersen: Schulleben und Unterricht einer freien allgemeinen Volksschule nach den Grundsätzen neuer Erziehung.)
23. Alfred Ehrhardt: Gestaltungslehre. Praktische Anleitung zu einem zeitgemäßen Kunstunterricht. Mit 132 Abbildungen. (Forschungen und Werke zur Erziehungswissenschaft, Band 16.) Großoktav, 128 Seiten. Verlag: H. Böhlau, Weimar 1932. Broschiert RM 4,80, Ganzleinen RM 5,80.
24. Peter Petersen und Arno Förtsch: Gestaltendes Schaffen im Schulversuch der Universitätsschule Jena 1925—1930 Jena-Plan II) siehe No. 3.
25. Fritz Gülland: Handbetätigung am sinnlichen Stoff als Bildungsmittel. (Pädagogische Studien und Kritiken, Band 4.) Großoktav, V und 201 Seiten. Verlag: H. Böhlau, Weimar 1929. Broschiert RM 5,85, Ganzleinen RM 7,20.
26. Marta Bergemann-Könitzer: Das plastische Gestalten des Kleinkindes. Eine psychologische Untersuchung als pädagogische Grundlegung. Mit 10 Tafeln. (Forschungen und Werke zur Erziehungswissenschaft, Band 12.) Großoktav, VI und 142 Seiten. Verlag: H. Böhlau, Weimar 1930. Broschiert RM 5,85, Ganzleinen RM 7,20.
27. Günther Frede, Charlotte Blensdorf und Otto Blensdorf: Rhythmik und rhythmische Gymnastik. (Mitteilungen der „Erziehungswissenschaftlichen Anstalt der Thüringischen Landesuniversität", Heft 4.) Verlag: H. Böhlau, Weimar 1926. RM —,90.
28. Amelie Hamaïde, Mitarbeiterin Dr. Decrolys in Brüssel: Die Methode Decroly. Deutsche Übersetzung von Marie-Therese Pape (Pädagogik des Auslands, Band 2). Mit 56 Kunstdrucktafeln, zum Teil farbig. Großoktav, 176 Seiten. Verlag: H. Böhlau, Weimar 1928. Broschiert RM 11,25, Ganzleinen RM 13,—.

D. Zur pädagogischen Charakterologie.

29. Peter Petersen: Die Grundfragen der pädagogischen Charakterologie. Großoktav, 23 Seiten. Verlag: Stenger, Erfurt 1927. Broschiert RM 1,35.

30. Robert Reigbert: Ausdruckspsychologie und Praktische Pädagogik. (Forschungen und Werke zur Erziehungswissenschaft, Band 8.) Großoktav, VIII und 151 Seiten. Broschiert RM 3,60, Ganzleinen RM 4,95.
31. Robert Reigbert: Die Physiognomik im Dienste der Praktischen Pädagogik. (In Mitteilungen der „Erziehungswissenschaftlichen Anstalt der Thüringischen Landesuniversität", Heft 5.) Verlag: H. Böhlau, Weimar 1929. RM 1,10.
32. Heinrich Sesemann: Der Kerl- (Mutter-) Typus und der Schalk- (Hetären-) Typus. Eine bildungs-charakterologische Untersuchung. Mit 2 Tafeln und 16 Abbildungen. (Forschungen und Werke zur Erziehungswissenschaft, Band 9.) Großoktav, 72 Seiten. Verlag: H. Böhlau, Weimar 1928. Broschiert RM 1,80, Ganzleinen RM 3,15.
33. Hans Wolff: Die Kindererziehung nach Inhalt, Form und Farbe. Ein Beitrag zur Individualdiagnostik. Mit 7 Tafeln. (Forschungen und Werke zur Erziehungswissenschaft, Band 10., Großoktav. Mit vielen Bildtafeln, V und 74 Seiten. Verlag: H. Böhlau, Weimar 1929. Broschiert RM. 2.70, Ganzleinen RM. 4,05.
34. Arno Förtsch: Freies Werkschaffen und Gestaltungstypen im Dienste der pädagogischen Charakterologie. (Forschungen und Werke zur Erziehungswissenschaft, Band 18.) Verlag: H. Böhlau, Weimar 1932.

E. Zur theoretischen Begründung.

35. Peter Petersen: Pädagogik. Einführung in die Geschichte und das System der Pädagogik. Großoktav, 160 Seiten. Verlag: E. S. Mittler, Berlin 1932. Halbleinen RM 5,80.
36. Peter Petersen: Allgemeine Erziehungswissenschaft I. Teil. Großoktav, 276 Seiten. Verlag: W. de Gruyter & Co., Berlin 1924. Broschiert RM 5,00, Ganzleinen RM 6,50.
37. Peter Petersen: Der Ursprung der Pädagogik (der Allgemeinen Erziehungswissenschaft II. Teil). Großoktav, 216 Seiten. Verlag: Walter de Gruyter & Co., Berlin 1931. Broschiert RM 7,00, Ganzleinen RM 8,00.

38. Peter Petersen: Die Philosophie in erziehungswissenschaftlicher Beleuchtung. Großoktav, 32 Seiten. Verlag: H. Böhlau, Weimar 1929. Kartoniert RM 1,80.
39. Heinz Döpp-Vorwald: Die weltanschaulichen Grundlagen des Jena-Plans. „Neue deutsche Schule", 1931, S. 410—426.
40. Heinz Döpp-Vorwald: Erziehender Unterricht und Menschliche Existenz. Großoktav, 80 Seiten. Verlag: H. Böhlau, Weimar 1932. Kartoniert RM 1,80.
41. Heinz Döpp-Vorwald: Lebendige Bewegung und Menschbildung. Untersuchungen über Grundfragen der Gymnastik. (Pädagogische Studien und Kritiken, Band 3.) Großoktav, VII und 163 Seiten. Verlag: H. Böhlau, Weimar 1929. Brosch. RM 5,85, Ganzleinen RM 7,20.

F. Zur Geschichtlichen Einordnung des Jena-Plans.

42. Peter Petersen: Pestalozzis Menschenschule — die Forderung der Gegenwart. „Die Volksschule". 1927. Heft 6 u. 7. 20 S. Verlag: J. Beltz.
43. Peter Petersen: Die Knabenführung im Sinne Fröbels in Kindergarten und Schule nach ihrer besonderen pädagogischen Situation, 46 S., in: Friedrich Fröbel, ein Führer aus den Nöten der Gegenwart. Großoktav, 200 Seiten. Verlag: H. Böhlau, Weimar 1932. Broschiert RM 3,60, Gebunden RM 4,80.
44. Adolphe Ferrière, Prof. Dr. in Genf: Die Schule der Selbstbetätigung oder Tatschule. Deutsche Übersetzung nach der dritten veränderten Auflage von Emmi Hirschberg. (Pädagogik des Auslands, Band 1.) Großoktav, 314 Seiten. Verlag: H. Böhlau, Weimar 1928. Broschiert RM 12,60, Ganzleinen RM 14,40.
45. Peter Petersen: Die Stellung des Landerziehungsheims im deutschen Erziehungswesen des 20. Jahrhunderts. Ein typologischer Versuch. 42 S. (in Forschungen und Werke zur Erziehungswissenschaft, Band 5 siehe Nr. 47).
46. Elisabeth Huguenin: Die Odenwaldschule. (Forschungen und Werke zur Erziehungswissenschaft, Band 5.) Großoktav. Mit vielen Abbildungen, XLIX und 83 Seiten. Verlag: H. Böhlau, Weimar 1926. Broschiert RM 4,05, Ganzleinen RM 4,95.

47. Peter Petersen: Die neueuropäische Erziehungsbewegung. (Forschungen und Werke zur Erziehungswissenschaft, Band 4.) Großoktav, 137 Seiten. Verlag: H. Böhlau, Weimar 1926. Broschiert RM 3,60, Ganzleinen RM 4.95.
48. An der Lichtwarkschule in Hamburg-Winterhude 1920—1923. (Forschungen und Werke zur Erziewissenschaft, Band 2, S. 165—229).
49. Peter Petersen: 10 Jahre Lebensgemeinschaftsschule 1919—1929. „Die Volksschule". 1929. Heft 4 u. 5. 24 S. Verlag: J. Beltz.

G. Stellung zur neuen Lehrerbildung.

50. Peter Petersen: Die Gegenwartsaufgabe der neuen Volksschule und die Neue Erziehung. „Die Volksschule" 1927. Heft 19 u. 21. 16 S. Verlag: J. Beltz.
51. Peter Petersen: Der Bildungsweg des neuen Erziehers auf der Hochschule (in Forschungen und Werke zur Erziehungswissenschaft, Band 2: Peter Petersen: Innere Schulreform und Neue Erziehung, S. 32—54. Verlag: H. Böhlau, Weimar 1924.
52. Peter Petersen: Die „Erziehungswissenschaftliche Anstalt" der Thüringischen Landesuniversität, ebendda, S. 55—73.
53. Peter Petersen: Die akademische Lehrerbildung in Thüringen. Verordnungen, Einrichtungen, Ratschläge. (Mitteilungen der „Erziehungswissenschaftlichen Anstalt der Thüringischen Landesuniversität", Heft 1.) Verlag: H. Böhlau, Weimar 1925. RM. —,90.
54. Peter Petersen: Akten zur Rückbildung der Lehrerbildung in Thüringen. (Mitteilungen der „Erziehungswissenschaftlichen Anstalt der Thüringischen Landesuniversität", Heft 5.) Verlag: H. Böhlau, Weimar 1929. RM 1,10.
55. Reinhold Buchwald: Der Lehrer als Volkserzieher. (Mitteilungen der „Erziehungswissenschaftlichen Anstalt der Thüringischen Landesuniversität", Heft 2.) Verlag: H. Böhlau, Weimar 1925. RM. 1,10.
56. Alfred Eckardt: Der gegenwärtige Stand der neuen Lehrerbildung in den einzelnen Ländern Deutschlands und in außerdeutschen Staaten. 2. Auflage. Großoktav, IV, 96 Seiten. Verlag: H. Böhlau, Weimar 1927. Kartoniert RM 2,25, Ganzleinen RM. 3,60.

96

Der Jena-Plan einer freien allgemeinen Volksschule

Kleine Ausgabe

Peter Petersen
o. ö. Prof. der Erziehungswissenschaft an der Universität Jena

5./6. neu durchgesehene und erweiterte Auflage

Langensalza
Verlag von Julius Beltz
Berlin – Leipzig
1934

Zur 5./6. Auflage 1934

a) In der ersten in der NS-Zeit erschienenen Auflage des „Kleinen Jena-Plans“ aus dem Jahr 1934 ist eine neue Einleitung enthalten, in der zunächst im ersten Absatz vor allem das „Volkhafte“ bei Philipp Hördt hervorgehoben wird (1934, S. 3).[17]

b) Unter Berufung auf Dörpfeld wird in der Einleitung weiter der familiäre Geist der Jenaplan-Schule wie folgt betont: ***„Deswegen herrscht hier auch eine Autorität, wie sie in einer guten Familie selbstverständlich ist, wo auch über das, was sich schickt, was nicht, und darüber, wer zu gehorchen, wer zu befehlen hat, kein Zweifel besteht. Denn Erziehung ohne Autorität ist wie Wandern ohne Ziel und Plan. Die Jenaplan-Schule fordert aber gerade aus ihrem Geiste heraus den Lehrer als* Führer *im Vollsinne des Wortes; sie redet infolgedessen statt von Methodik und Didaktik lieber von Führung des Unterrichts und von Führung im Unterricht.“*** (1934, S. 4f., Hervorhebung im Original)[18]

c) Weiter heißt es: ***„Schulen nach dem Jena-Plan sind in erster Linie Familienschulen, d.h. obwohl öffentliche Staatschulen, so verstehen wir sie in ihrem Sinn und tiefsten Gehalt als Einrichtungen, um die Familienerziehung zu ergänzen, fortzuführen und enger und enger mit dem gesamten Kulturleben zu verbinden, damit die junge Generation organisch in ihr Volkstum hineinwachse.“*** (1934, S. 5)[19]

d) Im Haupttext selbst sind einige kleinere, aber auch größere Änderungen vorgenommen worden. Kleinere Änderungen sind etwa:

Die Ablehnung des Parlamentarismus in der Schule wird durch den Zusatz verstärkt, dass in den Jenaplan-Schulen ***„Parlamentarismus und formale Demokratie schon nach kurzer Zeit verschwunden“*** seien (1934, S. 13).[20]

Die Einfügung, dass die echte Schulgemeinschaft am reinsten dort möglich sein werde, ***„wo Eltern und Erzieher auch weltanschaulich eins sind“*** (1934, S. 14).[21]

e) Von größerem Gewicht ist dagegen folgender Absatz, der 1934 erstmals eingefügt wird: ***„Das Ergebnis einer solchen Charakterbildung ist dann der volksgebundene freie Mensch, der ‚Mensch der Polis‘, der naturgemäß in den vielfältigen gesellschaftlichen, politischen und geistigen Ordnungen des Volkslebens steht und in ihnen willig dient, in seinem ‚Stande‘. Sein ganzes Sein und Schicksal, Rang, Ehre und Würde, gewinnt und nimmt er aus der Ganzheit des lebendigen Volkstums.“*** (1934, S. 19)[22]

f) Ebenfalls erstmalig wird zu Pestalozzi und Fröbel nun hinzugefügt: ***„So auch von Lagarde, Nietzsche und Langbehn, dem ‚Rembrandtdeutschen‘, Hermann Lietz u. v. a.“*** (1934, S. 21)[23]

---

[17] Diese Einleitung wurde unverändert auch in der nächsten Auflage 1936 übernommen, fehlte dann aber in dieser Form in den Auflagen nach 1945. Einzelne Teile wurden in den Ausgaben nach 1945 in den Teil „Die Eltern in der Schule“ verschoben (1934, S. 5–7; 1946, S. 65–66; 2001/2007, S. 77–79).

[18] Dieser Teil der Einleitung entfällt ab der Ausgabe von 1946 völlig.

[19] Dieser Satz wird in den Auflagen nach 1945 fast wortwörtlich in den Abschnitt „Die Eltern in der Schule“ übernommen (2001/2007, S. 77).

Allerdings: ***„Volkstum“*** wird in den Ausgaben bis einschließlich 1996 noch übernommen. Erst in den Ausgaben von 2001 bzw. 2007 werden aus dem „Volkstum“ nun ***„sozialen Ordnungen und Arbeitswelt“,*** ohne dass geklärt wird, ob diese Änderung von Petersen gewünscht war oder jemand anders diese Änderung vorgenommen hat (2001/2007, S. 77).

[20] Unverändert bis 2001/2007, S. 21.

[21] Unverändert bis 2001/2007, S. 22.

[22] Diese Passage wurde in allen Ausgaben bis einschließlich 1996 im Haupttext übernommen. Seit der Ausgabe von 2001 bzw. 2007 wurde die Passage jedoch aus dem Text entfernt und in eine Fußnote verschoben, mit dem Verweis, dass sie laut einer handschriftlichen Anweisung Petersens gestrichen werden sollte (2001/2007, S. 27).

[23] Unverändert bis 2001/2007, S. 29.

g) Während das Wort von den „Schulen des Schweigens und der Stille“ unter Berufung auf Dilthey bereits knapp in der Ausgabe von 1932 (S. 52) eingefügt wurde, ist in der Ausgabe von 1934 nun ein eigenständiger Abschnitt mit der Überschrift ***„Schule des Schweigens und der Stille“*** eingefügt (1934, S. 50 f.).

Unter Berufung auf Hegel wendet sich Petersen dort gegen die Überschätzung des Wortes und schreibt nun erstmalig: ***„Die Pädagogik des Jenaplans ist deswegen der Gegensatz zu jeder expressionistischen wie zur (im Grunde individualistischen) Persönlichkeitspädagogik.“*** (1934, S. 50)[24]

h) Erstmalig wird 1934 in einem gesonderten Abschnitt eine Zusammenfassung der Vorteile der Gruppen in zehn Punkten vorgestellt. Ein besonderer Gedanke ist hier der sogenannte vierte Vorteil der Gruppe. Petersen betont, dass nach seiner Konzeption jeder Schüler sich dreimal neu ein- und unterordnen muss und fährt fort: ***„Gleiches gilt für die Entwicklung der echten ‚Führer‘. Auch solche Schüler müssen sich dreimal durchsetzen und zeigen, was es denn für sittliche und andere Eigenschaften sind, mit denen sie ihren Führeranspruch erhalten und jedesmal wieder durchsetzen können. Jahr für Jahr sehen wir, wie zu Ostern Scheinführer entlarvt werden.“*** (1934, S. 57)[25]

Der letzte, zehnte Punkt erklärt eindeutig: ***„Die Gruppe sichert den Primat der Erziehungsidee, der Erziehungs- und Lebensschule vor der Unterrichtsanstalt und einseitigen Lernschule.“*** (1934, S. 59)[26]

i) Völlig neu ist auch der Abschnitt ***„Eine Schule ‚volkhafter Bildung‘ (Hördt); die vier Urformen des Lernen und Sich-Bildens“*** (1934, S. 79–83). In diesem Abschnitt findet sich nun zum ersten Mal in einer Auflage des „Kleinen Jena-Plans“ die Formel von den vier „Urformen“ der Erziehung: Gespräch,Spiel, Arbeit und Feier (1934, S. 81). Ebenfalls neu eingeführt wird die Konkretisierung typischer pädagogischer Situationen (1934, S. 83).[27]

j) Es sei kurz vermerkt, dass sich Petersen in dieser Auflage noch ausdrücklich zu Maria Montessori bekennt (1934, S. 86) und er nun neu, nach der „Welt- und Menschenkunde“, ***„im besonderen Volkstumskunde“*** einfügt (1934, S. 88).[28]

k) Das abschließende Literaturverzeichnis wurde von 56 Titeln in der Auflage 1932 nunauf 78 Titel erweitert (1934, S. 94–104).

[24] Unverändert bis 2001/2007, S. 63.

[25] Unverändert bis 2001/2007, S. 69 f.

[26] Unverändert bis 2001/2007, S. 71.

Alle zehn Punkte sind (bis auf einen Tausch zwischen Punkt 6 und 7, der 1936 S. 62 f. erfolgte) unverändert in den folgenden Ausgaben enthalten, etwa 2001/2007, S. 69–71.

[27] Der erste Teil der Überschrift entfällt mit Hinweis in der Fußnote in den Ausgaben von 2001 bzw. 2007, S. 97. Ansonsten wurde der Text unverändert übernommen (vgl. 2001/2007, S. 97–100). In den Ausgaben nach 1945 hat Petersen allerdings in einer Fußnote noch auf das erste Kapitel seiner „Führungslehre des Unterrichts“ von 1937 verwiesen.

[28] Unverändert bis 2001/2007, S. 106.

Der Jena-Plan einer freien allgemeinen Volksschule

Kleine Ausgabe

Peter Petersen
o. ö. Prof. der Erziehungswissenschaft an der Universität Jena

5./6. neu durchgesehene und erweiterte Auflage

Langensalza
Verlag von Julius Beltz
Berlin – Leipzig
1934

Alle Rechte vorbehalten

1. Auflage 1927
2. „ 1929
3./4. „ 1932
5./6. „ 1933/1934

Druck von Julius Beltz in Langensalza

Einleitung.

Nach seiner Zusammenschau der Reformen des letzten Jahrzehnts bezeichnet Philipp Hördt dies als die große entscheidende Wendung in der Pädagogik: Bislang wurde stets „von der Schule aus" gedacht und Systeme errichtet, jetzt „muß der andere Versuch gemacht werden, der mit der Fülle der Wirklichkeit beginnt und zuletzt zur Schule kommt, die also nicht als der grundlegende und entscheidende, sondern nur als ein Fall des bildenden Geschehens unter vielen anderen begriffen wird; indem nicht zuerst verlangt wird: Wie soll unterrichtet werden? Was will ich dem Zögling beibringen? Wie baue ich den Lehrgang aus? . . . ., sondern: Wie wird im Leben überall und jederzeit gelernt und gelehrt? Denn so wenig die Erziehungswissenschaft erst die Erziehung schaffen muß, so wenig muß die Didaktik und Methodik erst das Lehren und Lernen schaffen"[1]), d. h. also, wir sollen zu allererst im Leben der „volkhaften Ganzheit" die Grundformen, gleichsam die Urformen des Lehrens und Lernens finden, um von da aus dann das bildende Geschehen in Schulen zu gestalten, und zweitens nach dem besten Gleichnis und Vorbild für die erziehende Gemeinschaft im Volksganzen suchen. Dieses aber lehrten die Welt Pestalozzi und Fröbel in der Familie sehen.

[1]) Grundformen volkhafter Bildung, 2. Aufl. 1933. S. 13 f., auch S. 123 ff.

Deswegen erscheint mir, im Rückblick auf mein über zehnjähriges Mühen, Schulleben und Unterricht neu zu formen, die seit 1927 „Jena-Plan" genannte Form der Schulgemeinde die beste alte Überlieferung unseres Erziehungswesens mit den jüngsten Einsichten in die Naturformen der Erziehung und der Bildung zu vereinen. Als Schulgemeinde sind Jenaplanschulen zugleich Familienschulen, ruhend auf inniger Zusammenarbeit von Elternhaus und Lehrern. Und diese gelingt dort am besten, wo gleiches Bekenntnis und gleiche Weltanschauung beide Teile verbinden. Darum sehe ich auch durch alle meine Versuche und Erfahrungen in Jena die Schulgemeindeidee Dörpfelds nach allen Seiten hin bekräftigt, pädagogisch wahr, erzieherisch gesehen unvergleichlich wirkungsvoll. Dieser Erfolg ergab sich aber auch — und das ist ganz besonders neu und überraschend gewesen — für diese Schulform als Ort des Lernens und der Einordnung unter feste Schulzucht.

Zu dem, was dazu mithilft, rechne ich an erster Stelle dies, daß an Stelle der alten „Klassen" Gruppen gebildet werden. Diese sollten im idealen Falle immer drei Jahrgänge vereinen, weil das sich als beste Lebensgemeinschaft (Symbiose) für Schüler ergeben hat und weil solche „Gruppen" ein kräftigeres „Bildungsgefälle" (Oswald Kroh) entwickeln. Denn das Miteinanderleben verschieden weit entwickelter Schüler steigert die allgemeine Bildungshöhe und die bildende Energie in der Gemeinschaft und fördert zugleich auf die natürlichste Weise das gegenseitige Helfen. Und: dieses Zusammenleben geschieht nicht mehr in „Klassenzimmern", sondern in „Schulwohnstuben", die nicht nur, soweit das in einer Schule gestattet werden kann, in der äußeren Einrichtung Wohnstubencharakter tragen, sondern vor allem echten Wohnstubengeist besitzen und entwickeln. Des-

wegen herrscht hier auch eine Autorität, wie sie in einer guten Familie selbstverständlich ist, wo auch über das, was sich schickt, was nicht, und darüber, wer zu gehorchen, wer zu befehlen hat, kein Zweifel besteht. Denn Erziehung ohne Autorität ist wie Wandern ohne Ziel und Plan. Die Jenaplan-Schule fordert aber gerade aus ihrem Geiste heraus den Lehrer als Führer im Vollsinne des Wortes; sie redet infolgedessen statt von Methodik und Didaktik lieber von Führung des Unterrichts und von Führung im Unterricht. Diese Führung in Zucht und Unterricht gewinnt aber selber ihre letzte Kraft wieder unverkennbar aus der Tatsache, daß offen vor den Augen aller Kinder die Lehrer mit den Eltern zusammenwirken, Schule und Elternhaus ineinandergreifen und so das beste Bündnis geschlossen wird, in dessen Schutz überhaupt eine Schule gedeihen kann, die Schulgemeinde.

Schulen nach dem Jena-Plan sind in erster Linie Familienschulen, d. h. obwohl öffentliche Staatsschulen, so verstehen wir sie in ihrem Sinn und tiefsten Gehalt als Einrichtungen, um die Familienerziehung zu ergänzen, fortzuführen und enger und enger mit dem gesamten Kulturleben zu verbinden, damit die junge Generation organisch in ihr Volkstum hineinwachse. Ihre Lehrer besahen bewußt und willig diesen Dienst an den Familien als ihren Volksdienst; sie wissen vor allen Dingen, daß sie sich niemals zum Range von Erziehern erheben können, wenn sie nicht in der Bescheidung dieses Dienstes ihren „Stand" und ihren Rang innerhalb einer Volksgemeinschaft aus solchem Dienste an den Kindern täglich neu gewinnen.

Nur wenn die Schulen sich einen echten Zusammenhang mit den Eltern der Schüler sichern, als einen diesen beiden erziehenden Kreisen gemeinsamen Bezirk voller

Lebenswirklichkeit herstellen, können die Schulen mehr und mehr den Charakter der Unterrichtsanstalt verlieren und zu Erziehungsstätten werden, in denen nun das Unterrichtliche sich natürlicher, damit auch wirksamer einfügt. In diesem Bezirk begegnen sich beide Erziehergruppen offen und frei, hier halten sie sich mit Willen ansprechbar für alles, was aus der wahrhaften pädagogischen Sorge um ein Kind heraus die eine oder die andere Seite bedrängt, sich auszusprechen, sich beraten, aber auch mahnen und tadeln zu lassen. Meine mehr als zwanzigjährigen Beobachtungen und Erlebnisse bezeugen es mir, daß jede erzieherische Möglichkeit sofort dann entschwindet, wenn Lehrer oder Eltern die Fähigkeit verlieren, sich in dieser vollen Offenheit ansprechen zu lassen, Menschliches-Allzumenschliches dabei nicht mehr ertragen können oder aus einem selbstherrlichen Gefühl heraus sich dem anderen Teile verschließen. Dann vergrößert sich die Distanz zwischen den beiden Gruppen, die hier gemeinsam denken, planen und angreifen sollten, so sehr, daß sich die Seelen nicht mehr berühren, sondern in ihren Empfindungen für einander und in ihrem Verständnis für die gemeinsame Aufgabe zu ersterben beginnen. Dann mag auf seiten des Elternhauses Verbitterung, ja Erbitterung entstehen; verschmähte Liebe, möchte man sagen, wandelt sich auch hier schnell um in Haß; und im Erzieher, der es mit heißem Herzen ist, erhebt sich jene furchtbare Ratlosigkeit, wie sie einen Menschen anfällt, wenn man glaubt zu wissen, was nun gerade zu eines anderen Menschen Heil geschehen müßte, sich aber alle Wege verschließen, um gerade tun zu können, was man doch für so nötig hält. Es ist auch nur derjenige noch Erzieher, in dem diese brennende Sorge glüht und dieses Weh in der Erkenntnis, nicht helfen zu können, wo man nicht nur helfen möchte, sondern auch

mit dem Gefühl dasteht, man könne helfen. Selbst wenn der Trost bleibt und sich in längerer Erfahrung verstärkt, daß um ein Kind noch höhere, heilsam führende und schützende Mächte stehen als die, welche Menschenwitz ersinnen kann, so nagt doch das Erlebnis, daß man, in diesen Stand gestellt, an seinem Platze nicht genügte, also das Erlebnis seiner menschlichen Unzulänglichkeit. Menschen, in denen dieses Erleben das Jasagen zum Beruf eines Erziehers, also das Jasagen auch dort noch ermöglicht, wo das Leben selber zu einem nein gesagt hat, werden dann allerdings innerlich wachsen und reifen — Eltern und Lehrer gleicherweise.

Wird diese Ansicht von der Schule ganz ernst genommen, so stellen sich die bekannten Verzahnungen ganz natürlich her und verlieren jeden Schein einer „Organisation". Es kommt dann alles eben so. Die Schulstuben sind den Eltern, jederzeit geöffnet. Eltern sind Mitarbeiter, wo sie sich nur einordnen können in Unterricht und Feier, in Werkstatt und Garten, auf Wanderungen und Reisen. Solche Schule bietet weniger das Bild einer wohlorganisierten „Zusammenarbeit" — ja, das soll es eben nicht nur sein —, sondern sie ist ein Ort, an dem Familien und Erzieher zusammen leben. Deswegen sind die Familien, so viele es jeweils können, und die, welche gerade besonders geeignete Kräfte für bestimmte Aufgaben bergen, jedesmal einfach da, wenn es gilt, dies oder das zu tun. Der „Anruf der Lage" setzt immer die rechten Kräfte in Funktion, und so entsteht das, was Schule sein sollte, wenigstens soweit es Schule eben sein kann, ein „Lebenskreis", eine Gemeinschaft.

Inhaltsübersicht.

Seite

Einleitung 3

I. Die allgemeinen erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen Grundlagen. 10
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 Bankerott der Jahresklasse. Und die Hilfsschüler? Die Begabten. Soziales. Familienschule.

II. Äußere Ordnung des Schullebens 33
Schulgebäude. Verteilung der Schüler. Ausstattung. Platzfrage. Bewegungsfreiheit. Pause.

III. Das Gemeinschaftsleben der Gruppe 39
a) Die „Gruppe". Stammgruppe. Übergänge. Definition der Stammgruppe 39
Das freie innere Kräftespiel der Gruppe. Organisatorische Vorteile.
b) Umgang und Sitte. Räumliche Einordnung. Das Gruppengesetz 44
„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 51
Lehrgespräch. Frage. Gesprächsleitung. Lehrerfrage. Offenheit. Gegenseitige Hilfe in der Erziehung.
d) Zehn Vorteile der Gruppe. Zusammenfassung . 56

IV. Der Umkreis sozialethischer Gegenstandsbildung . . 59
Innerhalb der Gruppe. Aus dem Schulganzen. Patenschaften.

V. Planlegung und Probleme des Unterrichts 64
A. Lernformen des Unterrichts. „Elementargrammatik". Freies Fortschreiten. Werkgrammatik. Das gruppenunterrichtliche Verfahren. Gegenseitige Hilfe im Unterricht. Fremdsprachlicher Unterricht. Übungskurse. Individuelle Entwicklung i. a. Arbeitspläne. Der Wochenarbeitsplan. 64
B. Eine Schule „volkhafter 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. 79

Anhang
Das Schrifttum zum „Jena-Plan" 95

Der Jena-Plan einer freien allgemeinen Volksschule.

I. Die allgemeinen erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen Grundlagen.

Aufgabe.

Den Anstoß zum Versuch, die überlieferte Schulwirklichkeit innerlich so umzugestalten, daß sie erzieherische Funktionen wahrhaft entfalten könne, gab der Besuch des Landerziehungsheims am Ammersee, Herbst 1912, und für die Durchführung des Jena-Plans im besondern das Studium deutscher Landerziehungsheime in den Jahren seit 1922[1]). Dazu kamen die mehrjährigen eigenen praktischen Erfahrungen, Beobachtungen und Aussprachen im Kreise der Lehrerschaft an den Hamburger Lebensgemeinschaftsschulen, die allesamt grundlegende Bedeutung für mich gewonnen haben. Doch wurde immer festgehalten an der besonderen Aufgabe der Schule in unserer Kultur, Kenntnisse und Fertigkeiten zur Selbstbehauptung und zur Mitbeherrschung der Zivilisation zu übermitteln, angepaßt an die eigentümliche volkliche soziale Arbeitswelt. Somit sollte die alte überlieferte Aufgabe in einer tragbaren, vor der Erziehungsidee zu verantwortenden Form zugleich übernommen werden, und die dem Versuch zugrunde liegende Frage wurde also: „Wie muß diejenige Erziehungsgemeinschaft gestaltet werden, in welcher sich ein Menschenkind die beste Bildung erwerben kann, d. h. eine Bildung, die seinem, in ihm angelegten und treibenden Bildungsdrange angemessen ist, die ihm innerhalb dieser Gemeinschaft vermittelt wird und die es reicher, wertvoller zur größeren Gemeinschaft zurückführt und dieser als tätiges Glied wiederum übergibt? Oder kürzer: Wie soll die Erziehungsgemeinschaft beschaffen sein, in der und durch die ein Mensch seine Individualität zur Persönlichkeit vollenden kann[1])?"

Das hieß: nach dem das Ganze eines Schullebens bestimmenden Ethos fragen und untersuchen, mit welchen Mitteln, möglichst auch lehrbaren und überlieferungsfähigen, an der Aufgabe gearbeitet werden kann, um dieses Ethos wirksam zu machen und zu erhalten. Die theoretische Untersuchung im Rahmen des ersten Bandes meiner „Allgemeinen Erziehungswissenschaft" erwies das Ethos der sozial-wirtschaftlichen, staatlichen und kirchlichen Sphären als unzureichend, ja oft eher der erzieherischen Idee entgegen als ihre Stütze, und sie gelangte zur Forderung einer „freien, allgemeinen Volksschule"[2]), getragen von der Elternschaft und den Erziehern, und zwar beide aufs innigste vereint und einander verbunden durch die Idee der Erziehung. Das erweckte die bescheidenere Hoffnung, aus der überlieferten Schule, als einem „vom Staat belebten Anstaltskörper" und deswegen einer unselbständigen und unlebendigen Form, zum mindesten einen „durch sich selbst lebendigen genossenschaftlichen Organismus" (O. von Gierke) zu ent-

[1]) Vgl. als ein Ergebnis dieser Studien meinen Aufsatz über: „Die Stellung des Landerziehungsheims im deutschen Erziehungswesen des 20. Jahrhunderts" in der Schrift von Elisabeth Huguenin, Die Odenwaldschule, Weimar, 1926, S. V—XLIX.

[1]) Allgemeine Erziehungswissenschaft, Berlin 1924, I S. 107.
[2]) A. a. O. § 9: Volk.

wickeln, und ließ der höheren Hoffnung Raum, daß unter besonders glücklichen Bedingungen schon heute, wenigstens aber wenn aus der Staatsschule im Laufe von ein paar Generationen wirklich eine Volksschule, vom Volke gewollt und getragen, geworden wäre, die Schulen allgemein echte Lebensstätten der Jugend werden würden.

Verhältnis zu Staat und Gesellschaft.

Es soll eine „Schulgemeinde" gebildet werden, in die der Schulunterricht sich immer als das Zweite einordnet. Das bedeutet keineswegs einen Versuch, den in mehreren Ländern ergangenen Schulgemeinde„erlaß" zu verwirklichen. Vielmehr ist die oberbehördliche Anordnung von Schulgemeinden der beste Weg, sie zu erschweren, vor allem aber die Idee selbst im Kern zu vernichten. Denn da ihre Durchführung unbedingt eine Mehrbelastung der Lehrer bringt, so wirkt sich solcher Erlaß, sobald „von oben her" auf ihm bestanden wird, sofort dem Staate gegenüber in finanziellen Forderungen aus. Wo die Schulgemeindeidee nicht innerste Überzeugung einer Erzieherschaft geworden ist, dort kann sie nur in einem Zerrbild Gestalt gewinnen. Sie muß „von unten her" wachsen.

Sollten sich Schülerparlamente und Schülergerichte in ihr finden, so wäre es nichts diese Schule Bezeichnendes. Wohl aber hat die bisherige Erfahrung in echten deutschen „Lebensgemeinschaftsschulen" erhärtet, daß jene Einrichtungen von den Schülern eher abgelehnt werden als bei ihnen beliebt sind. Dagegen wird von Lehrern und Kindern innerhalb der wahren Schulgemeinde das Recht „geschöpft", im Sinne und in der Form der um ihre Führer gescharten Rechtsgemeinde Freier. In Jena-Plan-Schulen zeigte sich, wie in der Wiener Ver-

suchsarbeit: „Kinder haben keinen Sinn für kodifiziertes Recht" (Burger-Steiskal). In diesen Schulen waren der Parlamentarismus und formale Demokratie schon nach kurzer Zeit verschwunden.

Die Schulgemeinde nimmt ihren Anfang innerhalb des vom Staate ihr gesteckten Rahmens, erwartet darum auch keinerlei Sonderaufwendungen und anerkennt den Staat, insofern er als die oberste Einheitsveranstaltung der Volksgesellschaft den Rahmen der Schule begrenzt, schützt, unterhält und verwaltet und die nationalen Belange durchsetzen will. Sie anerkennt auch die „Richtlinien" für die Unterrichtsarbeit als pädagogische Richtlinien für zeitgemäße, lebendig bewegte Volksschularbeit. Das alles heißt: sie will innerhalb ihres Ringes keinerlei „Kampf um die Schule" durch weltliche Mächte wie Staat, Kirche, Sekten, politische oder andere Weltanschauungen. Die weltanschaulichen Belange derjenigen Eltern, welche ihre Kinder der Schule zuführen, werden von Erzieherschaft und Elternschaft dieser Schule gemeinsam so geordnet, daß die pädagogische Einsicht und der pädagogische Verantwortungswille der Erzieher diesen Kindern und diesen Eltern gegenüber sich behaupten. Praktisch bedeutet das ein kaum je aussetzendes Ringen der Erzieher mit der Elternschaft um die Reinhaltung der Erziehungsidee. Ja, dieser Kampf ist ein im hohen Grade Belebendes, solange er in den Formen des Anstandes und in dem aufrichtigen Bemühen beider Parteien, nur dem Wohle der Kinder zu dienen, geführt wird.

Die echte Schulgemeinde will also in dem vom Staate abgesteckten Rahmen für planvolle Einwirkung beruflich ausgebildeter Erzieher auf die noch nicht reife Generation ein Zusammenleben und eine Arbeitswelt darstellen, in denen sich die Erziehungsfunktion so rein

wie nur irgend möglich auswirkt und alle Verhältnisse bestimmt, vor allen Dingen auch den Unterricht. Am reinsten wird das dort möglich sein, wo Eltern und Erzieher auch weltanschaulich eins sind.

Erziehung und Erziehungskunst.

Unter Erziehung wird hier nicht zuerst die Summe der von Menschen erdachten und ausgeübten Maßnahmen der Erziehungskunst verstanden, sondern jene alle Wirklichkeit durchwaltende Funktion, welche das vollbringt, was wir am Menschen die Vergeistigung, die Humanisierung, sein persönliches Leben, die Persönlichkeit nennen. Erziehung ist in diesem Sinne ebenso eine Tatsache wie das Leben und im Wesensgrunde genau so unerklärlich. Wie aber die beste Lebensführung, auch die beste ärztliche Unterstützung des Lebens, diejenige ist, welche im Einklang mit den Naturgesetzen des Lebens bleibt, so muß sich auch alle Erziehungskunst jener kosmischen Funktion der Erziehung einzuordnen suchen. Wie es eine innere Selbststeuerung des Lebens gibt, eine Selbstregelung des Organismus auf seinen Sinn hin, so auch eine der persönlich-geistigen Entwicklung. Die inneren Ursachen kennen wir auf keiner Seite; es werden nur Ursachenzusammenhänge vermutet, Hypothesen und Hilfsbegriffe verwendet. Leben wie Erziehung sind nicht in ihrem Wesen letztlich zu erfassen, sondern nur in ihren Erscheinungen einigermaßen zu erklären und in wissenschaftlicher Metaphysik zu deuten, zu „verstehen"[1]).

[1]) Vgl. auch zu allem Folgenden, meine systematischen Schriften: „Der Ursprung der Pädagogik", Berlin 1931; und „Pädagogik", Berlin 1932.

Gemeinschaft und Gesellschaft.

Wo wir es mit Erziehungswirklichkeit zu tun haben, dort ist ihre Erscheinungsform stets diejenige der „Gemeinschaft", keine Sozialform, kein Gebilde der Gesellschaft. Darum wird auch eine Gemeinschaftspädagogik der volle Gegensatz zu einer Sozialpädagogik so gut wie zu einer Individualpädagogik. Und zwar liegt der Gegensatz zur Gesellschaft in der Formstruktur, dem Inhalt und dem Ziel einer Gemeinschaft. Da die überlieferte Schule nur Sozialform ist, und da es deren Aufgaben in der neuen Schulgemeinde mit zu erfüllen gilt, so kommt für die praktische Neuarbeit alles darauf an, diesen Unterschied klar herauszustellen, um für die Arbeit im Schulleben deutliche und feste Richtlinien zu besitzen; die Idee der Gemeinschaft als oberste, alles Geschehen innerhalb der Schulgemeinde letzthin normierende Idee.

Aufbau der Gemeinschaftsgruppe.

Jede Sozialform (nur die Formen der Geselligkeit sind ausgenommen, als gewissermaßen Mischformen von Gesellschaft und Gemeinschaft) untersteht äußerem Zwang, der sich irgendwie aus der die Menschen zusammenführenden gemeinsamen Lebensnot, dem Lebenskampfe und der Lebensfürsorge, herleitet und gewinnt daher eine straffe, geschlossene Organisation. Sie bedarf dieser Geschlossenheit, weil sie ein Kampfverband ist, den die Not des Lebens erzeugte und solange zusammenhält, als er für ihre Bekämpfung geeignet ist. Inhaltlich hat sie es deswegen auch stets mit Machtinteressen zu tun, ihr nächstes Ziel ist die Befriedigung des praktischen Bedürfnisses, um dessentwillen diese Sozialform gebildet wurde. Ein höheres Ziel kennt sie nicht, da sie in keiner Weise Selbstzweck ist, sondern verfallen und ersetzt wer-

den muß, sobald sie dem Bedürfnis, das sie entstehen ließ, nicht mehr entsprechend dient.

Eine Gemeinschaft zeigt eine ganz anders freie Dynamik ihrer Innenstruktur. Die von ihr umschlossenen Einzelmenschen ordnen sich in voller Freiheit um eines Geistigen willen ihr ein oder einer geistigen Idee unter. Diese geistige Idee wird dann durch Führer repräsentiert, um die sich jene Menschen wie eine Art Gefolge freiwillig scharen. Darum gibt es nun auch hier keinerlei soziale Rangordnung; denn der Geist treibt nicht in Menschen, weil sie besonderen „Klassen", „Parteien", „Geschlechtern", „Nationen", „Stämmen" usf. angehören, sondern schlechthin in Menschen, und er verleiht die Gnadengabe der Führung, ohne sich um soziale Ordnungen zu kümmern, die ihm gegenüber stets Gebilde zweiter Ordnung sind. Die Handlung, die Gesinnung eines Menschen ist niemals deswegen mehr gut, weil er auf einer, wie man sagt, sozial höheren Rangstufe steht, und wenn es heißt, daß Adel verpflichtet, so wird damit nur das Volksempfinden ausgedrückt, daß sich Menschen, die, gesellschaftlich geurteilt, sich auf der angenehmeren Seite des Lebens befinden, ohne Verdienst, dafür ihre Lebensführung und Gesinnung einer besonderen Zucht unterwerfen sollten. Es ist aber von grundsätzlicher Bedeutung, darum zu wissen, daß zur Harmonie persönlichen Lebens wie zum Leben in reiner Gesinnung und edlem Tathandeln jeder gelangen kann, ganz gleich welchen Standes und welcher Intelligenzhöhe. Denn von niemandem wird mehr verlangt, als daß er im Rahmen seiner Individualität die Eigenart seines persönlichen Lebens unverfälscht und rein offenbare und zum Ausgleich seiner Kräfte gelange.

Innerhalb jenes Gefolges treten neben dem Führer immer deutlich zwei Typen heraus: die Aktiven, welche

als tätige Jünger der Idee diese ergreifen und an ihr arbeiten, und die mehr oder weniger nur Aufnehmenden. Allein es besteht kein vollkommen festes Gefüge, sondern eine freiere Dynamik des Zusammenstehens um die Idee. Unaufhörlich findet eine innere Kräfteverschiebung statt wie in einem lebendigen Organismus. Inhaltlich handelt es sich stets um ein Geistiges, das es zu erhalten, weiterzugeben und vor allem neu zu schaffen gilt durch neue Schauungen, Offenbarungen und Gestaltungen. Damit hängt es zusammen, daß jedes Glied einer Gemeinschaft in ihr seine sittliche Würde erlangt und behält. Der Mensch ist hier niemals wie in einer Sozialform Mittel zu einem Zweck, Knecht, Angestellter, Chef oder dgl., sondern stets Selbstzweck. Er wird nie zu einem Teil beansprucht als Kopf oder als Hand, wegen seiner Handschrift oder seiner sprachlichen, organisatorischen, technischen usw. Begabung, sondern immer als ganzer Mensch. Immer wird sein voller Einsatz erwartet. Demnach stehen Menschen, die auf Gemeinschaft miteinander leben, zueinander wie Brüder, wie Kameraden gleicher Gesinnung, und ordnen danach für alle auftretenden Aufgaben die Art und Weise der Erledigung so, daß damit dem Geistigen am besten und reinsten gehorcht wird. Es ist deswegen auch gleichgültig, wer die Ausführung übernimmt, d. h. für sie sich bestimmt fühlt oder bestimmt wird; alles aber kommt darauf an, in welcher Reinheit und Treue der Gesinnung gegen die Idee der Gemeinschaft sie erledigt wird.

Wofern wir nun in unseren Schulen solche Gruppen bilden und in ihnen die Möglichkeit, echte Gemeinschaft frei entstehen zu lassen, schützen, nur dann reichen wir auch in der Schule hinein oder, bescheidener gesagt, heran an die wahre Erziehung, wie sie zwischen Mensch und Mensch, Mensch und Natur als reines

Geistwirken absichtslos geschieht. Dort aber ereignet sich Erziehung, wo in einer menschlichen Gemeinschaft Menschen absichtslos füreinander da sind und tätig sind. Wollen wir also hinaus über die „Klasse", wollen wir mehr als eine soziale Gruppe, dann müssen wir unsere Gruppen so gestalten und nun auch so leben lassen, daß in ihnen Raum ist für das zwischenmenschliche Geschehen und damit für eine wirkliche Gemeinschaftsbildung. Und alles, was weiter unten aufgezählt werden wird zur Unterstützung dieser Bildung, besser gesagt, um eben jenem Geschehen Raum zu geben, darf auf keinen Fall aufgefaßt werden im Sinne eines „Arrangements", als wenn dort, wo man diese Mittel in einem technischen Sinne rational anwendet, nun auch Erziehung geschehen müsse. Alles will vielmehr mit leiser Hand und einem stillen Herzen, das nicht das Seine sucht und das alles Gekünstelte meidet, behutsam gepflegt sein.

Das Erziehungsziel der Schule.

Wie die Zukunft politisch und wirtschaftlich gestaltet sein wird, das wissen wir nicht und weiß keiner der heute Lebenden, wie es auch niemand zuvor gewußt hat. Die Zukunft wird von Nöten, Interessen, Kämpfen, neuen wirtschaftlichen, politischen, sozialen Bedingungen bestimmt sein, die wir nicht kennen, höchstens einige ahnen können, aber eines wissen wir alle: alle diese Nöte usw. können nur behoben werden, wenn jene Zeiten über Männer und Frauen verfügen mit Initiative, fähig und bereit, die Last auf sich zu nehmen und sie zu tragen, freundlich, liebenswürdig, rücksichtsvoll, hilfsbereit und willig, sich selber ganz und gar an ihre Aufgabe hinzugeben, Opfer zu bringen, wahrhaft zu sein, treu, schlichten Herzens, ehrlich, selbstlos, und darunter einige wenige, die bereit sind, mehr zu tun als die andern für diese andern, ohne davon Aufhebens zu machen. Dienstbereit alle, aber alle nach Maßgabe des Pfundes, das sie zu verwalten bestimmt und darum in ihr Leben entlassen worden sind[1]).

Das Ergebnis einer solchen Charakterbildung ist dann der volkgebundene freie Mensch, der „Mensch der Polis", der naturgemäß in den vielfältigen gesellschaftlichen, politischen und geistigen Ordnungen des Volkslebens steht und in ihnen willig dient, in seinem „Stande". Sein ganzes Sein und Schicksal, Rang, Ehre und Würde gewinnt und nimmt er aus der Ganzheit des lebendigen Volkstums[2]).

Menschenschule.

Wo demnach eine Schulgemeinde mit diesen Ideen der Erziehung und der Gemeinschaft Ernst macht, dort erwartet sie von der gesamten Öffentlichkeit als ein Versuch aufgefaßt und beurteilt zu werden, den vollen Gehalt der Forderung nach einer „Menschenerziehung" im Rahmen der öffentlichen Schule zu verwirklichen, damit also die Idee der Schule in ihrem tiefsten Verstande als einer „Menschenschule" im Sinne Pestalozzis, soweit Menschen es vermögen, Ideales wirklich zu machen. Sie ist also Schule rein erziehungswissenschaftlich und pädagogisch genommen.

[1]) S. Petersen, Schulleben und Unterricht einer freien allgemeinen Volksschule nach den Grundsätzen Neuer Erziehung. Weimar 1930, S. 7.

[2]) S. Petersen, Pädagogik, 1932. S. 3.

Haltung der Elternschaft.

Von der Elternschaft aus gesehen gilt es, sich der Erziehungs- und Gemeinschaftsidee nicht wie einem Statut mit Paragraphen oder einem Gesetz unterzuordnen, sondern als den alle Arbeit und alles Leben regulierenden geistigen Prinzipien der Schule. Und sie zeigt sich dort recht eingeordnet, wo sie bereit ist, um dieser Idee willen, alles für die Kinder dieser Schule als einer Einheit, also nicht nur um ihres Kindes willen, zu tun, was in ihren Kräften steht: an Mitarbeit, Geldunterstützung, Rat, Verteidigung, persönlichen und materiellen Opfern. Von da an war der Beginn einer echten Schulgemeinde fühlbar, als ich den Eltern sagen konnte, in keinem Falle habe die Elternschaft versagt, wo sie aufgerufen ward, um dieser Idee der besten kindgemäßen Erziehung und Menschenbildung halber zu helfen, Arbeit zu tun, Lasten zu tragen, Opfer aufzubringen für dieses oder jenes Kind oder eine Gruppe von Kindern. Vor allen Dingen aber, daß dieser Anruf stets Erfolg hatte über alle politischen und alle weltanschaulichen Gegensätze hinweg! Mithin wurde für das, was Elternschaft und Erzieher für das Beste hielten, um diese Kinder zu würdigen, wertvollen Menschen zu erziehen, auch der Parteiegoismus zurückgestellt, die konfessionellen und anderen sehr starken Gegensätze. Es begann bei der Mehrheit die Einsicht Bahn zu gewinnen, daß Kinder jenseits des politischen Kampfes zu lassen sind, daß, soweit wie nur irgend möglich, ihre Welt frei von der Hetze und dem Zank der Erwachsenenwelt zu halten ist und daß der größte Irrwahn und zugleich ein Vergehen am Menschen ist zu wähnen, wer die Jugend habe, der habe die Zukunft, und so gelte es, schon die Gemüter der Jungen sobald als möglich mit den „richtigen" Parteiansichten zu füllen und zum politischen Kampfe als Spießgesellen zu dressieren, noch bevor sie angefangen haben, sich die Grundlagen eines Menschentums zu gewinnen und zu offenbaren, zu welcher besonderen Leistung sie bestimmt sein möchten.

Sind diese Grundlagen gesichert, dann ist sie „freie" Volksschule. Innerhalb der deutschen pädagogischen Bewegung wird sie schulgeschichtlich am besten eingeordnet dem, was im rein pädagogischen Sinne unter „Lebensgemeinschaftsschule" verstanden und seit Hugo Görings „Lebensschule" (1882) von allen deutschbewußten Erziehungsreformern im Geiste Pestalozzis und Fröbels erstrebt wird, so auch von Lagarde, Nietzsche und Langbehn, dem „Rembrandtdeutschen", Hermann Lietz u. v. a.

„Allgemeine Schule"

ist sie insofern, als sie Kinder beiden Geschlechts, jeden Standes und Bekenntnisses, jeder Begabung vereinigt und das solange als irgend möglich, am liebsten zehn Schuljahre. Die Frage der Koedukation kann auf keine Weise „wissenschaftlich" geklärt werden, sondern die weltanschaulich-pädagogisch getroffene Entscheidung für bzw. gegen eine Koedukation kann lediglich nachträglich mit statistischem und pädagogisch-psychologischem Material usw. belegt werden. Es ist zur Begründung des Für wie des Wider reichlich vorhanden. Auch der Versuch, die Schüler und Schülerinnen der Lebensgemeinschaftsschulen selber über Vorteile und Nachteile der Koedukation zu befragen, ergab ebenso viele Stimmen dagegen als dafür. Wird das Kind von der Außenwelt mit dieser Problematik verschont, so wird es vor dem 11./12. Lebensjahre nicht nennenswert sie erkennen lassen oder fühlen. Mit einsetzender Reifezeit beginnt erst die Auseinandersetzung mit dem anderen Geschlecht und nimmt dort, wo das Kind eine gesunde Umwelt umgibt,

im Charakter und Temperament liegende, individuell ganz verschiedene Formen an, hier sexufugale, dort sexupetale. Instinktive Scheu und Sprödigkeit sind ebenso häufig natürlich wachsende Schutzmittel wie der Trieb, dem andern Geschlecht zu gefallen. Es ist ja so, wie Karl Groos einmal sehr fein schildert, daß sich die im Zentrum befindlichen ererbten Dispositionen, welche sich auf die Erhaltung der Art beziehen, unter normalen Verhältnissen von anderen Trieben verhüllt zeigen, die sich gleichzeitig regen; denn es regt sich nicht der Geschlechtstrieb, sondern es steigt eine ganze Gruppe von Trieben gleichzeitig auf, so daß jene ererbten Dispositionen „den eigentlichen Herd der Revolution umgeben, wie die Blätter der Blume den verborgenen Grund umstehen, aus dem sich die Frucht entwickelt"[1]). Da sind der Trieb zur Selbstdarstellung, nicht nur um dem anderen Geschlechte aufzufallen, sondern ebensosehr, um sich körperlich wie geistig zur Geltung zu bringen; dann der Kampftrieb in seinen verschiedenen Spielarten wie Raufluft, Begeisterung für körperliche Kampfspiele, zuschauend oder teilnehmend, oder Oppositionslust, Radikalismus, Zweifelsucht. Also ein wundervoll ineinander greifendes und heilsam natürlich den Menschen lenkendes Spiel ererbter Triebe.

Die Schulwelt muß sich entwickeln zur besten Klärungsanlage für das Triebleben dieser Jahre, die schirmenden Instinkte trotziger Knaben wie echt weiblicher Sprödigkeit gleicherweise schützen, den Trieben zur Selbstdarstellung und zum Kampf reichlich Gelegenheit geben, indem sie sie zugleich auf würdige Gegenstände ablenkt. Das weiter unten noch zu behandelnde Gruppensystem gestattet außerdem, Knaben wie Mädchen, die in den

[1]) Die Psychologie der reifenden Jugend, Intern. Monatsschrift, 1912, S. 1331 ff.

Reifejahren auseinanderstreben, hinreichend Arbeit und Ausleben in reinen Mädchen- wie reinen Knabengruppen. Nur sorge man, daß in dem Schulleben als einem Ganzen beide Geschlechter miteinander leben und arbeiten können, und daß sich die Schulgemeinde nicht um das ernsteste Problem des Lebens und der Gesellschaft drücke, eben das der Geschlechter, und eine der wichtigsten pädagogischen Aufgaben aus Unfähigkeit, sie zu lösen, beiseite schiebe, aber damit ihrerseits zur Verschärfung des Problems ihren redlichen Anteil an Schuld nehme. Wer das Zusammenleben beider Geschlechter beobachtet hat, der wird den heilsamen pädagogischen wie sittlichen Einfluß solchen Lebens nie wieder entbehren wollen und wird stets die Einseitigkeit, ja die Armut eines Schullebens getrennt eingeschulter Geschlechter bedauernd feststellen können. In Wirklichkeit werden in Deutschland auch weit über die Hälfte aller Kinder heute noch gemeinsam eingeschult. Für Preußen betrugen die Zahlen 1921/22 61,34%, auf dem Lande gar 87,6%.

Unsere Erfahrungen und Anschauungen decken sich weithin mit denen der Berlinertor-Schule zu Hamburg, die versuchsweise sich soweit wie nur irgend möglich von der kindlichen Eigenart in ihrer Versuchsarbeit leiten ließ. In den ersten Jahren des Versuchs waren die Geschlechter nur in den beiden untersten Klassen gemischt. Im Laufe der Jahre mischten sich die Klassen durch Übertritt von Kindern aus einer Klasse in die andere oder durch neue Einschulungen, bei denen Knaben in Mädchen-, Mädchen in Knabenklassen eintraten, etwa weil sie mit Kindern dieser Klasse befreundet oder verschwistert waren. Doch gab es im Herbst 1927 noch zwei Klassen, die nur aus Knaben bestanden, und eine reine Mädchenklasse. „Die gemeinsame Erziehung hat sich erhalten, trotzdem hier und dort vereinzelt Kinder einer solchen Ge-

meinschaft widerstrebt haben. Im ganzen sind von Kindern und Lehrern gute Erfahrungen gemacht worden, so daß man wohl erwarten kann, daß in Zukunft eine Geschlechtertrennung nur vereinzelt stattfinden wird“ [1]).

Der Bankerott der Jahresklasse!

Die Vereinigung verschiedener Schuljahre wird in ihrer vollen Bedeutung erst eingesehen im Zusammenhang mit den unten erfolgenden Ausführungen über die „Gruppe“. Von der allergrößten Wichtigkeit ist es, daß die verschiedensten Begabungen beisammen gehalten werden. Auch das findet seine weitere Erklärung in jener Schilderung des Gruppenlebens, hat aber noch andere schwerwiegende Gründe. Das heutige Schulsystem zeigt auf jede Weise den Bankerott des Jahresklassensystems, sowie der Auslese für die sogenannten höheren Schulen. Um 1900 begründete sich sogar ein Schulsystem, das sogenannte Mannheimer, auf der Tatsache, daß nur ein kleiner Bruchteil Schüler imstande sei, die Volksschule normal zu durchlaufen. In Preußen wurden 1910/11 nur 45% aus der achten Klasse entlassen; mehr hatten das Vollziel der Volksschule nicht erreicht; in Hamburg blieben 1912 über 50% sitzen. In Halle a. d. Saale verließen Ostern 1931 rund 1000 die Volksschule, davon 600 aus der 1. Klasse, 400 aus einer niedrigeren! Josef Stur [1]) gibt für Wien erschütternde neueste Zahlen; von allen Schülern Wiens durchlaufen nur 41½% die vom Gesetzgeber gewollte Schulbahn. Imstande, die oberste Schulstufe zu erreichen,

[1]) S. „Werdendes Zeitalter“, 1927, S. 154.
[2]) Vgl. u. a. Josef Stur, Mittelschule und Bürgerschule, Wien 1927, S. 63; Ov. Decroly et Gérard Boon, Vers l'Ecole Rénovée. 1921, p. 11.

wären 48,4%; 51,6% fallen vorher durch, und von diesen treten 20% (ein Fünftel!) mit erreichtem 14. Lebensjahre vorzeitig während des Schuljahres aus. Die gleichen Zahlen führen Holland, Belgien, England auf. Decroly und Boon berichten sogar, daß nach sehr optimistischer Schätzung nur 15% die beabsichtigten Wohltaten der belgischen Volksschule genießen, also von den 1,2 Millionen belgischer Kinder des Jahres 1921 nur 180 000! Und die höheren Schulen aller dieser Länder zeigen das nämliche Bild.

Seit 1890 erreicht nur jeder 5. Sextaner in Deutschland das Abitur! Während 1927/28 aus den Volksschulen in Frankfurt a. M. 48% mit gebrochener Bildung abgingen, waren es aus den dortigen Mittelschulen 41%. Nach Bremer Untersuchungen verließen 42% aller eine höhere Schule besuchenden Schüler im Alter von 14 Jahren die Schule, also höchstens mit Quartareife! In Berlin wurden als Folge zu milder Auslese in einem Jahre 1600 Schüler aus der Sexta, Quinta und Quarta wieder entlassen [1]). Von den in Preußen in die Sexta Aufgenommenen erreichten 30% nicht die Mittelstufe, 70% nicht die Oberstufe; das bedeutet: 25 000 Knaben treten ins praktische Leben über, die nur „Tertianerbildung“ haben, 15 000, die nur die Unterstufe einer höheren Schule durchlaufen haben. Die Rechnung geht nicht fehl, wenn wir annehmen, daß die deutschen höheren Schulen Jahr für Jahr mehr als 70 000 Schüler dem sogenannten Stehkragenproletariat zuführen; eine Schülerschar, die, wie genaue statistische Erhebungen zeigen, in Handel, Handwerk und Industrie

[1]) Walter Hüsken, „Bankerott des Jahresklassensystems. in der „Frankfurter Zeitung“ vom 13. 4. 1930; Kurz, Schüler, die vorzeitig die höhere Schule verlassen, 1930.

ungern genommen werden [1]), obwohl sie damals, als sie der höheren Schule zugeführt wurden, innerhalb der Volksschule doch immerhin zu den Besseren zählten. Das lehrte u. a. auch die erste Beamtenprüfung von 143 Anwärtern in Frankfurt a. M. 1928. Es meldeten sich 54 Abiturienten und Primaner, 38 Volksschüler und Mittelschüler, 26 Obersekundaner und 25 Militäranwärter. Es fielen durch:

von den Volks- und Mittelschülern 34%,
von den Militäranwärtern 36%,
von den Primanern und Abiturienten 41%,
von den Obersekundanern 62%.

Wäre die Volksschule so, daß sie den Schülern ihren Begabungen entsprechend eine freiere Entwicklung gewähren könnte, ein stilleres Ausreifen noch um ein paar Jahre, ob dann nicht manches Elternhaus sein Kind in der Volksschule gelassen hätte? Statt dessen wird immer noch damit fortgefahren, „gehobene Klassen“ einzurichten und die kostspieligen Mittelschulen preußischer Art zu erhalten, die doch nur dazu dienen, die oberen Jahrgänge der Volksschule „auszupowern“. Und doch gibt es heute Wege genug, um innerhalb der Volksschule selber, gerade dadurch, daß man die Begabten nicht herausnimmt, für alle Kinder weit bessere Ausbildungsmöglichkeiten zu schaffen, als sie in solchen unsozialen Schulformen geboten werden können.

[1]) Pädagog. Zentralblatt, 1925, Heft 6, Käthe Gäbel, die Berufsaussichten der Schüler höherer Lehranstalten mit vorzeitig abgebrochener Schulbildung.

Und die Hilfsschüler?

Mit diesem Versagen des Jahresklassensystems hängt eng zusammen die Tatsache, daß rd. seit 1900 die Einrichtung von „Hilfsschulen“ nötig ward. Jenaer Untersuchungen haben für einen erheblichen Teil der Hilfsschüler als Grund ihrer Überweisung in die Hilfsschule wahrscheinlich gemacht die rein konstitutionelle, physische wie psychische, Unfähigkeit zahlreicher Kinder, das unkindlich angespannte, mit täglichen ja stündlichen „Forderungen“ nach „Leistungen“ an sie herantretende Arbeitsleben einer „wohlgegliederten“, dazu klassenmäßig gebundenen Unterricht erteilenden Volksschule zu ertragen. Dagegen hat der Versuch, Hilfsschüler im Gruppenverband zu belassen, ihnen keinerlei Gefühl von Minderwertigkeit zu geben, ihnen Zeit und Ruhe für ihre Entwicklung zu lassen, vor allem immer an erster Stelle für ihre körperliche Erkräftigung zu sorgen, gezeigt, daß diese über die 2—3 ersten Schuljahre gut hinübergeleitet werden können, um darauf auch im Sinne der normalen Schule ausreichend zu „folgen“, mit fortzuschreiten.

Das pathologische Kind wird, auch bei leichteren Fällen, der besonderen, zumeist dann aber gleich der Heilerziehung zuzuweisen sein. Unter den heute aber der Hilfsschule Zugewiesenen wird ein sehr großer Teil, bei guter Mitarbeit und rechter Einsicht des Elternhauses, bis zum Ende der Volksschulzeit im Gruppenverbande geführt werden können. Unmöglich wird es freilich, wenn die Eltern sich nicht dazu verstehen können, die mangelhafte oder sehr begrenzte intellektuelle Befähigung und die sittlich schwachen Seiten ihres Kindes vor sich, und was ja immer sehr schwer fällt, vor dem Lehrer und unter Umständen auch vor dem Elternrat, offen zuzugeben. Wenn sie fortfahren, von den Lehrern wie auch

von ihrem Kinde mehr zu verlangen, als beide im Verein mit der helfenden Gruppe an ihrem Kinde zuwege bringen können, dann muß so bald als möglich doch die Überführung in die Hilfsschule einsetzen, wenn eine am Orte ist. Denn es kommt sonst zu einer Belastung der Gruppe, die diese als Gesamtheit schädigt[1]). Es ist von Bedeutung, daß auch in diesem Teile ihres Versuchs die oben genannte Berlinertor-Schule in Hamburg zu einem gleichen Ergebnis gekommen ist. „Grundsätzlich wollen wir schwachbegabte Kinder, sog. Hilfsschüler, in unsern Gruppen behalten und betreuen und wollen und können das als unsre Pflicht betrachten, solange die Gruppen denselben Bruchteil an schwachbegabten Kindern tragen, der in der Kinderschaft allgemein vorhanden ist. Denn wir möchten die Kinder in dem Kreise lassen, in dem sie auch außerhalb der Schule leben, und ohne sie in besonderen Klassen zusammenzufassen, wollen wir eine Förderung suchen, die in der Richtung unserer pädagogischen Anschauung liegt. In einzelnen Fällen haben wir den schweren Entschluß gefaßt, Kinder an Hilfsschulen abzugeben, weil keine Gruppe der Schule die Belastung durch die betr. Kinder noch zu tragen vermochte. (Werdendes Zeitalter a. a. O. S. 159.)

Es ist eben nicht so sehr die Frage der Begabung, um die es gehen sollte, sondern die der Menschheit selbst. Wer jene schulmäßig wenig Begabten sich in ihrer Weise frei und froh ohne Anzeichen irgendwelcher seelischen Gedrücktheit unter den Mitschülern bewegen sieht, versteht, was ich meine. Sie können in dem reicheren Arbeitsleben der Normalschule vielseitiger und auf natürliche Weise lernen, auswählen, was ihnen zugänglich ist, und in ihrer Art dem freien Bildungserwerb nachgehen.

[1]) Vgl. Vitta Lewin, Die Leistungseinstellung von Hilfsschulkindern. Leipzig, 1928. (Jen.-Diss.)

Stets findet sich Gelegenheit, sie mit ihren Fähigkeiten einzustellen: mit einem Vortrag über sie besonders interessierende Dinge, mit praktischer Handarbeit, im Chor, im dramatischen Spiel usf. usf. Dazu sind sie ein Anlaß für reifere Mitschüler, sich ihrer anzunehmen, mit ihnen dies und das durchzuarbeiten. Didaktisch wie pädagogisch wirken jene sich an ihnen wertvoll aus, und das Bild wahren Menschenlebens wäre wiederum nicht vorhanden, fehlten diese sog. Hilfsschüler, die nun hier zu Schülern werden, die im besonderen der Hilfe aller Glieder der Schule bedürfen, und dadurch einen sittlich wertvollen Teil bilden.

Die Begabten.

Ebenso unentbehrlich sind die Begabten, auch die Hochbegabten. In Jena konnte der Versuch mit einer Anzahl ausgesprochen Hochbegabter durchgeführt werden, die zu jenen 10% der Schüler höherer Lehranstalten gehören, welche nach Joseph Petzold zwei der in den Lehrplänen der höheren Schule vorgeschriebenen Jahrespensen in einem Jahr erledigen können „ohne jede Anstrengung, also mit geringerer Mühe als der schlechte Durchschnitt der großen Mehrzahl der Schüler der heutigen höheren Schulen." Das typisch begabte Kind ist nach den Untersuchungen Lewis M. Termans klassenmäßig bis zu einem Drittel seines Lebensalters zu niedrig eingestuft. Er wird ständig um 21% unter der Höhenlage gehalten, für die es Arbeit erledigen kann. Mit acht Jahren steht es bereits in seiner allgemeinen Orientiertheit auf einer Stufe mit dem Durchschnittskind von 12 Jahren usw.[1]). Da das Gruppensystem mit seinen, freies individuelles Fortschreiten ermög-

[1]) Lewis, M. Terman, Pflege der Begabung, Z. f. pädag. Psych. 1925, 3. 137 ff.

lichenden Arbeitsformen den Unterrichtsfortschritt keines Kindes hemmt, so bestätigen alle Eltern, daß diese begabten Kinder nicht Mangel an Beschäftigung litten, daß sie keine Langeweile kännten, daß sie ruhig und stetig reiften, in keiner Weise „zu kurz kämen". Zugleich aber sind sie wichtigste Gehilfen der Lehrer und Erzieher an verschiedensten Stellen. Sie greifen überall und mehr aus eigenem Antrieb als auf Anordnung und Wunsch in Unterrichts- und Schulleben ein. Nach dem 7. und 8. Schuljahr wird zudem den fachlich Begabten besonderer Dienst zugewiesen; sie treten in ihre „Vorlehrzeit" ein: ein Mädchen, das Kunstgewerblerin werden will, leitet den Werkunterricht für Grundschüler unter Anleitung des Werklehrers; andere, die Gymnastiklehrerinnen werden wollen, führen bestimmte Gruppen; jenes Mädchen, das Buchhalterin werden will und für Ostern eine feste Anstellung in sicherer Aussicht hat, übernimmt unter Leitung die Buchführung der Schule und lernt außerdem mit zwei anderen, einem Mädchen und einem Knaben, Französisch, da sie alle es im späteren Berufe gebrauchen werden. Daß Jungen und Mädchen, die den Lehrberuf ergreifen wollen, sich selber ständig Gelegenheit schaffen, Mitschülern lehrend zu helfen, bedarf keiner besonderen Erwähnung. Wohl aber ein anderer Vorzug jeder Schule, welche die Begabten nicht an besondere Schulen abgibt:

In der großzügig angelegten und durchgeführten Untersuchung über die Hochbegabten weisen L. Terman und seine Mitarbeiter nach, daß die Hochbegabten mit 9 Jahren in ihrer Charakterentwicklung soweit wie sonst 14jährige sind und auch sonst die stärksten sittlichen Eigenschaften zeigen[1]). In meiner nunmehr neunjährigen

[1]) Genetic Studies of Genius Vol. I. 1925, pa. 517. u. ö.; und: Hugh Hartshorne u. Mark A. May, Studies in Deceit. New York, Mc Millan Co. 1930.

Beobachtung an der Jenaer Universitätsschule finde ich diese Ergebnisse durchaus bestätigt, und zwar so, daß überhaupt das begabtere Kind auch in stärkerem Grade das sittlich führende Kind ist. Nur muß seine Schule ihm die Freiheit intellektueller wie charakterlicher Entwicklung nach seinem Gesetz gewähren. Dann ist es wie eine Art sozialer Dankbarkeit, die aus solchen Kindern heraustreibt und sie zum freiwilligen Helfen in reichstem Maße führt. In den überlieferten Schulen wird allgemein darüber geklagt, daß gerade die hochbegabten Schüler zu Selbstüberhebung neigen, und ebenso darüber, daß sie im Klassensystem ja auch keine Möglichkeit hätten, die sittlichen Führereigenschaften zu betätigen und herauszustellen. Dagegen machen nun solche Kinder in der freien Schule Erfahrungen, die von höchstem Werte für den Aufbau eines sittlichen Führer-Charakters sind. Der Überheblichkeit wird ja nicht nur durch die mannigfachen gemeinschaftlichen Besprechungen und Veranstaltungen der Gesamtgruppe vorgebeugt, sondern besonders auch im freiwilligen Hilfsdienst und bei der Leitung sich frei bildender Untergruppen um diese und durch diese Kinder. Denn kein anderes Kind läßt sich helfen oder leiten, anleiten oder befehlen, wenn Hilfe, Befehl, Leitung wie eine Art Gnade oder Herablassung nahen. Das begabte Kind muß in einer ganz anderen menschlichen Haltung, jedenfalls mindestens in einer, die keine Überheblichkeit, Ungerechtigkeit oder Herablassung verrät, seine Führung ausüben. Deswegen wird dies Zusammenleben zu einer wunderbaren Schulung begabter Kinder im Umgang mit Menschen, in der rechten Menschenbehandlung, etwas von höchster Bedeutung fürs Leben.

Aber ganz allgemein ist der Einfluß des begabten Kindes auf das sittliche Niveau wie den allgemeinen Begabungsstand einer Gruppe denkbar groß, und auch

deswegen seine Abwanderung an Sonderschulen lebhaft zu bedauern. Dieses aber auch um ihrer selbst willen, weil sie ein wahres Bild des Menschenlebens und der mannigfaltigen Züge dieses Bildes nur in einer allgemeinen Volksschule kennen lernen und sich daran entfalten und bewähren können; ein bedeutender Wert für ihre künftige soziale Stellung. Wie fremd, und darum wie unfähig zeigen sich im Umgang mit nichtakademischen Kreisen so viele Akademiker, bei denen man alsdann regelmäßig auch eine Schul- und Berufsbildung und anschließend eine Lebens- und Berufsführung feststellen kann, die sie niemals in echte Lebensverbundenheit mit anderen Menschen als die ihres engeren Verkehrskreises gebracht haben. Gerade diejenigen jungen Menschen, welche dereinst aller Wahrscheinlichkeit nach zu den 1—2% gehören, die in ihrem Volke eine führende Stellung einnehmen werden und können, müssen solange als möglich in einem Schulleben aufwachsen, das ihnen ermöglicht, sich allgemein menschlich vielseitig aufzuschließen, zu betätigen und zu reifen.

Soziales.

Damit ist bereits alles Nötige über den Wert einer starken sozialen Mischung der Schülerschaft gesagt. Je treuer ihr Bild die tatsächliche soziale Schichtung widergibt, um so reicher ist sie auch an sozialen und rein menschlichen Aufgaben für die Kinder selbst, mithin wertvollere Vorbereitung für ihre Aufgaben als Erwachsene.

Familienschule.

Zugleich ergibt sich noch ein Vorteil von selbst, der nicht zum letzten gehört: diese Schule werden alle Kinder einer und derselben Familie besuchen können, ja es wird von Eltern wie Erziehern gleichermaßen gewünscht werden, daß sie sich als echte Familienschule darstelle.

II. Äußere Ordnung des Schullebens.

Schulgebäude.

Die Massenschule sollte in kleinere Schulsysteme zerlegt werden, mit allerhöchstens 400—500 Schülern. Das Gebäude sei Flachbau oder einstöckig, umgeben mit Gelände für Spielplatz, Schulgarten als Kinderland, es enthalte für jede Gruppe ein besonderes Zimmer (etwas Grundsätzliches gegenüber dem Gary- und dem Dalton-Plan), dazu einen geräumigen Kombinationsraum für Werktechniken, einen Raum für naturwissenschaftliches Arbeiten, einen Turn- und Gymnastiksaal, sowie einen Versammlungsraum für Musikpflege, Schulfeiern, Theater usw., wenn irgend möglich einen Kindergarten.

Verteilung der Schüler.

Die Schülerzahl der einzelnen Gruppen überschreite auf der Unter- und Mittelstufe nicht 40, auf der Oberstufe nicht 30—35. Die von Decroly geforderte Höchstzahl von 20—25, von deutschen Arbeitsschulpädagogen auf 20 bemessene bestätigt unser Versuch nicht; vermutlich weil von Anfang an stärker das natürliche Lernen, das freie individuelle Fortschreiten der Schüler, auch die weitgehende Freiheit in der Mitarbeit an der ganzen Unterrichtsgestaltung die Ordnung, Beschäftigung und

Führung erleichtern, sowie den Wunsch nach einem reicheren und mannigfaltigeren Gruppenleben erstehen lassen. Auch unter den heutigen unnormalen Verhältnissen bewährte sich der Jena-Plan noch bei mehr als 50 Schülern, ja ermöglichte es gerade, bei derart unerträglich hohen Zahlen noch die selbsttätige Arbeit und Einstellung des Schülers der Schularbeit wie dem Gemeinschaftsleben gegenüber, ihr freies Schaffen und Zusammenleben zu erhalten.

Ausstattung.

Die Ausstattung erfordert Tische und Stühle, die, leicht beweglich, im Raume von den Kindern selbst, je nach dem, wie es eine Unterrichtsform, eine Gemeinschaftsveranstaltung erfordert, geordnet, auch nach draußen, selbst eine Viertelstunde Weges, getragen werden können, um für den Unterrichtsgang auf eine Wiese, an ein Flußufer, in einen Steinbruch, in den botanischen Garten usw. mitgenommen zu werden, da es die Regel sein muß, den Unterricht soviel wie nur möglich ins Freie zu verlegen. Die Firma P. G. Polack in Finsterwalde, N. L. verfertigt die in Jena jahrelang erprobten Tische sowie Arbeitsmittel- und Mappenschränke. Letztere sind mit Rolltüren gearbeitet, um den im Raum verfügbaren Platz soweit wie möglich frei zu halten. An Tischen werden benötigt, berechnet auf 40 Schüler: 8 viersitzige und 8 einsitzige, also insgesamt 40—48 Sitzplätze, um einen kleinen Spielraum zu lassen, da die einsitzigen Tische auch für zwei Schüler Platz bieten. Dazu kommen 1 Arbeitsmittelschrank und 2 Mappenschränke; die Gesamtkosten betragen etwa ein Drittel derjenigen für eine Einrichtung mit Rettigbänken ohne Zubehör.

Diese Zahl ist errechnet auf Grund unsrer neunjährigen Beobachtung der natürlichen Gruppenbildung der Kinder. Die höchste Zahl frei zur Arbeit zusammentretender Kinder war 6, sehr beliebt, ja am beliebtesten war die Dreier- bis Vierergruppe, daneben stets, und zwar wechselnd beansprucht, der Einertisch. Die Zweiergruppe ist, bei längerer Dauer, recht oft pädagogisch wie erzieherisch wertlos, sogar gefährlich, weil sie Verklickung begünstigt und das geistige Wachsen aneinander beeinträchtigt. Die Sechsergruppe ist die seltenste und zumeist wieder innerlich aufgespalten in eine Zweiheit, die aber, etwa rein stofflich (durch einen Atlas, Ton, Rechenspiele usw.) verbunden, doch räumlich zusammenhält. Ähnlich steht es mit der Fünfergruppe. Für den Lehrer sind nur ein besonderer Stuhl, sowie ein ausreichender Platz im Arbeitsmittelschrank erforderlich. Die Wände werden in Wandtafelflächen verwandelt so reichlich wie irgend möglich, bis zum Fußboden herabgezogen[1]), oder mit mattem grauen Glas überlegt. Über der Tafelfläche ein Sims aus weichem Holz, auch die Fensterbänke müssen frei gegeben werden für die Aufnahme von Aquarien, Terrarien, Blumen und für manches andere, was der Kinder Herz liebt und sie in „ihrem" Raume um sich haben möchten.

Die Tische enthalten keine Tintenfässer, sondern beim Schreiben wird sobald als möglich der Füllfederhalter verwendet, oder das Kind lernt, seinen Platz für das Schreiben mit Tinte sorgfältig herrichten genau so wie es in der Regel es im Elternhause muß oder müßte. Auch im Kleinsten hat die Schule gute Sitte bildend immer voran zu gehen und das Beispiel zu geben.

[1]) Vgl. Arno Förtsch in: Petersen-Förtsch, Das gestaltende Schaffen im Schulversuch der Jenaer Universitätsschule 1925—1930. Weimar, 1930, der die genaue Technik des Präparierens von Wandflächen schildert. Die Ausgaben für Material betrugen 1930 für 10 qm 8 RM.

Platzfrage.

Es gibt keine absolut „festen" Plätze. Sie sind frei gewählt oder aus der jeweiligen Gruppenarbeit und deren innerer Bewegtheit heraus bestimmt. So offenbaren sich auch hier — wie überhaupt in ungeheurer Fülle, sobald den Kindern wahre Bewegungsfreiheit eingeräumt wird, — typische Wesensseiten an den Kindern, z. B. die starren, die rechthaberischen, die verträglichen usf. Es sei aber schon hier gesagt, daß es mit zu den Aufgaben des Gruppenlebens und bereits seiner äußeren Ordnung gehört, die Kinder sich wesenhaft offenbaren zu lassen, damit danach sich die angemessenere Behandlung durch den Lehrer wie durch die Gemeinschaft richten kann.

Bewegungsfreiheit.

Wahre Bewegungsfreiheit! d. h. die Kinder bewegen sich frei im Raum, ja in der Schule. Jedes geht vollkommen frei ein und aus und verantwortet seine Freiheit vor der Gruppe. Alle unsre Erfahrungen bestätigen ununterbrochen, daß kein Mißbrauch mit dieser Freiheit getrieben wird, der im allermindesten uns veranlassen könnte, sie in irgend etwas zu beschränken. Nicht nur der still für sich beobachtende Lehrer, fast noch mehr die Gruppe selber kennt sofort jenen heraus, der zum Mißbrauch neigen könnte, und wird ihn umgehend zur Rechenschaft ziehen. Desgleichen hat — das sei hier angefügt — unsre ständig, der Wissenschaft halber, vorgenommene Kontrolle der zu freier oder einer besonderen Arbeit in einen der 4 Nebenräume sich begebenden Schüler, wo sie manchmal 1—2 Stunden lang ohne Aufsicht arbeiten, regelmäßig ergeben, daß nicht getrödelt ward. Davon abgesehen, daß ja diese Arbeit so gut wie stets in

einer Werkleistung endet, die vorgezeigt werden kann. Wir haben aber an einer großen Anzahl „verschulter", unter dem üblichen Schuldruck körperlich ermatteter Kinder, die zu uns kamen und von den Eltern und uns besonders beobachtet wurden, die heilsame Wirkung dieser freien Bewegung rein auf die körperliche Konstitution feststellen können. Nach 6—8 Wochen waren die roten Backen wieder da und ein ruhiger, erfrischender Schlaf. Denjenigen Ärzten, die die Jenaer Schule jetzt fast ein Jahrzehnt beobachten, ist diese heilende Wirkung genau bekannt und es besteht mit ihnen eine stille Zusammenarbeit.

Pause.

Ferner hat dieser „bewegte Unterricht" samt seiner ganzen Umwelt uns zu einer neuen Pausenordnung geführt. Die Kinder — und genau dieselben Feststellungen machen wir, die allesamt, z. T. zehn Jahre und länger, Lehrer an Schulen alten Systems waren mit Pausen nach jeder Stunde, an uns selber — ermüden erst nach 1¾ Stunde. Darum legen wir die Pause nun schon seit 1924 in die Mitte des Arbeits-Vormittags, so daß sich zwei Arbeitszeiten von je 100—105 Minuten ergeben, dazu eine Übergangszeit zwischen den regelmäßig in der ersten Morgenstunde liegenden Kursstunden, die aber nicht als „Pause" im Schulleben deutlich hervortritt, sondern mehr eine Zeit von etwa 5 Minuten bedeutet, in der zur Gruppenarbeit übergegangen wird und Umstellungen des Mobiliars, Forträumen von Lernmitteln, Hinübergehen in einen anderen Raum, das Ankommen später zur Schule kommender Schüler erfolgt und dgl. m. Es hat sich in allen Jahren kein Anlaß ergeben, mit dieser einen Pause, die 35—40 Minuten

umspannt, zu brechen. Sie wird bei 40 Minuten beendet durch ein Zehnminutenturnen aller Schüler. Oft gliederte sich die Schülerschaft in ein Drittel, das an je zwei Wochentagen ein gebundenes Spiel (Faustball) durchführt, und zwei Dritteln, die frei spielen, sich an den Beeten des Schulgartens beschäftigen oder tollen.

Der Versuch, diese Zeiteinteilung auch im subtropischen Klima Nashvilles U. S. A. durchzuführen, zeigte genau dieselben Erscheinungen. Obwohl die Schulstunden vormittags von 9—12 lagen, Stunden, in denen sich der noch nicht eingewöhnte Deutsche am liebsten nicht bewegt, ergab es sich bei der in Jena erprobten Arbeitsform auch hier, daß die Kinder erst nach 10,30 unruhiger zu werden begannen, so daß wir den Lunch in die Zeit 10,35 bis 10,45 legten. Überhaupt schienen die Kinder viel weniger die Hitze zu empfinden als die Erwachsenen. Auf die Hitze zurückzuführende Unruhe oder Zappeligkeit war nur ein- oder zweimal an ganz besonders drückendschwülen Tagen festzustellen, an denen dann in der Regel eines jener schnell aufkommenden starken Gewitter mit Platzregen ausbrach. Es war aber auch jetzt weit mehr die Nervosität der Hospitanten, die ansteckte, als Aufregung der Kinder selbst; jedenfalls gelang es bei einem besonders heftigen Unwetter der sehr geistesgegenwärtigen und tüchtigen Lehrerin, im Bruchteil einer Minute die Kinder von der Gruppenarbeit abzulösen und sich zum „Kreise" ordnen zu lassen. Der Wandel in der Beschäftigung und die nach der Ordnung des Kreises erfolgende Konzentration auf gemeinsam Interessierendes genügte, um der Kinderschar mehr Haltung zu geben als den meisten der Erwachsenen.

Anfügen möchte ich noch die Erfahrungen der Lichtwarkschule, die sich ebenfalls eine Doppelstunde, und zwar von 75 Minuten geschaffen hatte, um eine ihrer

neuen Arbeitsweise entsprechende Zeiteinteilung zu gewinnen. Darüber schreibt Rudolf Kappe in der Zeitschrift, „Die Lebensgemeinschaftsschule" 1926, S. 159: „Die Doppelstunde von 75 Minuten ohne Pause. Wir hätten das früher für unmöglich gehalten. Und es wäre auch keiner „alten Schule" zu raten, es nachzumachen. Die Langeweile und die Verzweiflung der Schüler wären unausdenkbar. Eine Epidemie von Schülerselbstmorden wäre gewiß die Folge. Wo aber Schwung und Freude, Aktualität und innerste Anteilnahme das Leben der Schule beflügeln, da vergeht die Zeit auch im Fluge. Zahllose Besucher haben es mitgemacht. Jeder kann es nachprüfen. Wir könnten ohne diese konzentrierte Doppelstunde nicht mehr existieren".

III. Das Gemeinschaftsleben der Gruppe.

a) Die „Gruppe" [1]).

Statt von Klassen reden wir von Gruppen. Das ist mehr als ein neues Wort. Es darf hier als genügend bekannt vorausgesetzt werden, was überlieferungsmäßig unter Schulklasse verstanden und in der herkömmlichen Literatur als ihre Idealform betrachtet wird. Die Unterschiede zwischen Klasse und Gruppe liegen ebendort, wo die zwischen Gesellschaft und Gemeinschaft liegen, so wie sie oben aufgezeigt wurden.

Die Stammgruppen.

Mit Bestimmtheit müssen wir erklären, daß das Beste die Mischung der Schüler nach verschiedenen Jahrgängen,

[1]) S. die eingehenden Schilderungen in Petersen, Schulleben und Unterricht usw., 1930.

selbstverständlich mit beiden Geschlechtern (mit gewissen Einschränkungen für die Pubertätszeit siehe oben S. 22 f.) sowie allen Ständen und Begabungen ist. In Jena ist lange Zeit hindurch ausgeprobt worden, welche Alter am besten zusammenpassen und wie groß die Altersspannen sein sollten. Wo nicht die ein- und zweiklassige Schule von vornherein Schranken setzen, dort sollte die Stammgruppenbildung folgendermaßen erfolgen:

Die Untergruppen vereine die Kinder des 1.—3. Schuljahres. Auf keinen Fall sollte man die Kinder des 4. Schuljahres mit hineinnehmen, auch nicht um der rein schulpolitischen, ganz unpädagogischen sogenannten „Grundschule" ein Opfer zu bringen. Aber ebenso bedenklich ist es, Kinder des 3. Schuljahres zu zeitig in die nächste Gruppe hinüberzunehmen. Nötigen große Schülerzahlen dazu, dann nicht vor Oktober.

Die Mittelgruppe besteht aus Schülern des 4.—6. Schuljahres.

Die Obergruppe aus Schülern des 6./7. bis 8. Schuljahres.

Die Jugendlichengruppe aus solchen des 8./9. bis 10. Schuljahres.

Die neuere pädagogische Psychologie bestätigt, daß in den angegebenen Lebensjahren, in denen die Stammgruppen sich gegeneinander abgliedern, auch die entscheidenden Einschnitte der seelisch-körperlichen Entwicklung liegen.

In einer „schulorganisatorischen Studie" habe ich in den von Prof. Dr. Kade, Frankfurt a. M. herausgegebenen „Beiträgen zur Landschulreform" Heft 3, 1932, den Jenaplan und die Landschule eingehend behandelt[1]).

[1]) Für Ersatz der Jahresklassen durch Besseres ist auch Ernst Krieck, Nationalpolitische Erziehung, 1932. S. 152.

Übergänge.

Kein Kind bleibt jemals „sitzen", sondern alle rücken nach dreijähriger Arbeit in einer Gruppe in die nächste auf. Doch können in der Mittel- und Obergruppe einige schon nach zwei Jahren „versetzt" werden. Aber für diese „Versetzung" wird nicht der Intelligenzgrad das schlechthin Entscheidende sein. Was ein Kind auf Grund seiner Intelligenz „lernen" kann, das vermag es ja weitgehend in jeder Gruppe, sowie durch Teilnahme an Kursen u. dgl. zu lernen. Deswegen ist uns stets das Entscheidende die „allgemeine Reife", die menschliche Haltung, die Frage, wie wird dieser Junge, dieses Mädchen als ganze kleine Persönlichkeit sich in der anderen Gruppe fühlen und durchsetzen, also wie es in seinem persönlichen Wesen wachsen wird? Die so von dem Lehrkörper monatelang für eine Verschiebung in eine andere Gruppe Beobachteten behalten dabei stets das Recht, sich zu weigern, in die andere Gruppe überzugehen. Auch damit haben wir nur gute Erfahrungen gemacht und gesehen, wie die Kinder durchaus zu einer Selbstbeurteilung fähig sind. Das Kind, welches von uns für den Übergang als geeignet bezeichnet wird, behält auch nach seiner Weigerung das Recht zum Übergang während des ganzen auf den Termin (Ostern) folgenden Jahres. Ein Kind, das sich unsrer Meinung entgegen selber für den Übergang geeignet hält, kann u. U. das Recht zum Versuch erhalten, aber als widerruflich. Auch im letzteren Falle haben wir erfahren müssen, daß Kinder sich richtig beurteilt hatten. Verkrampfungen sind nur dort aufgetreten, wo — uns im voraus bekannt — das Elternhaus den Übergang als Versetzung im Sinne der überlieferten Schule auffaßte, mithin ein Verbleiben in der Gruppe als „Sitzenbleiben", als Degradierung ihres Kindes. Sobald die

Elternschaft in längerer Mitarbeit den Sinn dessen verstehen lernte, was wir beabsichtigen, verschwanden die falschen Rückwirkungen.

Definition der Stammgruppe.

Allein setzen wir einmal voraus, solche Mischung nach Intelligenz, Geschlecht und Stand sei zwar vorhanden, aber aus äußeren Gründen müßte die neugegründete Gruppe lauter Kinder desselben Jahrgangs, etwa Schulanfänger, aufnehmen, auch dann würde sich bereits nach wenigen Wochen, ganz deutlich selbst für den fremden Besucher nach wenigen Monaten, herausstellen, daß er keine Schulklasse im gewohnten Sinne vor sich hat, sondern das, was wir eine Gruppe nennen. Ich möchte diese definieren als eine „Sozialform", die sich unter Führung eines erwachsenen Erziehers planvoll, absichtlich als Mittel der geistigen Gemeinschaft weiß und will, die unablässig daran arbeitet, ihre Organisationseinheit als bloßes Mittel zu erhalten, sie niemals Selbstzweck werden zu lassen (auch für jede Gruppe liegt ja schon der höchste Zweck in der übergeordneten, sie alle umfangenden Idee der Schulgemeinde). Durch solche ernsteste Arbeit an sich selbst als Gesamtheit erreicht sie die weitgehendste Sinnerfüllung. Dabei ist es aber von entscheidender Bedeutung, daß die jede Gemeinschaft bezeichnende freie Dynamik der inneren Struktur gewährleistet ist (s. oben S. 15 f.).

Das freie innere Kräftespiel der Gruppe.

Die in der Gruppe vereinigten Kinder sind in keinem Stück zum gemeinsamen Fortschreiten vom Lehrer gezwungen, sondern arbeiten frei, selbsttätig und weitgehend

selbständig vom ersten Schultage an im Vollbesitz ihrer Bewegungsfreiheit unter jenem Gesetz, das weiter unten als das „Gesetz der Gruppe" (S. 45) noch aufgezeigt wird. Dabei bilden sich alsbald frei zusammentretende Untergruppen auf Grund von Freundschaften, persönlicher Zuneigung, aber ebenso oft auf Grund gemeinsamen Interesses oder auch, weil sie vom Gruppenführer zusammengeführt, d. h. auf die Gemeinsamkeit ihrer Arbeit aufmerksam gemacht sind, und weil sie den Vorteil gemeinsamer Arbeit eingesehen haben. Zwangsweises Gruppieren wäre wertlos; nur wo die innere Zustimmung gewonnen wird, hat solche Beihilfe Wert. Dabei zeigen sich wiederum von Anfang an starke Überschneidungen: im Rechnen setzen sich andere Kinder zusammen als bei Papp- und Papierarbeiten oder Lesen; auch die Alter überschneiden sich, ebenso die Begabungen und so auch die Führer. Der Junge, der im Papparbeiten in der Dreiergruppe führt, anleitet und auf die Durchführung der Arbeiten sieht, ist dagegen in der Rechengruppe, der er zugehört, nur ein aktives Glied, in seiner erdkundlichen ein passives. Ferner wandeln sich die Gruppen wiederholt während des Jahres und zwar in der Zusammensetzung wie nach dem inneren Kräfteverhältnis, weil eben die Glieder ganz verschieden innerlich wachsen.

Organisatorische Vorteile.

Eine wichtige Folge hat dieses aufgeteilte Arbeitsleben auch insofern, als es nichts ausmacht, wenn ein Kind oder mehrere im Laufe des Jahres eintreten. Sie werden nach kurzer Eingewöhnungsfrist sich ohne alle Schwierigkeiten angliedern, wie wir an genug Beispielen beobachten konnten. Es wird daher bei dieser Organisation des Arbeitslebens nicht nötig, sich starr an die

staatlichen Einschulungstermine zu halten, die ja nicht anders als mehr oder minder gewaltsam, rein bürokratisch abgesteckte Termine sein können, um der äußeren Ordnung willen. Desgleichen fiele die Bindung an den Pflichtschulbesuch durch so und so viele, für alle verbindliche, schematisch festgesetzte Schuljahre, wofern wiederum nur erst die Bedenken und Erlasse der Schulverwaltung gegen das, was sie den „unzulässigen Zeitgewinn" nennt, von ihr selber, wie von der Elternschaft und Erzieherschaft ganz überwunden sind.

b) Umgang und Sitte.

Vom ersten Tage an muß ferner daran gegangen werden, das Zusammenleben innerhalb der Gruppe zu formen, mit eben den menschlichen Kräften und Werten, deren Träger die Kinder dieser gegebenen Gruppe sind. Gehen wir analysierend einmal vom Äußerlichen zum Inneren über:

Räumliche Einordnung.

Da ist zunächst die Auseinandersetzung mit dem Gruppenraume und mit dem Schulhause, so wie sie sind; die räumliche Einordnung. Das bedeutet schon Einordnung in die realen Pflichtverhältnisse und die Verkehrsformen der Schule. Wichtig ist es, damit am allerersten Tage zu beginnen, und nicht wie es vielfach mit Schulanfängern geschieht, diesen erst einige Tage lang ein lustiges, z. T. ausgelassenes Leben vorzumachen, das zum verlangten Schulleben im Widerspruch steht, aber auch überhaupt zum Sinn der Schule und zu dem, was schon ein Kind von ihr erwartet.

Die Kinder sind vom ersten Tage an zu allen guten Sitten des Umgangs einzugewöhnen. Die Formen des

Grußes, beim Betreten und Verlassen des Raumes, beim Sich-Begegnen im Raume usf., usf. werden im Sinne schlichter Selbstverständlichkeiten geübt und von jedem verlangt. Besonders wichtig sind das Leisegehen, Flüsterübungen, gegenseitige Rücksichtnahme im Vorbeilassen und Aushelfen.

Das Gruppengesetz.

Der Raum selbst wird ihnen in „Freiheit" überlassen, aber es ist „Schein der Freiheit", wenn man darunter Willkürgebrauch verstehen wollte. Sie findet ihre Begrenzung im „Gesetz der Gruppe", und dieses lautet: im Raume darf nur geschehen, was alle gemeinsam wollen und was das Zusammenleben und die Schularbeit in Ordnung, Sitte und Schönheit allen in diesem Raume gewährleistet. Dabei werde nicht, wie es Oberflächliche noch oft meinen, vergessen, daß zu diesen allen auch der Lehrer gehört. Mithin sind Grenzen der Freiheit: a) die gleichen Rechte und Pflichten aller Kameraden, b) die Bindungen, welche durch die räumliche Enge gegeben sind und die zu Rücksichtnahme mannigfaltigster Art nötigen, und c) die Beschränktheit mancher Arbeitsmittel; es können z. B. nicht alle gleichzeitig an den Wandflächen tätig sein, dieselben Lernmittel benutzen, gewisse Bücher, das Mikroskop beanspruchen usf.

Abgeschlossenheit.

Dem Gruppenraume geben wir aber eine ganz große Bedeutung, keine geringere als die der „Abgeschlossenheit", der Bindung an einen bestimmten Raum zur Entfaltung geistiger Kräfte, wie sie Leo Frobenius in ihrer Bedeutung für das Wachsen geistiger Kulturen

erkannt und betont hat. Es entsteht eine intensivere geistige Wechselwirkung, damit größere Kräftigung und Reifung der Energien.

Beweglichkeit.

Ebenso ist die Beweglichkeit gegenüber dem überlieferten Systeme der Bankreihen von allgemeinerer Bedeutung. Die Kinder lieben es außerordentlich, an „ihrem" Raume gestaltend tätig zu sein. Nun wird dieser Betätigungstrieb dem Schulzweck eingeordnet: es gilt in der Regel täglich mehrmals, sicher immer 2—3mal den Raum anders zu ordnen: für den „Lesekreis", zur Schulspeisung, zum Gruppenunterricht, für gewisse Tischgruppenarbeiten usf. Auch dabei beobachten wir typische Verhaltensweisen: die Untergruppe hält mehr auf die starrere Ordnung, daß „immer wieder alles genau so" gemacht wird, wie üblich, die anderen stehen freier zur Raumordnung, die Mittelgruppe ist dabei am meisten erfinderisch und auch mehr für ganz etwas Neues, periodenmäßig.

Das Einhalten der äußeren Ordnung wird halb spielend, halb sportmäßig geübt, dann mit der Uhr in der Hand. Sobald sich kleinere Unregelmäßigkeiten einstellen, nehme man sofort eine neue kurze Einübung vor. Sie stößt nie auf Widerstand, im Gegenteil, sie bereitet Freude und Spaß, wenn sie nur in dem rechten fröhlichen Ton bei aller Bestimmtheit gefordert wird. Immer wieder tritt uns ja nichts anderes entgegen als die genugsam bekannte und biopsychisch begründete Tatsache, daß der Kinder Aufmerksamkeit und Gedächtnis kurz sind. Was wegen dieser größeren Vergeßlichkeit unterbleibt, das ist aber keineswegs aus bösem Willen und deswegen geschehen, weil ein „wildes Unge-

tüm" in den Kindern triebe. Es bedarf lediglich der kurzen erneuerten Übung und der liebevoll, aber unbeugsam ernst an die Gruppe gerichteten Erinnerung.

Schulwohnstube.

Der Raum werde zu einer „Schulwohnstube". Darum gehört in ihn nun auch keine Hobelbank, kein Sandkasten und dgl. Und zwar nicht nur wegen der hygienischen Bedenken und störenden Arbeitsgeräusche, sondern weil das Ethos in einer Werkstatt ein anderes ist als das einer Wohnstube, auch, als das einer Schulwohnstube sein soll. Es ist dies ein Unterschied wie zwischen einer zusammenarbeitenden Gesellschaft und einer zusammenlebenden Gemeinschaft. Mag die Werkstatt soziale Gesinnung in einem bescheidenen Maße mitbewirken, ihr Anteil an persönlichkeitsbildender Kraft ist gering. Den Charakter einer Wohnstube aber verleihen dem Raume ganz besonders der singende Vogel, die tickende Uhr, der Blumenschmuck, der Wandschmuck, den die Kinder selber herstellten. Es bindet Kinder vor allen Dingen innerlich stark an ihn alles, was sie an Eigenem aus ihrem Besitz, an ihnen wertvollen kleinen und großen Schätzen dort aufstellen dürfen, sei es auch nur vorübergehend.

Pflege und Ordnung der menschlichen Beziehungen.

Über alles Äußere hinaus wichtig ist nun, was sich an rein menschlichen Beziehungen anbahnt, d. h. die Einordnung in die Wertewelt einer Schule, die sich unter die Idee der Gemeinschaft und der Bruderschaft stellt. Erst damit öffnet sich der Umkreis sittlicher und persönlicher Erziehung. Die Hauptmittel dafür sind:

a) die Aussprache; die Offenheit aller Verhältnisse; das Geöffnetsein füreinander; daß alles zur Aussprache kommt;

b) das Recht eines jeden Kindes gehört zu werden, seine Meinung frei zu äußern; die Anerkennung gleichen Rechtes für alle, und dieses Recht lediglich beschränkt durch die Rechte der andern, eine Bindung von stärkster Wirkung;

c) die Behandlung restlos aller „Fälle" durch die Gruppe, in letzter, aber von den Gruppen ungern angegangener Instanz, von der ganzen Schulgemeinde. Dabei bedarf es der Führung durch den Lehrer mit größtem Takte, gleichfalls ist hier eine der besten Gelegenheiten zur Erziehung zur taktvollen Behandlung des Mitmenschen; und ich erlebte den ungeheuren Unterschied zwischen der Behandlung solcher Fälle hier in einer Gemeinschaft, die jedem Gliede das Gefühl ließ, ein Freier zu sein, und früher im Rahmen der Klasse, wo im besten Falle Freigelassene Recht schöpften;

d) die Warnung; oder die Mahnung. Das Äußerliche der Mahnung sei wiederum alles andere als starr. Jedes verabredete Zeichen hat ja die Tendenz zur Abnutzung, zur Entwertung; so wechseln auch die vereinbarten Formen ständig. Den Finger auf den Mund legen, das Hochheben einer Hand, das Hinstellen eines bestimmten Merkzeichens, der leichte Schlag an einen Gong mit wohltuend dumpfem Schlage sind solche erprobten und abwechselnd beliebten Mittel.

Nur eines werde soweit wie nur irgend möglich vermieden: das Wort selber! Alles Eingreifen mit Worten ist zu mehr als 90% schlecht und verfehlt seinen Zweck; denn das menschliche Wort weckt den Reiz zum Gegenwort, zur Antwort, sei es zur Rechtfertigung, zur Entschuldigung, zum Trotz oder was sonst es sein mag. Immer ist das stille, wortlose Sich-Verstehen hundertmal besser als das Reden über das, was abzustellen ist. Gar das anklagende, verweisende Wort sei sehr sparsam gebraucht, nach Kräften vermieden; der Führer gehe darin voran. Jedes Tun, jedes Zurechtstellen des Falschen, auch wenn man es selber nicht tat, ist sittlich wertvoller als die nach einem Wortwechsel auch kürzester Art erfolgende Handlung. Immer ist die „Besprechung" das Oberflächlichere, das Gehaltlosere. Dazu hat die berichtigende Tat, immer durch den, der es zuerst bemerkte, den Vorteil, daß hundert kleine, jedoch das Gemeinschaftsleben so leicht trübende und verwirrende Dinge schneller, reibungsloser, besser und wirkungsvoller für den Geist der Gruppe erledigt werden. Sie bewirkt weit seltener den Streit, hinterläßt am wenigsten Unruhe, Ärger, Gereiztheit, Verstimmung, alles Gefühle, von denen die Luft freigehalten sein muß. Jeder Lehrer merke sich's und unermüdlich lehre er es, vor allem im eigenen Tun, seine Schüler, daß 99 von 100 Vorkommnissen und Fällen es nicht verdienen, auch nur schwach unterstrichen zu werden. Des alten Thales Wort stehe u. a. als Leitwort über dem ganzen Zusammenleben: „Ertrage Kleines von deinem Nächsten!" Nur hüte sich der Lehrer, die Lehrerin davor, die Kinder unnötig zu bedienen und in eine mit Recht lächerlich wirkende Höflichkeit zu verfallen, die bei gesund empfindenden Kindern genau so unangenehme Reaktionen veranlaßt, wie solches Verhalten von Erwachsenen als unfein, geziert, verstiegen und dgl. verurteilt wird. Ebenso beachte er die allgemeinen psychologischen Gesetze bei Massenbildungen! Dort hilft nur kurz und bündiges Eingreifen mit festem Wort und klarer Tat.

e) Die Pflege der Innerlichkeit. Dahin gehört die Feier aller Geburtstage durch die Kinder; die Vorbereitung von allerhand Festen; Behaglichkeit des Schulraumes; die schlichte, menschliche Wärme im Umgang miteinander und mit dem erwachsenen Lehrer; der Verkehr lieber Menschen in „unserm" Raume. Wie wichtig ist es, wenn die Mutter dann und wann neben ihrem Kinde in diesem Raume sitzen kann, wenn der Vater, der seinen Urlaub hat, mit im Werkraum arbeitet, die freie Zeit benutzt, um die neue Rechenmethode kennen zu lernen, und dgl. mehr. Hier besitzt jede Schule diese einfachen und doch so bedeutsamen Mittel, sich die Herzen der Kinder und der Eltern leicht zu erobern.

Schule des Schweigens und der Stille.

Jena-Plan-Schulen pflegen das schweigende Denken (W. Dilthey) und das schweigende Handeln. Sie sind insofern „Schulen des Schweigens und der Stille". Sie wenden sich gegen die Überschätzung des Wortes und Pflege des „Geredes"[1]. Hatte doch Hegel Recht: Das Geschwätz zurückhalten ist eine wesentliche Bedingung für jede Bildung und jedes Lernen. Deswegen muß nun an erster Stelle auch Wort und Rede des Lehrers eingeschränkt und ganz neu — und damit wieder wertvoll, wirksamer — dem Schulleben eingefügt werden.

Die Pädagogik des Jenaplans ist deswegen der Gegensatz zu jeder expressionistischen wie zur (im Grunde individualistischen)[2]) Persönlichkeitspädagogik. Sie fordert klare, möglichst eindeutige und flächige „pädagogische Situationen", deren Sinn und deren Führung einfach und damit straff gefaßt werden kann, wie Kurs, Kreis,

[1]) S. Petersen, Pädagogik, 1932. S. 117; Ursprung der Pädagogik, 1931, S. 8, 13, 155, 210 f.

[2]) S. Pädagogik, S. 159, 157; 79 ff.

Gruppenarbeit usf.; darum auch Blockstunden und für einen Tag oder einige Tage stofflich verbundene Arbeitszeiten, um wirklich arbeiten und echtes Schaffen zu ermöglichen (s. den Wochenarbeitsplan S. 78).

c) Die Eingewöhnung in die Besonderheiten des „Schul"lebens und der „Schul"arbeit.

Diese Eingewöhnung muß gleichfalls von Anfang an erfolgen, und wo sie nachließe, alsbald wieder geübt oder in Erinnerung gebracht werden. Es muß dafür Verständnis geweckt werden, daß die Schulstube eben doch keine Wohnstube schlechthin ist, sondern ein Raum, der einer ganz besonderen Aufgabe dient. Und wir können es in unserer Kulturlage voraussetzen, daß dies den Kindern schon beim Eintritt in die Schule irgendwie bekannt ist, von ihnen gar nicht anders erwartet wird. Es gilt nur, geschickt an diese Instinkte und sozial vermittelten Einsichten anzuschließen. Hierher gehören a) die Einführung in den Gebrauch der Lehrgegenstände, der Lernmittel aller Art; was mit diesem, was mit jenem gemacht werden kann oder ganz allein gemacht werden darf; b) die jeweils besondere Arbeitshaltung, und c) die besonderen methodischen Anforderungen, die für Arbeitsabläufe erforderlich sind.

Lehrgespräch.

Um ein Beispiel eingehender zu behandeln, so erlangt das Gespräch, die Unterhaltung, zu großen Teilen, ja fast überwiegend innerhalb des Gruppenraumes eine besondere schulische Note. Zu verlangen ist ganz allgemein für das Schulgespräch, die Schulunterhaltung, die Form des besten Salons. Dennoch ist es nie Unterhaltung um der Unterhaltung willen, sondern dies immer

in einem besonderen Sinne, nämlich bildende. Man unterhält sich nicht aus Langeweile, aus Freude an der geistigen Erholung, der Dialektik oder an dem Menschen, mit dem man sich unterhält, sondern von vornherein besteht doch hier ein besonderer Sinn. Alles drängt hin auf erhöhte Aufmerksamkeit, zur Konzentration auf das, was man tut und wie man es tut, ganz anders als vielleicht im Spiele der Konversation des Salons. Stets geht durch alles Reden die leise, aber bestimmte Mahnung hindurch: „Hat das, was du sagst oder tust oder fragst, jetzt und hier einen Sinn?" — „Gehört es hierher?" Und: was man sich vorgenommen hat, das soll auch zu einem sinnvollen Ende kommen, mindestens zu dem relativ besten Abschluß heute.

So zielt alles hin auf sinnvolle Beziehungen, auf klare, deutliche, in Worten bestimmt ausgedrückte Erkenntnisse, allgemein auf Verständnis, noch weiter gesteigert: es geht um begründetes Wissen, begründete Erfahrung. Wegen dieser Anforderungen an das Gespräch muß auch die Form sorgsam und stetig kultiviert werden. Nicht im Sinne irgendeiner „Einschulung" oder einer Belehrung. Vielmehr ordnet sich hier der Erwachsene ein mit der ganzen Wucht seines Vorbildes und gewinnt sich unfehlbar die starke Mehrheit seiner Gruppe als stille, bald als rührige Helfer. Ist doch, wie jedermann weiß, die Beherrschung schöner Form von stärkster Macht über die Mitmenschen und ordnet sie sich willig ein und unter. Nur dort, wo in einem Menschenkinde das Böse treibt, sucht es sich über sie hinwegzustürzen, es wird aber in recht zusammenlebenden Gruppen sofort an den Widerstand der Mehrheit stoßen und in seine Schranken alsbald zurückverwiesen werden. Es genügt, wenn sich der Lehrer fest und bestimmt in diesen Schranken hält und lediglich als dieser Mensch, der er ist, da ist. Die Tatsache seiner wirksamen Einordnung in das Gruppenleben ist Macht genug.

Frage.

Dasselbe gilt auch von einem der wichtigsten Mittel im Leben der Schule, von der Frage. Sie ist unentbehrlichstes Mittel. Aller Fortgang im Bewußtmachen, im Denken, in der Wissenschaft hängt ja davon ab, daß Tatsachen problematisch, d. h. auf deutsch „fraglich", gleich einer Frage, werden und daß nun eine Arbeit an den neuen Fragen einsetzt, welche nach Antworten, d. h. nach Begründungen, objektiver Begründung sucht. Tatsachen werden uns aber nur dadurch fraglich, daß wir uns mit ihnen tätig befassen, selber Widersprüche an ihnen oder sie selbst als „neu" entdecken, daß uns Zweifel aufsteigen, neue Seiten an ihnen denkend herausgestellt, andere Einordnungen von ihnen gefordert werden. Und wir können auch nur wertvolle Problemlösungen und Begründungen miterarbeiten, wenn wir ein eigenes Tatwissen haben, kein bloßes Wortwissen.

Gesprächsleitung.

Bei dieser großen Bedeutung der Frage ergibt sich für die Leitung des Gesprächs, daß sie in der Unterstufe in der Hand des Lehrers liegen muß. Nur ganz vereinzelt, und stets nur in höheren Lebensaltern, wird diese Leitung einem Kinde anvertraut werden können. In der Mittelstufe haben wir in der Regel schon gute Erfahrungen gemacht. Die Meisterung der rechten Gesprächsleitung wird aber doch immer Sache einzelner

Kinder sein; unbedingt muß die Gruppe mitbestimmen, ihr Urteil ist meist sehr treffend und instinktsicher. Der Lehrer hüte sich nur vor Spielerei. Die Korrektur, das Eindämmen, ja das Verhindern ungeduldigen, nervösen, gelegentlich unbeherrschten Verhaltens ist ebensowenig Kindersache wie die Kunst, vorgebrachte Gedanken aufzunehmen, fortzuführen, zu einem Abschluß zu runden, sei es zu einem sogenannten Ergebnis, sei es zu einem weiteren, offenstehenden, aber als solches klar herausgestellten Problem oder zu einer Aufgabe.

Lehrerfrage.

Allein ein wesentlicher Unterschied kennzeichnet auch an diesem Orte das neue Leben: der Wandel in Art und Sinn der eigenen, der Lehrerfrage. Der Lehrer muß sich ganz und gar als Gesprächsleiter fühlen, darum nun seine Fragen den im Schülerkreise frei aufsteigenden Gedankenzusammenhängen eingliedern. Sie stelle in Zweifel, blicke voraus auf eine, vielleicht die Lösung und reagiere dabei auf die Einwürfe, Fragen und Behauptungen der Kinder. Aber — immer geht sie nun den Weg, den die Kinder gewählt haben. So wird auch an dieser Stelle ganz Ernst mit der Anerkennung der Selbsttätigkeit der Schüler gemacht. Diese bekundet sich schon in dem Wege, den ein Kind oder die Gruppe eingeschlagen hat, und eben diesen Weg begleitet der Lehrer mit seinen Fragen. So ist es der Kinder Weg zur Lösung. Das Recht der Pädagogie aber bleibt es, frei darüber zu entscheiden, ob nicht unter Umständen vom Lehrer selbst auf eine Frage die Lösung gegeben werden soll oder wann sie und in welcher Form die Ablösung vom Gespräche erfolgen soll. Jene vollkommene, auch stimmungsmäßige Einordnung des Lehrers verbürgt, daß sein Vorgehen nicht den Charakter des Gewaltmäßigen, sondern stets den eines Menschen behält, der „in Funktion" handelt. Bei dem allen steht das Gespräch kraftvoll in die Selbstbildung der Kinder aufgenommen da.

Auch hier ist die Voraussetzung, daß in den Kindern, immer dem entwickelten Vermögen entsprechend, das Verständnis für alles geweckt wird, was sie tun, was der Lehrer tut, warum dieses, warum jenes Verhalten beobachtet wird. Deswegen wird nun der Lehrer in jeder Funktion von den Schülern verstanden und anerkannt. Genau so wie wir Erwachsene, besitzen die Kinder ein feines Gefühl dafür, ob ein Handeln, ein Befehl, eine Anordnung des Mitmenschen innere Berechtigung hat oder nicht.

Offenheit.

Da mithin in allen Teilen dieser Zusammenarbeit Offenheit aller Verhältnisse gewährleistet ist, so dient alles, was der Eingewöhnung in die besonderen schulischen Aufgaben gilt, an seinem Teile ebenfalls als ein Mittel, der Gruppe als Ganzem Form, Stil, Kultur zu geben. Sie entfaltet in all ihrem Tun und durch dieses Tun einen werthaften Lebensstil, der während des Zusammenlebens im Schulraume sich darin bekundet, daß die Mitglieder „auf sich halten". Wenn nun außerhalb der Schulstube, gar der Schule überhaupt, dasselbe eintritt, demnach die Haltung im Elternhause und auf der Straße bestimmt, dann hat die Gruppe Höchstes geleistet.

Gegenseitige Hilfe in der Erziehung.

Das schlichte Geheimnis ihres Erfolges aber bildet das Auftreten, das freie Erscheinen der gegenseitigen Hilfe in der Erziehung, Hilfe also vom Standpunkte einfacher Menschlichkeit aus gesehen und befolgt. Es besteht kein Schema, — das wäre ja ihr Tod! — vielmehr reichste Möglichkeit, gegenseitiges Helfen und Sorgen füreinander unter den Schülern frei hervortreten und sich betätigen zu lassen. (S. ob. 17 f.) Die Idee der Gemeinschaft und Bruderschaft entsendet tausend Strahlen hinein in die wirkliche Welt, und sie sind ebenso viele Wege zurück zur Idee. Daß nur diese selbst mit starkem Vertrauen ergriffen, nie ermüdend gesucht und damit im Gemeinschaftsleben leuchtend und wärmend erhalten werde!

d) Zehn Vorteile der Gruppe. Zusammenfassung.

1. Die Altersunterschiede sind zugleich verstärkte Bildungsunterschiede, ohne daß wiederum die Spannung zu groß wird. Das bedeutet vermehrte geistige und allgemein menschliche Anregung und Förderung für die ganze Gruppe. Es sind im reicheren Maße pädagogische wie unterrichtliche Führer unter den Kindern selber vorhanden. Dadurch entsteht jenes fruchtbare „Bildungsgefälle". Eine bislang nur in der Untergruppe durchgeführte statistisch genaue Untersuchung zeigte z. B., daß das 2. Schuljahr die Einführung des neu eintretenden ersten Schuljahres übernimmt, besonders die Einführung in den Gebrauch der „Arbeitsmittel", den es selber als Schulanfänger vor einem Jahre erst lernte und nun als „Ältere" weitergeben kann, während die Schüler des 3. Schuljahres mehr erzieherische Einflüsse ausüben.

2. Die drei Jahrgänge verhalten sich zueinander wie Lehrlinge, Gesellen und Meister; auf jeden Fall entsteht eine solche Innengliederung jeder Gruppe, daß jener Vergleich zu Recht besteht.

3. Die wirklich (intellektuell) Begabten, die in der Jahresklasse sonst die Rolle der stets „Guten" und der „Ersten" spielen und dadurch so oft und leicht die bekannten unangenehmen Züge von Überheblichkeit und falscher Selbstbeurteilung zeigen, müssen in der zehnjährigen Volksschule mit vier Gruppen dreimal sich neu ein- und unterordnen und sich mit Begabteren messen.

4. Gleiches gilt für die Entwicklung der echten „Führer". Auch solche Schüler müssen sich dreimal durchsetzen und zeigen, was es denn für sittliche und andere Eigenschaften sind, mit denen sie ihren Führeranspruch erhalten und jedesmal wieder durchsetzen können. Jahr für Jahr sehen wir, wie zu Ostern Scheinführer entlarvt werden, ebenso wie jene unangenehm Überlegenen und Besserwissenden in ihre Schranken gewiesen werden und wie heilsam diese Erziehung in der Gruppe ist!

5. Es ist besser, daß ein Drittel wechselt als die Hälfte. Denn sonst könnte leicht die neue Hälfte der stärkere Teil sein und das Gleichgewicht wäre gestört, auf die falsche Seite verlegt. Dagegen gewährleisten zwei verbleibende Drittel mit größter Sicherheit das Fortleben der guten „Überlieferung" und damit deren großen bildenden und erziehenden Wert.

6. Keine Untergruppe wird bis zu 40 oder gar mehr Schulanfänger besitzen, sondern jede höchstens ein Drittel solcher Zahl. Das bedeutet eine sehr große Erleichterung, vor allem aber eine echte, lebenswahre Einführung der Schulanfänger in das Schullernen. Der Zusammenhang mit den Lernformen vor der Schulzeit wird auf

natürliche Weise erhalten und kann vom Lehrer leichter ausgenutzt werden. Vgl. Punkt 1.

7. Gerade in neuen Erziehungsschulen wurde sehr oft festgestellt, daß sich die Schüler im Jahresverband zu stark einspielen untereinander wie mit dem Lehrer, vor allem wenn der letztere, was aus erzieherischen Gründen gern gefordert wird, die Klasse, „seine" Klasse, durchführt. In der Gruppe wird dagegen alljährlich ein Drittel abgegeben; mit dem neuen Drittel kommen neue Anregungen hinzu, neue Aufgaben und neue Pflichten für Lehrer und Gruppenverband. Die Veränderung bringt jedesmal eine uns deutlich sichtbar werdende Kräfteverschiebung und -anspannung; im besten Sinne kommt „neues Blut" hinzu.

8. Der Lehrer muß sich umstellen, freier werden; er kann nicht mehr Lehrer im alten Sinne bleiben. Von selber wird er ein anderer, wird Pädagoge, Führer seiner Schüler.

9. Die richtige Sozialbildung wird erleichtert. Gerade sie wird aber nicht nur durch zu große Klassen erschwert, sondern auch durch das System der Jahresklassen. „Die Gruppenteilung der Kinder rein nach dem Lebensalter ist das sichtbarste Zeichen dafür, daß unsere Schule nur den Schüler sieht, nicht das Kind: man denkt nur daran, einen möglichst homogenen „Lernkörper" zu schaffen. . . . Das Leben in der natürlichen Nachbarschaft, die Schule des Spiels, teilt ganz anders: die verschiedenaltrigen Geschwister wie die regelmäßig aus mindestens drei bis vier Jahrgängen gemischten Spielgruppen der Nachbarschaften zeigen uns ein anderes System der Verbandsbildung, der gegenseitigen Führung, Lenkung und Beeinflussung. Gerade der große Erfolg dieser Schule und der oft — gerade erzieherisch, sozialbildend — so beschämend geringe unse-

rer offiziell so genannten Schulen war es, der veranlaßte, an der Universitätsschule in Jena die Jahresklassen aufzugeben zugunsten der je drei Jahrgänge umfassenden Gruppen, die wirkliche Spiel-, Lebens- und somit auch Lerngemeinschaften zu bilden vermögen"[1]).

10. Die Gruppe sichert den Primat der Erziehungsidee, der Erziehungs- und Lebensschule vor der Unterrichtsanstalt und einseitigen Lernschule.

IV. Der Umkreis sozialethischer Gegenstandsbildung.

Innerhalb der Gruppe.

Eine kurze Zusammenfassung möge zeigen, welchen Umfang die Gebiete einnehmen, an denen sich die Hilfe zur sittlichen und sozialen Erziehung auswirken kann. Innerhalb der einzelnen Gruppe sind es folgende: die Umgangsformen im Raum; die Raumpflege; das Veränderliche im Raume; den Raum in Ordnung halten; an keinem Tage verlassen die Schüler ihre Gruppenräume oder einen Werkraum, ohne ihn selber, so gut wie sie es können, aufzunehmen, ihn sauber und in guter Ordnung zu hinterlassen, das gilt als selbstverständliche Pflicht, die nie auf Widerstand stieß, der erwähnenswert wäre; Mitwirkung bei der Schulspeisung, Pflege guter Essensmanieren und Tischunterhaltung; die Ämter und der Helferdienst.

Alles, was aus dem freien Arbeits- und Unterrichtsleben der Kinder hervorgeht: ihre Erlebnisse miteinander innerhalb und außerhalb der Schule, auf der Straße, im Hause usw.; das Arbeitsleben in Werkstatt, Hof und Schulgarten; das gegenseitige Helfen im Lernen.

[1]) Philipp Hördt, Grundformen volkhafter Bildung. 2. Aufl. 1933, S. 42 f.

Die Gruppenfeiern am Montag und am Sonnabend. Nach der alle Kinder vereinenden kurzen Feier am Montagmorgen versammeln sich die Gruppen zu einer kurzen oder längeren Betrachtung des in der Morgenfeier gegebenen und knapp erläuterten Wochenspruches, der Vorlesung, Erzählung usf. An jedem Sonnabend wird vor Schluß der letzten Stunde der Raum aufgenommen, Ordnung geschaffen, alles zum Nachhausegehen fertig gerüstet und nun im „Kreise" das Wochenleben überblickt. Unfrieden wird geschlichtet oder was sonst an Trennendem etwa bestand, beglichen und darauf vom Gruppenführer je nach Stimmung, Eingebung oder Vorsatz nun ein alle vereinender und ergreifender Abschluß der Wochenarbeit gegeben.

Dazu kommen im Ganzen unserer Schule folgende Anlässe:

Aus dem Schulganzen.

Die, freilich seltene, Veranstaltung der Schulgemeinde zur Behandlung mehr äußerlicher Ordnungsfragen, die alle angehen; die gemeinsame Montagsmorgenfeier; die Aufnahmefeier für die Kleinen, die zu Ostern neu eintreten, eine Feier, an der sich alle Gruppen beteiligen; die halbjährige „Pädagogische Rückschau", in der Regel Ende Oktober und März: ihr Zweck ist, den Schülern einen Überblick über die ganze Schularbeit des voraufgehenden Schulhalbjahres zu geben. Die Gruppen bestimmen selber, worüber sie berichten wollen und wer den Bericht erstatten soll; nahezu jedes Gebiet wird erfaßt, dazu werden Vorträge aller Art, Spiele, Musik und Gesang geboten, so daß ein ganzer Vormittag ausgefüllt ist. Jede Gruppe macht zudem für die andern eine Ausstellung des ihr be-

sonders wichtig Erscheinenden aus ihrer jüngsten Schularbeit und führt die besuchenden Kameraden in die ausgestellten Arbeiten ein. Es sei nur nebenher hier angemerkt, welche starken Anreize für die Unterrichtsarbeit der Schule von dieser Veranstaltung ausgehen. Die Ordnung des ganzen Ablaufs dieser Veranstaltung liegt in der Hand der Schülerschaft; sie fand jedesmal den würdigsten Verlauf. Dazu tritt auch bei uns das Weihnachtsfest, für das die Vorbereitungen vom 1. Dezember an das ganze Schulleben immer mehr bestimmen, im Juli das Sommerfest. Der Grundsatz, weitgehendste Selbstbestimmung der Kinder auch in allen diesen Veranstaltungen, des erzieherischen Zwecks halber, zur Geltung kommen zu lassen, ward mit Erfolg eingehalten und bestimmte uns, auf diesem Wege immer vertrauender weiterzugehen.

Ich nenne sodann die Nötigung zur inneren Auseinandersetzung mit den „Übergängen" in andere Gruppen; die Schulwanderungen, die Schulreise im Sommer. Etwas Besonderes im Leben der Jenaer Universitätsschule bildet die Feier des Schulgeburtstages am 9. Dezember zur Erinnerung an die Gründung der Schule durch Carl Volkmar Stoy (1844), den echtesten Schüler Herbarts. An diesem Tage werden die zu Ostern neuaufgenommenen Schulanfänger feierlich in Gegenwart der Eltern in die Schulgemeinde aufgenommen und beteiligen sich fortan auch an den Montagsfeiern. Sie werden unter Einhaltung fester Formen von ihren „Paten" in den Schulsaal geleitet und nach einer kurzen Feier verpflichtet.

Patenschaften.

Als Paten haben sich während der Zeit nach Ostern ältere Schüler gefunden, d. h. solche, die sich besonders für diesen oder jenen neuen Kameraden interessieren, die sich nun entschließen, ihm während der nächsten Schuljahre zu helfen, sich in das Schulleben einzuordnen, wo es ihm zu schwer werden sollte, aber auch in allen anderen Angelegenheiten zum kameradschaftlichen Dienst besonders bereit sind. Ich führte diese Patenschaften ein, um die leicht entstehende Kluft zwischen den Kindern der ersten und der letzten Schuljahre zu überbrücken, und habe guten Erfolg gehabt. Bei allen gemeinsamen Feiern sitzen die Großen neben ihren Patenkindern auf festen Plätzen, die eine Ehrung innerhalb der Schulgemeinde bedeuten. Sollte für ein Kind eine schwierige Erziehungsperiode eintreten, so ist sein Pate derjenige, an den sich der Gruppenführer wenden kann, zu dem er den Jungen, das Mädchen schickt, um neben seinen Paten zu arbeiten, bis die nervöse Spannung, oder was sonst an, für uns und jeden, Unerklärlichem in dem Kleinen treibt, vorüber ist. Irgendwelche Spuren von Überheblichkeit den Jüngeren gegenüber konnten wir niemals beobachten. Solche Paten wären von der Gruppe, der sie angehören, niemals gewählt oder in diesem Ehrenamte geduldet noch von der Untergruppe ertragen worden. So haben sich diese Patenschaften als ein sehr wertvolles Hilfsmittel der gegenseitigen Erziehung erwiesen, von dem wir ohne Nötigung nicht wieder abgehen werden.

Auch diese Patenschaften sind nichts „Arrangiertes" (s. ob. S. 17 f.); die Paten sind nicht „bestellt", sie werden auch nicht von den Lehrern oder dem Leiter bestimmt, sondern — als wir zum ersten Male frei gewachsene menschliche Beziehungen zwischen den Größeren

und den Kleinen sahen, da griff ich diese Erscheinung des Schullebens damals auf. Sie hat sich erhalten, weil sie nun „gute Sitte" wurde und weil wir Jahr für Jahr sehen, daß von uns aus nichts dazu getan zu werden braucht sie zu erhalten. Sobald das bemerkt werden würde, würden wir die Patenschaften eingehen lassen. Unsre Beobachtungen zeigen nun aber auch etwas wesentlich anderes, als sie Karl Fuxloch[1]) in seinem Studium des Verhältnisses der Knaben zu den Mädchen und der Größeren zu den Kleineren festgestellt hat. Kein Knabe machte sich in Jena lächerlich, weil er mit Kleineren spielte, und das Mädchen zog nicht in der Regel die jungen Knaben als Spielkameraden vor, sondern ebenso häufig, ja weit eher, die kleinen Mädchen — immer soweit wir die Verhältnisse des Schullebens betrachten. Das wäre demnach nur ein weiterer Beleg dafür, daß es tatsächlich ganz entscheidend auf die Schulgesinnung ankommt, welche Feststellungen wir dem Psychologen und dem Soziologen zu machen ermöglichen. Sie zeigen uns, wie wir — die Pädagogen — sind! Das ist es.

Eingehender als hier möglich, wäre das zu betrachten, was die Unterrichtsgegenständlichkeit und das „Unterrichtsleben"[2]) auch an sozialethischen Bildungswerten enthalten und warum.

[1]) Karl Fuxloch, Das Soziologische im Spiel des Kindes, 1930. Siehe S. 47, 58; Susanne Engelmann, Die Erziehung des Mädchens, 2. Aufl. 1932, S. 53 berichtet von guten Erfolgen mit von ihr beauftragten Obersekundanerinnen, denen sie die Fürsorge für eine jüngere Klasse anvertraute, wie sie etwa nun für „ihre Quinta" eintraten. Vgl. auch die „Klassenführerinnen" der Zinzendorfschule in Neuwied, s. Fritz Blum, Die Zinzendorfschule in Neuwied. 2. A., 1933, S. 20 ff.

[2]) Es sei verwiesen auf die Kapitel in Petersen, Schulleben und Unterricht usw., bes. auf S. 95 ff.

V. Planlegung und Probleme des Unterrichts.

A.

Lernformen des Unterrichts.

Der Unterricht ist in die Schulgemeinde als eine sich selbst erziehende Gemeinschaft einzuordnen und hat sich stets als das Zweite zu betrachten. Deswegen nenne ich Unterricht im pädagogischen Sinne jene Summe von absichtsvollen und sinnhaften Veranstaltungen, die mit Ehrfurcht vor dem Leben und unter der Idee der Erziehung zu Fertigkeiten, Kenntnissen und Bewußtheiten führt. Damit ist bereits angedeutet, daß der Ausgangspunkt aller unterrichtlichen Arbeit das natürliche Lernen, der freie Bildungserwerb ist, daß sich alles Kunstlernen oder Aufgabelernen soweit wie irgend möglich an das natürliche Lernen anzuschließen, dessen Formen und Situationen nachzubilden hat[1]). So muß auf jedes zwangsmäßig gleichmäßige Fortschreiten der Schüler in den Fächern verzichtet werden. Es wird gelernt einzeln oder in kleineren Lerngruppen (siehe oben S. 43 f.); unter verschiedenen, den Lebensaltern sich anpassenden, Formen des „Gruppenunterrichts", d. h. verbindlich für die Stammgruppe; in Kursen zum rein fachlichen Lernen, verbindlich für Niveaugruppen, oder in „Wahlkursen", zu denen sich Schüler verschiedener Gruppen frei melden verbindlich für die vorgesehene Zeit; diese letzteren werden nach Lehrstoff und Zeitdauer bekannt gegeben, worauf zur Meldung aufgefordert wird usw. (s. u. S. 73 ff. den Wochenarbeitsplan).

[1]) Den Übergang solchen natürlichen Lernens von der Vorschulzeit in das ganze erste Schuljahr hinein zeigt am Beispiel des Rechnens: Doris Jaehner, Selbständiges Rechnen des 2—7 jährigen Kindes im Elternhaus und ersten Schuljahr, Weimar, 1932, bes. S. 73—110.

„Elementargrammatik".

Überall tritt derselbe erste Grundsatz hinsichtlich der methodischen Führung im Unterricht hervor: den Kindern wird für jedes Fach, jede Technik die „Elementargrammatik" übermittelt, durch deren Beherrschung sich ein Kind, jeder Mensch, den Zugang zu dem betreffenden Stoffgebiet erarbeiten kann, weitgehend — freilich nach den Begabungen verschieden schnell, weit und tief — allein. Sonst tritt das Kind mit der Forderung nach Hilfe durch Belehrung an den Lehrer oder einen Mitschüler heran, wird aber ebensogut von dem, jedes in seinem individuellen Fortschreiten beobachtenden und sorgfältig verfolgenden Lehrer in dem als richtig erkannten (nach all unsern Erfahrungen!), sehr vorsichtig zu wählenden Augenblick von sich aus angeleitet. Ist uns doch das Problem der „Führung im Unterricht", der wirklich auf der echten Selbständigkeit und Selbstverantwortlichkeit des Kindes ruhen soll, ein stetes Problem erster Ordnung, an dem unsere Beobachtungen und Erwägungen kaum je zum vollen Ende kommen dürften; denn hier offenbaren sich pädagogischer Takt und von ihr beherrschte didaktische Kunst in ihrer Bezogenheit auf die Individualitäten Lehrer und Schüler, und die Mannigfaltigkeit dieser Beziehungen wird niemals auf eine Formel, ja kaum je auf mehr als grobe Typen zu bringen sein[1]).

[1]) Vgl. „Der Lehrer als ‚Führer' im Unterricht" in Petersen, Innere Schulreform und Neue Erziehung, 1925, S. 253 ff.; auch Pädagogisches Zentralblatt, Juli 1924; ferner m. Schriften: „Der Ursprung der Pädagogik", bes. die Kapitel: Führung; Stoff; Grundformen der Führung; Pädagogie des Unterrichts; und: „Schulleben und Unterricht usw.", wo die Erfahrungen der Jahre 1925—1930 berichtet werden.

Freies Fortschreiten.

Sobald die Elementargrammatik beherrscht wird, darf das Kind frei arbeiten, und immer in eben dem Umfange, wie es sich die grundlegenden Kenntnisse und Geschicklichkeiten erworben hat, steht ihm der Zugang zu allem Material und allen Werkzeugen, Maschinen, Lernmitteln usw. frei. Da kein Kind von irgend etwas ausgeschlossen ist, anders als auf Grund seiner mangelnden Interessen und Kenntnisse zur Erarbeitung des betreffenden Gebietes, da jedes weiß, sobald ich will, wirklich ernstlich will und auch kann, darf ich mich an einen der Lehrer der Schule wenden und er wird mich einführen, so erlebten wir keinerlei Mißbrauch. Ein Kind kommt nicht auf den Gedanken, mit Werkzeugen, Maschinen dumm zu spielen, wenn es deren Ernst und Bedeutung kennen gelernt hat und zugleich weiß, daß es sofort bei starkem Drang und Eignung deren rechten Gebrauch erlernen und sich damit Quellen echter Freude und die Fähigkeit, Wertvolles und Zweckmäßiges zu schaffen, erschließen wird. Es kann dem normalen Kinde beträchtlich mehr Einsicht zugemutet und ihm unendlich mehr Vertrauen geschenkt werden, als es die alte Pädagogik immer noch wahr haben will.

Werkgrammatik.

„Das werkliche Gestalten zeigt in jeder der drei Gruppen ein anderes Bild. a) In der Untergruppe, dem 1.—3. Schuljahr, ist die Werkarbeit rein phantasiebetont. Durch konkrete lebensvolle Berührung mit den Dingen wird der Symbolcharakter der Sprache belebt. Bestimmte Themen werden nicht gestellt. Es heißt also nicht: „Formt alle eine Birne", oder: „Klebt alle ein Pferd!" Die Kinder gestalten, was sie wollen. Sie zeichnen, malen, bauen und gestalten in Ton, Papier, Karton, dünner Pappe und Bast. Der Lehrer ist nur Organisator der Arbeitsmöglichkeiten und des Raumes. Bei der Arbeit selbst gibt er nur klare technische Hinweise.

b) In der Mittelgruppe, dem 4. und 6. Schuljahr wird im werklichen Gestalten die Einschulung zur Hauptaufgabe, damit in der Obergruppe auch im Werkschaffen sich freie Arbeitsgemeinschaften bilden können, d. h. daß dann die 13- und 14jährigen Zeit und Gelegenheit finden zu freier, aber sinnvoller Material- und Werkzeuganwendung. Nach unseren Beobachtungen haben besonders 10- und 11jährige Kinder den starken Wunsch, neue Techniken kennen zu lernen. Aus diesen Erwägungen heraus erfährt hier die Selbsttätigkeit der Kinder eine gewisse Einschränkung. Bei der Erarbeitung neuer schuleigener Techniken führt der Lehrer, und die Gruppe arbeitet „in einer Front". Wir bauen zunächst weder Kästen noch Mappen, weder Zahnbürstenbretter noch Gartenstühle, weder physikalische Apparate noch germanischen Waffenschmuck. Mit Reststücken verschiedenster Materialien und entsprechenden Werkzeugen gilt es hier, das technische Elementarwissen und -können unabhängig von irgendwelchem Gegenstandbauen herauszuarbeiten. Durch diese „Werkgrammatik", die sich auf die Holz-, Metall-, Papp-, Glasarbeit und die Zeichen- wie Schrifttechniken erstreckt, lernen die Kinder die wichtigsten Werkgesetze kennen und anwenden und werden dadurch später ihre individuellen Arbeiten vor Pfuscherei bewahren.

Bei der technischen Einschulung spielt die Werkzeug- und Materialkunde eine Hauptrolle. — Eine Differenzierung nach leichter und schwerer Holzarbeit ist überflüssig, da nach unsern achtjährigen eingehenden Untersuchungen

und Beobachtungen der Raum, der lediglich mit Hobelbänken und entsprechenden Werkzeugkästen ausgestattet ist, keine Daseinsberechtigung in der Volksschule hat.

c) Nachdem die Werkgrammatik in der Mittelgruppe in der Hauptsache erarbeitet worden ist, kann in der Obergruppe, dem 7.—8. Schuljahr, das Kind die Techniken frei anwenden (der freie Werknachmittag, die „offene Werkstatt", bietet dazu auch den anderen Gelegenheit). In dem Umfange wie die technisch-werklichen Kenntnisse und Fertigkeiten erworben wurden, steht nunmehr die Benutzung von Material, Werkzeug, Maschinen und Arbeitsmitteln frei. Jedes Kind weiß, daß, wenn es ernstlich will, aber in besonderen Fällen nicht kann, der Lehrer ihm hilft. Mißbrauch haben wir nicht erlebt. Auf diese Weise wird eine innige Verbindung des zeichnerisch-werklichen Gestaltens mit dem gesamten Schulleben und der Arbeit möglich. Hier muß der Lehrer die Früchte der technischen Einschulung bis zu einem gewissen Grade reifen sehen.

Einige schwierige Techniken (Drechslerarbeiten, Ätztechniken u. a.) bleiben dann für besondere freiwillige Arbeitsgemeinschaften der „Obergruppe". (Arno Förtsch, „Neue deutsche Volksschule", Oktober 1928)[1]).

Das gruppenunterrichtliche Verfahren.

Die Jenaer Versuche gingen auf unterrichtlichem Gebiete aus von den sogenannten arbeitsschulischen Methoden und von dem, was unter dem vieldeutigen Namen „Gesamtunterricht" geht. Es war jedoch klar, daß diese

[1]) Vgl. jetzt für die Gestaltung dieses Unterrichts in allen Einzelheiten Petersen-Förtsch, Das gestaltende Schaffen im Schulversuch der Jenaer Universitätsschule 1925—1930. Weimar, 1930, und: Arno Förtsch, Freies Werkschaffen und Gestaltungstypen. Weimar 1933.

alle nicht mehr Methoden in der Hand des Lehrers bleiben konnten, sobald sich innerhalb der Stammgruppen das Arbeiten in den frei sich bildenden Tischgruppen entwickelte. Jeder, der sinnvoll nach der Schulgesinnung des Jenaplanes arbeitete, mußte auf jeden Fall danach streben, dieses methodische Gut irgendwie in die Hände der Schüler selbst hinüberzubringen, damit sie das beste, zweckmäßigste Arbeiten an den verschiedenen Stoffen erlernen könnten. Das Bestreben mußte also sein, die Schüler beste Lernmethoden für die Einzel-, Gruppen- und Gesamtarbeit der ganzen Gruppe zu lehren, damit sie von diesen gehandhabt würden. So begann überall das individuelle sowie das gemeinsame Fortschreiten in den frei sich bildenden Tischgruppen innerhalb der Schulwohnstube.

In der Untergruppe sind dem Gruppenunterricht vor allen Dingen auch Lesen, Schreiben und Rechnen überwiesen, derart, daß in jeder der Blockstunden mindestens einmal gewechselt werden sollte. Alles, was gemeinsam getrieben werden muß, wird dem „Kreis" zugewiesen, der zweckmäßig zu Beginn der ersten oder der zweiten Blockstunde liegt, weil das den Übergang vom Kreis zum Gruppenunterricht, das Umstellen der Tische und Stühle erleichtert.

In den anderen Gruppen werden die kulturkundlichen und naturkundlichen Gebiete sowie die „Gestaltungslehre" nach dem gruppenunterrichtlichen Verfahren bearbeitet (Stoffgebiete siehe unten S. 88 f.). Nach gemeinsamer Besprechung des neuen Arbeitsgebietes werden die Arbeitsmittel und Arbeitswege einzeln oder mit den Tischgruppen besprochen, und es setzt über Monate hin ein vielgestaltiges Schaffen am Stoff ein. Sobald die ersten Ausarbeitungen fertiggestellt sind, beginnen Berichte mit anschließenden Aussprachen zur Erweiterung

und Vertiefung, aber auch zur Befestigung des für alle Wissenswerten aus dem abgehandelten Teilgebiet, und dies wiederholt sich solange, bis eine (natürlich immer nur sehr relative) Erschöpfung des Themas erreicht ist und sich das Verlangen oder das wohlempfundene Bedürfnis nach einem neuen Gebiete einstellt oder der Lehrer aus seiner, immer ja übergeordneten Einsicht heraus, den Übergang für geboten hält.

Gegenseitige Hilfe im Unterricht.

Ebenfalls äußert sich hier die gegenseitige Hilfe spontan. Ein Kind der führenden Gruppe für das betr. Stoffgebiet nimmt sich eines oder zweier der passiv eingestellten Kameraden an. Dabei zeigen sich uns wiederum echte Wesenszüge der Kinder, sowohl in der Art und Weise, wie ein Kind sich der anderen annimmt, als darin, welcher Kinder es sich annimmt, nach welchen instinktiven oder bewußten Neigungen es die Wahl seines kleinen „Gefolges" trifft. Zugleich zeigt sich der Vorteil einer Vereinigung verschiedener Lebensalter für solches gegenseitige Helfen innerhalb der Gruppe. Besonders überraschende Erfolge erzielte z. B. ein fünfwöchiger Schriftkursus von wöchentlich zweimal reichlich 1½ Stunden, zu dem sich die Unter- und Mittelgruppe auf eigenen Wunsch verbanden. Die Kinder paarten sich zu gemeinsamem Üben ganz nach Belieben in den beiden Gruppenräumen. Dabei förderte das reifere Kind das jüngere, und unter dem Einfluß des Gefühls gegenseitiger Verantwortlichkeit, des wohltuenden Zusammenarbeitens und Zusammensitzens mit seinem Freunde, seiner Freundin, des Arbeitens im „anderen" Raume, das ja immer eine Fülle schwer zu bestimmender Gefühle auslöst, sahen wir eine intensive, beste Ergebnisse fördernde, von keinen Störungen irgendwie gehemmte Kursarbeit, die Lehrer wie Kinder gleicherweise beglückte. Bis dahin kannten wir nur die Wirkungen der Mitarbeit der Großen bei den Kleinen oder der Arbeit eines Kleinen neben seinem Paten, also am Tische und im Raume der Großen.

Fremdsprachlicher Unterricht.

In der fremdsprachlichen Kursarbeit wird nach dem einführenden, für alle verbindlich, wohl auch teilweise in der Form eines gebundenen Unterrichts, erteilten Vorkurs nach etwa 4—5 Monaten die Aufteilung der Gruppe einsetzen, mindestens in zwei Abteilungen, von denen die erste das Jahrespensum einer höheren Schule bei weniger Wochenstunden in Dreiviertel der Zeit erledigt, der Rest ebenmäßig fortschreitet. Der Zutritt zum Kurs ist nicht abhängig vom Lebensalter, da es keine stichhaltigen Gründe dafür gibt, daß das Erlernen einer Fremdsprache nur in diesem oder jenem Lebensjahre zu beginnen habe. In der Tat mischten sich schon im ersten Kursus Kinder des 4.—7. Schuljahres in beiden Abteilungen. Als notwendig aber erweist es sich, die Lernmittel anders zu gestalten, da auch die besten Lehrbücher für den Anfangsunterricht zu sehr auf den Klassenunterricht eingestellt sind. Die Volksschule wird, selbst bei gehobenen Zügen, nach diesem gruppenunterrichtlichen Verfahren stets nur zwei Kurse zu 3 Stunden einzurichten haben, einen Einführungskurs, in dem sie sprachlich Begabte des 4.—6/7. Schuljahres sammelt und den Oberkursus. Der jeweils neue Kursus kann nach Bedarf alle 1, 1¼, 1½ oder 2 Jahr angesetzt werden. Jede andere Organisation führt auch zu einer finanziellen Belastung, die zumeist eine Einrichtung solcher Kurse von vornherein erschweren, ja verhindern wird.

Übungskurse.

Aufgabe der Kurse ist es im besonderen auch, der notwendigen Übung zu dienen und der festen Einprägung dessen, was um der „allgemeinen Bildung" willen heute zu wissen nötig ist, den „eisernen Bestand" zu übermitteln. Angeregt durch die Besuche des Prof. Alexander von der Columbia University und seiner Mitarbeiter wünschten wir, daß auch für die deutschen Verhältnisse der „Mindestlernstoff" für Rechtschreibung, Erdkunde und Geschichte herausgearbeitet wäre, eine Aufgabe, die für das Rechnen Herr Dr. Gerhard Steiner-Wölfis bearbeitet und für die Grundschule fertiggestellt hat.

Individuelle Entwicklung i. a.

Auf die individuelle Entwicklung eines einzelnen Kindes gesehen steht es so, daß es im ersten Schuljahre und bis in das vierte hinein wesentlich individuell weiterschreitet und daß sein freies Lernen umrahmt wird von einem „Kreis", dessen Inhalt auch von den Kindern aus bestimmt werden kann. Im dritten Schuljahre setzt in der Regel ein erster, und zwar heimatkundlicher, Kursus ein und mit dem 4./5. Schuljahre mehren sich die Kurse, sie werden dann auch zunehmend von den Kindern selber verlangt. Es setzt sich eben jetzt die Besonderung der Begabung stärker durch und verlangt nach besonderer, auch fachlicher Nahrung. Mit dem 8./9. Schuljahre sind dann die beruflichen Interessen bereits so stark, daß zu ihrer Befriedigung für reichlichere Kurs- und Eigenarbeit gesorgt werden muß. So unterscheide ich im Blick auf die Volksschulzeit von 10 Jahren die drei Perioden: Zeit der allseitigen harmonischen Ausbildung, die Vorlehrzeit („pré-apprentissage" nach Ad. Ferrière), eigentliche Lehrzeit, Zeiten, die für das einzelne Kind ganz verschieden früh einsetzen.

Arbeitspläne.

Die Arbeitspläne der Gruppen schwingen in einem dreifachen Rhythmus: dem des Tages, der Woche und des Trimesters bzw. des Jahres, anschließend an die bekannten, in vielen Lehrbüchern der Psychologie wie der Didaktik mitgeteilten Arbeitskurven. Allein, soweit ich bis heute beobachten kann, stimmt für unsere Schularbeit lediglich die Wochenarbeitskurve, keineswegs die Tages- oder die Jahreskurve. Es zeigt sich eben auch hier, daß die psychologische Forschung zu einem erheblichen Teile nachlaufende Arbeit ist und daß sich ihre „Ergebnisse" ändern müssen, sobald der Pädagoge die Arbeitsformen und die Arbeitswelt der Schule ändert. Zur Pause siehe oben S. 37 ff.

Der Wochenarbeitsplan.

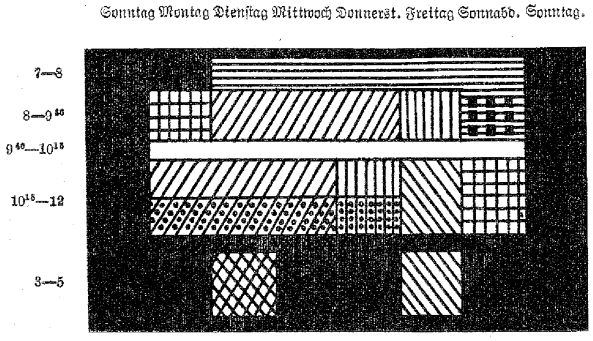
Weniggegliederte Schulen können am leichtesten den Plan rein durchführen. Es sei dabei nur bemerkt, daß natürlich kein Zwang bestehen kann, die sog. kulturkundlichen, naturkundlichen und gestaltenden Gebiete gerade in dieser Reihenfolge anzuordnen; mir scheint allerdings hier ein innerer Zusammenhang zu bestehen, der der vorgeschlagenen Reihenfolge einen Vorzug gibt.

Nur einige Begriffe bedürfen noch der Erläuterung.

Nach Bedarf werden in den letzten Unterrichtsstunden der ersten drei bis vier Wochentage sogenannte „Einschulungskurse" oder reine „Übungskurse" eingeschoben. Es kann sich z. B. ergeben, daß ein Teil der neu

Jena-Plan.

Schularbeit und Schulleben in ihrem Wochenrhythmus.



Erklärung.

- Kurse
- Von der Kulturwelt her bestimmte Gruppenarbeit
- Von der Natur her bestimmte Gruppenarbeit
- Gestaltungslehre
- Einschulungs- und Übungskurse (nach Bedarf)
- Wahlkurse (nach Bedarf)
- Gemeinschaftsformen { Feier, Freies Arbeiten, Kreis
- Sporttag
- Freizeit innerhalb der Schule { Pause, 10-Minuten-Turnen
- Freizeit außerhalb der Schule { Familienleben, Spielwelt, Ausflüge, Schulweg

in die Mittelgruppe eintretenden Kinder, oder auch alle, in den Gebrauch des Atlasses eingeführt werden muß oder in irgendeine Arbeitstechnik; alsdann wird man alle diese Schüler zu einem Kurs zusammenfassen und mit ihnen systematisch das Fehlende aufarbeiten, während die übrigen Kinder weiterarbeiten oder nach Hause geschickt werden. Auch in solchen Kursen wird nicht in gleicher Front schematisch gearbeitet, sondern es bleibt jedem Kinde freigestellt, ob es nicht auf eigene Faust daheim oder im Laufe der Woche von sich aus selbständig oder mit Freundeshilfe den Anschluß finden will. Sorgt nun der Lehrer ernstlich, daß immer dieser Grundsatz in Kraft bleibt, dann wird auch er es erleben, wie schnell solche Einschulungskurse gleichsam zusammenschmelzen und die unterrichtlichen Fähigkeiten älterer Kinder ihm viel Arbeit abnehmen.

Zu „Übungskursen" wird ebenfalls ganz nach Bedarf ein Teil oder die ganze Gruppe zusammengefaßt werden können, etwa wenn sich innerhalb des Gruppenthemas besondere rechnerische Aufgaben ergeben, die reichlichere, an alle sich wendende Erklärungen durch den Lehrer oder doch jedenfalls seine planmäßig fortgesetzte Überwachung während der gemeinsamen Erörterung erfordern. Es ist dann natürlich, nicht brüsk, unorganisch, die Gruppenarbeit zu unterbrechen; man wird in der Gruppe alsdann für diese Dinge einige Wochen hindurch diese oder jene letzte Stunde ansetzen. Ebenfalls, sobald sich eine Verschlechterung der Handschrift zeigt, setzen wir stets einmal wöchentlich für ein Vierteljahr oder ein ganzes Trimester einen Schreibkursus an, oder, auf der Mittelstufe beginnend, etwa alle zwei Jahre, einen Kursus für Zierschrift. Solcher Kursus gibt dann starke Anregungen für schmückende Beschriftung in Heften, für Programme, Einladungen, Zeichnungen usw.

Unter „Gestaltungslehre" ist zusammengefaßt, was sonst unter Zeichnen und Werkunterricht verstanden wird. Sie ist heute überall möglich, auch dort, wo man keine eigenen Werkstätten besitzt. Besonders für Herbst und Winter sind alle neueren Anregungen zur „Gestaltungslehre" aufzugreifen und bei etwas eigener Erfindungsgabe nach der Seite des Materials wie des Gestaltens selber von Lehrern und Schülern noch reich auszubauen. Jedenfalls darf das Fehlen von Handwerkszeug und von Material nach dem Erscheinen des Werkes von Alfred Ehrhardt[1]) nicht mehr als Entschuldigung dienen. Ebenso hat der Jenaer Versuch einen Arbeitsgang der sogenannten „Werkgrammatik" (s. S. 66 ff.) entwickelt, so einfach und im Materialgebrauch so bescheiden, daß sich überall genug Abfälle aller Art finden lassen werden, um diese Einschulung vorzunehmen. An anderen Orten wird guter Ton gefunden, und damit eines der wichtigsten Gestaltungsmittel für jede Schule[2]).

Alle 4—6 obligatorischen Kursstunden für Rechnen und Sprachlehre müssen zur gleichen Zeit liegen und währen 50—55 Minuten; ohne eigentliche Pause geht es hinüber zum Gruppenunterricht, in dem die Kinder sich frei bewegen und gruppieren.

Von großem pädagogischen Werte ist es, daß die Lehrer einer mehrgruppigen Schule außer der eigenen Gruppe in einigen Stunden die Führung einer der an-

[1]) Alfred Ehrhardt, Gestaltungslehre. Praktische Anleitung zu einem zeitgemäßen Kunst- und Werkunterricht. 1932. Mit 137 Abb. 123 S. Vgl. auch die Arbeiten von F. W. Geist-Halle in der „Volksschule" und in „Das Neue Frankfurt", Okt. 1931.

[2]) Martha Bergemann-Könitzer, Das plastische Gestalten des Kleinkindes. 1930. Mit 10 Tafeln. 142 S.

deren Gruppen übernehmen. Niemals wird ein Lehrer imstande sein, auch nur annähernd allen Kindern seiner Gruppe zu sein, was er ihnen sein möchte und sollte. Deswegen sollte man aus pädagogischen Gründen, und nicht aus Fachgesichtspunkten begründet, an einem Tage in der Woche auswechseln und dabei jeden Kollegen gerade das in der anderen Gruppe übernehmen lassen, für das er selber ein besonderes Interesse oder besondere Begabung besitzt. Wir wählten seit 1925 den Freitag zum Austausch der Lehrkräfte.

Ein- und zweiklassige Schulen sollten alles aufbieten, um die wundervolle Idee der „Landschulengemeinschaft" zu verwirklichen, wiederum um der eigenen Schule neue anregende und belebende Kräfte zuzuführen und ferner ganz einfach um den Ausgleich und Austausch der Führereigenschaften zu bewirken, der für alle Beteiligten gleich heilsam ist. Heute, wo Fahrrad, Motorrad, manchmal auch ein billig erstandener Opel, leichter zur Verfügung stehen, bilden Entfernungen nur selten einen ernsthaften Hinderungsgrund. Selbstverständlich, daß solche Landschulgemeinden auch dann und wann (zum Sommerfest, bei der Weihnachtsfeier) sich als Gemeinschaft öffentlich darstellen und somit ein wertvollstes Mittel werden zur Pflege volkhafter Kultur und Gesinnung[1]).

Wochenarbeitsplan für eine einklassige konfessionelle Schule; bei mehreren Gruppen sinngemäß abzuwandeln. Wochenanfang oder Wochenschluß sollten in jeder Schule gemeinsame Feier sein. Stoffverteilung wie oben S. 74 ff.

Eine schematische Übersicht über den in die Erziehungsgemeinschaft eingefügten Unterricht gibt Tafel S. 84. Man denke sich in solche Tafeln Beobachtungen

[1]) Vgl. Joh. Friedrich Dietz, Das Dorf als Erziehungsgemeinde. 2. Aufl. 1931. S. 163 ff.

	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerst.	Freitag	Sonnabd.
7^{00}—7^{55}	**Kurse**	3.—8. Schuljahr	3.—8. Schuljahr	3.—8. Schuljahr	3.—8. Schuljahr	4.—8. Schuljahr
8^{00}—9^{40}	3.—8. Schuljahr Montagmorgen-feier; anschließend ab 8^{45} Rel.-U. der Ober-Gr.	2.—8. Schuljahr (1. erst ab 8^{45})	2.—8. Schuljahr (wie Di.)	1.—8. Schuljahr	1.—8. Schuljahr	1.—8. Schuljahr
9^{40}—10^{15}	Pause					
10^{15}—12^{00}	1.—8. Schuljahr	1.—8. Schuljahr	1.—8. Schuljahr	2.—8. Schuljahr	2.—8. Schuljahr	1.—8. Schuljahr
$[10^{15}$-11^{10} 11^{10}-12^{00}						„freies Arbeiten" und gemeinsame Wochenschlußfeier
		1.+7. 8. Schuljahr	1.+7. 8. Schuljahr	4.—8. Schuljahr	4.—8. Schuljahr	
		Dienstag und Mittwoch von 11^{10} bis 12^{00} der **Einführungskursus** für das 1. Schuljahr. Dauer nach Zahl und Begabung der Kinder ½—¾ Schuljahr		Von 11^{10} bis 12^{00} **Rel.-U.** der Mittel- u. Obergruppe; weiterer Rel.-U. am Mo. 8^{45}—9^{45} für Ober-Gruppe. Für Mittel- und Ob.-Gr. gemeinsam 8^{00}—8^{45}: die Morgenfeier mit Aussprache; für alle Sbd. die rel. betonte Wochenschlußfeier; für d. Untergruppe bes. Mo. 10^{15} — 10^{45}	**Spielnachmittag** für Mittel- und Obergruppe	

für je ein Kind durch alle Schuljahre hindurch eingetragen, in eine andere Semesterberichte des Lehrers über die Entwicklung einer Stammgruppe.

Eine Schule „volkhafter Bildung" (Hördt); die vier Urformen des Lernens und Sich-Bildens.

Bei dem Versuch, die Erfahrungen des Schulversuchs in Jena geschichtlich einzuordnen, ergab sich eine ganz nahe Beziehung zu Fr. Wilh. Dörpfeld, einem der größten Didaktiker und Schulmänner des evangelischen Deutschlands nach der Mitte des 19. Jahrhunderts. Wer es vermag, Dörpfelds „Grundlagen einer Theorie des Lehrplans", 1873 (bis heute viele Male aufgelegt), so zu lesen, daß seine Gedanken, Forderungen und Vorschläge vom Kleide ihrer Zeit befreit in die gegenwärtige Situation der Pädagogik hineingenommen werden, der erkennt, wie gegenwärtig uns Dörpfeld ist. Er gliedert die Stoffgebiete der Schule in drei Gruppen: die sachunterrichtlichen Fächer: Religion, Menschenleben und Naturkunde; die Sprache (Muttersprache) mit ihren Fertigkeiten: Reden, Lesen, Schreiben, und drittens die formunterrichtlichen Fächer: Rechnen, Zeichnen, Singen. Das Neue und für uns heute noch Geltende ist seine Forderung, die sachunterrichtlichen oder Wissensfächer zur „Basis des gesamten Unterrichts" zu machen. Gerade auch um des Lernens willen, aber nicht nur deswegen; denn er schrieb vor fast 60 Jahren mit Worten, die einer jüngst erschienenen Didaktik entnommen sein könnten, die Wissensgebiete: 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. Er lebt von ihnen, wie die Pflanze vom Erdboden, von Luft und Licht lebt." Wenn er sie zur „Basis" des gesamten Unterrichts erheben wollte, so meinte er ausdrücklich damit nicht „Konzentration" oder „Zentrum" des Unterrichts, also etwas im Sinne des Herbartianismus, obwohl er sich in seinen Tagen gerade den Herbartianern nahe fühlte, weil er mit ihnen die Idee der Erziehungsschule vertrat. Denn es handle sich nicht um etwas, das „die didaktische Überlegung um gewisser guter Zwecke willen ersonnen hat, sondern um ein durch die Natur der Dinge und die Natur des Geistes Gegebenes"[1]).

Um dieses sachunterrichtliche Gebiet ordnete er die beiden anderen und wies ihnen neben ihrem Selbstzweck 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, zum Teil auch des Leibes — welche die Wissensstoffe in eigentümlicher Weise für die Gesamtbildung verarbeiten und verwerten."

Wer von diesen Gedankengängen aus den Wochenarbeitsplan der Jenaplan-Schulen prüft, der stellt fest, wie auch hier die „Basis" von denjenigen Wissenskreisen gebildet wird, in denen der Mensch lebt. Um sie herum stehen die Kurse verschiedenster Art. In ihnen erlernen oder üben die Schüler das, was ihnen Mittel liefert, um in die Geheimnisse der Bereiche von Natur, Menschenleben und Religion einzudringen. Sie können dabei gleichzeitig diese Mittel in freiester Form, dem erwachten oder dem in ihnen angelegten individuellen eigen-

[1]) A. a. O. 5. Aufl., 1910, S. 9, 83 f.

tümlichen Streben entsprechend, verwerten, sei es Farbe und Form, Schrift und Zahl, sprachlicher Ausdruck oder technischer und künstlerischer Ausdruck.

Nun hat sich Dörpfeld aber noch im wesentlichen auf die Aufgaben des Unterrichts beschränkt, wie sie in Unterrichts„stunden" unter Leitung des Lehrers zu erledigen sind. Das bedeutet, daß auch er sich im Grunde auf zwei Formen des Bildungserwerbes in der Schule beschränkt, nämlich auf Gespräch (Unterhaltung) und Arbeit. Es fehlen die beiden anderen Urformen, Spiel und Feier. Überschaut man die Entwicklung des letzten Halbjahrhunderts, so sehen wir — unter dem Einfluß von Karl Groos, Ovide Decroly, Friedrich Fröbel — das Spiel als Lernform innerhalb der Schule ständig an Einfluß gewinnen und heute allgemein anerkannt werden, wenigstens für die ersten Schuljahre. Die Feier blieb bis heute zumeist als „angeordnete" oder vom Lehrer „gebotene" Feier bestehen, so daß sie als Form bildenden Geschehens keine nennenswerte Rolle spielen konnte.

Wenden wir diese Betrachtungen auf Jenaplan-Schulen an, so läßt sich alles, was ihnen noch aus der Schule als reiner Unterrichtsveranstaltung anhaftet, abstreifen, und wir finden die vier Urformen: Gespräch (Unterhaltung), Spiel, Arbeit und Feier in einer reineren Gestalt. Das kommt daher, daß in Jena bewußt daran gegangen wird, die Formen des natürlichen Lernens, wie sie vor der Schulzeit allein herrschen, von Beginn der Schulzeit an zu erhalten, innerlich fortzuentwickeln und auch dem, was ich das „Aufgabe-Lernen" nenne, dienstbar zu machen. Sie verteilen sich über die Wochen und Jahre wie folgt:

1. Gespräch: Montags- und Sonnabendskreis, Pflege der Unterhaltung (causerie) während des ge-

meinsamen Frühstücks im Schulraum zu Beginn jeder Pause; „bildende" Unterhaltung im Anschluß an einen Lehrspaziergang oder zur Verarbeitung und Ordnung von Gehörtem, Betrachtetem, Erzählungen, Vorträgen, Berichten von Besuchern und dergleichen mehr; belehrende Unterhaltung zwischen Lehrer und Kindern, zwischen den Kindern selber während der Gruppenarbeit.

2. Spiel: die Spielformen des Lernens mit allerhand Material, besonders während der ersten Schuljahre, einschließlich allerlei Bewegungsspiele zum Erlernen wie zum Einüben in Rechnen, Sprachlehre, Gesang, Dichtung; durch alle Schuljahre hindurch zur „Wiederholung" sehr beliebt: rhythmische und gymnastische Spiele; Turnen und Sport; Pausenspiele; Geländespiele.

3. Arbeit: in allen Kursen, während des Gruppenunterrichts und der Gestaltungslehre als Grundform des Tätigseins, in die sich aber, verschieden nach Gegenstand und Schulalter, Spielformen einfügen und in denen vor allen Dingen der „Unterhaltung" Raum gewährt ist, da ja in den Tischgruppen die freie, die gesamte Tätigkeit einer Gruppe nicht störende Unterhaltung nicht gehemmt wird. Ferner Arbeit im Schulgarten, in der Schulwohnstube, die es in Ordnung zu halten gilt, und anderes mehr.

4. Feier: Montags- und Sonnabendsfeiern; Feier sämtlicher Geburtstage der Gruppenkameraden; an den Festen wie Weihnachten, Karneval, Sommerfest; bei Aufnahme der Schulneulinge nach Ostern, bei ihrer feierlichen Einführung in die große Schulgemeinde am Schulgeburtstage; Feiern, die aus den verschiedensten Stoffgebieten während der Arbeit an ihnen entstehen und zu dramatischer Gestaltung Anlaß geben.

Es ist keiner Schule untersagt, hier weiterzugehen oder entsprechend Brauch und Sitte ihrer Gegend anders vorzugehen. Alles, was im Volkstum des Ortes gut und wertvoll ist, wird in ursprünglicher oder für die Schuljugend geläuterter Form auch in der Schule seinen Platz haben dürfen. Ja, es wird alsbald eine solche Schule suchen und von sich aus so überzeugend wirken, daß sich diese ihr öffnet.

Typische pädagogische Situationen nur der Untergruppe.
(Wintersemester 1931/32.)

1. Einführungskurs Di. 12—1.
2. Turnen Mi. 11^{15}—12.
3. Lehrspaziergänge.
4. Frühstück (während der Pause).
5. Gruppenunterricht Di. Mi. Do. 9—10^{40}.
6. Freier Gruppenunterricht So. 9—10^{40}.
   Fr. 11^{15}—12.
   Mo. 11^{15}—12.
7. Freier Werknachmittag Fr. 3—5.
8. a) Sonnabendkreis 11^{15}—12.
9. b) Montagskreis 9^{15}—10^{40}.
10. c) Freitagskreis 9—10^{40}.
11. d) Gelegentlicher Kreis.
12. a) Die vom Lehrer gebotene Feier:
    Morgenfeier Mo. 9—9^{15}.
    Musik Do. 12—1.
13. b) Die vom Lehrer geleitete Feier:
    wie Weihnachten, Sommerfest, Karneval.
14. c) Die vom Lehrer durchformte Feier:
    Ostern (z. B. Einführung der Schulneulinge).
15. d) Die von den Kindern selbständig gestaltete Feier: z. B. Geburtstagsfeiern.
16. Pausenspiel 10^{40}—11^{15}.
17. Schulweg.

A. Die Vorschule des Unterrichts.
(Das Gemeinschaftsleben und die Ausdrucksbildung.)

Schuljahr	I. Körpererziehung	II. Umgang und Sitte	III. Sprache und Gesang	IV. Hand- u. Sinnesbildg.	V. Innerlichkeit (Gemüt
1.					
2.					
3.					
4.					
5.					
6 ff.					

B. Unterrichtsleben und Unterrichtsbetrieb.
(Unterricht i. e. S.)

Schuljahr	VI. a) Elementarkenntnisse	b) Gesellschaftswissen oder Herrschafts- und Leistungswissen	c) Persönlichkeitswissen
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6ff.			

Einordnung des Unterrichts in die Schulgemeinde.

Schematische Übersicht.

A und B bilden eine Einheit, sie sind in der Schulwirklichkeit völlig in eins verwoben und nur der wissenschaftlichen Analyse halber hier auseinandergezogen.

Die Rubriken I—VI stellen insofern eine Rangordnung dar, als die Aufgaben unter VI erst dann in Angriff genommen werden dürfen, wenn die unter I—V erledigt, zuvor oder gleichzeitig begonnen sind. Vor allem sind die unter I und II umfaßten von allererster Ordnung; mit ihnen hat jede Schularbeit einzusetzen und auf sie für jeden neuen Anfang zurückzugreifen. Desgleichen stellen diese Rubriken die Reihenfolge der Lehrerbeobachtungen und -arbeiten fest, die in jedem neuen Schuljahre einzuhalten ist. Die „Vorschule" des Unterrichts ist nicht im Sinne einer zeitlich, auf bestimmte Schuljahre verlegten Schularbeit zu verstehen. Sie ist vielmehr die Summe jener ständigen Veranstaltungen, welche die Führung (die Pädagogie) des Unterrichts unter Ehrfurcht vor dem Leben und unter der Idee der Erziehung gewährleisten sollen. Und die Pädagogie des Unterrichts ist wohl zu scheiden von den pädagogischen Aufgaben im Unterricht und während des Unterrichts, also von dem im engeren Sinne Didaktischen.

Die „Führung des Unterrichts" umfaßt alles, was dazu dient, den Unterricht vorzubereiten, kurz gesagt,

um die beste unterrichtliche Reizwelt herzustellen. Die „Führung im Unterricht" dagegen hat das gesamte Verhalten und alle Verfahren, Eingriffe usw. des Lehrers während des Unterrichts selber zu überprüfen; vgl. oben S. 65 Anm. die bisherige Literatur zu dieser Frage.

Mit I bekennen wir uns u. a. voll und ganz zur Forderung Maria Montessoris in ihrer „Pädagogischen Anthropologie", daß der Lehrer das anthropologische Studium des Kindes der Erziehungsarbeit vorangehen lassen sollte, und schließen uns an die Bestrebungen der rhythmischen und gymnastischen Schulen an. Hierher gehören ferner Spiel, Wandern, Turnen und Sport usw.

Unter II fällt das bereits oben S. 59 ff. eingehend Dargelegte über die Pflege der menschlichen Beziehungen innerhalb der Gruppen und der Schule.

Die unter III gefaßte Pflege der Sprache geht nur auf die beiden ersten Teile der Sprachbildung: das Verstehen der Laute und der Meinung gehörter Worte sowie auf die Bildung der Sprechorgane, sie so in Tätigkeit zu setzen, daß die richtigen Worte und diese in möglichster Deutlichkeit und Formschönheit gehört werden. Lesen und Schreiben dagegen fallen unter VIa unseres Schemas.

IV und V dürften aus dem Voraufgehenden hinreichend verständlich sein. Hier sei nur grundsätzlich gesagt, daß für die Sinnesausbildung die besten bis heute entwickelten Hilfsmittel (ich nenne nur Decroly, Montessori, Arvin) von uns benutzt und fortgebildet, richtiger, den besonderen Bedingungen unserer Arbeitswelt angepaßt werden. Das Ideal sind stets solche Arbeitsmittel zum individuellen Fortschreiten, die aus sich selber weiter treiben, Anreize zu neuem selbständigen Lernen bieten.

VIa umfaßt Lesen, Schreiben, Rechnen, Rechtschreibung, Grammatik usf.

VIb enthält alles, was zur „allgemeinen Bildung" gehört, was aus Natur- und Menschenwelt vom heute Lebenden gewußt sein sollte. Dabei dürfte es immer mehr als selbstverständlich gelten, daß wir bestrebt sein müssen, so vielen Kindern aller Völker wie nur möglich die Kenntnis einer fremden Sprache schon in den Volksschulen zu vermitteln. Das wird im heutigen Zeitalter des internationalen Verkehrs und Gedankenaustausches eine unvermeidliche, aber auch eine durchaus zu lösende Aufgabe der europäischen Volksschulen.

Innerhalb dieses Leistungswissens sind zu scheiden (auch nach den Formen des Erlernens) der „Mindestlernstoff" von dem Inhalt dessen, was ich das „Unterrichtsleben" nenne. Versteht man unter einer „Situation" mit der neueren, besonders der amerikanischen Psychologie die „Gesamtheit der Reizfaktoren, die ein Wesen nötigen, als eine Gesamtheit zu reagieren", so definiere ich Unterrichtsleben als die „Welt problemhaltiger, Kinder und Jugendliche auf natürliche Weise zum Lernen anreizender Situationen". In diesem Unterrichtsleben werden die Wege des „natürlichen Lernens", des freien Bildungserwerbs, soweit und solange wie nur irgend möglich eingehalten, also der Weg, auf dem das Kind vor Beginn der Schulzeit sein reiches Wissen und Können erworben hat. Niemand kann auch nur mit einem Worte bezeichnen, was für innere Bedingungen es sind, die bewirken, daß das Kind eines Tages gehen, sprechen, sinnvoll spielen kann usf. Wir reden von angeborener sprachlicher Spontaneität, von angeborenem Bewegungstrieb und Spieltrieb, von angeborener Fähigkeit zum konstruktiven Bauen u. dgl. Wir sehen, daß sich in jedem Kinde verschieden früh

87

diese Fähigkeiten offenbaren, daß dabei die Entwicklung bei genauem Verfolgen des Entwicklungsvorgangs immer in „Sprüngen" erfolgt. „Auf einmal" kann ein Kind dies oder das. Und genau so zeigt sich der Fortschritt der Kinder auch in allen Schulen, die sie frei leben und lernen lassen. Darum muß der Schulunterricht mindestens der ersten Jahre, ja sehr viel weiter hinauf in die Schulzeit, sich diesem natürlichen Lernvorgang einpassen, unterordnen und nach seinen Gesetzen, soweit sie dem Leben abgelauscht werden können, selber aufgebaut werden [1]).

Alles, was nicht zu jenem Mindestwissen gehört, wird erlernt in einem vielseitigen Unterrichtsleben, das restlos alle in einer Gruppe vorhandenen Fertigkeiten und Fähigkeiten in Tätigkeit setzt; seine Formen mögen denen eines Gesamtunterrichts, des „project", der Decrolyschen „association" ähneln oder gleichen. Die Stoffwelt wird in den ersten 3 Jahren stärker auch von den Kindern bestimmt, besser gebracht, vom 4.—6. Schuljahr dringen die berechtigten Anforderungen der heutigen Sozialwelt stärker und stärker vor und das bedeutet, Zunahme eines vom Lehrer bzw. dem Lehrkörper thematisierten Unterrichtslebens, nicht nur also des Kursunterrichts. Schlagwortartig gesprochen, weisen wir der Mittelgruppe die Heimat- und Vaterlandskunde, der Obergruppe die Welt- und Menschenkunde zu und der Jugendlichengruppe im besonderen Volkstumskunde (Geschichte, Staatslehre, Literatur, Kunst usf.) zur Bildung des Volksbürgers i. e. S.

VIc weist auf das hin, was an erzieherischen Einwirkungen des Unterrichts möglich ist. Der Unterricht als solcher ist mir eine Sozialform, und sein Ziel liegt in der sozialen Welt, somit kann und soll seine unmittelbar erzieherische Aufgabe nur gering sein. Daß damit der Unterricht nichts an Höhe seiner Aufgabe einbüßt, damit nicht aufhört, ein Gegenstand zu sein, der wert ist des Schweißes auch eines Edlen, muß den Fanatikern des „erziehenden Unterrichts" wie einigen Nur-Didaktikern gegenüber betont werden. Das persönliche Wissen, jenes zum Aufbau des Personlebens Gehaltvolle wird ja am stärksten unbeabsichtigt durch das vollgliedliche, tätige Leben in einer Erziehungsgemeinschaft mit reichem, vielseitig anregendem Unterrichtsleben übermittelt und gekräftigt. Der Unterricht i. e. S. dagegen kann nur in Bruchstücken eines Prozents seiner Gegenständlichkeit, der Lehrstoffe, des Inhalts des sog. „Gedankenkreises" und dabei zumeist zufällig unmittelbar erzieherisch wirken. Mittelbar aber in doppelter Hinsicht: 1. wenn er Arbeitsformen entwickelt, die ein frei sich bildendes, zu gegenseitiger Verantwortlichkeit und Hilfe führendes Gruppenarbeiten und Einzelarbeiten ermöglichen, und 2. durch die stille wie bewußte stetige Auseinandersetzung der Schülerpersönlichkeit mit dem Sozialgebilde „Unterricht" als einem Ganzen, d. h. durch die innere Haltung, zu der ein Schüler durch Unterrichtsleben und -betrieb seiner Schule als eine Ganzheit machtvoller, begrenzender wie befreiender Kräfte genötigt wird. Wir werden also darin erzieherische Nebenwirkungen erblicken, daß der Unterricht echte, wirklichkeits-

[1]) Vgl. „Zur erziehungswissenschaftlichen Begründung des neuen Schullebens": Petersen in V. Spasitsch „Die Lehrerfrage in der Neuen Schule", 1927, S. IX; das Kapitel „Das Unterrichtsleben" in: Petersen, Schulleben und Unterricht usw., S. 95—111; und für das Rechnen im 1. Schuljahr Else Müller-Petersens Bericht in: Doris Jaehner, Selbständiges Rechnen usw., S. 73—109.

wahre Lebenssituationen herbeiführen kann, welche im individuellen Bildungsvorgang die Möglichkeit eines geistigen Aufbaues, eines persönlichen Lebens schaffen [1]).

Bewertung der Leistungen.

Noten und Zeugnisse werden nicht erteilt. Damit ist aber nur das Problem verschoben: wann bedarf das Kind der Bewertung seiner Leistung? Wir sind dieser Frage so nachgegangen und gehen ihr auch ferner so nach, daß wir herauszufinden suchen, wann ein Kind von sich aus nach der Bewertung verlangt und danach verlangen muß, weil es eine Sicherheit im eigenen Wachstum und Fortschreiten braucht, einen Maßstab für sich selbst und sein Tun, den es sich nicht selber beschaffen kann oder nicht in sich empfindet.

Eigen- und Fremdbewertung.

Dies Verlangen tritt überall dort auf, wo sich in der Schulwelt keine Hilfen zur Selbstbewertung befinden, die einem Kinde verständlich, deutlich, anschaulich, sichtbar, hörbar usw. sind. Wir stellten nie ein frei vom Kinde her aufsteigendes Verlangen nach Fremdbewertung im Schreiben fest; denn das Kind kann seine Schrift mit denen der Kameraden, mit der des Lehrers, vor allem mit den gedruckten Musterschriften vergleichen, und es „weiß um" den Wert seiner Schrift auch ohne Zensur. Im Rechnen gibt das Rechenheft den deutlichen Maßstab für den erreichten Stand und für die Richtigkeit der Aufgaben der „Schlüssel", der in mehreren Stücken für alle Rechenhefte und Algebrabücher zur freien Benutzung der Schüler aufgelegt ist, also kein Lehrergeheimnis bildet, sondern ein wertvolles Hilfsmittel für die Schüler. Dagegen bedarf das Kind der Fremdbewertung für seine Fähigkeit im Kopfrechnen, Einmaleins, kurz in allem Mechanisch-Gedächtnismäßigen, für dessen Übung häufig die Uhr, Spiele und sportmäßiges Üben verwandt werden. In allem Technisch-Künstlerischen genügt die gemeinsame Kontrolle, d. h. alle „Werke" werden ausgestellt und von den Schülern gegenseitig, aber auch von den Lehrern, Eltern, Besuchern gelegentlich, still, seltener planvoll bewertet. Sie bilden bereits, aufgereiht auf den Börtern, eine sehr beredte Bewertung der individuellen Leistungen, auch ohne besondere Zensierung, auch ohne viele Worte. Dazu kommt das stets vor den Augen der Kinder befindliche Werk älterer, befähigterer Mitschüler und der Sonderbegabten, und von besonderen Anlässen zur Selbstprüfung weise ich wieder auf die halbjährlichen Gruppenausstellungen hin. Im Lesen wird die Bewertung durch den Lehrer bis ins vierte Schuljahr hinein immer wieder verlangt und das ist auch psychologisch völlig berechtigt; denn es ist den Kindern dieses Alters weder allein noch in einer Gruppenbesprechung möglich, Lesen „gerecht" zu beurteilen. Gelegentliche Erfolge der Gruppenbeurteilung zeigten zuletzt immer von neuem zu viel Einfluß des Lehrerurteils oder eine Gruppenbewertung, die sich als massenpsychologisch, in letzter Quelle als doch vom Lehrer abhängig erwies. Im Lesen kommt auch vom Kinde selbst am häufigsten die Frage: „War es heute besser?" als spontane, innerlich notwendige Frage. Es ist ja klar, daß Kinder jener Jahre nicht den Anteil des Rhythmischen, des Ausdrucksvollen, geschweige denn die bisweilen doch unausbleibliche kleine kindliche

[1]) Vgl. die einem alten Problem ganz neu und bis in seine letzten Tiefen nachgehende Abhandlung von Heinz Döpp-Vorwald, Erziehender Unterricht und menschliche Existenz, Weimar, 1932.

Tragik in den Ursachen, die zu einem Versagen führten, weder das „zu schwer" oder „zu leicht" des gewählten Lesestoffes in seiner rechten Beziehung auf den lesenden Kameraden beurteilen können. Erst in den älteren Jahrgängen genügt die stille Eigen- und Gruppenkritik auch für das Lesen. Ähnlich liegt es auf anderen Gebieten.

Gefahr der Zensur.

Die Gefahr der Zensur durch den Lehrer kann als nicht groß genug bezeichnet werden. Sofort befördert sie die Einstellung des Lernens auf den Lehrer und um seinetwillen, verdirbt die eigene Arbeitslinie des Kindes und verstört das eigene sittliche Urteil, die Sicherheit der eigenen Stimme im Kinde. Ein Erlebnis im Jahre 1926 lehrte das in der krassesten Form.

Objektiver und subjektiver Bericht.

Am Schlusse jedes Jahres wird eine Charakteristik eines jeden Kindes angefertigt. Ich unterscheide dabei zwischen dem objektiven und dem subjektiven Bericht. Für die objektive Charakteristik tragen alle Lehrer, die mit dem Kinde zu tun hatten, ihre Beobachtungen und Urteile über das Kind ein und stellen sie den Eltern zur Einsicht, zur kritischen Stellungnahme und zur schriftlichen Gegenäußerung frei. Den Eltern wird eingeschärft, zu bedenken, daß alles, was dort niedergelegt sei, für sie und nicht für ihre Kinder bestimmt sei. Der objektive Bericht soll dazu dienen, die Eigenart des Kindes, seine Begabungen, Neigungen so vielseitig wie nur möglich im rechten Lichte erkennen zu lassen, damit die beste gemeinsame Erziehungsarbeit an ihm

daheim und in der Schule in gleicher Front und nach gleichen Grundsätzen einsetzen kann.

Auf der Grundlage des objektiven verfaßt jeder Gruppenführer für das Kind den subjektiven Bericht, dazu bestimmt, dem Kinde in die Hand gegeben und von jedermann gelesen zu werden, dem Eltern und Kinder ihn geben wollen. Es bildet die Aufgabe des Lehrers, nur das dem Kinde zu sagen, was nach seiner besten Überzeugung für dieses Kind das Beste ist, was die reinste erzieherische Wirkung auszuüben imstande sein mag. So muß manches verschwiegen, anderes milder oder stärker gesagt werden als im objektiven Berichte. Übrigens wissen wohl die meisten Schüler um die subjektiven Berichte, ohne daß die Eltern ihnen — von uns gebeten und belehrt — daraus erzählen sollen. Sie wissen ja auch, daß mündlich viel zwischen Eltern und Lehrer über sie gesprochen wird, ohne daß es das Vertrauensverhältnis zerstörte.

Die seelsorgerliche Aufgabe des neuen Erziehers.

Sobald die rechte Einstellung der Elternschaft für dieses Vorgehen gewonnen war, begann es sich sehr zu bewähren. Immer mehr Eltern liefern uns ausgezeichnete Gegenberichte oder kommen zu vertraulichen Aussprachen, von denen das Schulleben ebenso viel erfreuliche Förderung erfuhr wie die betreffenden Kinder selber. Es liegt aber auf der Hand, daß mit diesen Berichten nur Erfolg erzielt werden kann, wenn zuerst die Lehrer sich voll und ganz das Vertrauen der Eltern erworben und es sich auch erst verdient haben. An dieser Stelle zeigt es sich nun, wie der Erzieher in Schulen neuer Gesinnung feinste seelsorgerliche Aufgaben

zu lösen hat. Zugleich kann bereits daran ermessen werden, zu welcher hohen geistigen Führerrolle ein Lehrerstand in einem Volke berufen ist, der im engsten Vertrauensverhältnis mit der Elternschaft seiner Schüler lebt und seine Alltagsarbeit leistet. Wie erfolgreich und wie voll Segen für die Jugend, aber nicht minder für die Erzieher selber, wird damit der Lehrerberuf und wie nah kommt er dann dem, was die größten Erzieher aller Zeiten an ihm gepriesen haben!

Stand vom 1. September 1933.

Jena-Plan.

Das Schrifttum zum „Jena-Plan", Systematisch und sachlich geordnet.

A. Darstellung des Schulversuches

1. Peter Petersen und Hans Wolff: Eine Grundschule nach den Grundsätzen der Arbeits- und Lebensgemeinschaftsschule (Forschungen und Werke zur Erziehungswissenschaft, Band 3). Großoktav, 160 Seiten. Verlag: H. Böhlau, Weimar 1925. Gebunden RM 4,95.
2. Peter Petersen: Schulleben und Unterricht einer freien allgemeinen Volksschule nach den Grundsätzen Neuer Erziehung (Jena-Plan I). Mit 2 Bildbeilagen (Forschungen und Werke zur Erziehungswissenschaft, Band 13). Großoktav, XVI und 204 Seiten. Verlag: H. Böhlau, Weimar 1930. Broschiert RM 6,30, Ganzleinen RM 7,65.
3. Peter Petersen und Arno Förtsch: Gestaltendes Schaffen im Schulversuch der Universitätsschule Jena 1925—1930 (Jena-Plan II) (Forschungen und Werke zur Erziehungswissenschaft, Band 14). Mit 11 Bildtafeln. Großoktav, VI und 116 Seiten. Verlag: H. Böhlau, Weimar 1930. Broschiert RM 5,40, Ganzleinen RM 6,75.
4. Peter Petersen: Die Praxis der Schulen nach dem Jena-Plan (Jena-Plan III) ca. 250 Seiten. (Erscheint Anfang 1934.)
5. Peter Petersen: Der Jena-Plan einer freien allgemeinen Volksschule. Oktav, 104 Seiten. 5./6. Auflage. Verlag: Jul. Beltz, Langensalza 1933. Broschiert RM 1,60

B. Zur Pädagogik des Jena-Plans

6. Peter Petersen: Innere Schulreform und Neue Erziehung S. beſ.: Das Gemeinſchaftsleben der Schuljugend als organiſatoriſche Kraft für Unterricht und Zucht; der Lehrer als „Führer" im Unterricht; Jugendfürſorge als Erziehungsarbeit; über Aufſtieg der Begabten; Schulengemeinſchaften. (Forſchungen und Werke zur Erziehungswiſſenſchaft, Band 2. Großoktav, VIII und 328 Seiten.) Verlag: H. Böhlau, Weimar 1925. Broſchiert RM 9,—, Ganzleinen RM 10,80.

7. Peter Petersen: Erziehungswiſſenſchaftliche Begründung des neuen Schullebens (= Vorwort zu Spaſitſch, Die Lehrerfrage in der Neuen Schule. S. V—XXIV. Vgl. Nr. 12.)

8. Peter Petersen: Zwang und Autonomie in der ſittlichen Erziehung. „Die Volksſchule". Verlag: Jul. Beltz, Langenſalza 1931. S. 49—62. RM 0,65.

9. Peter Petersen: Diſziplin und Autonomie; Autorität, Macht und Zwang, ſ. „Der Urſprung der Pädagogik", 1931 (Nr. 40), S. 148 ff., 197—216, ſowie Nr. 2 und Nr. 8.

10. Jan Ligthart: Pädagogik des vollen Lebens. (Auswahl aus ſeinen pädagogiſchen Schriften.) Aus dem Holländiſchen übertragen von Dr. Wilhelm Henß und mit einer Einleitung verſehen von Cor Bruyn, Hilverſum. Mit einem Bilde Jan Ligtharts. (Pädagogik des Auslands, Band 3.) Großoktav, VIII und 232 Seiten. Verlag: H. Böhlau, Weimar 1931. Broſchiert RM 9,—, Ganzleinen RM 10,80.

11. Jan Ligthart: Jugenderinnerungen. Aus dem Holländiſchen übertragen von Dr. Wilhelm Henß (Pädagogik des Auslands, Band 4). Großoktav, 224 Seiten. Verlag: H. Böhlau, Weimar 1932. Broſchiert RM 8,—, Ganzleinen RM 9,80.

12. Vladimir J. Spaſitſch: Die Lehrerfrage in der Neuen Schule. Eine geſchichtliche und grundſätzliche Darſtellung des Problems Fach-, Klaſſen- oder Gruppenlehrer in der Alten und in der Neuen Schule. (Forſchungen und Werke zur Erziehungswiſſenſchaft, Band 6.) Großoktav,

XXIV und 133 Seiten. Verlag: H. Böhlau, Weimar 1927. Broſchiert RM 3,60, Ganzleinen RM 4,95.

13. Peter Petersen und Waldemar Zimmermann: Die Aufgaben des neuen Berufsſchulweſens und die Berufsſchulgemeinde im Lichte der Jugendkunde und ſozialen Politik. (Forſchungen und Werke zur Erziehungswiſſenſchaft, Band 1.) Großoktav, 196 Seiten. Verlag: H. Böhlau, Weimar 1925. Broſch. RM 5,85, Ganzleinen RM 7,20

14. Johann Friedrich Dietz: Das Dorf als Erziehungsgemeinde. (Forſchungen und Werke zur Erziehungswiſſenſchaft, Band 7.) Großoktav, VIII und 175 Seiten. Zweite Auflage. (3.—4. Tauſend.) Verlag: H. Böhlau, Weimar 1931. Broſchiert RM 4,—, Ganzleinen RM 5,50.

15. Peter Petersen: Der Jena-Plan und die Landſchule in: Beiträge zur Landſchulreform, herausgegeben von Franz Kade; 1932. S. 255—267. Verlag: Fr. Dieſterweg, Frankfurt/M.

C. Zur Didaktik.

16. Peter Petersen: Der Jena-Plan. Sein Wochenarbeitsplan und deſſen pädagogiſche Situationen. In: Internationale Zeitſchrift für Erziehungswiſſenſchaft; 1932. Heft 2. 10 S. Verlag: J. P. Bachem-Köln.

17. Zum Religionsunterricht (Forſchungen und Werke zur Erziehungswiſſenſchaft, Band 2, vgl. Nr. 6, S. 107—128).

18. Reinhold Seeberg und Peter Petersen: Bibliſches Leſebuch. Großoktav, 320 und 327 Seiten. 5. Auflage. Verlag: Georg Weſtermann, Braunſchweig 1931. Ganzleinen RM 3,20.

19. Hans Dittmer: Evangeliſcher Konfirmandenunterricht im Lichte der heutigen Jugendpſychologie und Pädagogik unter beſonderer Berückſichtigung des ländlichen Unterrichts. 8°. 174 Seiten. Verlag: Vandenhoek & Ruprecht, Göttingen 1929. Broſchiert RM 6,20, Ganzleinen RM 7,60

20. Hans Dittmer: Religionsunterricht auf dem Grunde der Wirklichkeit und Neuen Erziehung. (Forſchungen und

Werke zur Erziehungswiſſenſchaft, Band 18.) Großoktav, 108 Seiten. Verlag: H. Böhlau, Weimar 1932. Broſchiert RM 2,50, Ganzleinen RM 3,50.

21. Zur Heimat- und Volkskunde in Volkserziehung und Unterricht. Aus dem Inhalt: Wie ſammle ich volkskundliches Material? Wie bearbeite und geſtalte ich die Heimatgeſchichte meines Dorfes? Heimatkarten. — Heimatmuſeum und Schule. — Vom Heimatboden zum Heimathaus; einiges über volkskundliche Arbeit im Geſamtunterricht. — Guſtav Freytags „Ingo" ein volks- und heimatgeſchichtlicher Unterrichtsſtoff u. a. m. (Mitteilungen der Erziehungswiſſenſchaftlichen Anſtalt der Thür. Landesuniverſität Jena, Heft 3.) 44 Seiten. Verlag: H. Böhlau, Weimar 1926. RM —,90.

22. Doris Jaehner: Selbſtändiges Rechnen des 2—7 jährigen Kindes im Elternhaus und erſten Schuljahr. Anhang: Elſe Müller-Peterſen: Selbſtändiges Rechnen in der Unterſtufe der Jenaer Univerſitätsſchule und ſelbſtändiges Rechnen im 2.—4. Lebensjahr. (Forſchungen und Werke zur Erziehungswiſſenſchaft, Band 17.) Großoktav. 120 Seiten. Verlag: H. Böhlau, Weimar. 1932. Broſchiert RM 3,50, Ganzleinen RM 4,50.

23. Gerhard Steiner: Das Rechnen im gefächerten und geſchloſſenen Unterricht. (Pädagogiſche Studien und Kritiken, Band 5.) Großoktav, VII und 95 Seiten. Verlag: H. Böhlau, Weimar 1930. Broſchiert RM 3,60, Ganzleinen RM 4,95.

24. Elſe Müller-Peterſen: Rechnen und Mathematik in der neuen Schule (in Forſchungen und Werke zur Erziehungswiſſenſchaft, Band 13: Peterſen: Schulleben und Unterricht einer freien allgemeinen Volksſchule nach den Grundſätzen neuer Erziehung.)

25. Elſe Müller-Peterſen: Selbſtändiges Rechnen in der Unterſtufe der Jenaer Univerſitätsſchule (in Forſchungen und Werke, Band 17, ſiehe Nr. 22).

26. Alfred Ehrhardt: Geſtaltungslehre. Praktiſche Anleitung zu einem zeitgemäßen Kunſtunterricht. Mit 132 Abbildungen. (Forſchungen und Werke zur Erziehungswiſſenſchaft, Band 16.) Großoktav, 128 Seiten. Verlag:

H. Böhlau, Weimar 1932. Broſchiert RM. 4,80, Ganzleinen RM 5,80.

27. Peter Petersen und Arno Förtſch: Geſtaltendes Schaffen im Schulverſuch der Univerſitätsſchule Jena 1925—1930 (Jena-Plan II) ſiehe Nr. 3.

28. Fritz Gülland: Handbetätigung am ſinnlichen Stoff als Bildungsmittel. (Pädagogiſche Studien und Kritiken, Band 4). Großoktav, V und 201 Seiten. Verlag: H. Böhlau, Weimar 1929. Broſchiert RM 5,85, Ganzleinen RM 7,20.

29. Marta Bergemann-Könitzer: Das plaſtiſche Geſtalten des Kleinkindes. Eine pſychologiſche Unterſuchung als pädagogiſche Grundlegung. Mit 10 Tafeln. (Forſchungen und Werke zur Erziehungswiſſenſchaft, Band 12.) Großoktav, VI und 142 Seiten. Verlag: H. Böhlau, Weimar 1930. Broſchiert RM 5,85, Ganzleinen RM 7,20.

30. Günther Frede, Charlotte Blensdorf und Otto Blensdorf: Rhythmik und rhythmiſche Gymnaſtik. (Mitteilungen der „Erziehungswiſſenſchaftlichen Anſtalt der Thüringiſchen Landesuniverſität", Heft 4.) Verlag: H. Böhlau, Weimar 1926. RM —,90.

31. Amelie Hamaide, Mitarbeiterin Dr. Decrolys in Brüſſel: Die Methode Decroly. Deutſche Überſetzung von Marie-Thereſe Pape (Pädagogik des Auslands, Band 2) Mit 56 Kunſtdrucktafeln, zum Teil farbig. Großoktav, 176 Seiten. Verlag: H. Böhlau, Weimar 1928. Broſchiert RM 11,25, Ganzleinen RM 13,—.

D. Zur Pädagogiſchen Charakterologie.

32. Peter Petersen: Die Grundfragen der pädagogiſchen Charakterologie. Großoktav, 23 Seiten. Verlag: Stenger, Erfurt 1927. Broſchiert RM 1,35.

33. Robert Reigbert: Ausdruckspſychologie und Praktiſche Pädagogik. (Forſchungen und Werke zur Erziehungswiſſenſchaft, Band 8.) Großoktav, VIII und 151 Seiten. Broſchiert RM 3,60, Ganzleinen RM 4,95.

34. Robert Reigbert: Die Physiognomik im Dienste der Praktischen Pädagogik. (In Mitteilungen der „Erziehungswissenschaftlichen Anstalt der Thüringischen Landesuniversität", Heft 5.) Verlag: H. Böhlau, Weimar 1929. RM 1,10.

35. Heinrich Sesemann: Der Kerl-(Mutter-) Typus und der Schalk-(Hetären-) Typus. Eine bildungs-charakterologische Untersuchung. Mit 2 Tafeln und 16 Abbildungen. (Forschungen und Werke zur Erziehungswissenschaft, Band 9.) Großoktav, 72 Seiten. Verlag: H. Böhlau, Weimar 1928. Broschiert RM 1,80, Ganzleinen RM 3,15.

36. Hans Wolff: Die Kinderzeichnung nach Inhalt, Form und Farbe. Ein Beitrag zur Individualdiagnostik. Mit 7 Tafeln. (Forschungen und Werke zur Erziehungswissenschaft, Band 10.) Großoktav. Mir vielen Bildtafeln, V und 74 Seiten. Verlag: H. Böhlau, Weimar 1929. Broschiert RM 2,70, Ganzleinen RM 4,05.

37. Arno Förtsch: Freies Werkschaffen und Gestaltungstypen. Ein Beitrag zur pädagogischen Charakterologie. Mit 12 z. T. mehrfarbigen Tafelbeilagen (insgesamt ca. 100 Abbildungen). (Forschungen und Werke zur Erziehungswissenschaft, Band 19.) Verlag: H. Böhlau, Weimar. 1933. Broschiert RM 6,—, Ganzleinen RM 7,50.

E. Zur theoretischen Begründung.

38. Peter Petersen: Pädagogik. Einführung in die Geschichte und das System der Pädagogik. Großoktav, 160 Seiten. Verlag: E. S. Mittler, Berlin 1932. Halbleinen RM 5,80.

39. Peter Petersen: Allgemeine Erziehungswissenschaft. I. Teil. Großoktav, 276 Seiten. Verlag: W. de Gruyter u. Co., Berlin 1924. Broschiert RM 5,—, Ganzleinen RM 6,50.

40. Peter Petersen: Der Ursprung der Pädagogik (der Allgemeinen Erziehungswissenschaft II. Teil). Großoktav, 216 Seiten. Verlag: Walter de Gruyter u. Co., Berlin 1931. Broschiert RM 7,—, Ganzleinen RM 8.—.

41. Peter Petersen: Die Philosophie in erziehungswissenschaftlicher Beleuchtung. Großoktav, 32 Seiten. Verlag: H. Böhlau, Weimar 1929. Kartoniert RM 1,80.

42. Heinz Döpp-Vorwald: Die weltanschaulichen Grundlagen des Jena-Plans. „Neue deutsche Schule", 1931, S. 410—426.

43. Heinz Döpp-Vorwald: Erziehender Unterricht und Menschliche Existenz. Großoktav, 80 Seiten. Verlag: H. Böhlau, Weimar 1932. Kartoniert RM 1,80.

44. Herbert Ruppert: Ist Erziehung im Unterricht möglich? (Pädagogische Studien und Kritiken, Band 7.) Großoktav. 112 Seiten. Verlag: H. Böhlau, Weimar 1933. Broschiert RM 2,80, Ganzleinen RM 3,80.

45. Heinz Döpp-Vorwald: Lebendige Bewegung und Menschenbildung. Untersuchungen über Grundfragen der Gymnastik. (Pädagogische Studien und Kritiken, Band 3.) Großoktav, VII und 163 Seiten. Verlag: H. Böhlau, Weimar 1929. Brosch. RM 5,85, Ganzleinen RM 7,20.

F. Zur geschichtlichen Einordnung des Jena-Plans.

46. Peter Petersen: Pestalozzis Menschenschule — die Forderung der Gegenwart. „Die Volksschule". 1927. Heft 6 und 7, 20 Seiten. Verlag: J. Beltz, Langensalza. RM 1,30.

47. Peter Petersen: Die Knabenführung im Sinne Fröbels in Kindergarten und Schule nach ihrer besonderen pädagogischen Situation, 46 Seiten, in: Friedrich Fröbel, sein Führer aus den Nöten der Gegenwart. Großoktav, 200 Seiten. Verlag: H. Böhlau, Weimar 1932. Broschiert RM 4,80. Gebunden RM 5,80.

48. Adolphe Ferrière, Prof. Dr. in Genf: Die Schule der Selbstbetätigung oder Tatschule. Deutsche Übersetzung nach der dritten veränderten Auflage von Emmi Hirschberg. (Pädagogik des Auslands, Band 1.) Großoktav, 314 Seiten. Verlag: H. Böhlau, Weimar 1928. Broschiert RM 12,60, Ganzleinen RM 14,40.

49. Peter Petersen: Die Stellung des Landerziehungsheims im deutschen Erziehungswesen des 20. Jahrhunderts. Ein typologischer Versuch. 42 Seiten (in: Forschungen und Werke zur Erziehungswissenschaft, Band 5 siehe Nr. 50).

50. Elisabeth Huguenin: Die Odenwaldschule. (Forschungen und Werke zur Erziehungswissenschaft, Band 5.) Großoktav. Mit vielen Abbildungen, XLIX und 83 Seiten. Verlag: H. Böhlau, Weimar 1926. Broschiert RM 4,05, Ganzleinen RM 4,95.

51. Peter Petersen: Die neueuropäische Erziehungsbewegung. (Forschungen und Werke zur Erziehungswissenschaft, Band 4.) Großoktav, 137 Seiten. Verlag: H. Böhlau, Weimar 1926. Broschiert RM 3,60, Ganzleinen RM 4,95.

52. An der Lichtwarkschule in Hamburg-Winterhude 1920—23. (Forschungen und Werke zur Erziehungswissenschaft, Band 2, S. 165—229.)

53. Peter Petersen: 10 Jahre Lebensgemeinschaftsschule 1919—1929. „Die Volksschule". 1929, Heft 4 und 5, 24 Seiten. Verlag: J. Beltz, Langensalza. RM 1,30.

54. Werner Pohl: Die Bündische Erziehung. (Pädagogische Studien und Kritiken, Band 8.) Großoktav, 96 Seiten. Verlag: H. Böhlau, Weimar 1933. Broschiert RM 2,50, Ganzleinen RM 3,50.

G. Stellung zur neuen Lehrerbildung.

55. Peter Petersen: Die Gegenwartsaufgabe der neuen Volksschule und die Neue Erziehung. „Die Volksschule" 1927. Heft 19 und 21, 16 Seiten. Verlag: J. Beltz, Langensalza. RM 1,30.

56. Peter Petersen: Der Bildungsweg des neuen Erziehers auf der Hochschule (in: Forschungen und Werke zur Erziehungswisseschaft, Band 2: Peter Petersen: Innere Schulreform und Neue Erziehung S. 32—54). Verlag: H. Böhlau, Weimar 1925.

57. Peter Petersen: Die „Erziehungswissenschaftliche Anstalt" der Thüringischen Landesuniversität, ebenda S. 55—73.

58. Peter Petersen: Die akademische Lehrerbildung in Thüringen. Verordnungen, Einrichtungen, Ratschläge. (Mitteilungen der „Erziehungswissenschaftlichen Anstalt der Thüringischen Landesuniversität", Heft 1,) Verlag: H. Böhlau, Weimar 1925. RM —,90.

59. Peter Petersen: Akten zur Rückbildung der Lehrerbildung in Thüringen. (Mitteilungen der „Erziehungswissenschaftlichen Anstalt der Thüringischen Landesuniversität", Heft 5.) Verlag: H. Böhlau, Weimar 1929. RM 1,10.

60. Reinhold Buchwald: Der Lehrer als Volkserzieher (Mitteilungen der „Erziehungswissenschaftlichen Anstalt der Thüringischen Landesuniversität", Heft 2.) Verlag: H. Böhlau, Weimar 1925. RM 1,10.

61. Alfred Eckardt: Der gegenwärtige Stand der neuen Lehrerbildung in den einzelnen Ländern Deutschlands und in außerdeutschen Staaten. 2. Auflage. Großoktav, IV, 96 Seiten. Verlag: H. Böhlau, Weimar 1927. Kartoniert RM 2,25, Ganzleinen RM 3,60 (3. Aufl. in Vorbereitung).

H. Über den Jena-Plan.

Es enthalten Schilderungen von Besuchen der Universitätsschule in Jena und kritische Würdigungen des Planes folgende Aufsätze und Werke:

62. Ada Weinel: Aus dem Leben einer Jenaer Schule. „Kindergarten". 1926.

63. Erich Schattkowsky: Die Jenafahrt der Pädagogischen Arbeitsgemeinschaft Senftenberg. „Die Nachbarschaft". Zeitschrift für praktische Volkswohlfahrtspflege. 9. Jahrg. Calau, Nr. 1 u. 2.

64. W. Philippsen: in der „Schleswig-Holsteinischen Schulzeitung" vom 7. Februar 1931.

65. Rektor F. Eitze: Die Universitätsschule in Jena. „Schulpflege", 4. Juli 1931.

66. Dr. Richter: Bericht über die 8. Pädagogische Woche in Jena. „Pädagogische Post" vom 27. August 1931.

67. Dr. V. Batzel: Jenaplan und Volksschulreform, in der „Erziehungswissenschaft", Beilage zu Nr. 49 und 50 der „Kathol. Schulzeitung für Norddeutschland", Dezember 1931.

68. Fritz Behrendt: u. a. im Februarheft des „Aufbau" 1932.

69. Fritz Behrendt: Eine Schularbeit nach den Grundsätzen des Jena-Planes. „Brandenburgische Schulzeitung" vom 7. Mai 1932.

70. Walter Berg: Jena-Plan und Jena-Schule. „Schulreform", Wien, Dez. 1932, S. 619—627.

71. Rektor Fr. Schweer: Was will der Jena-Plan? „Deutsche Lehrzeitung" Nr. 51, 1932.

72. J. Mirski, Plan Jenajski. Warschau, 1932.

73. Theodor Schwerdt, Neuzeitlicher Unterricht. Paderborn, 1933. S. 212—240.

I. Übersetzungen.

74. Neueuropäische Erziehungsbewegung: dänisch 1923 (kürzere Fassung); chinesisch 1929; bulgarisch 1930, kapholländisch 1933.

75. Schulleben und Unterricht usw. (Jenaplan I u. II): schwedisch 1931, bulgarisch 1933.

76. Der sog. Kleine Jena-Plan: spanisch 1930; kapholländisch, verkürzt, 1933; polnisch 1933; bulgarisch 1933; schwedisch in Vorbereitung.

77. Pädagogik: spanisch 1933; japanisch 1933.

78. „Disziplin und Autonomie in der sittlichen Erziehung" in „La Nueva educación moral," por Peter Petersen y Jean Piaget. 1933.

Der Jena-Plan einer freien allgemeinen Volksschule

Kleiner Jena-Plan

Peter Petersen
o. ö. Prof. der Erziehungswissenschaft an der Universität Jena

7./8. neu durchgesehene und erweiterte Auflage

Langensalza
Verlag von Julius Beltz
Berlin – Leipzig
1936

Zur 7/8. Auflage 1936

a) In der ebenfalls in der NS-Zeit erschienenen Auflage von 1936 ist gleich im ersten Abschnitt unter „Aufgabe“ ein wichtiger Absatz hinzugefügt worden: ***„Diese Forderung ward entwickelt unter schärfster Ablehnung der liberalen Staatsauffassung und des Individualismus, in der Erwartung, daß eine deutsche Selbstbesinnung – für die dreißiger Jahre vorausgesagt –, den Weg zu einem ständischen Staate als echtem Volksstaate bahnen werde.“*** (1936, S. 14)[29]

Und direkt anschließend heißt es dann: ***„Mit dem Rust'schen Schulgemeinde-Erlaß vom 24. Oktober 1934 und mit der 1933 erfolgten Gründung des NSLB hat das Neue Reich die Grundlagen für eine wahre Volks-Schule geschaffen; ‚Jugendwalter' und ‚Lehrerbund' können sie bauen.“*** (1936, S. 14)[30]

b) Ansonsten ist zu berichten, dass zu Lagarde, Nietzsche, Langbehn und Lietz nun noch hinzugefügt wird: ***„…den Bahnbrechern und ersten Gestaltern der Deutschen ‚Neuen Erziehung'.“*** (1936, S. 23)[31]

c) Petersen fügt 1936 folgenden komplett gesperrt gedruckten Absatz als Schlusssatz des Abschnittes „Der Bankerott der Jahresklasse“: ***„Kein Volk kann die Schüler ändern und lernschulmäßig mehr aus ihnen herausbringen, darum ist das Schulwesen – und in erster Linie das Schulleben – selbst zu ändern.“*** (1936, S. 29)[32]

d) Vollständig neu eingefügt wurde der kurze Abschnitt ***„Jena-Plan und Landschule“,*** lediglich mit Hinweis auf Petersens Schrift „Die Praxis der Schulen nach dem Jena-Plan“ (1934) und auf eine Schrift von H. Lüking von 1935. (1936, S. 44)

Zusätzlich wird auf eine 1935 erschienene Schrift von Herbert Sailer, dem HJ-Führer in Jena, mit dem Titel „Warum sehen wir im Jena-Plan eine Ausgangsform für die nationalsozialistische Bauernschule?“ hingewiesen. (1936, S. 44).[33]

e) Lediglich leichte stilistische Veränderungen finden sich im letzten Absatz auf S. 45 und in den ersten beiden Absätzen S. 47. Dort wird auch auf neuere Literatur zum Jena-Plan hingewiesen (1936, S. 45 bzw. S. 47).[34]

f) Völlig neu eingefügt wurde der Abschnitt ***„Jenaplanschulen im Dienst der Volksgesundheit“*** (1936, S. 47–49). Hier wird auf eine weitere Schrift von Herbert Sailer aus dem Jahre 1935 verwiesen.[35]

g) Abschließend sei noch erwähnt, dass nun der Name Montessori gestrichen und durch ***„anthropologische(s) Studium“*** ersetzt wurde (vgl. 1936, S. 92).[36]

---

[29] Unverändert bis 2001/2007, S. 21, unter Auslassung des Einschubs „für die dreißiger Jahre vorausgesagt“.

[30] Diese Zeilen wurden ab der Ausgabe von 1946 gestrichen.

[31] Unverändert bis 2001/2007, S. 29.

[32] Unverändert bis 2001/2007, S. 34.

[33] Allein dieser letzte Hinweis wurde nach 1945 gestrichen (vgl. etwa 2001/2007, S. 52).

[34] Unverändert bis 2001/2007, S. 54 bzw. S. 55. Es zeigt sich, dass die Ausgabe von 1936 im Grunde die Vorlage für die Auflagen nach 1945 war.

[35] Unverändert bis 2001/2007, S. 56. Der in den Ausgabe von 2001 bzw. 2007 an dieser Stelle enthaltene Hinweis auf Emmi Drexels Schrift aus dem Jahr 1938 wurde ab 1946 (dort S. 44) in allen weiteren Ausgaben eingefügt.

[36] Unverändert bis 2001/2007, S. 103.

Der Jena-Plan einer freien allgemeinen Volksschule

Kleiner Jena-Plan

Peter Petersen
o. ö. Prof. der Erziehungswissenschaft an der Universität Jena

7./8. neu durchgesehene und erweiterte Auflage

Langensalza
Verlag von Julius Beltz
Berlin – Leipzig
1936

Alle Rechte vorbehalten

1. Auflage 1927
2. „ 1929
3./4. „ 1932
5./6. „ 1933/1934
7./8. „ 1936/1937

Druck von Julius Beltz in Langensalza

Vorwort

Dieser sog. „Kleine Jena-Plan" dient zur Einführung in den „Großen Jena-Plan", der sich wie folgt aufbaut:

Jena-Plan I: Schulleben und Unterricht einer freien allgemeinen Volksschule, 1930;
Jena-Plan II: Das gestaltende Schaffen, 1930;
Jena-Plan III: Die Praxis der Schulen nach dem Jena-Plan, 1934.

Die ihm entsprechende allgemeine Lehre von der Unterrichtsführung enthält das Werk:

Führungslehre des Unterrichts, 1936.

Die erziehungswissenschaftliche Grundlegung findet sich in:

Allgemeine Erziehungswissenschaft I, 1924.
Ursprung der Pädagogik (Allg. Erziehungswissenschaft II) 1931.
Pädagogik, 1932.
Vgl. die Inhaltsübersichten S. 101 ff.

Einleitung.

Nach seiner Zusammenschau der Reformen des letzten Jahrzehnts bezeichnet Philipp Hördt dies als die große entscheidende Wendung in der Pädagogik: Bislang wurde stets „von der Schule aus" gedacht und Systeme errichtet, jetzt „muß der andere Versuch gemacht werden, der mit der Fülle der Wirklichkeit beginnt und zuletzt zur Schule kommt, die also nicht als der grundlegende und entscheidende, sondern nur als ein Fall des bildenden Geschehens unter vielen anderen begriffen wird; indem nicht zuerst verlangt wird: Wie soll unterrichtet werden? Was will ich dem Zögling beibringen? Wie baue ich den Lehrgang aus? . . ., sondern: Wie wird im Leben überall und jederzeit gelernt und gelehrt? Denn so wenig die Erziehungswissenschaft erst die Erziehung schaffen muß, so wenig muß die Didaktik und Methodik erst das Lehren und Lernen schaffen"[1]). D. h. also, wir sollen zu allererst im Leben der „volkhaften Ganzheit" die Grundformen, gleichsam die Urformen des Lehrens und Lernens finden, um von da aus dann das bildende Geschehen in Schulen zu gestalten, und zweitens nach dem besten Gleichnis und Vorbild für die erziehende Gemeinschaft im Volksganzen suchen. Dieses aber lehrten die Welt Pestalozzi und Fröbel in der Familie sehen.

[1]) Grundformen volkhafter Bildung, 2. Aufl. 1933. S. 13 f., auch S. 123 ff.

Deswegen erscheint mir, im Rückblick auf mein über fünfzehnjähriges Mühen, Schulleben und Unterricht neu zu formen, die seit 1927 „Jena-Plan" genannte Form der Schulgemeinde die beste alte Überlieferung unseres Erziehungswesens mit den jüngsten Einsichten in die Naturformen der Erziehung und der Bildung zu vereinen. Als Schulgemeinde sind Jenaplanschulen zugleich Familienschulen, ruhend auf inniger Zusammenarbeit von Elternhaus und Lehrern. Und diese gelingt dort am besten, wo gleiches Bekenntnis und gleiche Weltanschauung beide Teile verbinden. Darum sehe ich auch durch alle meine Versuche und Erfahrungen in Jena — natürlich zeitgemäß abgewandelt — die Schulgemeindeidee Dörpfelds nach allen Seiten hin bekräftigt, pädagogisch wahr, erzieherisch gesehen unvergleichlich wirkungsvoll. Dieser Erfolg ergab sich aber auch — und das ist ganz besonders neu und überraschend gewesen — für diese Schulform als Ort des Lernens und der Einordnung unter feste Schulzucht.

Zu dem, was dazu mithilft, rechne ich an erster Stelle dies, daß an Stelle der alten „Klassen" Gruppen gebildet werden. Diese sollten im idealen Falle immer drei Jahrgänge vereinen, weil das sich als beste Lebensgemeinschaft (Symbiose) für Schüler ergeben hat und weil solche „Gruppen" ein kräftigeres „Bildungsgefälle" (Oswald Kroh) entwickeln. Denn das Miteinanderleben verschieden weit entwickelter Schüler steigert die allgemeine Bildungshöhe und die bildende Energie in der Gemeinschaft und fördert zugleich auf die natürlichste Weise das gegenseitige Helfen. Und: dieses Zusammenleben geschieht nicht mehr in „Klassenzimmern", sondern in „Schulwohnstuben", die nicht nur, soweit das in einer Schule gestattet werden kann, in der äußeren Einrichtung Wohnstubencharakter tragen, sondern vor allem

echten Wohnstubengeist besitzen und entwickeln. Deswegen herrscht hier auch eine Autorität, wie sie in einer guten Familie selbstverständlich ist, wo auch über das, was sich schickt, was nicht, und darüber, wer zu gehorchen, wer zu befehlen hat, kein Zweifel besteht. Denn Erziehung ohne Autorität ist wie Wandern ohne Ziel und Plan. Die Jenaplan-Schule fordert aber gerade aus ihrem Geiste heraus den Lehrer als Führer im Vollsinne des Wortes; sie redet infolgedessen statt von Methodik und Didaktik lieber von Führung des Unterrichts und von Führung im Unterricht. Diese Führung in Zucht und Unterricht gewinnt aber selber ihre letzte Kraft wieder unverkennbar aus der Tatsache, daß offen vor den Augen aller Kinder die Lehrer mit den Eltern zusammenwirken, Schule und Elternhaus ineinandergreifen und so das beste Bündnis geschlossen wird, in dessen Schutz überhaupt eine Schule gedeihen kann, die Schulgemeinde.

Schulen nach dem Jena-Plan sind in erster Linie Familienschulen, d. h. obwohl öffentliche Staatsschulen, so verstehen wir sie in ihrem Sinn und tiefsten Gehalt als Einrichtungen, um die Familienerziehung zu ergänzen, fortzuführen und enger und enger mit dem gesamten Kulturleben zu verbinden, damit die junge Generation organisch in ihr Volkstum hineinwachse. Ihre Lehrer besahen bewußt und willig diesen Dienst an den Familien als ihren Volksdienst; sie wissen vor allen Dingen, daß sie sich niemals zum Range von Erziehern erheben können, wenn sie nicht in der Bescheidung dieses Dienstes ihren „Stand" und ihren Rang innerhalb einer Volksgemeinschaft aus solchem Dienste an den Kindern täglich neu gewinnen.

Nur wenn die Schulen sich einen echten Zusammenhang mit den Eltern der Schüler sichern, als einen die-

sen beiden erziehenden Kreisen gemeinsamen Bezirk voller Lebenswirklichkeit herstellen, können die Schulen mehr und mehr den Charakter der Unterrichtsanstalt verlieren und zu Erziehungsstätten werden, in denen nun das Unterrichtliche sich natürlicher, damit auch wirksamer einfügt. In diesem Bezirk begegnen sich beide Erziehergruppen offen und frei, hier halten sie sich mit Willen ansprechbar für alles, was aus der wahrhaften pädagogischen Sorge um ein Kind heraus die eine oder die andere Seite bedrängt, sich auszusprechen, sich beraten, aber auch mahnen und tadeln zu lassen. Meine fast dreißigjährigen Beobachtungen und Erlebnisse bezeugen es mir, daß jede erzieherische Möglichkeit sofort dann entschwindet, wenn Lehrer oder Eltern die Fähigkeit verlieren, sich in dieser vollen Offenheit ansprechen zu lassen, Menschliches-Allzumenschliches dabei nicht mehr ertragen können oder aus einem selbstherrlichen Gefühl heraus sich dem anderen Teile verschließen. Dann vergrößert sich die Distanz zwischen den beiden Gruppen, die hier gemeinsam denken, planen und angreifen sollten, so sehr, daß sich die Seelen nicht mehr berühren, sondern in ihren Empfindungen für einander und in ihrem Verständnis für die gemeinsame Aufgabe zu ersterben beginnen. Dann mag auf seiten des Elternhauses Verbitterung, ja Erbitterung entstehen; verschmähte Liebe, möchte man sagen, wandelt sich auch hier schnell um in Haß; und im Erzieher, der es mit heißem Herzen ist, erhebt sich jene furchtbare Ratlosigkeit, wie sie einen Menschen anfällt, wenn man glaubt zu wissen, was nun gerade zu eines anderen Menschen Heil geschehen müßte, sich aber alle Wege verschließen, um gerade tun zu können, was man doch für so nötig hält. Es ist auch nur derjenige noch Erzieher, in dem diese brennende Sorge glüht und dieses Weh in der Erkenntnis, nicht helfen zu

können, wo man nicht nur helfen möchte, sondern auch mit dem Gefühl dasteht, man könne helfen. Selbst wenn der Trost bleibt und sich in längerer Erfahrung verstärkt, daß um ein Kind noch höhere, heilsam führende und schützende Mächte stehen als die, welche Menschenwitz ersinnen kann, so nagt doch das Erlebnis, daß man, in diesen Stand gestellt, an seinem Platze nicht genügte, also das Erlebnis seiner menschlichen Unzulänglichkeit. Menschen, in denen dieses Erleben das Jasagen zum Beruf eines Erziehers, also das Jasagen auch dort noch ermöglicht, wo das Leben selber zu einem nein gesagt hat, werden dann allerdings innerlich wachsen und reifen — Eltern und Lehrer gleicherweise.

Wird diese Ansicht von der Schule ganz ernst genommen, so stellen sich die bekannten Verzahnungen ganz natürlich her und verlieren jeden Schein einer „Organisation". Es kommt dann alles eben so. Die Schulstuben sind den Eltern jederzeit geöffnet. Eltern sind Mitarbeiter, wo sie sich nur einordnen können in Unterricht und Feier, in Werkstatt und Garten, auf Wanderungen und Reisen. Solche Schule bietet weniger das Bild einer wohlorganisierten „Zusammenarbeit" — ja, das soll es eben nicht nur sein —, sondern sie ist ein Ort, an dem Familien und Erzieher zusammen leben. Deswegen sind die Familien, so viele es jeweils können, und die, welche gerade besonders geeignete Kräfte für bestimmte Aufgaben bergen, jedesmal einfach da, wenn es gilt, dies oder das zu tun. Der „Anruf der Lage" setzt immer die rechten Kräfte in Funktion, und so entsteht das, was Schule sein sollte, wenigstens soweit es Schule eben sein kann: ein „Lebenskreis", eine Gemeinschaft.

Inhaltsübersicht.

Seite

Vorwort 3
Einleitung 5
Inhaltsübersicht 10

I. Die allgemeinen erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen Grundlagen 12
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 Bankerott der Jahresklasse. Und die Hilfsschüler? Die Begabten. Soziales. Familienschule.

II. Äußere Ordnung des Schullebens 35
Schulgebäude. Verteilung der Schüler. Ausstattung. Platzfrage. Bewegungsfreiheit. Pause.

III. Das Gemeinschaftsleben der Gruppe 42
a) Die „Gruppe". Stammgruppe. Jena-Plan und Landschule. Übergänge. Definition der Stammgruppe 42
Das freie innere Kräftespiel der Gruppe. Organisatorische Vorteile für alle Schulen. Jenaplanschulen im Dienste der Volksgesundheit.
b) Umgang und Sitte. Räumliche Einordnung. Das Gruppengesetz 49
„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 56
Lehrgespräch. Frage. Gesprächsleitung. Lehrerfrage. Offenheit. Gegenseitige Hilfe in der Erziehung.
d) Zehn Vorteile der Gruppe. Zusammenfassung . 61

Seite

IV. Der Umkreis sozialethischer Gegenstandsbildung . . 64
Innerhalb der Gruppe. Aus dem Schulganzen. Patenschaften.

V. Planlegung und Probleme des Unterrichts 68
A. Lernformen des Unterrichts. „Elementargrammatik." Freies Fortschreiten. Werkgrammatik (nach Dr. Arno Förtsch). Das gruppenunterrichtliche Verfahren. Gegenseitige Hilfe im Unterricht. Fremdsprachlicher Unterricht. Übungskurse. Individuelle Entwicklung i. a. Arbeitspläne. Der Wochenarbeitsplan.
B. Eine Schule „volkhafter 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. 84

Anhang
Inhaltsübersicht der Hauptwerke zum Jena-Plan . . 101
A. Darstellung und Auswertung des Jenaer Schulversuchs von 1924—1934 101
B. Erziehungswissenschaftliche Grundlegung 106
C. Führungslehre des Unterrichts 108
D. Übersetzungen 109

Der Jena-Plan einer freien allgemeinen Volksschule.

I. Die allgemeinen erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen Grundlagen.

Aufgabe.

Den Anstoß zum Versuch, die überlieferte Schulwirklichkeit innerlich so umzugestalten, daß sie erzieherische Funktionen wahrhaft entfalten könne, gab der Besuch des Landerziehungsheims am Ammersee, Herbst 1912, und für die Durchführung des Jena-Plans im besondern das Studium deutscher Landerziehungsheime in den Jahren seit 1922[1]). Hinzu kamen die mehrjährigen eigenen praktischen Erfahrungen, Beobachtungen und Aussprachen im Kreise der Lehrerschaft an den Hamburger Lebensgemeinschaftsschulen, die allesamt grundlegende Bedeutung für mich gewonnen haben. Dabei wurde immer festgehalten an der besonderen Aufgabe der Schule in unserer Kultur, Kenntnisse und Fertigkeiten zur Selbstbehauptung und zur Mitbeherrschung der Zivilisation zu übermitteln, angepaßt an die eigentümliche volkliche soziale Arbeitswelt. Somit sollte die alte überlieferte Aufgabe in einer tragbaren, vor der Erziehungsidee zu verantwortenden Form zugleich übernommen werden, und die dem Versuch zugrunde liegende Frage wurde also: „Wie muß diejenige Erziehungsgemeinschaft gestaltet werden, in welcher sich ein Menschenkind die beste Bildung erwerben kann, d. h. eine Bildung, die seinem, in ihm angelegten und treibenden Bildungsdrange angemessen ist, die ihm innerhalb dieser Gemeinschaft vermittelt wird und die es reicher, wertvoller zur größeren Gemeinschaft zurückführt und dieser als tätiges Glied wiederum übergibt? Oder kürzer: Wie soll die Erziehungsgemeinschaft beschaffen sein, in der und durch die ein Mensch seine Individualität zur Persönlichkeit vollenden kann[1])?“

Das hieß: nach dem das Ganze eines Schullebens bestimmenden Ethos fragen und untersuchen, mit welchen Mitteln, möglichst auch lehrbaren und überlieferungsfähigen, an der Aufgabe gearbeitet werden kann, um dieses Ethos wirksam zu machen und zu erhalten. Die theoretische Untersuchung im Rahmen des ersten Bandes meiner „Allgemeinen Erziehungswissenschaft“ erwies das Ethos der sozial-wirtschaftlichen, staatlichen und kirchlichen Sphären als unzureichend, ja oft eher der erzieherischen Idee entgegen als ihre Stütze, und sie gelangte zur Forderung einer „freien, allgemeinen Volksschule“[2]), getragen von der Elternschaft und den Erziehern, diese in einer „Gilde der Erzieher“ einmütig zusammengeschlossen, beide aber aufs innigste vereint und einander verbunden durch die Idee der Erziehung. Das erweckte die bescheidenere Hoffnung, aus der überlieferten Schule, als einem „vom Staat belebten Anstaltskörper“ und deswegen einer unselbständigen und unlebendigen Form, zum mindesten einen „durch sich selbst lebendigen ge-

[1]) Vgl. als ein Ergebnis dieser Studien meinen Aufsatz über: „Die Stellung des Landerziehungsheims im deutschen Erziehungswesen des 20. Jahrhunderts“ in der Schrift von Elisabeth Huguenin, Die Odenwaldschule, Weimar, 1926, S. V—XLIX.

[1]) Allgemeine Erziehungswissenschaft, Berlin 1924, I S. 107.
[2]) A. a. O. § 9: Volk.

nossenschaftlichen Organismus“ (O. von Gierke) zu entwickeln, und ließ der höheren Hoffnung Raum, daß unter besonders glücklichen Bedingungen schon heute, wenigstens aber wenn aus der Staatsschule im Laufe von ein paar Generationen wirklich eine Volksschule, vom Volke gewollt und getragen, geworden wäre, die Schulen allgemein echte Lebensstätten der Jugend werden würden.

Diese Forderung ward entwickelt unter schärfster Ablehnung der liberalen Staatsauffassung und des Individualismus, in der Erwartung, daß eine deutsche Selbstbesinnung — für die dreißiger Jahre vorausgesagt[1]), — den Weg zu einem ständischen Staate als echtem Volksstaate bahnen werde. Mit dem Rustschen Schulgemeinde-Erlaß vom 24. Oktober 1934 und mit der 1933 erfolgten Gründung des NSLB. hat das Neue Reich die Grundlagen für eine wahre Volks-Schule geschaffen; „Jugendwalter“ und „Lehrerbund“ können sie bauen.

Verhältnis zu Staat und Gesellschaft.

Es soll eine „Schulgemeinde“ gebildet werden, in die der Schulunterricht sich immer als das Zweite einordnet. Die Schulgemeindeidee muß daher innerste Überzeugung der Erzieherschaft werden. Sie muß nun „von unten her“ wachsen dem Erlaß „von oben her“ entgegen.

Schülerparlamente und Schülergerichte wären nichts diese Schule Bezeichnendes. Denn die bisherige Erfahrung in echten deutschen „Lebensgemeinschaftsschulen“ hat es erhärtet, daß jene Einrichtungen von den Schülern eher abgelehnt werden als bei ihnen beliebt sind. Dagegen wird von Lehrern und Kindern innerhalb der wahren Schulgemeinde das Recht „geschöpft“, im Sinne und in der Form der um ihre Führer gescharten **Rechtsgemeinde** Freier. In Jena-Plan-Schulen zeigte sich überall, wie in der Wiener Versuchsarbeit: „Kinder haben keinen Sinn für kodifiziertes Recht“ (Burger-Steiskal). In diesen Schulen waren der Parlamentarismus und formale Demokratie schon nach kurzer Zeit verschwunden.

Die Schulgemeinde nimmt also ihren Anfang innerhalb des vom Staate ihr gesteckten Rahmens, erwartet darum auch keinerlei Sonderaufwendungen. Sie dient dem Staat, insofern er als die oberste Einheitsveranstaltung der Volksgesellschaft den Rahmen der Schule begrenzt, schützt, unterhält und verwaltet und die nationalen Belange durchsetzen will. Sie folgt den „Richtlinien“ für die Unterrichtsarbeit als pädagogische Richtlinien für zeitgemäße, lebendig bewegte Volksschularbeit. Das alles heißt: sie kennt fortan innerhalb ihres Ringes keinerlei „Kampf um die Schule“ mehr durch weltliche Mächte wie Staat, Kirche, Sekten, parteipolitische oder andere Weltanschauungen. Die weltanschaulichen Belange derjenigen Eltern, welche ihre Kinder der Schule zuführen, werden von Erzieherschaft und Elternschaft dieser Schule gemeinsam so geordnet, daß die pädagogische Einsicht und der pädagogische Verantwortungswille der Erzieher diesen Kindern und diesen Eltern gegenüber sich behaupten. Praktisch bedeutet das ein kaum je aussetzendes Ringen der Erzieher mit der Elternschaft um die Reinhaltung der Erziehungsidee. Ja, dieser Kampf ist ein im hohen Grade Belebendes, solange er in den Formen des Anstandes und in dem aufrichtigen Bemühen beider Teile, nur dem Wohle der Kinder zu dienen, geführt wird.

Die echte Schulgemeinde will also in dem vom Staate abgesteckten Rahmen für planvolle Einwirkung beruflich ausgebildeter Erzieher auf die noch nicht reife

[1]) S. meine „Neueuropäische Erziehungsbewegung“, 1926. S. 37.

Generation ein Zusammenleben und eine Arbeitswelt darstellen, in denen sich die Erziehungsfunktion so rein wie nur irgend möglich auswirkt und alle Verhältnisse bestimmt, vor allen Dingen auch den Unterricht. Am reinsten wird das dort möglich sein, wo Eltern und Erzieher auch weltanschaulich eins sind.

Erziehung und Erziehungskunst.

Unter Erziehung wird hier nicht zuerst die Summe der von Menschen erdachten und ausgeübten Maßnahmen der Erziehungs*kunst* verstanden, sondern jene alle Wirklichkeit durchwaltende Funktion, welche das vollbringt, was wir am Menschen die Vergeistigung, die Humanisierung, sein persönliches Leben, die Persönlichkeit nennen. Erziehung ist in diesem Sinne ebenso eine Tatsache wie das Leben und im Wesensgrunde genau so unerklärlich. Wie aber die beste Lebensführung, auch die beste ärztliche Unterstützung des Lebens, diejenige ist, welche im Einklang mit den Naturgesetzen des Lebens bleibt, so muß sich auch alle Erziehungskunst jener kosmischen Funktion der Erziehung einzuordnen suchen. Wie es eine innere Selbststeuerung des Lebens gibt, eine Selbstregelung des Organismus auf seinen Sinn hin, so auch eine der persönlich-geistigen Entwicklung. Die inneren Ursachen kennen wir auf keiner Seite; es werden nur Ursachenzusammenhänge vermutet, Hypothesen und Hilfsbegriffe verwendet. Leben wie Erziehung sind nicht in ihrem Wesen letztlich zu erfassen, sondern nur in ihren Erscheinungen einigermaßen zu erklären und in wissenschaftlicher Metaphysik zu deuten, zu „verstehen“ [1]).

[1]) Vgl. auch zu allem Folgenden, meine systematischen Schriften: „Der Ursprung der Pädagogik“, Berlin 1931, und „Pädagogik“, Berlin 1932.

Gemeinschaft und Gesellschaft.

Wo wir es mit Erziehungswirklichkeit zu tun haben, dort ist ihre Erscheinungsform stets die der „tätigen Gemeinschaft“, keine Sozialform, kein Gebilde der Gesellschaft. Darum wird auch eine Gemeinschaftspädagogik der volle Gegensatz zu einer Sozialpädagogik so gut wie zu einer Individualpädagogik. Und zwar liegt der Gegensatz zur Gesellschaft in der Formstruktur, dem Inhalt und dem Ziel einer Gemeinschaft. Da die überlieferte Schule nur Sozialform ist, und da es deren Aufgaben in der neuen Schulgemeinde mit zu erfüllen gilt, so kommt für die praktische Neuarbeit alles darauf an, diesen Unterschied klar herauszustellen, um für die Arbeit im Schulleben deutliche und feste Richtlinien zu besitzen. Die Idee der Gemeinschaft wird oberste, alles Geschehen innerhalb der Schulgemeinde letzthin normierende Idee. Was heißt das?

Aufbau der Gemeinschaftsgruppe.

Jede Sozialform (nur die Formen der Geselligkeit sind ausgenommen, als gewissermaßen Mischformen von Gesellschaft und Gemeinschaft) untersteht äußerem Zwang, der sich irgendwie aus der die Menschen zusammenführenden gemeinsamen Lebensnot, dem Lebenskampfe und der Lebensfürsorge, herleitet und gewinnt daher eine straffe, geschlossene Organisation. Eine „*Gesellschaft*“ bedarf dieser Geschlossenheit, weil sie ein Kampfverband ist, den die Not des Lebens erzeugte und solange zusammenhält, als er für ihre Bekämpfung geeignet ist. Inhaltlich hat sie es deswegen auch stets mit Machtinteressen zu tun, ihr nächstes Ziel ist die Befriedigung des praktischen Bedürfnisses, um dessentwillen diese Sozialform gebildet wurde. Ein höheres

Ziel kennt sie nicht, da sie in keiner Weise Selbstzweck ist, sondern verfallen und ersetzt werden muß, sobald sie dem Bedürfnis, das sie entstehen ließ, nicht mehr entsprechend dient.

Eine „*Gemeinschaft*“ zeigt eine ganz anders freie Dynamik ihrer Innenstruktur. Die von ihr umschlossenen Einzelmenschen ordnen sich in voller Freiheit um eines Geistigen willen ihr ein oder einer geistigen Idee unter. Diese geistige Idee wird dann durch Führer repräsentiert, um die sich jene Menschen wie eine Art Gefolge freiwillig scharen. Darum gibt es nun auch hier keinerlei soziale Rangordnung; denn der Geist treibt nicht in Menschen, weil sie besonderen „Klassen“, „Parteien“, „Geschlechtern“, „Nationen“, „Stämmen“ usf. angehören, sondern schlechthin in Menschen, und er verleiht die Gnadengabe der Führung, ohne sich um soziale Ordnungen zu kümmern, die ihm gegenüber stets Gebilde zweiter Ordnung sind. Die Handlung, die Gesinnung eines Menschen ist niemals deswegen mehr gut, weil er auf einer, wie man sagt, sozial höheren Rangstufe steht, und wenn es heißt, daß Adel verpflichtet, so wird damit nur das Volksempfinden ausgedrückt, daß sich Menschen, die, gesellschaftlich geurteilt, sich auf der angenehmeren Seite des Lebens befinden, ohne Verdienst, dafür ihre Lebensführung und Gesinnung einer besonderen Zucht unterwerfen sollten. Es ist aber von grundsätzlicher Bedeutung, darum zu wissen, daß zur Harmonie persönlichen Lebens wie zum Leben in reiner Gesinnung und edlem Tathandeln *jeder* gelangen kann, ganz gleich welchen Standes und welcher Intelligenzhöhe. Denn von niemandem wird mehr verlangt, als daß er im Rahmen seiner Individualität die Eigenart seines persönlichen Lebens unverfälscht und rein offenbare und zum Ausgleich *seiner* Kräfte gelange.

Innerhalb jenes Gefolges treten neben dem Führer immer deutlich zwei Typen heraus: die Aktiven, welche als tätige Jünger der Idee diese ergreifen und an ihr arbeiten, und die mehr oder weniger nur Aufnehmenden. Allein es besteht kein vollkommen festes Gefüge, sondern eine freiere Dynamik des Zusammenstehens um die Idee. Unaufhörlich findet eine innere Kräfteverschiebung statt wie in einem lebendigen Organismus. Inhaltlich handelt es sich stets um ein Geistiges, das es zu erhalten, weiterzugeben und vor allem *neu* zu schaffen gilt durch neue Schauungen, Offenbarungen und Gestaltungen. Damit hängt es zusammen, daß *jedes* Glied einer Gemeinschaft in ihr seine sittliche Würde erlangt und behält. Der Mensch ist hier niemals wie in einer Sozialform Mittel zu einem Zweck, Knecht, Angestellter, Chef oder dgl., sondern stets Selbstzweck. Er wird nie zu einem Teil beansprucht als Kopf oder als Hand, wegen seiner Handschrift oder seiner sprachlichen, organisatorischen, technischen usw. Begabung, sondern immer als ganzer Mensch. Immer wird sein voller Einsatz erwartet. Demnach stehen Menschen, die auf Gemeinschaft miteinander leben, zueinander wie Brüder, wie Kameraden gleicher Gesinnung, und ordnen danach für alle auftretenden Aufgaben die Art und Weise der Erledigung so, daß damit dem Geistigen am besten und reinsten gehorcht wird. Es ist deswegen auch gleichgültig, *wer* die Ausführung übernimmt, d. h. für sie sich bestimmt fühlt oder bestimmt wird; alles aber kommt darauf an, in welcher Reinheit und Treue der Gesinnung gegen die Idee der Gemeinschaft sie erledigt wird. Was folgt daraus?

Wofern wir nun in unseren *Schulen* solche Gruppen bilden und in ihnen die Möglichkeit, *echte* Gemeinschaft *frei* entstehen zu lassen, schützen, nur dann

reichen wir auch in der Schule hinein oder, bescheidener gesagt, heran an die wahre Erziehung, wie sie zwischen Mensch und Mensch, Mensch und Natur als reines Geistwirken absichtslos geschieht. Dort aber ereignet sich Erziehung, wo in einer menschlichen Gemeinschaft Menschen absichtslos füreinander da sind und tätig sind. Wollen wir also hinaus über die „Klasse", wollen wir mehr als eine soziale Gruppe, dann müssen wir unsere Gruppen so gestalten und nun auch so leben lassen, daß in ihnen Raum ist für das zwischenmenschliche Geschehen und damit für eine wirkliche Gemeinschaftsbildung. Und alles, was weiter unten aufgezählt werden wird zur Unterstützung dieser Bildung, besser gesagt, um eben jenem Geschehen Raum zu geben, darf auf keinen Fall aufgefaßt werden im Sinne eines „Arrangements", als wenn dort, wo man diese Mittel in einem technischen Sinne rational anwendet, nun auch Erziehung geschehen müsse. Alles will vielmehr mit leiser Hand und einem stillen Herzen, das nicht das Seine sucht und das alles Gekünstelte meidet, behutsam gepflegt sein.

Das Erziehungsziel der Schule.

Wie die Zukunft politisch und wirtschaftlich gestaltet sein wird, das wissen wir nicht und weiß keiner der heute Lebenden, wie es auch niemand zuvor gewußt hat. Die Zukunft wird von Nöten, Interessen, Kämpfen, neuen wirtschaftlichen, politischen, sozialen Bedingungen bestimmt sein, die wir nicht kennen, höchstens einige ahnen können, aber eines wissen wir alle: alle diese Nöte usw. können nur behoben werden, wenn jene Zeiten über Männer und Frauen verfügen mit Initiative, fähig und bereit, die Last auf sich zu nehmen und sie zu tragen freundlich, liebenswürdig, rücksichtsvoll, hilfsbereit und

willig, sich selber ganz und gar an ihre Aufgabe hinzugeben, Opfer zu bringen, wahrhaft zu sein, treu, schlichten Herzens, ehrlich, selbstlos, und darunter einige wenige, die bereit sind, mehr zu tun als die andern für diese andern, ohne davon Aufhebens zu machen. Dienstbereit alle, aber alle nach Maßgabe des Pfundes, das sie zu verwalten bestimmt und darum in ihr Leben entlassen worden sind[1]).

Das Ergebnis einer solchen Charakterbildung ist dann der volkgebundene freie Mensch, der „Mensch der Polis", der naturgemäß in den vielfältigen gesellschaftlichen, politischen und geistigen Ordnungen des Volkslebens steht und in ihnen willig dient, in seinem „Stande". Sein ganzes Sein und Schicksal, Rang, Ehre und Würde gewinnt und nimmt er aus der Ganzheit des lebendigen Volkstums[2]).

Menschenschule.

Wo demnach eine Schulgemeinde mit diesen Ideen der Erziehung und der Gemeinschaft Ernst macht, dort erwartet sie von der gesamten Öffentlichkeit als ein Versuch aufgefaßt und beurteilt zu werden, den vollen Gehalt der Forderung nach einer „Menschenerziehung" im Rahmen der öffentlichen Schule zu verwirklichen, damit also die Idee der Schule in ihrem tiefsten Verstande als einer „Menschenschule" im Sinne Pestalozzis, soweit Menschen es vermögen, Ideales wirklich zu machen. Sie ist insofern Schule rein erziehungswissenschaftlich und pädagogisch genommen.

[1]) Siehe Petersen, Schulleben und Unterricht einer freien allgemeinen Volksschule nach den Grundsätzen Neuer Erziehung, Weimar 1930, S. 7.

[2]) Siehe Petersen, Pädagogik, 1932. S. 3.

Haltung der Elternschaft.

Von der Elternschaft aus gesehen gilt es, sich der Erziehungs- und Gemeinschaftsidee nicht wie einem Statut mit Paragraphen oder einem Gesetz unterzuordnen, sondern als den alle Arbeit und alles Leben regulierenden geistigen Prinzipien der Schule. Und sie zeigt sich dort recht eingeordnet, wo sie bereit ist, um dieser Idee willen, alles für die Kinder dieser Schule als einer Einheit, also nicht nur um ihres Kindes willen, zu tun, was in ihren Kräften steht: an Mitarbeit, Geldunterstützung, Rat, Verteidigung, persönlichen und materiellen Opfern. Von da an war der Beginn einer echten Schulgemeinde fühlbar, als ich den Eltern sagen konnte, in keinem Falle habe die Elternschaft versagt, wo sie aufgerufen ward, um dieser Idee der besten kindgemäßen Erziehung und Menschenbildung halber zu helfen, Arbeit zu tun, Lasten zu tragen, Opfer aufzubringen für dieses oder jenes Kind oder eine Gruppe von Kindern. Vor allen Dingen aber, daß dieser Anruf stets Erfolg hatte über alle parteipolitischen und alle weltanschaulichen Gegensätze hinweg! Mithin wurde für das, was Elternschaft und Erzieher für das Beste hielten, um diese Kinder zu würdigen, wertvollen Menschen zu erziehen, auch der Parteiegoismus zurückgestellt, die konfessionellen und anderen sehr starken Gegensätze. Es begann bei der Mehrheit die Einsicht Bahn zu gewinnen, daß Kinder jenseits des parteipolitischen Kampfes zu lassen sind, daß, soweit wie nur irgend möglich, ihre Welt frei von der Hetze und dem Zank der Erwachsenenwelt zu halten sei. Es ist ja der größte Irrwahn und zugleich ein Vergehen am Menschen, zu wähnen, wer die Jugend habe, der habe die Zukunft, und so gelte es, schon die Gemüter der Jungen sobald als möglich mit den „richtigen" Parteiansichten zu füllen, noch bevor sie angefangen haben, sich die Grund-

lagen eines volkgebundenen Menschentums zu gewinnen und zu offenbaren, zu welcher besonderen Leistung sie bestimmt sein möchten.

Sind diese Grundlagen gesichert, dann ist sie „freie" Volksschule und des Staates kostbarster Schatz. Innerhalb der deutschen pädagogischen Bewegung wird sie schulgeschichtlich am besten eingeordnet dem, was im rein pädagogischen Sinne unter „Lebensgemeinschaftsschule" verstanden und seit Hugo Görings „Deutscher Lebensschule" (1882) von allen deutschbewußten Erziehungsreformern im Geiste Pestalozzis und Fröbels erstrebt wird, so auch von Lagarde, Nietzsche und Langbehn, dem „Rembrandtdeutschen", Hermann Lietz u. v. a., den Bahnbrechern und ersten Gestaltern der Deutschen „Neuen Erziehung".

„Allgemeine Schule"

ist sie insofern, als sie Kinder beiden Geschlechts, jeden Standes und Bekenntnisses, jeder Begabung vereinigt und das solange als irgend möglich, am liebsten zehn Schuljahre. Die Frage der Koedukation kann auf keine Weise „wissenschaftlich" geklärt werden, sondern die weltanschaulich-pädagogisch getroffene Entscheidung für bzw. gegen eine Koedukation kann lediglich nachträglich mit statistischem und pädagogisch-psychologischem Material usw. belegt werden. Es ist zur Begründung des Für wie des Wider reichlich vorhanden. Auch der Versuch, die Schüler und Schülerinnen der Lebensgemeinschaftsschulen selber über Vorteile und Nachteile der Koedukation zu befragen, ergab ebenso viele Stimmen dagegen als dafür. Wird das Kind von der Außenwelt mit dieser Problematik verschont, so wird es vor dem 11./12. Lebensjahre nicht nennenswert sie erkennen lassen

oder selber fühlen. Mit einsetzender Reifezeit beginnt erst die Auseinandersetzung mit dem anderen Geschlecht und nimmt dort, wo das Kind eine gesunde Umwelt umgibt, im Charakter und Temperament liegende, individuell ganz verschiedene Formen an, hier sexufugale, dort sexupetale. Instinktive Scheu und Sprödigkeit sind ebenso häufig natürlich wachsende Schutzmittel wie der Trieb, dem andern Geschlecht zu gefallen. Es ist ja so, wie Karl Groos einmal sehr fein schildert, daß sich die im Zentrum befindlichen ererbten Dispositionen, welche sich auf die Erhaltung der Art beziehen, unter normalen Verhältnissen von anderen Trieben verhüllt zeigen, die sich gleichzeitig regen; denn es regt sich nicht der Geschlechtstrieb, sondern es steigt eine ganze Gruppe von Trieben gleichzeitig auf, so daß jene ererbten Dispositionen „den eigentlichen Herd der Revolution umgeben, wie die Blätter der Blume den verborgenen Grund umstehen, aus dem sich die Frucht entwickelt“ [1]). Da sind der Trieb zur Selbstdarstellung, nicht nur um dem anderen Geschlechte aufzufallen, sondern ebensosehr, um sich körperlich wie geistig zur Geltung zu bringen; dann der Kampftrieb in seinen verschiedenen Spielarten wie Raufluſt, Begeisterung für körperliche Kampfspiele, zuschauend oder teilnehmend, oder Oppositionslust, Radikalismus, Zweifelsucht. Also ein wundervoll ineinander greifendes und heilsam natürlich den Menschen lenkendes Spiel ererbter Triebe.

Die Schulwelt muß sich entwickeln zur besten Klärungsanlage für das Triebleben dieser Jahre. Sie wird die schirmenden Instinkte trotziger Knaben wie echt weiblicher Sprödigkeit gleicherweise schützen, den Trieben zur Selbstdarstellung und zum Kampf reichlich Gelegenheit geben,

[1]) Die Psychologie der reifenden Jugend, Intern. Monatsschrift, 1912, S. 1331 ff.

indem sie sie zugleich auf würdige Gegenstände ablenkt. Das unten S. 42 f. noch zu behandelnde Gruppensystem gestattet außerdem, Knaben wie Mädchen, die in den Reifejahren auseinanderstreben, hinreichend Arbeit und Ausleben in reinen Mädchen- wie reinen Knabengruppen. Nur sorge man, daß in dem Schulleben als einem Ganzen beide Geschlechter miteinander leben und arbeiten können, und daß sich die Schulgemeinde nicht um das ernsteste Problem des Lebens und der Gesellschaft drücke, eben das der Geschlechter, und eine der wichtigsten pädagogischen Aufgaben aus Unfähigkeit, sie zu lösen, beiseite schiebe, aber damit ihrerseits zur Verschärfung des Problems ihren redlichen Anteil an Schuld nehme. Wer das Zusammenleben beider Geschlechter beobachtet hat, der wird den heilsamen pädagogischen wie sittlichen Einfluß solchen Lebens nie wieder entbehren wollen und wird stets die Einseitigkeit, ja die Armut eines Schullebens getrennt eingeschulter Geschlechter bedauernd feststellen können. In Wirklichkeit wird in Deutschland auch weit über die Hälfte aller Kinder heute noch gemeinsam eingeschult. Für Preußen betrugen die Zahlen 1921/22 61,34%, auf dem Lande gar 87,6%.

Unsere Erfahrungen und Anschauungen decken sich weithin mit denen der Berlinertor-Schule zu Hamburg, die sich versuchsweise soweit wie nur irgend möglich von der kindlichen Eigenart in ihrer Versuchsarbeit leiten ließ. In den ersten Jahren des Versuchs waren die Geschlechter nur in den beiden untersten Klassen gemischt. Im Laufe der Jahre mischten sich die Klassen durch Übertritt von Kindern aus einer Klasse in die andere oder durch neue Einschulungen, bei denen Knaben in Mädchen-, Mädchen in Knabenklassen eintraten, etwa weil sie mit Kindern dieser Klasse befreundet oder verschwistert

waren. Doch gab es im Herbst 1927 noch zwei Klassen, die nur aus Knaben bestanden, und eine reine Mädchenklasse. „Die gemeinsame Erziehung hat sich erhalten, trotzdem hier und dort vereinzelt Kinder einer solchen Gemeinschaft widerstrebt haben. Im ganzen sind von Kindern und Lehrern gute Erfahrungen gemacht worden, so daß man wohl erwarten kann, daß in Zukunft eine Geschlechtertrennung nur vereinzelt stattfinden wird“ [1]).

Der Bankerott der Jahresklasse!

Die Vereinigung verschiedener Schuljahre wird in ihrer vollen Bedeutung erst eingesehen im Zusammenhang mit den unten erfolgenden Ausführungen über die „Gruppe“. Von der allergrößten Wichtigkeit ist es, daß die verschiedensten Begabungen beisammen gehalten werden. Auch das findet seine weitere Erklärung in jener Schilderung des Gruppenlebens, hat aber noch andere schwerwiegende Gründe. Das heutige Schulsystem zeigt auf jede Weise den Bankerott des Jahresklassensystems, sowie der Auslese für die sogenannten höheren Schulen. Um 1900 begründete sich sogar ein Schulsystem, das sogenannte Mannheimer, auf der Tatsache, daß nur ein kleiner Bruchteil Schüler imstande sei, die Volksschule normal zu durchlaufen. In Preußen wurden 1910/11 nur 45% aus der achten Klasse entlassen; mehr hatten das Vollziel der Volksschule nicht erreicht; in Hamburg blieben 1912 über 50% sitzen. In Halle a. d. Saale verließen Ostern 1931 rund 1000 die Volksschule, davon 600 aus der 1. Klasse, 400 aus einer niedrigeren! Eine Naumburger Volksschule hatte 1930 30 Klassen, aber nur eine erste (8. Schuljahr)! Josef Stur [1]) gibt für Wien erschütternde Zahlen: von allen Schülern Wiens durchliefen nur 41½% die vom Gesetzgeber gewollte Schulbahn. Imstande, die oberste Schulstufe zu erreichen, wären 48,4%; 51,6% fielen vorher durch, und von diesen traten 20% (ein Fünftel!) mit erreichtem 14. Lebensjahre vorzeitig während des Schuljahres aus. Die gleichen Zahlen führen Holland, Belgien, England, Tschechoslowakei auf. Decroly und Boon berichten sogar, daß nach sehr optimistischer Schätzung nur 15% die beabsichtigten Wohltaten der belgischen Volksschule genießen, also von den 1,2 Millionen belgischer Kinder des Jahres 1921 nur 180 000! Und die höheren Schulen aller dieser Länder zeigen das nämliche Bild.

Seit 1890 erreicht nur jeder 5. Sextaner in Deutschland das Abitur! Während 1927/28 aus den Volksschulen in Frankfurt a. M. 48% mit gebrochener Bildung abgingen, waren es aus den dortigen Mittelschulen 41%. Nach Bremer Untersuchungen verließen 42% aller eine höhere Schule besuchenden Schüler im Alter von 14 Jahren die Schule, also höchstens mit Quartareife! In Berlin wurden als Folge zu milder Auslese 1928/29 1600 Schüler aus der Sexta, Quinta und Quarta wieder entlassen [2]). Von den in Preußen in die Sexta Aufgenommenen erreichten 30% nicht die Mittelstufe, 70% nicht die Oberstufe; das bedeutet: 25 000 Knaben treten ins praktische Leben über, die

[1]) Siehe „Werdendes Zeitalter“, 1927, S. 154.

[1]) Vgl. u. a. Josef Stur, Mittelschule und Bürgerschule, Wien 1927, S. 63; Ov. Decroly et Gérard Boon, Vers l'Ecole Rénovée. 1921, p. 11. Václav Příhoda, Rationalisierung des Schulwesens, 1935, bringt S. 14—32 reichste Belege für die Schulsterblichkeit.

[2]) Walter Hüsken, „Bankerott des Jahresklassensystems“, in der „Frankfurter Zeitung“ vom 13. 4. 1930; Kurz, Schüler, die vorzeitig die höhere Schule verlassen, 1930.

nur „Tertianerbildung" haben, 15 000, die **nur die** Unterstufe einer höheren Schule durchlaufen haben. **Die** Rechnung geht nicht fehl, wenn wir annehmen, **daß die** deutschen höheren Schulen Jahr für Jahr **mehr als** 70 000 Schüler dem sogenannten Stehkragenproletariat zuführten; eine Schülerschar, die, wie genaue statistische Erhebungen zeigten, in Handel, Handwerk und Industrie ungern genommen werden[1]), obwohl sie damals, als sie der höheren Schule zugeführt wurden, innerhalb der Volksschule doch immerhin zu den Besseren zählten. Das lehrte u. a. auch die erste Beamtenprüfung von 143 Anwärtern in Frankfurt a. M. 1928. Es meldeten sich 54 Abiturienten und Primaner, 38 Volksschüler und Mittelschüler, 26 Obersekundaner und 25 Militäranwärter. Es fielen durch:

von den Volks- und Mittelschülern 34 %
von den Militäranwärtern 36 %,
von den Primanern und Abiturienten 41 %,
von den Obersekundanern 62 %.

Wäre die Volksschule so, daß sie den Schülern ihren Begabungen entsprechend eine freiere Entwicklung gewähren könnte, ein stilleres Ausreifen noch um ein paar Jahre, ob dann nicht manches Elternhaus sein Kind in der Volksschule gelassen hätte? Statt dessen wird immer noch damit fortgefahren, „gehobene Klassen" einzurichten und die kostspieligen Mittelschulen preußischer Art zu erhalten, die doch nur dazu dienen, die oberen Jahrgänge der Volksschule „auszupowern". Und doch gibt es heute Wege genug, um innerhalb der Volksschule selber, gerade dadurch, daß man die Begabten nicht herausnimmt, für alle Kinder weit bessere Ausbildungsmöglichkeiten zu schaffen, als sie in solchen unsozialen Schulformen geboten werden können.

[1]) Pädagog. Zentralblatt, 1925, Heft 6, Käthe Gäbel, die Berufsaussichten der Schüler höherer Lehranstalten mit vorzeitig abgebrochener Schulbildung; Zeitschrift für Jugendkunde, 1934, Heft 1, Georg Schliebe, Gescheiterte Schüler höherer Schulen.

Kein Volk kann die Schüler ändern und lernschulmäßig mehr aus ihnen herausbringen, darum ist das Schulwesen — und in erster Linie das Schulleben — selbst zu ändern![1]).

Und die Hilfsschüler?

Mit diesem Versagen des Jahresklassensystems hängt eng zusammen die Tatsache, daß rd. seit 1900 die Einrichtung von „Hilfsschulen" nötig ward. Jenaer Untersuchungen haben für einen erheblichen Teil der Hilfsschüler als Grund ihrer Überweisung in die Hilfsschule wahrscheinlich gemacht die rein konstitutionelle, physische wie psychische, Unfähigkeit zahlreicher Kinder, das unkindlich angespannte, mit täglichen ja stündlichen „Forderungen" nach „Leistungen" an sie herantretende Arbeitsleben einer „wohlgegliederten", dazu klassenmäßig gebundenen Unterricht erteilenden Volksschule zu ertragen. Dagegen hat der Versuch, solche Hilfsschüler im Gruppenverband zu belassen, ihnen keinerlei Gefühl von Minderwertigkeit zu geben, ihnen Zeit und Ruhe für ihre Entwicklung zu lassen, vor allem immer an erster Stelle für ihre körperliche Erkräftigung zu sorgen, gezeigt, daß diese über die 2—3 ersten Schuljahre gut hinübergeleitet werden können, um darauf auch im Sinne der normalen Schule ausreichend zu „folgen", mit fortzuschreiten.

[1]) Siehe Petersen, Die Praxis der Schulen nach dem Jena-Plan. (Jena-Plan III.) 1934. S. 1—20.

Das pathologische Kind wird, auch bei leichteren Fällen, der besonderen, zumeist dann aber gleich der Heilerziehung zuzuweisen sein. Unter den heute aber der Hilfsschule Zugewiesenen wird ein sehr großer Teil, bei guter Mitarbeit und rechter Einsicht des Elternhauses, bis zum Ende der Volksschulzeit im Gruppenverbande geführt werden können. Unmöglich wird es freilich, wenn die Eltern sich nicht dazu verstehen können, die mangelhafte oder sehr begrenzte intellektuelle Befähigung und die sittlich schwachen Seiten ihres Kindes vor sich, und was ja immer sehr schwer fällt, vor dem Lehrer und unter Umständen auch vor den Elternvertretern, offen zuzugeben. Wenn sie fortfahren, von den Lehrern wie auch von ihrem Kinde mehr zu verlangen, als beide im Verein mit der helfenden Gruppe an ihrem Kinde zuwege bringen können, dann muß so bald als möglich doch die Überführung in die Hilfsschule einsetzen, wenn eine am Orte ist. Denn es kommt sonst zu einer Belastung der Gruppe, die diese als Gesamtheit schädigt. Es ist von Bedeutung, daß auch in diesem Teile ihres Versuchs die oben genannte Berlinertor-Schule in Hamburg zum gleichen Ergebnis gekommen ist. „Grundsätzlich wollen wir schwachbegabte Kinder, sog. Hilfsschüler, in unsern Gruppen behalten und betreuen und wollen und können das als unsre Pflicht betrachten, solange die Gruppen denselben Bruchteil an schwachbegabten Kindern tragen, der in der Kinderschaft allgemein vorhanden ist. Denn wir möchten die Kinder in dem Kreise lassen, in dem sie auch außerhalb der Schule leben, und ohne sie in besonderen Klassen zusammenzufassen, wollen wir eine Förderung suchen, die in der Richtung unserer pädagogischen Anschauung liegt. In einzelnen Fällen haben wir den schweren Entschluß gefaßt, Kinder an Hilfsschulen abzugeben, weil keine Gruppe der Schule die Belastung durch die betr. Kinder noch zu tragen **vermochte.**" (Werdendes Zeitalter a. a. O. S. 159.)

Es ist eben nicht so sehr die Frage **der Begabung,** um die es gehen sollte, als die des **Menschen selbst.** Wer jene schulmäßig wenig Begabten **sich in ihrer** Weise frei und froh ohne Anzeichen irgend**welcher** seelischen Gedrücktheit unter den Mitschülern bewegen **sieht,** versteht, was ich meine. Sie können in dem reicheren Arbeitsleben der Normalschule vielseitiger und auf natürliche Weise lernen, auswählen, was ihnen zugänglich ist, und in ihrer Art dem freien Bildungserwerb nachgehen. Stets findet sich Gelegenheit, sie mit ihren Fähigkeiten einzustellen: mit einem Vortrag über sie besonders interessierende Dinge, mit praktischer Handarbeit, im Chor, im dramatischen Spiel usf. usf. Dazu sind sie ein Anlaß für reifere Mitschüler, sich ihrer anzunehmen, mit ihnen dies und das durchzuarbeiten. Didaktisch wie pädagogisch wirken jene sich an ihnen wertvoll aus, und das Bild wirklichen Menschenlebens wäre wiederum nicht vorhanden, fehlten diese sog. Hilfsschüler, die nun hier zu Schülern werden, die im besonderen der Hilfe aller Glieder der Schule bedürfen und dadurch einen sittlich wertvollen Teil bilden.

Die Begabten.

Ebenso unentbehrlich sind die Begabten, auch die Hochbegabten. In Jena konnte 1925/29 ein Versuch mit einer Anzahl ausgesprochen Hochbegabter durchgeführt werden, die zu jenen 10 % der Schüler höherer Lehranstalten gehören, welche nach Joseph Petzold zwei der in den Lehrplänen der höheren Schule vorgeschriebenen Jahrespensen in einem Jahr erledigen können „ohne jede Anstrengung, also mit geringerer Mühe als der

schlechte Durchschnitt der großen Mehrzahl der Schüler der heutigen höheren Schulen". Das typisch begabte Kind ist nach den Untersuchungen Lewis M. Termans klassenmäßig bis zu einem Drittel seines Lebensalters zu niedrig eingestuft. Er wird ständig um 21% unter der Höhenlage gehalten, für die es Arbeit erledigen kann. Mit acht Jahren steht es bereits in seiner allgemeinen Orientiertheit auf einer Stufe mit dem Durchschnittskind von 12 Jahren usw.[1]). Da das Gruppensystem mit seinen, freies individuelles Fortschreiten ermöglichenden Arbeitsformen den Unterrichtsfortschritt keines Kindes hemmt, so bestätigen alle Eltern, daß diese begabten Kinder nicht Mangel an Beschäftigung litten, daß sie keine Langeweile kannten, daß sie ruhig und stetig reiften, in keiner Weise „zu kurz kämen". Zugleich aber sind sie wichtigste Gehilfen der Lehrer und Erzieher an verschiedensten Stellen. Sie greifen überall und mehr aus eigenem Antrieb als auf Anordnung und Wunsch in Unterrichts- und Schulleben ein. Nach dem 7. und 8. Schuljahr wird zudem den fachlich Begabten besonderer Dienst zugewiesen; sie treten in *ihre* „Vorlehrzeit" ein: ein Mädchen, das Kunstgewerblerin werden will, leitet den Werkunterricht für Grundschüler unter Anleitung des Werklehrers; andere, die Gymnastiklehrerinnen werden wollen, führen bestimmte Gruppen; jenes Mädchen, das Buchhalterin werden will und für Ostern eine feste Anstellung in sicherer Aussicht hat, übernimmt unter Leitung die Buchführung der Schule und lernte außerdem mit zwei anderen, einem Mädchen und einem Knaben, Französisch, da sie alle es im späteren Berufe gebrauchen werden. Daß Jungen und Mädchen, die den Lehrberuf ergreifen wollen, sich selber ständig Ge-

[1]) Lewis, M. Terman, Pflege der Begabung, Z. f. pädag. Psych. 1925, 3. 137 ff.

legenheit schaffen, Mitschülern lehrend zu helfen, bedarf keiner besonderen Erwähnung. Wohl aber ein anderer Vorzug jeder „Allgemeinen Volksschule", welche die Begabten nicht an besondere Schulen abgibt:

In der großzügig angelegten und durchgeführten Untersuchung über die Hochbegabten weisen L. Terman und seine Mitarbeiter nach, daß die Hochbegabten mit 9 Jahren in ihrer Charakterentwicklung soweit wie sonst 14jährige sind und auch sonst die stärksten *sittlichen* Eigenschaften zeigen[1]). In meinen nunmehr zwölfjährigen Beobachtungen an der Jenaer Universitätsschule finde ich diese Ergebnisse durchaus bestätigt, und zwar so, daß überhaupt das begabtere Kind auch in stärkerem Grade das sittlich führende Kind ist. Nur muß seine Schule ihm die Freiheit intellektueller wie charakterlicher Entwicklung nach seinem Gesetz gewähren. Dann ist es wie eine Art sozialer Dankbarkeit, die aus solchen Kindern heraustreibt und sie zum freiwilligen Helfen in reichstem Maße führt. In den überlieferten Schulen wird allgemein darüber geklagt, daß gerade die hochbegabten Schüler zu Selbstüberhebung neigen, und ebenso darüber, daß sie im Klassensystem ja auch keine Möglichkeit hätten, die sittlichen Führereigenschaften zu betätigen und herauszustellen. Dagegen machen nun solche Kinder in der freien Schule Erfahrungen, die von höchstem Werte für den Aufbau eines sittlichen Führer-Charakters sind. Der Überheblichkeit wird ja nicht nur durch die mannigfachen gemeinschaftlichen Besprechungen und Veranstaltungen der Gesamtgruppe vorgebeugt, sondern besonders auch im freiwilligen Hilfsdienst und bei der Leitung sich frei bildender Untergruppen um diese und durch diese Kinder.

[1]) Genetic Studies of Genius Vol. I. 1925, pa. 517. u. ö.; und: Hugh Hartshorne u. Mark A. May, Studies in Deceit. New York, McMillan Co. 1930.

Denn kein anderes Kind läßt sich helfen oder leiten, anleiten oder befehlen, wenn Hilfe, Befehl, Leitung wie eine Art Gnade oder Herablassung nahen. Das begabte Kind muß in einer ganz anderen menschlichen Haltung, jedenfalls mindestens in einer, die keine Überheblichkeit, Ungerechtigkeit oder Herablassung verrät, seine Führung ausüben. Deswegen wird dies Zusammenleben zu einer wunderbaren Schulung begabter Kinder im Umgang mit Menschen, in der rechten Menschenbehandlung, etwas von höchster Bedeutung fürs Leben. (Vgl. u. S. 62 4. Vorteil der Gruppe!)

Aber ganz allgemein ist der Einfluß des begabten Kindes auf das sittliche Niveau wie den allgemeinen Begabungsstand einer Gruppe denkbar groß, und auch deswegen seine Abwanderung an Sonderschulen lebhaft zu bedauern. Dieses aber auch um ihrer selbst willen, weil sie ein wahres Bild des Menschenlebens und der mannigfaltigen Züge dieses Bildes nur in einer allgemeinen Volksschule kennen lernen und sich daran entfalten und bewähren können; ein bedeutender Wert für ihre künftige soziale Stellung. Wie fremd, und darum wie unfähig zeigen sich im Umgang mit nichtakademischen Kreisen so viele Akademiker, bei denen man alsdann regelmäßig auch eine Schul- und Berufsbildung und anschließend eine Lebens- und Berufsführung feststellen kann, die sie niemals in echte Lebensverbundenheit mit anderen Menschen als die ihres engeren Verkehrskreises gebracht haben. Gerade diejenigen jungen Menschen, welche dereinst aller Wahrscheinlichkeit nach zu den 1—2% gehören, die in ihrem Volke eine führende Stellung einnehmen werden und können, müssen solange als möglich in einem Schulleben aufwachsen, das ihnen ermöglicht, sich allgemein menschlich vielseitig aufzuschließen, zu betätigen und zu reifen.

Soziales.

Damit ist bereits alles Nötige über den Wert einer starken sozialen Mischung der Schülerschaft gesagt. Je treuer ihr Bild die tatsächliche soziale Schichtung widergibt, um so reicher ist sie auch an sozialen und rein menschlichen Aufgaben für die Kinder selbst, mithin wertvollere Vorbereitung für ihre Aufgaben als Erwachsene.

Familienschule.

Zugleich ergibt sich noch ein Vorteil von selbst, der nicht zum letzten gehört: diese Schule werden alle Kinder einer und derselben Familie zehn Jahre lang besuchen können, ja es wird von Eltern wie Erziehern gleichermaßen gewünscht werden, daß sie sich als echte Familienschule darstelle.

II. Äußere Ordnung des Schullebens.

Schulgebäude.

Die Massenschule sollte in kleinere Schulsysteme zerlegt werden, mit allerhöchstens 400—500 Schülern. Das Gebäude sei Flachbau, möglichst einstöckig, umgeben mit Gelände für Spielplatz, Schulgarten als Kinderland, es enthalte für jede Gruppe ein besonderes Zimmer (etwas Grundsätzliches gegenüber dem Gary- und dem Dalton-Plan), dazu einen geräumigen Kombinationsraum für Werktechniken, einen Raum für naturwissenschaftliches Arbeiten, einen Turn- und Gymnastiksaal, sowie einen Versammlungsraum für Musikpflege, Schulfeiern, Theater usw., wenn irgend möglich einen organisch eingegliederten Kindergarten[1]).

[1]) Vgl. Petersen, Schule und Kindergarten im Dorf, in: W. Döpel, Der Dorfkindergarten als Erziehungsstätte. 1935. S. 34—52.

Verteilung der Schüler.

Die Schülerzahl der einzelnen Gruppen überschreite auf der Unter- und Mittelstufe nicht 40, auf der Oberstufe nicht 30—35. Die von Decroly geforderte Höchstzahl von 20—25, von deutschen Arbeitsschulpädagogen auf 20 bemessene bestätigt unser Versuch nicht, weil nämlich von Anfang an stärker das natürliche Lernen, das freie individuelle Fortschreiten der Schüler, auch die weitgehende Freiheit in der Mitarbeit an der ganzen Unterrichtsgestaltung die Ordnung, Beschäftigung und Führung erleichtern, sowie den Wunsch nach einem reicheren und mannigfaltigeren Gruppenleben erstehen lassen. Auch unter den heutigen unnormalen Verhältnissen bewährte sich der Jena-Plan noch in Klassen mit mehr als 50 Schülern, ja er ermöglichte es gerade, bei derart unerträglich hohen Zahlen die selbsttätige Arbeit und Einstellung des Schülers der Schularbeit wie dem Gemeinschaftsleben gegenüber, ihr freies Schaffen und Zusammenleben dennoch zu erhalten.

Ausstattung.

Die Ausstattung umfaßt Tische und Stühle, die, leicht beweglich, im Raume von den Kindern selbst, je nach dem, wie es die „pädagogische Situation", erfordert, geordnet, auch nach draußen, selbst eine Viertelstunde Weges, getragen werden können, um für den Unterrichtsgang auf eine Wiese, an ein Flußufer, in einen Steinbruch, in den botanischen Garten usw. mitgenommen zu werden, da es die Regel sein muß, den Unterricht soviel wie nur möglich ins Freie zu verlegen. Die Firma August Niederkrom & Co. Hannover-Linden, verfertigt die in Jena jahrelang erprobten Tische sowie Arbeitsmittel- und Mappenschränke. Letztere sind

mit Rolltüren gearbeitet, um den im Raum verfügbaren Platz soweit wie möglich frei zu halten. An Tischen werden benötigt, berechnet auf 40 Schüler: 8 viersitzige und 8 einsitzige, also insgesamt 40—48 Sitzplätze, um einen kleinen Spielraum zu lassen, da die einsitzigen Tische auch für zwei Schüler Platz bieten. Dazu kommen 1 Arbeitsmittelschrank und 2 Mappenschränke; die Gesamtkosten betragen etwa ein Drittel derjenigen für eine Einrichtung mit Rettigbänken ohne Zubehör [1]).

Diese Zahl ist errechnet auf Grund unsrer zwölfjährigen Beobachtung der natürlichen Gruppenbildung der Kinder. Die höchste Zahl frei zur Arbeit zusammentretender Kinder war 6, sehr beliebt, ja am beliebtesten war die Dreier- bis Vierergruppe, daneben stets, und zwar wechselnd beansprucht, der Einertisch. Die Zweiergruppe ist, bei längerer Dauer, recht oft pädagogisch wie erzieherisch wertlos, sogar gefährlich, weil sie Verklickung begünstigt und das geistige Wachsen aneinander beeinträchtigt. Die Sechsergruppe ist die seltenste und zumeist wieder innerlich aufgespalten in eine Zweiheit, die aber, etwa rein stofflich (durch einen Atlas, Ton, Rechenspiele usw.) verbunden, doch räumlich zusammenhält. Ähnlich steht es mit der Fünfergruppe. Für den Lehrer sind nur ein besonderer Stuhl, sowie ein ausreichender Platz im Arbeitsmittelschrank erforderlich. Die Wände werden in Wandtafelflächen verwandelt so reichlich wie

[1]) Die preußischen Richtlinien für den Bau von Volksschulhäusern vom 2. 7. 1928 besagen: „Auf die Bestrebungen, statt zweisitziger fester Schulbänke lose Tische und Stühle zu verwenden und die Schulkinder anders als herkömmlich, etwa in Halbkreisen oder Hufeisenform um den Arbeitstisch des Lehrers anzuordnen, wird weitmöglichst Rücksicht zu nehmen sein." — Preuß. Richtlinien für das ländliche Schulwesen vom 7. 4. 1930 gestatten Umgestaltung des Klassenraumes.

irgend möglich, bis zum Fußboden herabgezogen [1]), oder mit mattem grauem Glas überlegt. Über der Tafelfläche ein Sims aus weichem Holz, auch die Fensterbänke müssen frei gegeben werden für die Aufnahme von Aquarien, Terrarien, Blumen und für manches andere, was der Kinder Herz liebt und sie in „ihrem" Raume um sich haben möchten.

Die Tische enthalten keine Tintenfässer, sondern beim Schreiben wird sobald als möglich der Füllfederhalter verwendet, oder das Kind lernt, seinen Platz für das Schreiben mit Tinte sorgfältig herrichten genau so wie es in der Regel es im Elternhause muß oder müßte. Auch im Kleinsten hat die Schule gute Sitte bildend immer voran zu gehen und das Beispiel zu geben.

Platzfrage.

Es gibt keine absolut „festen" Plätze. Sie sind frei gewählt oder aus der jeweiligen Gruppenarbeit und deren innerer Bewegtheit heraus bestimmt. So offenbaren sich auch hier — wie überhaupt in ungeheurer Fülle, sobald den Kindern wahre Bewegungsfreiheit eingeräumt wird, — typische Wesensseiten an den Kindern, z. B. die starren, die rechthaberischen, die verträglichen usf. Es gehört mit zu den Aufgaben des Gruppenlebens und bereits seiner äußeren Ordnung, die Kinder sich wesenhaft offenbaren zu lassen, damit danach sich die angemessenere Behandlung durch den Lehrer wie durch die Gemeinschaft richten kann.

[1]) Vgl. Arno Förtsch in: Petersen-Förtsch, Das gestaltende Schaffen im Schulversuch der Jenaer Universitätsschule 1925—1930. Weimar, 1930, der die genaue Technik des Präparierens von Wandflächen schildert. Die Ausgaben für Material betrugen 1930 für 10 qm 8 RM. Vgl. auch „Lebensnaher Volksschulunterricht", 1935, Heft 9, Leipzig, Julius Klinckhardt; Preis 0,20 RM., enthält alle nötigen Angaben.

Bewegungsfreiheit.

Wahre Bewegungsfreiheit! d. h. die Kinder bewegen sich frei im Raum, ja in der Schule. Jedes geht vollkommen frei ein und aus und verantwortet seine Freiheit vor der Gruppe. Bewegung ist die Nahrung des wachsenden kindlichen Körpers; ihre Unterbindung Verbrechen an seiner Gesundheit! [1]).

Alle unsre Erfahrungen bestätigen ununterbrochen, daß kein Mißbrauch mit dieser Freiheit getrieben wird, der im allermindesten uns veranlassen könnte, sie anders als bisher zu beschränken. Nicht nur der still für sich beobachtende Lehrer, fast noch mehr die Gruppe selber kennt sofort jenen heraus, der zum Mißbrauch neigen könnte, und wird ihn umgehend zur Rechenschaft ziehen. Desgleichen hat — das sei hier angefügt — unsre ständig, der Wissenschaft halber, vorgenommene Kontrolle der zu freier oder einer besonderen Arbeit in einen der 4 Nebenräume sich begebenden Schüler, wo sie manchmal 1—2 Stunden lang ohne stete Aufsicht arbeiten, regelmäßig ergeben, daß nicht getrödelt ward. Davon abgesehen, daß ja diese Arbeit so gut wie stets in einer Werkleistung endet, die vorgezeigt werden kann. Wir haben aber an einer großen Anzahl „verschulter", unter dem üblichen Schuldruck körperlich ermatteter Kinder, die zu uns kamen und von den Eltern und uns besonders beobachtet wurden, die heilsame Wirkung dieser freien Bewegung rein auf die körperliche Konstitution feststellen können. Nach 6—8 Wochen waren die roten Backen wieder da und ein ruhiger, erfrischender Schlaf. Denjenigen Ärzten, die die Jenaer Schule jetzt über ein

[1]) Vgl. die eindringlichen Kapitel in der bitterernsten Schrift Franz Schedes, Die Grundlagen der körperlichen Erziehung, 1935.

Jahrzehnt beobachten, ist diese heilende Wirkung genau bekannt und es besteht mit ihnen eine stille Zusammenarbeit.

Pause.

Ferner hat dieser „bewegte Unterricht" samt seiner ganzen Umwelt uns zu einer neuen Pausenordnung geführt. Die Kinder — und genau dieselben Feststellungen machten Lehrer, die z. T. zehn Jahre und länger, Lehrer an Schulen alten Systems waren mit Pausen nach jeder Stunde, an sich selber — ermüden erst nach 1¾ Stunde. Darum legen wir die Pause nun schon seit 1924 in die Mitte des Arbeits-Vormittags, so daß sich zwei Arbeitszeiten von je 100—105 Minuten ergeben, dazu eine Übergangszeit zwischen den regelmäßig in der ersten Morgenstunde liegenden Kursstunden, die aber nicht als „Pause" im Schulleben deutlich hervortritt, sondern mehr eine Zeit von 3—5 Minuten bedeutet, in der zur Gruppenarbeit übergegangen wird und Umstellungen des Mobiliars, Forträumen von Lernmitteln, Hinübergehen in einen anderen Raum, das Ankommen später zur Schule kommender Schüler erfolgt u. dgl. m. Es hat sich in allen Jahren kein Anlaß ergeben, mit dieser einen Pause, die 35—40 Minuten umspannt, zu brechen.

Die Pause einer Jenaplanschule ist genau so wie Gruppenunterricht, Kurs, Kreis usw. eine echte „pädagogische Situation". Sie beginnt mit einem volkstümlichen Turnen von 10—15 Minuten oder wird beendet durch ein Zehnminutenturnen aller Schüler. Im ersten Falle liegt in der Mitte das Frühstück, das immer von jeder Gruppe gemeinsam, in voller Ruhe und guter Essenshaltung eingenommen wird. Daran

schließt sich ein freies Tummeln und Spiel. Oft gliederte sich dabei die Schülerschaft in ein Drittel, das an je zwei Wochentagen ein gebundenes Spiel (Faustball) durchführt, und zwei Dritteln, die frei spielen, sich an den Beeten des Schulgartens beschäftigen oder tollen.

Der Versuch, diese Zeiteinteilung auch im subtropischen Klima Nashvilles U. S. A. durchzuführen, zeigte genau dieselben Erscheinungen. Obwohl die Schulstunden vormittags von 9—12 lagen, Stunden, in denen sich der noch nicht eingewöhnte Deutsche am liebsten nicht bewegt, ergab es sich bei der in Jena erprobten Arbeitsform auch hier, daß die Kinder erst nach 10,30 unruhiger zu werden begannen, so daß wir den Lunch in die Zeit 10,35 bis 10,45 legten. Überhaupt schienen die Kinder viel weniger die Hitze zu empfinden als die Erwachsenen. Auf die Hitze zurückzuführende Unruhe oder Zappeligkeit war nur ein- oder zweimal an ganz besonders drückendschwülen Tagen festzustellen, an denen dann in der Regel eines jener schnell aufkommenden starken Gewitter mit Platzregen ausbrach. Es war aber auch jetzt weit mehr die Nervosität der Hospitanten, die ansteckte, als Aufregung der Kinder selbst; jedenfalls gelang es bei einem besonders heftigen Unwetter der sehr geistesgegenwärtigen und tüchtigen Lehrerin, im Bruchteil einer Minute die Kinder von der Gruppenarbeit abzulösen und sich zum „Kreise" ordnen zu lassen. Der Wandel in der Beschäftigung und die nach der Ordnung des Kreises erfolgende Konzentration auf gemeinsam Interessierendes genügte, um der Kinderschar mehr Haltung zu geben als den meisten der Erwachsenen.

Anfügen möchte ich noch die Erfahrungen der Hamburger Lichtwarkschule, die sich ebenfalls eine Doppelstunde, und zwar von 75 Minuten geschaffen

hatte, um eine ihrer neuen Arbeitsweise entsprechende Zeiteinteilung zu gewinnen. Darüber schreibt Rudolf Kappe in der Zeitschrift, „Die Lebensgemeinschaftsschule" 1926, S. 159: „Die Doppelstunde von 75 Minuten ohne Pause. Wir hätten das früher für unmöglich gehalten. Und es wäre auch keiner „alten Schule" zu raten, es nachzumachen. Die Langeweile und die Verzweiflung der Schüler wären unausdenkbar. Eine Epidemie von Schülerselbstmorden wäre gewiß die Folge. Wo aber Schwung und Freude, Aktualität und innerste Anteilnahme das Leben der Schule beflügeln, da vergeht die Zeit auch im Fluge. Zahllose Besucher haben es mitgemacht. Jeder kann es nachprüfen. Wir könnten ohne diese konzentrierte Doppelstunde nicht mehr existieren."

III. Das Gemeinschaftsleben der Gruppe.

a) Die „Gruppe"[1]).

Statt von Klassen reden wir von Gruppen. Das ist mehr als ein neues Wort. Es darf hier als genügend bekannt vorausgesetzt werden, was überlieferungsmäßig unter Schulklasse verstanden und in der herkömmlichen Literatur als ihre Idealform betrachtet wird. Die Unterschiede zwischen Klasse und Gruppe liegen ebendort, wo die zwischen Gesellschaft und Gemeinschaft liegen, so wie sie oben S. 17 f. aufgezeigt wurden.

Die Stammgruppen.

Mit Bestimmtheit müssen wir erklären, daß das Beste die Mischung der Schüler nach verschiedenen Jahrgängen,

[1]) S. die eingehenden Schilderungen in Petersen, Schulleben und Unterricht usw., 1930, und: Führungslehre des Unterrichts, 1936, bes. Kap. 2 u. 3.

selbstverständlich mit beiden Geschlechtern (mit gewissen Einschränkungen für die Pubertätszeit siehe oben S. 25) sowie allen Ständen und Begabungen ist. In Jena ist lange Zeit hindurch ausgeprobt worden, welche Alter am besten zusammenpassen und wie groß die Altersspannen sein sollten. In allen Schulen, auch in ein- und zweiklassigen Schulen, sollte die Stammgruppenbildung folgendermaßen erfolgen:

Die Untergruppe vereine die Kinder des 1.—3. Schuljahres. Auf keinen Fall sollte man die Kinder des 4. Schuljahres mit hineinnehmen, auch nicht um der rein schulpolitischen, ganz unpädagogischen sog. „Grundschule" ein Opfer zu bringen. Aber ebenso bedenklich ist es, Kinder des 3. Schuljahres zu zeitig in die nächste Gruppe hinüberzunehmen. Nötigen große Schülerzahlen dazu, dann nicht vor Oktober.

Die Mittelgruppe besteht aus Schülern des 4.—6. Schuljahres.

Die Obergruppe aus Schülern des 6./7. bis 8. Schuljahres.

Die Jugendlichengruppe aus solchen des 8./9. bis 10. Schuljahres.

Die neuere pädagogische Psychologie bestätigt, daß in den angegebenen Lebensjahren, in denen die Stammgruppen sich gegeneinander abgliedern, auch die entscheidenden Einschnitte der seelisch-körperlichen Entwicklung liegen[1]).

[1]) Für Ersatz der Jahresklassen durch Besseres ist auch Ernst Krieck, Nationalpolitische Erziehung, 1932. S. 152.

Jena-Plan und Landschule.

Über die Durchführung in Landschulen und die erste Jenaplanschule mit zehn Jahrgängen, die zur Obersekundareife führt, berichtet „Die Praxis der Schulen nach dem Jena-Plan", 1934. S. 348 ff.; über die „zehnjährige Bezirksschule" in Rahden i. Westf. auch Hermann Lüking in der „Deutschen Schule", Sept. 1935. Vergleiche ferner Herbert Sailer, Warum sehen wir im Jena-Plan eine Ausgangsform für die nationalsozialistische Bauernschule? in der von Fritz Wächtler herausgegebenen Monatsschrift: „Kind, Familie, Staat", Dez. 1935. (Böhlau-Weimar.)

Übergänge.

Kein Kind bleibt jemals „sitzen", sondern alle rücken nach dreijähriger Arbeit in einer Gruppe in die nächste auf. Doch können in der Mittel- und Obergruppe einige aus dem 6. Schuljahr in die Obergruppe, aus dem 8. in die Jugendlichengruppe hinübergenommen werden. Aber für diese „Versetzung" wird nicht der Intelligenzgrad das schlechthin Entscheidende sein. Was ein Kind auf Grund seiner Intelligenz „lernen" kann, das vermag es ja weitgehend in jeder Gruppe, sowie durch Teilnahme an Kursen u. dgl. zu lernen. Deswegen ist uns stets das Entscheidende die „allgemeine Reife", die menschliche Haltung, die Frage, wie wird dieser Junge, dieses Mädchen als ganze kleine Persönlichkeit sich in der anderen Gruppe fühlen und durchsetzen, also wie es in seinem persönlichen Wesen wachsen wird? Die so von dem Lehrkörper monatelang für eine Verschiebung in eine andere Gruppe Beobachteten behalten dabei stets das Recht, sich zu weigern, in die andere Gruppe überzugehen. Auch damit haben wir nur gute

Erfahrungen gemacht und gesehen, wie die Kinder durchaus zu einer Selbstbeurteilung fähig sind. Das Kind, welches von uns für den Übergang als geeignet bezeichnet wird, behält auch nach seiner Weigerung das Recht zum Übergang während des ganzen auf den Termin (Ostern) folgenden Jahres. Ein Kind, das sich unsrer Meinung entgegen selber für den Übergang geeignet hält, kann u. U. das Recht zum Versuch erhalten, aber als widerruflich. Auch im letzteren Falle haben wir erfahren müssen, daß Kinder sich richtig beurteilt hatten. Verkrampfungen sind nur dort aufgetreten, wo — uns im voraus bekannt — das Elternhaus den Übergang als Versetzung im Sinne der überlieferten Schule auffaßte, mithin ein Verbleiben in der Gruppe als „Sitzenbleiben", als Degradierung ihres Kindes. Sobald die Elternschaft in längerer Mitarbeit den Sinn dessen verstehen lernte, was wir beabsichtigen, verschwanden die falschen Rückwirkungen.

Definition einer Stammgruppe.

Ich definiere sie als eine „Sozialform", die sich unter Führung eines erwachsenen Erziehers planvoll, absichtlich als Mittel der geistigen Gemeinschaft weiß und will, die unablässig daran arbeitet, ihre Organisationseinheit als bloßes Mittel zu erhalten, sie niemals Selbstzweck werden zu lassen (auch für jede Gruppe liegt ja schon der höchste Zweck in der übergeordneten, sie alle umfangenden Idee der Schulgemeinde). Durch solche ernsteste Arbeit an sich selbst als Gesamtheit erreicht sie die weitgehendste Sinnerfüllung. Dabei ist es aber von entscheidender Bedeutung, daß die jede Gemeinschaft bezeichnende freie Dynamik der inneren Struktur gewährleistet ist (s. oben S. 18 f.).

Das freie innere Kräftespiel der Stammgruppe.

Die in solcher Gruppe vereinigten Kinder sind in keinem Stück zum gemeinsamen Fortschreiten vom Lehrer gezwungen, sondern arbeiten frei, selbsttätig und weitgehend selbständig vom ersten Schultage an im Vollbesitz ihrer Bewegungsfreiheit unter jenem Gesetz, das weiter unten als das „Gesetz der Gruppe" (S. 50) noch aufgezeigt wird. Dabei bilden sich alsbald frei zusammentretende Tischgruppen auf Grund von Freundschaften, persönlicher Zuneigung, aber ebenso oft auf Grund gemeinsamen Interesses oder auch, weil sie vom Gruppenführer zusammengeführt, d. h. auf die Gemeinsamkeit ihrer Arbeit aufmerksam gemacht sind, und weil sie den Vorteil gemeinsamer Arbeit eingesehen haben. Zwangsweises Gruppieren wäre wertlos; nur wo die innere Zustimmung gewonnen wird, hat solche Beihilfe Wert. Dabei zeigen sich wiederum von Anfang an starke Überschneidungen: im Rechnen setzen sich andere Kinder zusammen als bei Papp- und Papierarbeiten oder Lesen; auch die Alter überschneiden sich, ebenso die Begabungen und so auch die Führer. Der Junge, der im Papparbeiten in der Dreiergruppe führt, anleitet und auf die Durchführung der Arbeiten sieht, ist dagegen in der Rechengruppe, der er zugehört, nur ein aktives Glied, in seiner erdkundlichen ein passives. Ferner wandeln sich die Tischgruppen wiederholt während des Jahres, und zwar in der Zusammensetzung wie nach dem innern Kräfteverhältnis, weil eben die Glieder ganz verschieden innerlich wachsen.

Organisatorische Vorteile für alle Schulen.

Eine wichtige Folge hat dieses aufgeteilte Arbeitsleben auch insofern, als es nichts ausmacht, wenn ein Kind oder mehrere im Laufe des Jahres eintreten. Sie werden nach kurzer Eingewöhnungsfrist sich ohne alle Schwierigkeiten angliedern, wie wir an genug Beispielen beobachten konnten. Es wird daher bei dieser Organisation des Arbeitslebens nicht nötig, sich starr an die staatlichen Einschulungstermine zu halten, die ja nicht anders als mehr oder minder gewaltsam, rein bürokratisch abgesteckte Termine sein können, um der äußeren Ordnung willen. Durch die Lebensform der „Untergruppe" ist ferner das erste Problem der „Schulreife" einfach gelöst. Ebenso bereitet das „Springen" wirklich hochbegabter und reifer Schüler im Gruppensystem keinerlei Schwierigkeit.

Überhaupt enthält das Gruppensystem für sämtliche Schulen allergrößte Vorteile. Fritz Behrendt zeigte im „Jena-Plan"-Sonderheft der „Deutschen Schule" Sept. 1935, wie jede Schule die großen Erleichterungen der Schularbeit, welche die Niveaukurse bringen, genießen kann, desgleichen die Vorteile der Blockstunde, des Kreises, der Pause, Raumgestaltung und pädagogische Rückschau [1]).

Jenaplanschulen im Dienst der Volksgesundheit.

Schulen, die den Unterricht unter „Ehrfurcht vor dem Leben" (s. u. S. 68—92) durchführen, die den ersten Wert

[1]) A. a. O. S. 416 ff.: „Praktisches aus dem Jena-Plan für alle Schulen." Vgl. in: Petersen, Die Praxis der Schulen usw. 1934. S. 297—316: Die Organisation der Kurse (Beitrag Fritz Peichert) und S. 115 ff.

auf gesunde Schüler legen und sich darum bestreben, den „Schulalltag" gesund zu machen, mehren und stärken die Volkskraft. Überflüssig werden für sie oberbehördliche Anweisungen für Schwerhörige wie Kurzsichtige. Ja, weil jeder Schüler jederzeit, wenn es etwas genau anzusehen gibt, seinen Platz in die Nähe des Gegenstandes verlegen, sich ihm frei nähern kann, gibt es keine durch die Schule bewirkte Kurzsichtigkeit mehr. Dasselbe ist festgestellt für die durch die Schule verursachten Rückgratsverkrümmungen (Skoliosen). Auch sie fallen fort, weil der wachsende kindliche Körper genügend Bewegung, ja alle von ihm geforderte Bewegung, zu seiner Ernährung erhält sowohl dadurch, daß ein schulhygienisch einwandfreies Schulmobiliar vorhanden ist, wie dadurch, daß die Bewegung im Raume freigegeben ist. Hinzukommen noch die Ausgestaltung der Pause (s. S. 40 f.), das Turnen, die rege Ausnutzung von Lehrspaziergängen, Schulfahrten und Schulreisen. Niemals ist in diesen 12 Jahren in der Jenaer Universitätsschule „hitzefrei" gegeben worden. Anstatt die Kinder in die stickigen Stuben und Straßen zurückzusenden, wird ins Bad gegangen, gebadet, werden dort Sonnen- und Luftbäder genommen und leichtere Spiele gespielt. Soweit möglich, wird der Unterricht ins Freie des Schulplatzes oder Schulgartens verlegt[1]).

Schulpflichtige, aber noch nicht voll schulreife Kinder entwickeln sich in der Untergruppe, die ihnen drei ruhige Jahre ohne Bedrohung durch Sitzenbleiben gewährt ungestörter und erleiden weder körperliche noch seelische

[1]) Zusammenfassend berichten darüber: Herbert Sailer Körperbildung und Pflege der Innerlichkeit, sowie: Hild Borkenhagen, Die Schulreisen der Universitätsschule in Jena beide im „Jena-Plan" = Sonderheft der „Deutschen Schule (Klinkhardt-Leipzig), Sept. 1935.

Schädigungen. Das gleiche gilt in Fällen längerer Erkrankung. Da keine Angst Eltern und Kind befällt, daß das erkrankte Kind sitzen bleiben werde, so wirkt sich auch hier die seelische Ruhe gesundend aus. Was im schlimmsten Falle eintreten würde, das wäre, in den Nieveaukursen eine Abteilung niedriger eingeordnet zu werden, jedoch wieder mit der Gewißheit, aufholen zu können. Aber aus seinem Jahrgang, aus seiner Altersgruppe wird kein Kind gelöst; alle Schuljahre hindurch genießt es deren Schutz und deren menschliche wie geistige Einwirkungen.

b) Umgang und Sitte.

Vom ersten Tage an muß ferner daran gegangen werden, das Zusammenleben innerhalb der Gruppe zu formen, mit eben den menschlichen Kräften und Werten, deren Träger die Kinder dieser gegebenen Gruppe sind. Gehen wir analysierend einmal vom Äußerlichen zum Inneren über:

Räumliche Einordnung.

Da ist zunächst die Auseinandersetzung mit dem Gruppenraume und mit dem Schulhause, so wie sie sind; die räumliche Einordnung. Das bedeutet schon Einordnung in die realen Pflichtverhältnisse und die Verkehrsformen der Schule. Wichtig ist es, damit am allerersten Tage zu beginnen, und nicht wie es vielfach mit Schulanfängern geschieht, diesen erst einige Tage lang ein lustiges, z. T. ausgelassenes Leben vorzumachen, das zum verlangten Schulleben im Widerspruch steht, aber auch überhaupt zum Sinn der Schule und zu dem, was schon ein Kind von ihr erwartet.

Die Kinder sind vom ersten Tage an zu allen guten Sitten des Umgangs einzugewöhnen. Die Formen des

Grußes, beim Betreten und Verlassen des Raumes, beim Sich-Begegnen im Raume usf., usf. werden im Sinne schlichter Selbstverständlichkeiten geübt und von jedem verlangt. Besonders wichtig sind das Leisegehen, Flüsterübungen, gegenseitige Rücksichtnahme im Vorbeilassen und Aushelfen.

Das Gruppengesetz[1]).

Der Raum selbst wird ihnen in „Freiheit" überlassen, aber es ist „Schein der Freiheit", wenn man darunter Willkürgebrauch verstehen wollte. Sie findet ihre Begrenzung im „Gesetz der Gruppe", und dieses lautet: im Raume darf nur geschehen, was alle gemeinsam wollen und was das Zusammenleben und die Schularbeit in Ordnung, Sitte und Schönheit allen in diesem Raume gewährleistet. Dabei werde nicht, wie es Oberflächliche noch oft meinen, vergessen, daß zu diesen allen auch der Lehrer gehört. Mithin sind Grenzen der Freiheit: a) die gleichen Rechte und Pflichten aller Kameraden, b) die Bindungen, welche durch die räumliche Enge gegeben sind und die zu Rücksichtnahme mannigfaltigster Art nötigen, und c) die Beschränktheit mancher Arbeitsmittel; es können z. B. nicht alle gleichzeitig an den Wandflächen tätig sein, dieselben Lernmittel benutzen, gewisse Bücher, das Mikroskop beanspruchen usf.

Abgeschlossenheit.

Dem Gruppenraume geben wir aber eine ganz große Bedeutung, keine geringere als die der „Abgeschlossenheit", der Bindung an einen bestimmten Raum zur

[1]) Eingehende Begründung s. in Petersen, Führungslehre des Unterrichts, 1936, unter: „Vor-Ordnungen, nicht Verordnungen!"

Entfaltung geistiger Kräfte, wie sie Leo Frobenius in ihrer Bedeutung für das Wachsen geistiger Kulturen erkannt und betont hat. Es entsteht eine intensivere geistige Wechselwirkung, damit größere Kräftigung und Reifung der Energien.

Beweglichkeit.

Ebenso ist die Beweglichkeit gegenüber dem veralteten, Gesundheit fressenden Systeme der Bankreihen von allgemeinerer Bedeutung. Die Kinder lieben es außerordentlich, an „ihrem" Raume gestaltend tätig zu sein. Nun wird dieser Betätigungstrieb dem Schulzweck eingeordnet: es gilt in der Regel täglich mehrmals, sicher immer 2—3mal den Raum anders zu ordnen: für den „Lesekreis", zur Schulspeisung, zum Gruppenunterricht, für gewisse Tischgruppenarbeiten usf. Auch dabei beobachten wir typische Verhaltensweisen: die Untergruppe hält mehr auf die starrere Ordnung, daß „immer wieder alles genau so" gemacht wird, wie üblich, die anderen stehen freier zur Raumordnung, die Mittelgruppe ist dabei am meisten erfinderisch und auch mehr für ganz etwas Neues, periodenmäßig.

Das Einhalten der äußeren Ordnung wird halb spielend, halb sportmäßig geübt, dann mit der Uhr in der Hand. Sobald sich kleinere Unregelmäßigkeiten einstellen, nehme man sofort eine neue kurze Einübung vor. Sie stößt nie auf Widerstand, im Gegenteil, sie bereitet Freude und Spaß, wenn sie nur in dem rechten fröhlichen Ton bei aller Bestimmtheit gefordert wird. Immer wieder tritt uns ja nichts anderes entgegen als die genugsam bekannte und biopsychisch begründete Tatsache, daß der Kinder Aufmerksamkeit und Gedächtnis kurz sind. Was wegen dieser größeren Vergeßlichkeit unterbleibt, das ist aber keineswegs aus bösem

Willen und deswegen geschehen, weil ein „wildes Ungestüm" in den Kindern triebe. Es bedarf lediglich der kurzen erneuerten Übung und der liebevoll, aber unbeugsam ernst an die Gruppe gerichteten Erinnerung.

Schulwohnstube.

Der Raum werde zu einer „Schulwohnstube". Darum gehört in ihn nun auch keine Hobelbank, kein Sandkasten u. dgl. Und zwar nicht nur wegen der hygienischen Bedenken und störenden Arbeitsgeräusche, sondern weil das Ethos in einer Werkstatt ein anderes ist als das einer Wohnstube, auch, als das einer Schulwohnstube sein soll. Es ist dies ein Unterschied wie zwischen einer zusammenarbeitenden Gesellschaft und einer zusammenlebenden Gemeinschaft. Mag die Werkstatt soziale Gesinnung in einem bescheidenen Maße mitbewirken, ihr Anteil an persönlichkeitsbildender Kraft ist gering. Den Charakter einer Wohnstube aber verleihen dem Raume ganz besonders der singende Vogel, die tickende Uhr, der Blumenschmuck, der Wandschmuck, den die Kinder selber herstellten. Es bindet Kinder vor allen Dingen innerlich stark an alles, was sie an Eigenem aus ihrem Besitz, an ihnen wertvollen kleinen und großen Schätzen dort aufstellen dürfen, sei es auch nur vorübergehend.

Pflege und Ordnung der menschlichen Beziehungen.

Über alles Äußere hinaus wichtig ist nun, was sich an rein menschlichen Beziehungen anbahnt, d. h. die Einordnung in die Wertewelt einer Schule, die sich unter die Idee der Gemeinschaft und der Bruderschaft stellt. Erst damit öffnet sich der Umkreis sittlicher und persönlicher Erziehung. Die Hauptmittel dafür sind:

a) die Aussprache; die Offenheit aller Verhältnisse; das Geöffnetsein füreinander; daß alles zur Aussprache kommt;

b) das Recht eines jeden Kindes, gehört zu werden, seine Meinung frei zu äußern; die Anerkennung gleichen Rechtes für alle, und dieses Recht lediglich beschränkt durch die Rechte der andern, eine Bindung von stärkster Wirkung;

c) die Behandlung restlos aller „Fälle" durch die Gruppe, in letzter, aber von den Gruppen ungern angegangener Instanz, von der ganzen Schulgemeinde. Dabei bedarf es der Führung durch den Lehrer mit größtem Takte, gleichfalls ist hier eine der besten Gelegenheiten zur Erziehung zur taktvollen Behandlung des Mitmenschen; und ich erlebte den ungeheuren Unterschied zwischen der Behandlung solcher Fälle hier in einer Gemeinschaft, die jedem Gliede das Gefühl ließ, ein Freier zu sein, und früher im Rahmen der Klasse, wo im besten Falle Freigelassene Recht schöpften;

d) die Warnung; oder die Mahnung. Das Äußerliche der Mahnung sei wiederum alles andere als starr. Jedes verabredete Zeichen hat ja die Tendenz zur Abnutzung, zur Entwertung; so wechseln auch die vereinbarten Formen ständig. Den Finger auf den Mund legen, das Hochheben einer Hand, das Hinstellen eines bestimmten Merkzeichens, der leichte Schlag an einen Gong mit wohltuend dumpfem Schlage sind solche erprobten und abwechselnd beliebten Mittel.

Nur eines werde soweit wie nur irgend möglich vermieden: das Wort selber! Alles Eingreifen mit Worten ist zu mehr als 90% schlecht und verfehlt seinen Zweck; denn das menschliche Wort weckt den Reiz zum Gegenwort, zur Antwort, sei es zur Rechtfertigung, zur Entschuldigung, zum Trotz oder was sonst es sein mag. Immer ist das stille, wortlose Sich-Verstehen hundertmal besser als das Reden über das, was abzustellen ist. Gar das anklagende, verweisende Wort sei sehr sparsam gebraucht, nach Kräften vermieden; der Führer gehe darin voran. Jedes Tun, jedes Zurechtstellen des Falschen, auch wenn man es selber nicht tat, ist sittlich wertvoller als die nach einem Wortwechsel auch kürzester Art erfolgende Handlung. Immer ist die „Besprechung" das Oberflächlichere, das Gehaltlosere. Dazu hat die berichtigende Tat, immer durch den, der es zuerst bemerkte, den Vorteil, daß hundert kleine, jedoch das Gemeinschaftsleben so leicht trübende und verwirrende Dinge schneller, reibungsloser, besser und wirkungsvoller für den Geist der Gruppe erledigt werden. Sie bewirkt weit seltener den Streit, hinterläßt am wenigsten Unruhe, Ärger, Gereiztheit, Verstimmung, alles Gefühle, von denen die Luft freigehalten sein muß. Jeder Lehrer merke sich's und unermüdlich lehre er es, vor allem im eigenen Tun, seine Schüler, daß 99 von 100 Vorkommnissen und Fällen es nicht verdienen, auch nur schwach unterstrichen zu werden. Des alten Thales Wort stehe u. a. als Leitwort über dem ganzen Zusammenleben: „Ertrage Kleines von deinem Nächsten!" Nur hüte sich der Lehrer, die Lehrerin davor, die Kinder unnötig zu bedienen und in eine mit Recht lächerlich wirkende Höflichkeit zu verfallen, die bei gesund empfindenden Kindern genau so unangenehme Reaktionen veranlaßt, wie solches Verhalten von Erwachsenen als unfein, geziert, verstiegen u. dgl. verurteilt wird. Ebenso beachte er die allgemeinen psychologischen Gesetze bei Massenbildungen! Dort hilft nur kurz und bündiges Eingreifen mit festem Wort und klarer Tat.

e) Die Pflege der Innerlichkeit. Dahin gehört die Feier aller Geburtstage durch die Kinder; die Vorbereitung von allerhand Festen; Behaglichkeit des Schulraumes; die schlichte, menschliche Wärme im Umgang miteinander und mit dem erwachsenen Lehrer; der Verkehr lieber Menschen in „unserm" Raume. Wie wichtig ist es, wenn die Mutter dann und wann neben ihrem Kinde in diesem Raume sitzen kann, wenn der Vater, der seinen Urlaub hat, mit im Werkraum arbeitet, die freie Zeit benutzt, um die neue Rechenmethode kennenzulernen, u. dgl. mehr. Hier besitzt jede Schule diese einfachen und doch so bedeutsamen Mittel, sich die Herzen der Kinder und der Eltern leicht zu erobern.

Schule des Schweigens und der Stille.

Jena-Plan-Schulen pflegen das schweigende Denken (W. Dilthey, Werke V, 149 f.) und das schweigende Handeln. Sie sind insofern „Schulen des Schweigens und der Stille". Sie wenden sich gegen die Überschätzung des Wortes und Pflege des „Geredes"[1]. Hatte doch Hegel Recht· Das Geschwätz zurückhalten ist eine wesentliche Bedingung für jede Bildung und jedes Lernen. Deswegen muß nun an erster Stelle auch Wort und Rede des Lehrers eingeschränkt und ganz neu — und damit wieder wertvoll, wirksamer — dem Schulleben eingefügt werden.

Die Pädagogik des Jenaplans ist deswegen der Gegensatz zu jeder expressionistischen wie zur (im Grunde individualistischen)[2] Persönlichkeitspädagogik. Sie fordert klare, möglichst eindeutige und flächige „pädagogische Situationen", deren Sinn und deren Führung einfach

[1] S. Petersen, Pädagogik, 1932. S. 117; Ursprung der Pädagogik, 1931, S. 8, 13, 155, 210 f.
[2] S. Pädagogik, S. 159, 157; 79 ff.

und damit straff gefaßt werden kann, wie Kurs, Kreis, Gruppenarbeit usf.; darum auch Blockstunden und für einen Tag oder einige Tage stofflich verbundene Arbeitszeiten, um wirklich arbeiten und echtes Schaffen zu ermöglichen (s. den Wochenarbeitsplan S. 79).

c) Die Eingewöhnung in die Besonderheiten des „Schul"lebens und der „Schul"arbeit.

Diese Eingewöhnung muß gleichfalls von Anfang an erfolgen, und wo sie nachließe, alsbald wieder geübt oder in Erinnerung gebracht werden. Es muß dafür Verständnis geweckt werden, daß die Schulstube eben doch keine Wohnstube schlechthin ist, sondern ein Raum, der einer ganz besonderen Aufgabe dient. Und wir können es in unserer Kulturlage voraussetzen, daß dies den Kindern schon beim Eintritt in die Schule irgendwie bekannt ist, von ihnen gar nicht anders erwartet wird. Es gilt nur, geschickt an diese Instinkte und sozial vermittelten Einsichten anzuschließen. Hierher gehören a) die Einführung in den Gebrauch der Lehrgegenstände, der Lernmittel aller Art; was mit diesem, was mit jenem gemacht werden kann oder ganz allein gemacht werden darf; b) die jeweils besondere Arbeitshaltung, und c) die besonderen methodischen Anforderungen, die für Arbeitsabläufe erforderlich sind.

Lehrgespräch.

Um ein Beispiel eingehender zu behandeln, so erlangt das Gespräch, die Unterhaltung, zu großen Teilen, ja fast überwiegend innerhalb des Gruppenraumes eine besondere schulische Note. Zu verlangen ist ganz allgemein für das Schulgespräch, die Schulunterhaltung, die Form des besten Salons. Dennoch ist es nie Unterhaltung um der Unterhaltung willen, sondern dies immer in einem besonderen Sinne, nämlich bildende. Man unterhält sich nicht aus Langeweile, aus Freude an der geistigen Erholung, der Dialektik oder an dem Menschen, mit dem man sich unterhält, sondern von vornherein besteht doch hier ein besonderer Sinn. Alles drängt hin auf erhöhte Aufmerksamkeit, zur Konzentration auf das, was man tut und wie man es tut, ganz anders als vielleicht im Spiele der Konversation des Salons. Stets geht durch alles Reden die leise, aber bestimmte Mahnung hindurch: „Hat das, was du sagst oder tust oder fragst, jetzt und hier einen Sinn?" — „Gehört es hierher?" Und: was man sich vorgenommen hat, das soll auch zu einem sinnvollen Ende kommen, mindestens zu dem relativ besten Abschluß heute.

So zielt alles hin auf sinnvolle Beziehungen, auf klare, deutliche, in Worten bestimmt ausgedrückte Erkenntnisse, allgemein auf Verständnis, noch weiter gesteigert: es geht um begründetes Wissen, begründete Erfahrung. Wegen dieser Anforderungen an das Gespräch muß auch die Form sorgsam und stetig kultiviert werden. Nicht im Sinne irgendeiner „Einschulung" oder einer Belehrung. Vielmehr ordnet sich hier der Erwachsene ein mit der ganzen Wucht seines Vorbildes und gewinnt sich unfehlbar die starke Mehrheit seiner Gruppe als stille, bald als rührige Helfer. Ist doch, wie jedermann weiß, die Beherrschung schöner Form von stärkster Macht über die Mitmenschen und ordnet sie sich willig ein und unter. Nur dort, wo in einem Menschenkinde das Böse treibt, sucht es sich über sie hinwegzustürzen, es wird aber in recht zusammenlebenden Gruppen sofort an den Widerstand der Mehrheit stoßen und in seine Schranken alsbald zurückverwiesen

werden. Es genügt, wenn sich der Lehrer fest und bestimmt in diesen Schranken hält und lediglich als dieser Mensch, der er ist, da ist. Die Tatsache seiner wirksamen Einordnung in das Gruppenleben ist Macht genug.

Frage.

Dasselbe gilt auch von einem der wichtigsten Mittel im Leben der Schule, von der Frage. Sie ist unentbehrlichstes Mittel. Aller Fortgang im Bewußtmachen, im Denken, in der Wissenschaft hängt ja davon ab, daß Tatsachen problematisch, d. h. auf deutsch „fraglich", gleich einer Frage, werden und daß nun eine Arbeit an den neuen Fragen einsetzt, welche nach Antworten, d. h. nach Begründungen, objektiver Begründung sucht. Tatsachen werden uns aber nur dadurch fraglich, daß wir uns mit ihnen tätig befassen, selber Widersprüche an ihnen oder sie selbst als „neu" entdecken, daß uns Zweifel aufsteigen, neue Seiten an ihnen denkend herausgestellt, andere Einordnungen von ihnen gefordert werden. Und wir können auch nur wertvolle Problemlösungen und Begründungen miterarbeiten, wenn wir ein eigenes Tatwissen haben, kein bloßes Wortwissen.

Gesprächsleitung.

Bei dieser großen Bedeutung der Frage ergibt sich für die Leitung des Gesprächs, daß sie in der Unterstufe in der Hand des Lehrers liegen muß. Nur ganz vereinzelt, und stets nur in höheren Lebensaltern, wird diese Leitung auch einmal einem Kinde anvertraut werden können. In der Mittelstufe haben wir in der Regel schon gute Erfahrungen gemacht. Die Meisterung der rechten Gesprächsleitung wird aber doch immer Sache einzelner Kinder sein; unbedingt muß die Gruppe mitbestimmen, ihr Urteil ist meist sehr treffend und instinktsicher. Der Lehrer hüte sich nur vor Spielerei. Die Korrektur, das Eindämmen, ja das Verhindern ungeduldigen, nervösen, gelegentlich unbeherrschten Verhaltens ist ebensowenig Kindersache wie die Kunst, vorgebrachte Gedanken aufzunehmen, fortzuführen, zu einem Abschluß zu runden, sei es zu einem sogenannten Ergebnis, sei es zu einem weiteren, offenstehenden, aber als solches klar herausgestellten Problem oder zu einer Aufgabe.

Lehrerfrage.

Allein ein wesentlicher Unterschied kennzeichnet auch an diesem Orte das neue Leben: der Wandel in Art und Sinn der eigenen, der Lehrerfrage. Der Lehrer muß sich ganz und gar als Gesprächsleiter fühlen, darum nun seine Fragen den im Schülerkreise frei aufsteigenden Gedankenzusammenhängen eingliedern. Sie stelle in Zweifel, blicke voraus auf eine, vielleicht die Lösung und reagiere dabei auf die Einwürfe, Fragen und Behauptungen der Kinder. Aber — immer geht sie nun den Weg, den die Kinder gewählt haben. So wird auch an dieser Stelle ganz Ernst mit der Anerkennung der Selbsttätigkeit der Schüler gemacht. Diese bekundet sich schon in dem Wege, den ein Kind oder die Gruppe eingeschlagen hat, und eben diesen Weg begleitet der Lehrer mit seinen Fragen. So ist es der Kinder Weg zur Lösung. Das Recht der Pädagogie aber bleibt es, frei darüber zu entscheiden, ob nicht unter Umständen vom Lehrer selbst auf eine Frage die Lösung gegeben werden soll oder wann sie und in welcher Form die Ablösung vom Gespräche erfolgen soll. Jene vollkommene, auch stimmungsmäßige Einordnung des Lehrers verbürgt, daß sein Vorgehen nicht den Charakter des Ge-

waltmäßigen, sondern stets den eines Menschen behält, der „in Funktion" handelt. Bei dem allen steht das Gespräch kraftvoll in die Selbstbildung der Kinder aufgenommen da.

Auch hier ist die Voraussetzung, daß in den Kindern, immer dem entwickelten Vermögen entsprechend, das Verständnis für alles geweckt wird, was sie tun, was der Lehrer tut, warum dieses, warum jenes Verhalten beobachtet wird. Deswegen wird nun der Lehrer in jeder Funktion von den Schülern verstanden und anerkannt. Genau so wie wir Erwachsene, besitzen die Kinder ein feines Gefühl dafür, ob ein Handeln, ein Befehl, eine Anordnung des Mitmenschen innere Berechtigung hat oder nicht.

Offenheit.

Da mithin in allen Teilen dieser Zusammenarbeit Offenheit aller Verhältnisse gewährleistet ist, so dient alles, was der Eingewöhnung in die besonderen schulischen Aufgaben gilt, an seinem Teile ebenfalls als ein Mittel, der Gruppe als Ganzem Form, Stil, Kultur zu geben. Sie entfaltet in all ihrem Tun und durch dieses Tun einen werthaften Lebensstil, der während des Zusammenlebens im Schulraume sich darin bekundet, daß die Mitglieder „auf sich halten". Wenn nun außerhalb der Schulstube, gar der Schule überhaupt, dasselbe eintritt, demnach die Haltung im Elternhause und auf der Straße bestimmt, dann hat die Gruppe Höchstes geleistet.

Gegenseitige Hilfe in der Erziehung.

Das schlichte Geheimnis ihres Erfolges aber bildet das Auftreten, das freie Erscheinen der gegenseitigen Hilfe in der Erziehung, Hilfe also vom Standpunkte

einfacher Menschlichkeit aus gesehen und befolgt. Es besteht kein Schema, — das wäre ja ihr Tod! — vielmehr reichste Möglichkeit, gegenseitiges Helfen und Sorgen füreinander unter den Schülern frei hervortreten und sich betätigen zu lassen. (S. ob. 19 f.) Die Idee der Gemeinschaft und Bruderschaft entsendet tausend Strahlen hinein in die wirkliche Welt, und sie sind ebenso viele Wege zurück zur Idee. Daß nur diese selbst mit starkem Vertrauen ergriffen, nie ermüdend gesucht und damit im Gemeinschaftsleben leuchtend und wärmend erhalten werde!

d) Zehn Vorteile der Gruppe. Zusammenfassung.

1. Die Altersunterschiede sind zugleich verstärkte Bildungsunterschiede, ohne daß wiederum die Spannung zu groß wird. Das bedeutet vermehrte geistige und allgemein menschliche Anregung und Förderung für die ganze Gruppe. Es sind im reicheren Maße pädagogische wie unterrichtliche Führer unter den Kindern selber vorhanden. Dadurch entsteht jenes fruchtbare „Bildungsgefälle". Eine bislang nur in der Untergruppe durchgeführte statistisch genaue Untersuchung zeigte z. B., daß das 2. Schuljahr die Einführung des neu eintretenden ersten Schuljahres übernimmt, besonders die Einführung in den Gebrauch der „Arbeitsmittel", den es selber als Schulanfänger vor einem Jahre erst lernte und nun als „Ältere" weitergeben kann, während die Schüler des 3. Schuljahres mehr erziehliche Einflüsse ausüben.

2. Die drei Jahrgänge verhalten sich zueinander wie Lehrlinge, Gesellen und Meister; auf jeden Fall entsteht eine solche Innengliederung jeder Gruppe, daß jener Vergleich zu Recht besteht.

3. Die wirklich (intellektuell) Begabten, die in der Jahresklasse sonst die Rolle der stets „Guten" und der „Ersten" spielen und dadurch so oft und leicht die bekannten unangenehmen Züge von Überheblichkeit und falscher Selbstbeurteilung zeigen, müssen in der zehnjährigen Volksschule mit vier Gruppen sich also dreimal neu ein- und unterordnen und sich mit Begabteren messen.

4. Gleiches gilt für die Entwicklung der echten „Führer". Auch solche Schüler müssen sich dreimal durchsetzen und zeigen, was es denn für sittliche und andere Eigenschaften sind, mit denen sie ihren Führeranspruch erhalten und jedesmal wieder durchsetzen können. Jahr für Jahr sehen wir, wie zu Ostern Scheinführer entlarvt werden, ebenso wie jene unangenehm Überlegenen und Besserwissenden in ihre Schranken gewiesen werden und wie heilsam diese Erziehung in der Gruppe ist!

5. Es ist besser, daß jährlich ein Drittel wechselt als die Hälfte. Denn sonst könnte leicht die neue Hälfte der stärkere Teil sein und das Gleichgewicht wäre gestört, auf die falsche Seite verlegt. Dagegen gewährleisten zwei verbleibende Drittel mit größter Sicherheit das Fortleben der guten „Überlieferung" und damit deren großen bildenden und erziehenden Wert.

6. Gerade in neuen Erziehungsschulen wurde sehr oft festgestellt, daß sich die Schüler im Jahresverband zu stark einspielen untereinander wie mit dem Lehrer, vor allem, wenn der letztere, was aus erzieherischen Gründen gern gefordert wird, die Klasse, „seine" Klasse, durchführt. In der Gruppe wird dagegen alljährlich ein Drittel abgegeben; mit dem neuen Drittel kommen neue Anregungen hinzu, neue Aufgaben und neue Pflichten für Lehrer und Gruppenverband. Die Veränderung bringt jedesmal eine uns deutlich sichtbar werdende

Kräfteverschiebung und -anspannung; im besten Sinne kommt „neues Blut" hinzu.

7. Keine Untergruppe wird bis zu 40 oder gar mehr Schulanfänger besitzen, sondern jede höchstens ein Drittel solcher Zahl, d. h. nur 12—15 Schulneulinge je Untergruppe. Das bedeutet eine sehr große Erleichterung, vor allem aber eine echte, lebenswahre Einführung der Schulanfänger in das Schullernen und Schulleben. Dabei wird zugleich der Zusammenhang mit den Lernformen vor der Schulzeit auf natürliche Weise erhalten und kann vom Lehrer leichter ausgenutzt werden. Vgl. Punkt 1.

8. Der Lehrer muß sich umstellen, freier werden; er kann nicht mehr Lehrer im alten Sinne bleiben. Von selber wird er ein anderer, wird Pädagoge, Führer seiner Schüler.

9. Die richtige Sozialbildung wird erleichtert. Gerade sie wird aber nicht nur durch zu große Klassen erschwert, sondern auch durch das System der Jahresklassen. „Die Gruppenteilung der Kinder rein nach dem Lebensalter ist das sichtbarste Zeichen dafür, daß unsere Schule nur den Schüler sieht, nicht das Kind: man denkt nur daran, einen möglichst homogenen ‚Lernkörper' zu schaffen. . . . Das Leben in der natürlichen Nachbarschaft, die Schule des Spiels, teilt ganz anders: die verschiedenaltrigen Geschwister wie die regelmäßig aus mindestens drei bis vier Jahrgängen gemischten Spielgruppen der Nachbarschaften zeigen uns ein anderes System der Verbandsbildung, der gegenseitigen Führung, Lenkung und Beeinflussung. Gerade der große Erfolg dieser Schule und der oft — gerade erzieherisch, sozialbildend — so beschämend geringe unserer offiziell so genannten Schulen war es, der veranlaßte, an der Universitätsschule in Jena die Jahresklassen aufzugeben zugunsten der je drei Jahrgänge umfas-

senden Gruppen, die wirkliche Spiel-, Lebens- und somit auch Lerngemeinschaften zu bilden vermögen“ [1]).

10. Die Gruppe sichert also den Primat der Erziehungsidee, der Erziehungs- und Lebensschule vor der Unterrichtsanstalt und einseitigen Lernschule.

IV. Der Umkreis sozialethischer Gegenstandsbildung.

Innerhalb der Gruppe.

Eine kurze Zusammenfassung möge zeigen, welchen Umfang die Gebiete einnehmen, an denen sich die Hilfe zur sittlichen und sozialen Erziehung auswirken kann. Innerhalb der einzelnen Gruppe sind es folgende: die Umgangsformen im Raum; die Raumpflege; das Veränderliche im Raume; den Raum in Ordnung halten; an keinem Tage verlassen die Schüler ihre Gruppenräume oder einen Werkraum, ohne ihn selber, so gut wie sie es können, aufzunehmen, ihn sauber und in guter Ordnung zu hinterlassen, das gilt als selbstverständliche Pflicht, die nie auf Widerstand stieß, der erwähnenswert wäre; Mitwirkung bei der Schulspeisung, Pflege guter Essensmanieren und Tischunterhaltung; die Ämter und der Helferdienst.

Alles, was aus dem freien Arbeits- und Unterrichtsleben der Kinder hervorgeht: ihre Erlebnisse miteinander innerhalb und außerhalb der Schule, auf der Straße, im Hause usw.; das Arbeitsleben in Werkstatt, Hof und Schulgarten; das gegenseitige Helfen im Lernen.

Die Gruppenfeiern am Montag und am Sonnabend. Nach der alle Kinder vereinenden kurzen Feier am Montagmorgen versammeln sich die Gruppen zu einer kurzen

[1]) Philipp Hördt, Grundformen volkhafter Bildung. 2. Aufl. 1933, S. 42 f.

oder längeren Betrachtung des in der Morgenfeier gegebenen und knapp erläuterten Wochenspruches, der Vorlesung, Erzählung usf. An jedem Sonnabend wird vor Schluß der letzten Stunde der Raum aufgenommen, Ordnung geschaffen, alles zum Nachhausegehen fertig gerüstet und nun im „Kreise“ das Wochenleben überblickt. Unfrieden wird geschlichtet oder was sonst an Trennendem etwa bestand, beglichen und darauf vom Gruppenführer je nach Stimmung, Eingebung oder Vorsatz nun ein alle vereinender und ergreifender Abschluß der Wochenarbeit gegeben.

Dazu kommen im ganzen unserer Schule folgende Anlässe:

Aus dem Schulganzen.

Die, freilich seltene, Veranstaltung der Schulgemeinde zur Behandlung mehr äußerlicher Ordnungsfragen, die alle angehen; die gemeinsame Montagsmorgenfeier; die Aufnahmefeier für die Kleinen, die zu Ostern neu eintreten, eine Feier, an der sich alle Gruppen beteiligen; die halbjährige „Pädagogische Rückschau“, in der Regel Ende Oktober und März: ihr Zweck ist, den Schülern einen Überblick über die ganze Schularbeit des voraufgehenden Schulhalbjahres zu geben. Die Gruppen bestimmen selber, worüber sie berichten wollen und wer den Bericht erstatten soll; nahezu jedes Gebiet wird erfaßt, dazu werden Vorträge aller Art, Spiele, Musik und Gesang geboten, so daß ein ganzer Vormittag ausgefüllt ist. Jede Gruppe macht zudem für die andern eine Ausstellung des ihr besonders wichtig Erscheinenden aus ihrer jüngsten Schularbeit und führt die besuchenden Kameraden in die ausgestellten Arbeiten ein. Es sei nur nebenher hier angemerkt, welche starken Anreize für die Unterrichts-

arbeit der Schule von dieser Veranstaltung ausgehen. Die Ordnung des ganzen Ablaufs dieser Veranstaltung liegt in der Hand der Schülerschaft; sie fand jedesmal den würdigsten Verlauf. Dazu tritt auch bei uns das Weihnachtsfest, für das die Vorbereitungen vom 1. Dezember an das ganze Schulleben immer mehr bestimmen, im Juli das Sommerfest. Der Grundsatz, weitgehendste Selbstbestimmung der Kinder auch in allen diesen Veranstaltungen, des erzieherischen Zwecks halber, zur Geltung kommen zu lassen, ward mit Erfolg eingehalten und bestimmte uns, auf diesem Wege immer vertrauender weiterzugehen.

Ich nenne sodann die Nötigung zur inneren Auseinandersetzung mit den „Übergängen“ in andere Gruppen; die Schulwanderungen, die Schulreise im Sommer. Etwas Besonderes im Leben der Jenaer Universitätsschule bildet die Feier des Schulgeburtstages am 9. Dezember zur Erinnerung an die Gründung der Schule durch Carl Volkmar Stoy (1844), Pestalozzianer und zugleich echtester Schüler Herbarts. An diesem Tage werden die zu Ostern neuaufgenommenen Schulanfänger feierlich in Gegenwart der Eltern in die Schulgemeinde aufgenommen und beteiligen sich fortan auch an den Montagsfeiern. Sie werden unter Einhaltung fester Formen von ihren „Paten“ in den Schulsaal geleitet und nach einer kurzen Feier verpflichtet [1]).

Patenschaften.

Als Paten haben sich während der Zeit nach Ostern ältere Schüler gefunden, d. h. solche, die sich besonders für diesen oder jenen neuen Kameraden interessieren, die sich nun entschließen, ihm während der nächsten Schul-

[1]) Beschreibung der Feier und das Gelübde siehe Petersen, Schulleben und Unterricht usw. 1930. S. 74 f.

jahre zu helfen, sich in das Schulleben einzuordnen, wo es ihm zu schwer werden sollte, aber auch in allen anderen Angelegenheiten zum kameradschaftlichen Dienst besonders bereit sind. Ich führte diese Patenschaften ein, um die leicht entstehende Kluft zwischen den Kindern der ersten und der letzten Schuljahre zu überbrücken, und habe guten Erfolg gehabt. Bei allen gemeinsamen Feiern sitzen die Großen neben ihren Patenkindern auf festen Plätzen, die eine Ehrung innerhalb der Schulgemeinde bedeuten. Sollte für ein Kind eine schwierige Erziehungsperiode eintreten, so ist sein Pate derjenige, an den sich der Gruppenführer wenden kann, zu dem er den Jungen, das Mädchen schickt, um neben seinem Paten zu arbeiten, bis die nervöse Spannung, oder was sonst an, für uns und jeden, Unerklärlichem in dem Kleinen treibt, vorüber ist. Irgendwelche Spuren von Überheblichkeit den Jüngeren gegenüber konnten wir niemals beobachten. Solche Paten wären von der Gruppe, der sie angehören, niemals gewählt oder in diesem Ehrenamte geduldet noch von der Untergruppe ertragen worden. So haben sich diese Patenschaften als ein sehr wertvolles Hilfsmittel der gegenseitigen Erziehung erwiesen, von dem wir ohne Nötigung nicht wieder abgehen werden.

Auch diese Patenschaften sind nichts „Arrangiertes“ (s. ob. S. 20); die Paten sind nicht „bestellt“, sie werden auch nicht von den Lehrern oder dem Leiter bestimmt, sondern — als wir zum ersten Male frei gewachsene menschliche Beziehungen zwischen den Größeren und den Kleinen sahen, da griff ich diese Erscheinung des Schullebens damals auf. Sie hat sich erhalten, weil sie nun „gute Sitte“ wurde und weil wir Jahr für Jahr sehen, daß von uns aus nichts dazu getan zu werden braucht, sie zu erhalten. Sobald das bemerkt

werden würde, würden wir die Patenschaften eingehen lassen. Unsre Beobachtungen zeigen nun aber auch etwas wesentlich anderes, als sie z. B. Karl Fuxloch [1]) in seinem Studium des Verhältnisses der Knaben zu den Mädchen und der Größeren zu den Kleineren festgestellt hat. Kein Knabe machte sich in Jena lächerlich, weil er mit Kleineren spielte, und das Mädchen zog nicht in der Regel die jungen Knaben als Spielkameraden vor, sondern ebenso häufig, ja weit eher, die kleinen Mädchen — immer soweit wir die Verhältnisse des Schullebens betrachten. Das wäre demnach nur ein weiterer Beleg dafür, daß es tatsächlich ganz entscheidend auf die Schulgesinnung ankommt, welche Feststellungen wir dem Psychologen und dem Soziologen zu machen ermöglichen. Sie zeigen uns, wie wir — die Pädagogen — sind! Das ist es.

Eingehender als hier möglich, wäre das zu betrachten, was die Unterrichtsgegenständlichkeit und das „Unterrichtsleben" [2]) auch an sozialethischen Bildungswerten enthalten und warum.

V. Planlegung und Probleme des Unterrichts.

A.

Lernformen des Unterrichts.

Der Unterricht ist in die Schulgemeinde als eine sich selbst erziehende Gemeinschaft einzuordnen und hat sich stets als das Zweite zu betrachten. Deswegen nenne ich Unterricht im pädagogischen Sinne jene Summe von absichtsvollen und sinnhaften Veranstaltungen, die mit Ehrfurcht vor dem Leben und unter der Idee der

[1]) Karl Fuxloch, Das Soziologische im Spiel des Kindes, 1930, siehe S. 47, 58.

[2]) Es sei verwiesen auf die Kapitel in Petersen, Schulleben und Unterricht usw., bes. auf S. 95 ff.

Erziehung zu Fertigkeiten, Kenntnissen und Bewußtheiten führt. Damit ist bereits angedeutet, daß der Ausgangspunkt aller unterrichtlichen Arbeit das natürliche Lernen, der freie Bildungserwerb ist, daß sich alles Kunstlernen oder Aufgabelernen soweit wie irgend möglich an das natürliche Lernen anzuschließen, dessen Formen und Situationen nachzubilden hat [1]). So muß auf jedes zwangsmäßig gleichmäßige Fortschreiten der Schüler in den Fächern verzichtet werden. Es wird gelernt einzeln oder in kleinen Lerngruppen (siehe oben S. 46); unter verschiedenen, den Lebensaltern sich anpassenden, Formen des „Gruppenunterrichts", d. h. verbindlich für die Stammgruppe; in Kursen zum rein fachlichen Lernen, verbindlich für Niveaugruppen, oder in „Wahlkursen", zu denen sich Schüler verschiedener Gruppen frei melden verbindlich für je vorgesehene Zeit; diese letzteren werden nach Lehrstoff und Zeitdauer bekanntgegeben, worauf zur Meldung aufgefordert wird usw. (s. u. S. 79 ff. den Wochenarbeitsplan).

„Elementargrammatik."

Überall tritt derselbe erste Grundsatz hinsichtlich der methodischen Führung im Unterricht hervor: den Kindern wird für jedes Fach, jede Technik die „Elementargrammatik" übermittelt, durch deren Beherrschung sich ein Kind, jeder Mensch, den Zugang zu dem betreffen-

[1]) Den Übergang solchen natürlichen Lernens von der Vorschulzeit in das ganze erste Schuljahr hinein zeigt am Beispiel des Rechnens: Doris Jaehner, Selbständiges Rechnen des 2—7jährigen Kindes im Elternhaus und ersten Schuljahr, Weimar, 1932, bes. S. 73—110 der Bericht aus der Universitätsschule von Dr. Else Müller-Petersen. Außerdem eingehende Darstellungen in: Petersen, Die Praxis der Schulen nach dem Jena-Plan, Weimar, 1934.

den Stoffgebiet erarbeiten kann, weitgehend — freilich nach den Begabungen verschieden schnell, weit und tief — allein. Sonst tritt das Kind mit der Forderung nach Hilfe durch Belehrung an den Lehrer oder einen Mitschüler heran, wird aber ebensogut von dem, jedes in seinem individuellen Fortschreiten beobachtenden und sorgfältig verfolgenden Lehrer in dem als richtig erkannten (nach all unsern Erfahrungen!), sehr vorsichtig zu wählenden Augenblick von sich aus angeleitet. Ist uns doch das Problem der „Führung im Unterricht", der wirklich auf der echten Selbständigkeit und Selbstverantwortlichkeit des Kindes ruhen soll, ein stetes Problem erster Ordnung, an dem unsere Beobachtungen und Erwägungen kaum je zum vollen Ende kommen dürften; denn hier offenbaren sich pädagogischer Takt und von ihr beherrschte didaktische Kunst in ihrer Bezogenheit auf die Individualitäten Lehrer und Schüler, und die Mannigfaltigkeit dieser Beziehungen wird niemals auf eine Formel, ja kaum je auf mehr als grobe Typen zu bringen sein [1]).

Freies Fortschreiten.

Sobald die Elementargrammatik beherrscht wird, darf das Kind frei arbeiten, und immer in eben dem Umfange, wie es sich die grundlegenden Kenntnisse und Geschicklichkeiten erworben hat, steht ihm der Zugang zu allem Material und allen Werkzeugen, Maschinen, Lernmitteln usw. frei. Da kein Kind von irgend etwas ausgeschlossen ist, anders als auf Grund seiner mangelnden Interessen und Kenntnisse zur Erarbeitung des betreffenden Gebietes, da jedes weiß, sobald ich will, wirklich ernstlich will und auch kann, darf ich mich an einen der

[1]) Peter Petersen, Führungslehre des Unterrichts, 1936.

Lehrer der Schule wenden und er wird mich einführen, so erlebten wir keinerlei Mißbrauch. Ein Kind kommt nicht auf den Gedanken, mit Werkzeugen, Maschinen dumm zu spielen, wenn es deren Ernst und Bedeutung kennengelernt hat und zugleich weiß, daß es sofort bei starkem Drang und Eignung deren rechten Gebrauch erlernen und sich damit Quellen echter Freude und die Fähigkeit, Wertvolles und Zweckmäßiges zu schaffen, erschließen wird. Es kann dem normalen Kinde beträchtlich mehr Einsicht zugemutet und ihm unendlich mehr Vertrauen geschenkt werden, als es die alte Pädagogik immer noch wahr haben will.

Werkgrammatik (nach Dr. Arno Förtsch).

„Das werkliche Gestalten zeigt in jeder der drei Gruppen ein anderes Bild. a) In der Untergruppe, dem 1.—3. Schuljahr, ist die Werkarbeit rein phantasiebetont. Durch konkrete lebensvolle Berührung mit den Dingen wird der Symbolcharakter der Sprache belebt. Bestimmte Themen werden nicht gestellt. Es heißt also nicht: „Formt alle eine Birne", oder: „Klebt alle ein Pferd!" Die Kinder gestalten, was sie wollen. Sie zeichnen, malen, bauen und gestalten in Ton, Papier, Karton, dünner Pappe und Bast. Der Lehrer ist nur Organisator der Arbeitsmöglichkeiten und des Raumes. Bei der Arbeit selbst gibt er nur klare technische Hinweise.

b) In der Mittelgruppe, dem 4. und 6. Schuljahr wird im werklichen Gestalten die Einschulung zur Hauptaufgabe, damit in der Obergruppe auch im Werkschaffen sich freie Arbeitsgemeinschaften bilden können, d. h. daß dann die 13- und 14jährigen Zeit und Gelegenheit finden zu freier, aber sinnvoller Material- und Werkzeuganwendung. Nach unseren Beobachtungen haben

besonders 10- und 11jährige Kinder den starken Wunsch, neue Techniken kennenzulernen. Aus diesen Erwägungen heraus erfährt hier die Selbsttätigkeit der Kinder eine gewisse Einschränkung. Bei der Erarbeitung neuer schuleigener Techniken führt der Lehrer, und die Gruppe arbeitet „in einer Front". Wir bauen zunächst weder Kästen noch Mappen, weder Zahnbürstenbretter noch Gartenstühle, weder physikalische Apparate noch germanischen Waffenschmuck. Mit Reststücken verschiedenster Materialien und entsprechenden Werkzeugen gilt es hier, das technische Elementarwissen und -können unabhängig von irgendwelchem Gegenstandbauen herauszuarbeiten. Durch diese „Werkgrammatik", die sich auf die Holz-, Metall-, Papp-, Glasarbeit und die Zeichen- wie Schrifttechniken erstreckt, lernen die Kinder die wichtigsten Werkgesetze kennen und anwenden und werden dadurch später ihre individuellen Arbeiten vor Pfuscherei bewahren.

Bei der technischen Einschulung spielt die Werkzeug- und Materialkunde eine Hauptrolle. — Eine Differenzierung nach leichter und schwerer Holzarbeit ist überflüssig, da nach unsern achtjährigen eingehenden Untersuchungen und Beobachtungen der Raum, der lediglich mit Hobelbänken und entsprechenden Werkzeugkästen ausgestattet ist, keine Daseinsberechtigung in der Volksschule hat.

c) Nachdem die Werkgrammatik in der Mittelgruppe in der Hauptsache erarbeitet worden ist, kann in der Obergruppe, dem 7.—8. Schuljahr, das Kind die Techniken frei anwenden (der freie Werknachmittag, die „offene Werkstatt", bietet dazu auch den anderen Gelegenheit). In dem Umfange wie die technisch-werklichen Kenntnisse und Fertigkeiten erworben wurden, steht nunmehr die Benutzung von Material, Werkzeug, Maschinen und Arbeitsmitteln frei. Jedes Kind weiß, daß,

wenn es ernstlich will, aber in besonderen Fällen nicht kann, der Lehrer ihm hilft. Mißbrauch haben wir nicht erlebt. Auf diese Weise wird eine innige Verbindung des zeichnerisch-werklichen Gestaltens mit dem gesamten Schulleben und der Arbeit möglich. Hier muß der Lehrer die Früchte der technischen Einschulung bis zu einem gewissen Grade reifen sehen.

Einige schwierige Techniken (Drechslerarbeiten, Ätztechniken u. a.) bleiben dann für besondere freiwillige Arbeitsgemeinschaften der „Obergruppe"[1]).

Das gruppenunterrichtliche Verfahren.

Die Jenaer Versuche gingen 1924 auf unterrichtlichem Gebiete aus von den sog. arbeitsschulischen Methoden und von dem, was unter dem vieldeutigen Namen „Gesamtunterricht" geht. Es war jedoch von Anfang an klar, daß diese alle nicht mehr Methoden in der Hand des Lehrers bleiben konnten, sobald sich innerhalb der Stammgruppen das Arbeiten in den frei sich bildenden Tischgruppen entwickelte. Jeder, der sinnvoll nach der Schulgesinnung des Jenaplanes arbeitete, mußte auf jeden Fall danach streben, dieses methodische Gut irgendwie in die Hände der Schüler selbst hinüberzubringen, damit sie das beste, zweckmäßigste Arbeiten an den verschiedenen Stoffen erlernen könnten. Das Bestreben mußte also sein, die Schüler beste Lernmethoden für die Einzel-, Gruppen- und Gesamtarbeit der ganzen Gruppe zu lehren, damit sie von diesen gehandhabt würden. So begann überall das individuelle sowie das gemeinsame Fortschreiten in den frei sich bildenden Tischgruppen innerhalb der Schulwohnstube.

[1]) Vgl. für die Gestaltung dieses Unterrichts in allen Einzelheiten Petersen-Förtsch, Das gestaltende Schaffen im Schulversuch der Jenaer Universitätsschule 1925—1930. Weimar, 1930, und: Arno Förtsch, Freies Werkschaffen und Gestaltungstypen. Weimar 1933.

In der Untergruppe sind dem Gruppenunterricht vor allen Dingen das Lesen, Schreiben und Rechnen überwiesen, derart, daß in jeder der Blockstunden mindestens einmal gewechselt werden sollte. Alles, was gemeinsam getrieben werden muß, wird dem „Kreis" zugewiesen, der zweckmäßig zu Beginn der ersten oder der zweiten Blockstunde liegt, weil das den Übergang vom Kreis zum Gruppenunterricht, das Umstellen der Tische und Stühle erleichtert.

In den anderen Gruppen werden die von der Kultur-, bzw. von der Naturwirklichkeit her bestimmten Gebiete sowie die „Gestaltungslehre" nach dem „gruppenunterrichtlichen Verfahren" bearbeitet (Stoffgebiete siehe unten S. 92 ff.). Nach gemeinsamer Besprechung des neuen Arbeitsgebietes werden die Arbeitsmittel und Arbeitswege einzeln oder mit den Tischgruppen besprochen, und es setzt über Monate hin ein vielgestaltiges Schaffen am Stoff ein. Sobald die ersten Ausarbeitungen fertiggestellt sind, beginnen Berichte mit anschließenden Aussprachen zur Erweiterung und Vertiefung, aber auch zur Befestigung des für alle Wissenswerten aus dem abgehandelten Teilgebiet, und dies wiederholt sich solange, bis eine (natürlich immer nur sehr relative) Erschöpfung des Themas erreicht ist und sich das Verlangen oder das wohlempfundene Bedürfnis nach einem neuen Gebiete einstellt oder der Lehrer aus seiner, immer ja übergeordneten Einsicht heraus, den Übergang für geboten hält[1]).

[1]) Vgl. Petersen, Die Praxis der Schulen nach dem Jena-Plan, 1934. S. 67—114: „Das gruppenunterrichtliche Verfahren"; weitere Beispiele S. 21—40; 181—225; 262—287 usw.

Gegenseitige Hilfe im Unterricht.

Ebenfalls äußert sich hier die gegenseitige Hilfe spontan. Ein Kind der führenden Gruppe für das betr. Stoffgebiet nimmt sich eines oder zweier der passiv eingestellten Kameraden an. Dabei offenbaren sich wiederum echte Wesenszüge der Kinder, sowohl in der Art und Weise, wie ein Kind sich der anderen annimmt, als darin, welcher Kinder es sich annimmt, nach welchen instinktiven oder bewußten Neigungen es die Wahl seines kleinen „Gefolges" trifft. Zugleich zeigt sich der Vorteil einer Vereinigung verschiedener Lebensalter für solches gegenseitige Helfen innerhalb der Gruppe. Besonders überraschende Erfolge erzielte z. B. ein fünfwöchiger Schriftkursus von wöchentlich zweimal reichlich 1½ Stunden, zu dem sich die Unter- und Mittelgruppe auf eigenen Wunsch verbanden. Die Kinder paarten sich zu gemeinsamem Üben ganz nach Belieben in den beiden Gruppenräumen. Dabei förderte das reifere Kind das jüngere, und unter dem Einfluß des Gefühls gegenseitiger Verantwortlichkeit, des wohltuenden Zusammenarbeitens und Zusammensitzens mit seinem Freunde, seiner Freundin, des Arbeitens im „anderen" Raume, das ja immer eine Fülle schwer zu bestimmender Gefühle auslöst, sahen wir eine intensive, beste Ergebnisse fördernde, von keinen Störungen irgendwie gehemmte Kursarbeit, die Lehrer wie Kinder gleicherweise beglückte. Bis dahin kannten wir nur die Wirkungen der Mitarbeit der Großen bei den Kleinen oder der Arbeit eines Kleinen neben seinem Paten, also am Tische und im Raume der Großen.

Fremdsprachlicher Unterricht.

In der fremdsprachlichen Kursarbeit wird nach dem einführenden, für alle verbindlich, wohl auch teilweise in der Form eines gebundenen Unterrichts, erteilten Vorkurs nach etwa 4—5 Monaten die Aufteilung der Gruppe einsetzen, mindestens in zwei Abteilungen, von denen die erste das Jahrespensum einer höheren Schule bei weniger Wochenstunden in Dreiviertel der Zeit erledigt, der Rest ebenmäßig fortschreitet. Der Zutritt zum Kurs ist nicht abhängig vom Lebensalter, da es keine stichhaltigen Gründe dafür gibt, daß das Erlernen einer Fremdsprache nur in diesem oder jenem Lebensjahre zu beginnen habe. In der Tat mischten sich schon im ersten Kursus Kinder des 4.—7. Schuljahres in beiden Abteilungen. Als notwendig aber erweist es sich, die Lernmittel anders zu gestalten, da auch die besten Lehrbücher für den Anfangsunterricht zu sehr auf den Klassenunterricht eingestellt sind. Die Volksschule wird, selbst bei gehobenen Zügen, nach diesem gruppenunterrichtlichen Verfahren stets nur zwei Kurse zu 3 Stunden einzurichten haben, einen Einführungskurs, in dem sie sprachlich Begabte des 4.—6./7. Schuljahres sammelt und den Oberkursus. Der jeweils neue Kursus kann nach Bedarf alle 1, 1¼, 1½ oder 2 Jahr angesetzt werden. Jede andere Organisation führt auch zu einer finanziellen Belastung, die zumeist eine Einrichtung solcher Kurse von vornherein erschweren, ja verhindern wird.

Übungskurse[1]).

Aufgabe der Kurse ist es im besonderen auch, der notwendigen Übung zu dienen und der festen Einprägung dessen, was um der „allgemeinen Bildung" willen heute zu wissen nötig ist, den „eisernen Bestand" zu übermitteln. Wir wünschten, daß der „Mindestlernstoff" für Rechtschreibung, Erdkunde und Geschichte herausgearbeitet wäre, eine Aufgabe, die für das Rechnen Herr Dr. Gerhard Steiner auf der Grundlage des „Individuellen Rechnens" von Carleton Washburne im Geiste der deutschen Überlieferung des Rechenunterrichts geleistet hat[1]).

[1]) Über die Arten und Gestaltung der Kurse s. „Die Praxis der Schulen usw." S. 115 ff., 297 ff., Führungslehre des Unterrichts, 1936. Kap. III, 5.

Individuelle Entwicklung i. a.

Auf die individuelle Entwicklung eines einzelnen Kindes gesehen steht es so, daß es im ersten Schuljahre und bis in das vierte hinein, gebunden an die Tischgruppe und die Gruppengemeinschaft, wesentlich individuell weiterschreitet und daß sein freies Lernen umrahmt wird von einem „Kreis", dessen Inhalt auch von den Kindern aus bestimmt werden kann. Im dritten Schuljahre setzt in der Regel ein erster heimatkundlicher Kursus ein, und mit dem 4./5. Schuljahre mehren sich die Kurse, sie werden dann auch zunehmend von den Kindern selber verlangt. Es setzt sich eben jetzt die Besonderung der Begabung stärker durch und verlangt nach technischer Belehrung und fachlicher Nahrung. Mit dem 8./9. Schuljahre sind dann die beruflichen Interessen bereits so stark, daß zu ihrer Befriedigung für reichlichere Kurs- und Eigenarbeit gesorgt werden muß. So unterscheide ich im Blick auf die Volksschulzeit von 10 Jahren die drei Perioden: Zeit der allseitigen harmonischen Ausbildung, die Vorlehrzeit („pré-apprentissage" nach Ad. Ferrière), eigentliche Lehrzeit, Zeiten, die für das einzelne Kind ganz verschieden früh einsetzen.

[1]) Petersen-Steiner, Meine Rechenweise, 1934. Stuttgart (Franckh'sche Verlagsanstalt).

Arbeitspläne.

Die Arbeitspläne der Gruppen schwingen in einem dreifachen Rhythmus: dem des Tages, der Woche und des Trimesters bzw. des Jahres, anschließend an die bekannten, in vielen Lehrbüchern der Psychologie wie der Didaktik mitgeteilten Arbeitskurven. Allein, soweit ich bis heute beobachten kann, stimmt für unsere Schularbeit lediglich die Wochenarbeitskurve, keineswegs die Tages- oder die Jahreskurve. Es zeigt sich eben auch hier, daß die psychologische Forschung in der Schulstube nachlaufende Arbeit ist und daß sich ihre „Ergebnisse" ändern müssen, sobald der Pädagoge die Arbeitsformen und die Arbeitswelt der Schule ändert. Zur Pause siehe oben S. 40 ff.

Der Wochenarbeitsplan.

Weniggegliederte Schulen können am leichtesten den Plan rein durchführen[1]). Es sei dabei nur bemerkt, daß natürlich kein Zwang bestehen kann, die sog. kulturkundlichen, naturkundlichen und gestaltenden Gebiete gerade in dieser Reihenfolge anzuordnen; mir scheint allerdings hier eine innere Ordnung zu bestehen, die der vorgeschlagenen Reihenfolge einen Vorzug gibt.

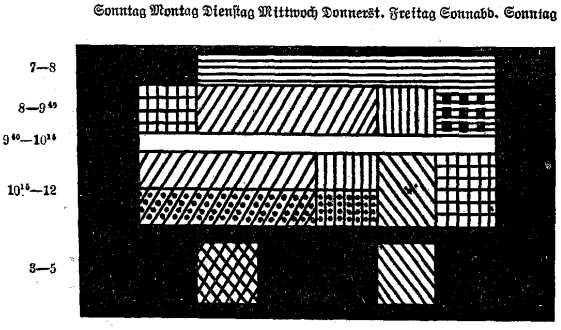
Nur einige Begriffe bedürfen noch der Erläuterung.

Nach Bedarf werden in den letzten Unterrichtsstunden der ersten drei bis vier Wochentage sogenannte „Einschulungskurse" oder reine „Übungskurse" eingeschoben. Es kann sich z. B. ergeben, daß ein Teil der neu in die Mittelgruppe eintretenden Kinder, oder auch alle, in den Gebrauch des Atlasses eingeführt werden muß oder in irgendeine Arbeitstechnik; alsdann wird man

[1]) S. die Arbeitsberichte solcher Schulen in: „Die Praxis der Schulen nach dem Jena-Plan", 1934. Vgl. oben S. 47 Anm.

Jena-Plan.

Schularbeit und Schulleben in ihrem Wochenrhythmus.



Erklärung.

- Kurse
- Von der Kulturwelt her bestimmte Gruppenarbeit
- Von der Natur her bestimmte Gruppenarbeit
- Gestaltungslehre
- Einschulungs- und Übungskurse (nach Bedarf)
- Wahlkurse (nach Bedarf)
- Gemeinschaftsformen { Religion, Feier, Freies Arbeiten, Kreis
- Sporttag
- Freizeit innerhalb der Schule { Pause, 10-Minuten-Turnen
- Freizeit außerhalb der Schule { Familienleben, Spielwelt, Ausflüge, Schulweg

alle diese Schüler zu einem Kurs zusammenfassen und mit ihnen systematisch das Fehlende aufarbeiten, während die übrigen Kinder weiterarbeiten oder nach Hause geschickt werden. Auch in solchen Kursen wird nicht in gleicher Front schematisch gearbeitet, sondern es bleibt jedem Kinde freigestellt, ob es nicht auf eigene Faust daheim oder im Laufe der Woche von sich aus selbständig oder mit Freundeshilfe den Anschluß finden will. Sorgt nun der Lehrer ernstlich, daß immer dieser Grundsatz in Kraft bleibt, dann wird auch er es erleben, wie schnell solche Einschulungskurse gleichsam zusammenschmelzen und die unterrichtlichen Fähigkeiten älterer Kinder ihm viel Arbeit abnehmen.

Zu „Übungskursen" wird ebenfalls ganz nach Bedarf ein Teil oder die ganze Gruppe zusammengefaßt werden können, etwa wenn sich innerhalb des Gruppenthemas besondere rechnerische Aufgaben ergeben, die reichlichere, an alle sich wendende Erklärungen durch den Lehrer oder doch jedenfalls seine planmäßig fortgesetzte Überwachung während der gemeinsamen Erörterung erfordern. Es ist dann natürlich, nicht brüsk, unorganisch, die Gruppenarbeit zu unterbrechen; man wird in der Gruppe alsdann für diese Dinge einige Wochen hindurch diese oder jene letzte Stunde ansetzen. Ebenfalls, sobald sich eine Verschlechterung der Handschrift zeigt, setzen wir stets einmal wöchentlich für ein Vierteljahr oder ein ganzes Trimester einen Schreibkursus an, oder auf der Mittelstufe beginnend, etwa alle zwei Jahre, einen Kursus für Zierschrift. Solcher Kursus gibt dann starke Anregungen für schmückende Beschriftung in Heften, für Programme, Einladungen, Zeichnungen usw.

Unter „Gestaltungslehre" ist zusammengefaßt, was sonst unter Zeichnen und Werkunterricht verstanden wird. Sie ist heute überall möglich, auch dort, wo man keine

eigenen Werkstätten besitzt. Besonders für Herbst und Winter sind alle neueren Anregungen zur „Gestaltungslehre" aufzugreifen und bei etwas eigener Erfindungsgabe nach der Seite des Materials wie des Gestaltens selber von Lehrern und Schülern noch reich auszubauen. Jedenfalls darf das Fehlen von Handwerkszeug und von Material nach dem Erscheinen des Werkes von Alfred Ehrhardt[1]) nicht mehr als Entschuldigung dienen. Ebenso hat der Jenaer Versuch einen Arbeitsgang der sogenannten „Werkgrammatik" (s. S. 71 ff.) entwickelt, so einfach und im Materialgebrauch so bescheiden, daß sich überall genug Abfälle aller Art finden lassen werden, um diese Einschulung vorzunehmen. An anderen Orten wird guter Ton gefunden, und damit eines der wichtigsten Gestaltungsmittel für jede Schule[2]).

Alle 4—6 obligatorischen Kursstunden für Rechnen und Sprachlehre müssen zur gleichen Zeit liegen und währen 55 Minuten; ohne eigentliche Pause geht es hinüber zum Gruppenunterricht, in dem die Kinder sich frei bewegen und gruppieren.

Von großem pädagogischen Werte ist es, daß die Lehrer einer mehrgruppigen Schule außer der eigenen Gruppe in einigen Stunden die Führung einer der anderen Gruppen übernehmen. Denn niemals wird ein Lehrer imstande sein, auch nur annähernd allen Kindern seiner Gruppe zu sein, was er ihnen sein möchte und sollte. Deswegen sollte man aus pädagogischen Gründen, und nicht aus Fachgesichtspunkten begründet, an einem Tage

[1]) Alfred Ehrhardt, Gestaltungslehre. Praktische Anleitung zu einem zeitgemäßen Kunst- und Werkunterricht. 1932. Mit 137 Abb. 123 S.

[2]) Martha Bergemann-Könitzer, Das plastische Gestalten des Kleinkindes. 1930. Mit 10 Tafeln. 142 S.

in der Woche auswechseln und dabei jeden Kollegen gerade das in der anderen Gruppe übernehmen lassen, für das er selber ein besonderes Interesse oder besondere Begabung besitzt. Wir wählten seit 1925 den Freitag zum Austausch der Lehrkräfte.

Ein- und zweiklassige Schulen sollten alles aufbieten, um die wundervolle Idee der „Landschulengemeinschaft" zu verwirklichen, wiederum um der eigenen Schule neue anregende und belebende Kräfte zuzuführen und ferner ganz einfach um den Ausgleich und Austausch der Führereigenschaften zu bewirken, der für alle Beteiligten gleich heilsam ist. Heute, wo Fahrrad, Motorrad, manchmal auch ein billig erstandener Opel, leichter zur Verfügung stehen, bilden Entfernungen nur selten einen ernsthaften Hinderungsgrund. Selbstverständlich, daß solche Landschulgemeinden auch dann und wann (zum Sommerfest, bei der Weihnachtsfeier) sich als Gemeinschaft öffentlich darstellen und somit ein wertvollstes Mittel werden zur Pflege volkhafter Kultur und Gesinnung[1]).

Wochenarbeitsplan für eine einklassige konfessionelle Schule; bei mehreren Gruppen sinngemäß abzuwandeln. Wochenanfang oder Wochenschluß sollten in jeder Schule gemeinsame Feier sein. Stoffverteilung wie oben S. 79 ff.

Eine schematische Übersicht über den in die Erziehungsgemeinschaft eingefügten Unterricht gibt Tafel S. 90. Man denke sich in solche Tafeln Beobachtungen für je ein Kind durch alle Schuljahre hindurch eingetragen, in eine andere Semesterberichte des Lehrers über die Entwicklung einer Stammgruppe.

[1]) Vgl. Joh. Friedrich Dietz, Das Dorf als Erziehungsgemeinde. 2. Aufl. 1931. S. 163 ff.

	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerst.	Freitag	Samstag
7^{00}—7^{55}	**Kurse**	3.—8. Schuljahr	3.—8. Schuljahr	3.—8. Schuljahr	3.—8. Schuljahr	1.—8. Schuljahr
8^{00}—9^{40}	3.—8. Schuljahr Montagmorgenfeier; anschließend ab 8^{45} Rel.-U. der Ober-Gr.	2.—8. Schuljahr (1. erst ab 8^{45}	2.—8. Schuljahr (wie Di.)	1.—8. Schuljahr	1.—8. Schuljahr	1.—8. Schuljahr
9^{40}—10^{15}	Pause					
10^{15}—12^{00} [10^{15}-11^{10} 11^{10}-12^{00}	1.—8. Schuljahr	1.—8. Schuljahr 1.+7. 8. Schuljahr	1.—8. Schuljahr 1.+7. 8. Schuljahr	2.—8. Schuljahr 4.—8. Schuljahr	2.—8. Schuljahr 4.—8. Schuljahr	1.—8. Schuljahr „freies Arbeiten" und gemeinsame Wochenschlußfeier
		Dienstag und Mittwoch von 11^{10} bis 12^{00} der Einführungskursus für das 1. Schuljahr. Dauer nach Zahl und Begabung der Kinder ½—¾ Schuljahr		Von 11^{10} bis 12^{00} Rel.- u. der Mittel- u. Oberguppe; weiterer Rel.-U. am Mo. 8^{45}—9^{45} für Ober-Gruppe. Für Mittel- und Ob.-Gr. gemeinsam 8^{00}—8^{45}: die Morgenfeier mit Aussprache; für alle Sbd. die rel. betonte Wochenschlußfeier; für d. Untergruppe bes. Mo. 10^{15} — 10^{45}	Spielnachmittag für Mittel- und Obergruppe	

B.

Eine Schule „volkhafter Bildung" (Hördt); die vier Urformen des Lernens und Sich-Bildens.

Bei dem Versuch, die Erfahrungen des Schulversuchs in Jena geschichtlich einzuordnen, ergab sich eine ganz nahe Beziehung zu Fr. Wilh. Dörpfeld, einem der größten Didaktiker und Schulmänner des evangelischen Deutschlands nach der Mitte des 19. Jahrhunderts. Wer es vermag, Dörpfelds „Grundlagen einer Theorie des Lehrplans", 1873 (bis heute viele Male aufgelegt), so zu lesen, daß seine Gedanken, Forderungen und Vorschläge vom Kleide ihrer Zeit befreit in die gegenwärtige Situation der Pädagogik hineingenommen werden, der erkennt, wie gegenwärtig uns Dörpfeld ist. Er gliedert die Stoffgebiete der Schule in drei Gruppen: die sachunterrichtlichen Fächer: Religion, Menschenleben und Naturkunde; die Sprache (Muttersprache) mit ihren Fertigkeiten: Reden, Lesen, Schreiben, und drittens die formunterrichtlichen Fächer: Rechnen, Zeichnen, Singen. Das Neue und für uns heute noch Geltende ist seine Forderung, die sachunterrichtlichen oder Wissensfächer zur „Basis des gesamten Unterrichts" zu machen. Gerade auch um des Lernens willen, aber nicht nur deswegen; denn er schrieb vor fast 60 Jahren mit Worten, die einer jüngst erschienenen Didaktik entnommen sein könnten, die Wissensgebiete: 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. Er lebt von ihnen, wie die Pflanze vom Erdboden, von Luft und Licht lebt." Wenn er sie zur „Basis" des gesamten Unterrichts erheben wollte, so meinte er ausdrücklich damit nicht „Konzentration" oder „Zentrum" des Unterrichts, also etwas im Sinne des Herbartianismus, obwohl er sich in seinen Tagen gerade den Herbartianern nahe fühlte, weil er mit ihnen die Idee der Erziehungsschule vertrat. Denn es handle sich nicht um etwas, das „die didaktische Überlegung um gewisser guter Zwecke willen ersonnen hat, sondern um ein durch die Natur der Dinge und die Natur des Geistes Gegebenes"[1]).

Um dieses sachunterrichtliche Gebiet ordnete er die beiden anderen und wies ihnen neben ihrem Selbstzweck 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, zum Teil auch des Leibes — welche die Wissensstoffe in eigentümlicher Weise für die Gesamtbildung verarbeiten und verwerten."

Wer von diesen Gedankengängen aus den Wochenarbeitsplan der Jena-Plan-Schulen prüft, der stellt fest, wie auch hier die „Basis" von denjenigen Wissenskreisen gebildet wird, in denen der Mensch lebt. Um sie herum stehen die Kurse verschiedenster Art. In ihnen erlernen oder üben die Schüler das, was ihnen Mittel liefert, um in die Geheimnisse der Bereiche von Natur, Menschenleben und Religion einzudringen. Sie können dabei gleichzeitig diese Mittel in freiester Form, dem erwachten oder dem in ihnen angelegten individuellen eigentümlichen Streben entsprechend, verwerten, sei es Farbe

[1]) A. a. O. 5. Aufl., 1910, S. 9, 83 f.

und Form, Schrift und Zahl, sprachlicher Ausdruck oder technischer und künstlerischer Ausdruck.

Nun hat sich Dörpfeld aber noch im wesentlichen auf die Aufgaben des Unterrichts beschränkt, wie sie in Unterrichts„stunden" unter Leitung des Lehrers zu erledigen sind. Das bedeutet, daß auch er sich im Grunde auf zwei Formen des Bildungserwerbes in der Schule beschränkt, nämlich auf Gespräch (Unterhaltung) und Arbeit. Es fehlen die beiden anderen Urformen, Spiel und Feier. Überschaut man die Entwicklung des letzten Halbjahrhunderts, so sehen wir — unter dem Einfluß von Karl Groos, Ovide Decroly, Friedrich Fröbel — das Spiel als Lernform innerhalb der Schule ständig an Einfluß gewinnen und heute allgemein anerkannt werden, wenigstens für die ersten Schuljahre. Die Feier blieb bis heute zumeist als „angeordnete" oder vom Lehrer „gebotene" Feier bestehen, so daß sie als Form bildenden Geschehens keine nennenswerte Rolle spielen konnte.

Wenden wir diese Betrachtungen auf Jena-Plan-Schulen an, so läßt sich alles, was ihnen noch aus der Schule als reiner Unterrichtsveranstaltung anhaftet, abstreifen, und wir finden die vier Urformen: Gespräch (Unterhaltung), Spiel, Arbeit und Feier in einer reineren Gestalt[1]). Das kommt daher, daß in Jena bewußt daran gegangen wird, die Formen des natürlichen Lernens, wie sie vor der Schulzeit allein herrschen, von Beginn der Schulzeit an zu erhalten, innerlich fortzuentwickeln und auch dem, was ich das „Aufgabe-Lernen" nenne, dienstbar zu machen. Sie verteilen sich über die Wochen und Jahre wie folgt:

[1]) Eingehende Begründung in meiner „Führungslehre des Unterrichts", 1936. Kap. 1: Die pädagogische Situation.

1. Gespräch: Montags- und Sonnabendskreis, Pflege der Unterhaltung (causerie) während des gemeinsamen Frühstücks im Schulraum zu Beginn jeder Pause; „bildende" Unterhaltung im Anschluß an einen Lehrspaziergang oder zur Verarbeitung und Ordnung von Gehörtem, Betrachtetem, Erzählungen, Vorträgen, Berichten von Besuchern und dergleichen mehr; belehrende Unterhaltung zwischen Lehrer und Kindern, zwischen den Kindern selber während der Gruppenarbeit.

2. Spiel: die Spielformen des Lernens mit allerhand Material, besonders während der ersten Schuljahre, einschließlich allerlei Bewegungsspiele zum Erlernen wie zum Einüben in Rechnen, Sprachlehre, Gesang, Dichtung; durch alle Schuljahre hindurch zur „Wiederholung" sehr beliebt: rhythmische und gymnastische Spiele; Turnen und Sport; Pausenspiele; Geländespiele.

3. Arbeit: in allen Kursen, während des Gruppenunterrichts und der Gestaltungslehre als Grundform des Tätigseins, in die sich aber, verschieden nach Gegenstand und Schulalter, Spielformen einfügen und in denen vor allen Dingen der „Unterhaltung" Raum gewährt ist, da ja in den Tischgruppen die freie, die gesamte Tätigkeit einer Gruppe nicht störende Unterhaltung nicht gehemmt wird. Ferner Arbeit im Schulgarten, in der Schulwohnstube, die es in Ordnung zu halten gilt, und anderes mehr.

4. Feier: Montags- und Sonnabendsfeiern; Feier sämtlicher Geburtstage der Gruppenkameraden; an den Festen wie Weihnachten, Karneval, Sommerfest; bei Aufnahme der Schulneulinge nach Ostern, bei ihrer feierlichen Einführung in die große Schulgemeinde am Schulgeburtstage; Feiern, die aus den verschiedensten

Stoffgebieten während der Arbeit an ihnen entstehen und zu dramatischer Gestaltung Anlaß geben.

Es ist keiner Schule untersagt, hier weiterzugehen oder entsprechend Brauch und Sitte ihrer Gegend anders vorzugehen. Alles, was im Volkstum des Ortes gut und wertvoll ist, wird in ursprünglicher oder für die Schuljugend geläuterter Form auch in der Schule seinen Platz haben dürfen. Ja, es wird alsbald eine solche Schule suchen und von sich aus so überzeugend wirken, daß sich diese ihr öffnet.

Typische pädagogische Situationen nur der Untergruppe.

1. Einführungskurs Di. 12—1.
2. Turnen Mi. 11^{15}—12.
3. Lehrspaziergänge.
4. Frühstück (während der Pause).
5. Gruppenunterricht Di. Mi. Do. 9—10^{40}.
6. Religiöse Unterweisung Mo. 11^{15}—12.
7. Freier Werknachmittag Fr. 3—5.

Kreise:

8. a) Sonnabendkreis 11^{15}—12.
9. b) Montagskreis 9^{35}—10^{40}.
10. c) Freitagskreis 9—10^{40}.
11. d) Gelegentlicher Kreis.

Feiern:

12. a) Die vom Lehrer gebotene Feier:
    Morgenfeier Mo. 9—9^{35}.
    Musik Do. 12—1.
13. b) Die vom Lehrer geleitete Feier:
    wie Weihnachten, Sommerfest, Fasching.
14. c) Die vom Lehrer durchformte Feier:
    Z. B. zu Ostern die Aufnahmefeier der Schulneulinge.
15. d) Die von den Kindern selbständig gestaltete Feier: z. B. Geburtstagsfeiern.
16. Pause 10^{40}—11^{15}.
17. Schulweg.

A. Die Vorschule des Unterrichts.
(Das Gemeinschaftsleben und die Ausdrucksbildung.)

Schuljahr	I. Körpererziehung	II. Umgang und Sitte	III. Sprache und Gesang	IV. Hand- u. Sinnesbildg.	V. Innerlichkeit (Gemüt
1.					
2.					
3.					
4.					
5.					
6 ff.					

B. Unterrichtsleben und Unterrichtsbetrieb.
(Unterricht i. e. S.)

Schuljahr	VI. a) Elementarkenntnisse	b) Gesellschaftswissen oder Herrschafts- und Leistungswissen	c) Persönlichkeitswissen
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6ff.			

Einordnung des Unterrichts in die Schulgemeinde.

Schematische Übersicht.

A und B bilden eine Einheit, sie sind in der Schulwirklichkeit völlig in eins verwoben und nur der wissenschaftlichen Analyse halber hier auseinandergezogen.

Die Rubriken I—VI stellen insofern eine Rangordnung dar, als die Aufgaben unter VI erst dann in Angriff genommen werden dürfen, wenn die unter I—V erledigt, zuvor oder gleichzeitig begonnen sind. Vor allem sind die unter I und II umfaßten von allererster Ordnung; mit ihnen hat jede Schularbeit einzusetzen und auf sie für jeden neuen Anfang zurückzugreifen. Desgleichen stellen diese Rubriken die Reihenfolge der Lehrerbeobachtungen und -arbeiten fest, die in jedem neuen Schuljahre einzuhalten ist. Die „Vorschule" des Unterrichts ist nicht im Sinne einer zeitlich, auf bestimmte Schuljahre verlegten Schularbeit zu verstehen. Sie ist vielmehr die Summe jener ständigen Veranstaltungen, welche die Führung (die Pädagogie) des Unterrichts unter Ehrfurcht vor dem Leben und unter der Idee der Erziehung gewährleisten sollen. Und die Pädagogie des Unterrichts ist wohl zu scheiden von den pädagogischen Aufgaben im Unterricht und während des Unterrichts, also von dem im engeren Sinne Didaktischen.

Die „Führung des Unterrichts" umfaßt alles, was dazu dient, den Unterricht vorzubereiten, kurz gesagt,

um die beste unterrichtliche Reizwelt herzustellen. Die „Führung im Unterricht" dagegen hat das gesamte Verhalten und alle Verfahren, Eingriffe usw. des Lehrers während des Unterrichts selber zu überprüfen [1]).

Mit I bekennen wir uns u. a. voll und ganz zur Forderung, daß der Lehrer das anthropologische Studium des Kindes der Erziehungsarbeit vorangehen lassen sollte, und schließen uns an die Bestrebungen aller führenden Schulärzte und Schulhygieniker sowie der rhythmischen und gymnastischen Schulen an. Hierher gehören ferner Spiel, Wandern, Turnen und Sport usw.

Unter II fällt das bereits oben S. 64 ff. eingehend Dargelegte über die Pflege der menschlichen Beziehungen innerhalb der Gruppen und der Schule.

Die unter III gefaßte Pflege der Sprache geht nur auf die beiden ersten Teile der Sprachbildung: das Verstehen der Laute und der Meinung gehörter Worte sowie auf die Bildung der Sprechorgane, sie so in Tätigkeit zu setzen, daß die richtigen Worte und diese in möglichster Deutlichkeit und Formschönheit gehört werden. Lesen und Schreiben dagegen fallen unter VI a unseres Schemas.

IV und V dürften aus dem Voraufgehenden hinreichend verständlich sein. Hier sei nur grundsätzlich gesagt, daß für die Sinnesausbildung die besten bis heute entwickelten Hilfsmittel den besonderen Bedingungen unserer Arbeitswelt angepaßt werden. Das Ideal

[1]) Für alle diese Fragen verweise ich nun auf meine „Führungslehre des Unterrichts", 1936. Der Band „Die Praxis der Schulen nach dem Jena-Plan", 1934, enthält u. a. S. 41—66: „Die Führung im Rechenunterricht"; Willi Schneider, Die Führung im gruppenunterrichtlichen Verfahren, 1936, gibt eine erstmalige eindringende Beschreibung dieser reichen und fesselnden Lehrertätigkeit.

sind stets solche Arbeitsmittel zum individuellen Fortschreiten, die aus sich selber weiter treiben, Anreize zu neuem selbständigen Lernen bieten [1]).

VI a umfaßt Lesen, Schreiben, Rechnen, Rechtschreibung, Grammatik usf.

VI b enthält alles, was zur „allgemeinen Bildung" gehört, was aus Natur- und Menschenwelt vom heute Lebenden gewußt sein sollte. Dabei dürfte es immer mehr als selbstverständlich gelten, daß wir bestrebt sein müssen, so vielen Kindern aller Völker wie nur möglich die Kenntnis einer fremden Sprache schon in den Volksschulen zu vermitteln. Das wird im heutigen Zeitalter des internationalen Verkehrs und Gedankenaustausches eine unvermeidliche, aber auch eine durchaus zu lösende Aufgabe der europäischen Volksschulen.

Innerhalb dieses Leistungswissens sind zu scheiden (auch nach den Formen des Erlernens) der „Mindestlernstoff" von dem Inhalt dessen, was ich das „*Unterrichtsleben*" nenne. Versteht man unter einer „Situation" mit der neueren, besonders der Verhaltens-Psychologie die „Gesamtheit der Reizfaktoren, die ein Wesen nötigen, als eine Gesamtheit zu reagieren", so definiere ich Unterrichtsleben als die „Welt problemhaltiger, Kinder und Jugendliche auf natürliche Weise zum Lernen anreizender Situationen". In diesem Unterrichtsleben werden die Wege des „natürlichen Lernens", des freien Bildungserwerbs, soweit und solange wie nur irgend möglich eingehalten, also der Weg, auf dem das Kind vor Beginn der Schulzeit sein reiches Wissen und Können erworben hat. Niemand kann auch nur mit einem Worte bezeichnen, was für innere Bedingungen es sind, die bewirken, daß das Kind eines

[1]) Vgl. m. „Führungslehre usw." Kap. 5: Die Pädagogik der Arbeitsmittel.

Tages gehen, sprechen, sinnvoll spielen kann usf. Wir reden von angeborener sprachlicher Spontaneität, von angeborenem Bewegungstrieb und Spieltrieb, von angeborener Fähigkeit zum konstruktiven Bauen u. dgl. Wir sehen, daß sich in jedem Kinde verschieden früh diese Fähigkeiten offenbaren, daß dabei die Entwicklung bei genauem Verfolgen des Entwicklungsvorgangs immer in „Sprüngen" erfolgt. „Auf einmal" kann ein Kind dies oder das. Und genau so zeigt sich der Fortschritt der Kinder auch in allen Schulen, die sie frei leben und lernen lassen. Darum muß der Schulunterricht mindestens der ersten Jahre, ja sehr viel weiter hinauf in die Schulzeit, sich diesem natürlichen Lernvorgang einpassen, unterordnen und nach seinen Gesetzen, soweit sie dem Leben abgelauscht werden können, selber aufgebaut werden [1]).

Alles, was nicht zu jenem Mindestwissen gehört, wird erlernt in einem vielseitigen Unterrichtsleben, das restlos alle in einer Gruppe vorhandenen Fertigkeiten und Fähigkeiten in Tätigkeit setzt. Die Stoffwelt wird in den ersten 3 Jahren stärker auch von den Kindern bestimmt, besser gebracht, vom 4.—6. Schuljahr dringen die berechtigten Anforderungen der heutigen Sozialwelt stärker und stärker vor und das bedeutet, Zunahme eines vom Lehrer bzw. dem Lehrkörper thematisierten Unterrichtslebens, nicht nur also des Kursunterrichts. Schlagwortartig gesprochen, weisen wir der Mittelgruppe die Heimat- und Vaterlandskunde, der Obergruppe die Welt- und Menschenkunde zu und der Jugendlichen-

[1]) Vgl. außer dem Bande: „Die Praxis der Schulen usw." besonders noch das Kapitel „Das Unterrichtsleben" in: Petersen, Schulleben und Unterricht usw., S. 95—111; und für das Rechnen im 1. Schuljahr Else Müller-Petersens Bericht in: Doris Jaehner, Selbständiges Rechnen usw., S. 73—109.

gruppe im besonderen Volkstumskunde (Geschichte, Staatslehre, Literatur, Kunst usf.) zur Bildung des Volksbürgers i. e. S.

VI c weist auf das hin, was an erzieherischen Einwirkungen des Unterrichts möglich ist. Der Unterricht als solcher ist mir eine Sozialform, und sein Ziel liegt in der sozialen Welt, somit kann und soll seine unmittelbar erzieherische Aufgabe nur gering sein. Daß damit der Unterricht nichts an Höhe seiner Aufgabe einbüßt, damit nicht aufhört, ein Gegenstand zu sein, der wert ist des Schweißes auch eines Edlen, muß den Fanatikern des „erziehenden Unterrichts" wie einigen Nur-Didaktikern gegenüber betont werden. Das persönliche Wissen, jenes zum Aufbau des Personlebens Gehaltvolle wird ja am stärksten unbeabsichtigt durch das vollgliedliche, tätige *Leben* in einer Erziehungsgemeinschaft mit reichem, vielseitig anregendem Unterrichtsleben übermittelt und gekräftigt. Der Unterricht i. e. S. dagegen kann nur in Bruchstücken eines Prozents seiner Gegenständlichkeit, der Lehrstoffe, des Inhalts des sog. „Gedankenkreises" und dabei zumeist zufällig unmittelbar erzieherisch wirken. Mittelbar aber in doppelter Hinsicht: 1. wenn er Arbeitsformen entwickelt, die ein frei sich bildendes, zu gegenseitiger Verantwortlichkeit und Hilfe führendes Gruppenarbeiten und Einzelarbeiten ermöglichen, und 2. durch die stille wie bewußte stetige Auseinandersetzung der Schülerpersönlichkeit mit dem Sozialgebilde „Unterricht" als einem Ganzen, d. h. durch die innere Haltung, zu der ein Schüler durch Unterrichtsleben und -betrieb seiner Schule als eine Ganzheit machtvoller, begrenzender wie befreiender Kräfte genötigt wird. Wir werden also darin erzieherische Nebenwirkungen erblicken, daß der Unterricht echte, wirklichkeitswahre Lebenssituationen herbeiführen *kann*, welche im

individuellen Bildungsvorgang die Möglichkeit eines geistigen Aufbaues, eines persönlichen Lebens schaffen[1]).

Bewertung der Leistungen.

Noten und Zeugnisse werden nicht erteilt. Damit ist aber nur das Problem verschoben: wann bedarf das Kind der Bewertung seiner Leistung? Wir sind dieser Frage so nachgegangen und gehen ihr auch ferner so nach, daß wir herauszufinden suchen, wann ein Kind von sich aus nach der Bewertung verlangt und danach verlangen muß, weil es eine Sicherheit im eigenen Wachstum und Fortschreiten braucht, einen Maßstab für sich selbst und sein Tun, den es sich nicht selber beschaffen kann oder nicht in sich empfindet.

Eigen- und Fremdbewertung.

Dies Verlangen tritt überall dort auf, wo sich in der Schulwelt keine Hilfen zur Selbstbewertung befinden, die einem Kinde verständlich, deutlich, anschaulich, sichtbar, hörbar usw. sind. Wir stellten nie ein frei vom Kinde her aufsteigendes Verlangen nach Fremdbewertung im Schreiben fest; denn das Kind kann seine Schrift mit denen der Kameraden, mit der des Lehrers, vor allem mit den gedruckten Musterschriften vergleichen, und es „weiß um" den Wert seiner Schrift auch ohne Zensur. Im Rechnen gibt das Rechenheft den deutlichen Maßstab für den erreichten Stand und für die Richtigkeit der Aufgaben der „Schlüssel", der in mehreren Stücken für alle Rechenhefte und Algebrabücher zur

[1]) Vgl. die einem alten Problem ganz neu und bis in seine letzten Tiefen nachgehende Abhandlung von Heinz Döpp-Vorwald, Erziehender Unterricht und menschliche Existenz, Weimar, 1932.

freien Benutzung der Schüler aufgelegt ist, also kein Lehrergeheimnis bildet, sondern ein wertvolles Hilfsmittel für die Schüler. Dagegen bedarf das Kind der Fremdbewertung für seine Fähigkeit im Kopfrechnen, Einmaleins, kurz in allem Mechanisch-Gedächtnismäßigen, für dessen Übung häufig die Uhr, Spiele und sportmäßiges Üben verwandt werden. In allem Technisch-Künstlerischen genügt die gemeinsame Kontrolle, d. h. alle „Werke" werden ausgestellt und von den Schülern gegenseitig, aber auch von den Lehrern, Eltern, Besuchern gelegentlich, still, seltener planvoll bewertet. Sie bilden bereits, aufgereiht auf den Börtern, eine sehr beredte Bewertung der individuellen Leistungen, auch ohne besondere Zensierung, auch ohne viele Worte. Dazu kommt das stets vor den Augen der Kinder befindliche Werk älterer, befähigterer Mitschüler und der Sonderbegabten, und von besonderen Anlässen zur Selbstprüfung weise ich wieder auf die halbjährlichen Gruppenausstellungen hin. Im Lesen wird die Bewertung durch den Lehrer bis ins vierte Schuljahr hinein immer wieder verlangt und das ist auch psychologisch völlig berechtigt; denn es ist den Kindern dieses Alters weder allein noch in einer Gruppenbesprechung möglich, Lesen „gerecht" zu beurteilen. Gelegentliche Erfolge der Gruppenbeurteilung zeigten zuletzt immer von neuem zu viel Einfluß des Lehrerurteils oder eine Gruppenbewertung, die sich als massenpsychologisch, in letzter Quelle als doch vom Lehrer abhängig erwies. Im Lesen kommt auch vom Kinde selbst am häufigsten die Frage: „War es heute besser?" als spontane, innerlich notwendige Frage. Es ist ja klar, daß Kinder jener Jahre nicht den Anteil des Rhythmischen, des Ausdrucksvollen, geschweige denn die bisweilen doch unausbleibliche kleine kindliche Tragik in den Ursachen, die zu einem Versagen führten,

weder das „zu schwer" oder „zu leicht" des gewählten Lesestoffes in seiner rechten Beziehung auf den lesenden Kameraden beurteilen können. Erst in den älteren Jahrgängen genügt die stille Eigen- und Gruppenkritik auch für das Lesen. Ähnlich liegt es auf anderen Gebieten.

Gefahr der Zensur.

Die Gefahr der Zensur durch den Lehrer kann als nicht groß genug bezeichnet werden. Sofort befördert sie die Einstellung des Lernens auf den Lehrer und um seinetwillen, verdirbt die eigene Arbeitslinie des Kindes und verstört das eigene sittliche Urteil, die Sicherheit der eigenen Stimme im Kinde. Verschiedene Erlebnisse lehrten das in der krassesten Form.

Objektiver und subjektiver Bericht.

Am Schlusse jedes Jahres wird eine Charakteristik[1]) eines jeden Kindes angefertigt. Ich unterscheide dabei zwischen dem objektiven und dem subjektiven Bericht. Für die objektive Charakteristik tragen alle Lehrer, die mit dem Kinde zu tun hatten, ihre Beobachtungen und Urteile über das Kind ein und stellen sie den Eltern zur Einsicht, zur kritischen Stellungnahme und zur schriftlichen Gegenäußerung frei. Den Eltern wird eingeschärft, zu bedenken, daß alles, was dort niedergelegt sei, für sie und nicht für ihre Kinder bestimmt sei. Der objektive Bericht soll dazu dienen, die Eigenart des Kindes, seine Begabungen, seine guten und schlechten Neigungen so vielseitig wie nur möglich im rechten Lichte erkennen zu lassen, damit die beste gemeinsame Erziehungsarbeit an ihm daheim und in der Schule in gleicher Front und nach gleichen Grundsätzen einsetzen kann.

Auf der Grundlage des objektiven verfaßt jeder Gruppenführer den subjektiven Bericht, dazu bestimmt, dem Kinde in die Hand gegeben und von jedermann gelesen zu werden, dem Eltern und Kinder ihn geben wollen. Es bildet die Aufgabe des Lehrers, nur das dem Schüler zu sagen, was nach seiner besten Überzeugung für dieses Kind das Beste ist, was die reinste erzieherische Wirkung auszuüben imstande sein mag. So muß manches verschwiegen, anderes milder oder stärker gesagt werden als im objektiven Berichte. Übrigens wissen wohl die meisten Schüler um die subjektiven Berichte, ohne daß die Eltern ihnen — von uns gebeten und belehrt — daraus erzählen sollen. Sie wissen ja auch, daß mündlich viel zwischen Eltern und Lehrer über sie gesprochen wird, ohne daß es das Vertrauensverhältnis zerstörte.

Die erste Charakteristik wird am Ende des 3. Schuljahres ausgestellt; auch das dient mit dazu, in den so entscheidungsvollen ersten Schuljahren eine ruhige Entwicklung des Kindes zu gewährleisten.

Die seelsorgerliche Aufgabe des neuen Erziehers.

Sobald die rechte Einstellung der Elternschaft für dieses Vorgehen gewonnen war, begann es sich sehr zu bewähren. Immer mehr Eltern liefern uns ausgezeichnete Gegenberichte oder kommen zu vertraulichen Aussprachen, von denen das Schulleben ebenso viel erfreuliche Förderung erfährt wie die betreffenden Kinder selber. Es liegt aber auf der Hand, daß mit diesen Berichten nur Erfolg erzielt werden kann, wenn zuerst

[1]) Von 1936 an wird beim Übergang von der Volksschule zur höheren Schule von allen Schulen amtlich eine Charakteristik gefordert.

die Lehrer sich voll und ganz das Vertrauen der Eltern erworben und es sich auch erst verdient haben. An dieser Stelle zeigt es sich nun, wie der Erzieher in Schulen dieser neuen Gesinnung feinste seelsorgerliche Aufgaben zu lösen hat. Zugleich kann bereits daran ermessen werden, zu welcher hohen geistigen Führerrolle ein Lehrerstand in einem Volke berufen ist, der im engsten Vertrauensverhältnis mit der Elternschaft seiner Schüler lebt und seine Alltagsarbeit leistet. Wie erfolgreich und wie voll Segen für die Jugend, aber nicht minder für die Erzieher selber, wird damit der Lehrerberuf und wie nah kommt er dann dem, was die größten Erzieher aller Zeiten an ihm gepriesen haben!

Inhaltsübersicht der Hauptwerke zum Jena-Plan.

A. Darstellung und Auswertung des Jenaer Schulversuchs von 1924—1934.

Petersen-Wolff: Eine Grundschule nach den Grundsätzen der Lebensgemeinschaftsschule. 1925. VIII und 146 Seiten.

I. Teil: Einführende Mitteilungen und Betrachtungen. Die Geschichte der Jenaer Universitäts-Übungsschule / Ausbau der Übungsschule in der neuen Form / Zweck dieses ersten Versuches / Der Sinn des Schulraumes / Die Pause / Die Stoffrage / Das unterrichtliche Ziel der ersten 3 bis 4 Schuljahre / Lehrerwissen / Vorteile der neuen Ordnung. Von Peter Petersen / Das Stoffproblem: Schrift, Schreiben, Rechtschreibung / Lesen, Gedichte, Singen / Stundentafel und Unterrichtsformen / Hausaufgaben / Zensuren und Zeugnisse / Charakterologisches / Die Eltern in unsrer Schule / Rückblick. Von Hans Wolff.

II. Teil: Jahresbericht 1924/25 der Schule der „Erziehungswissenschaftlichen Anstalt der Thüringischen Landesuniversität" zu Jena.

1. Woche: Eingewöhnung in die Gemeinschaft, in den Raum und die Arbeitsmittel / 2. Woche: Das Leben in der zeitlichen und örtlichen Ordnung / 3. Woche: Herausbildung eines Arbeitsrhythmus / 4.—13. Woche (19. 5. bis 30. 8. 24) / In den Saalehäusern (1. 9. bis 6. 9) / 15.—21. Woche (8. 9. bis 8. 11. 24) / Rück- und Vorblick; Winter-Stundenplan / 22.—27. Woche (10. 11. bis 20. 12. 24) / Die Vorweihnachtszeit / 27.—38. Woche (5. 1. bis 28. 3. 25).

Petersen: **Jena-Plan I.** Schulleben und Unterricht einer freien allgemeinen Volksschule nach den Grundsätzen Neuer Erziehung. 1930. Mit 2 Bildbeilagen. XVI und 204 Seiten.

Grundsätzliche Vorbemerkungen.

I. Geschichte und Aufbau des Versuchs. Erziehungsziel.

II. Die Vergesellschaftung der kindlichen Arbeit und ihre Bedeutung für die Schularbeit.

1. Das Problem / 2. Der kindliche Arbeiter / 3. Das Kind und die wirtschaftliche Arbeit / 4. Der Betätigungsdrang der Kinder / 5. Die Vergesellschaftung der Schulkinder / 6. Gruppenbildung innerhalb der Stammgruppe / 7. Vergesellschaftung bedingt durch die Schule als eine öffentliche Zwangseinrichtung / 8. Bedeutung für die Organisation der Schularbeit / 9. Freies Arbeiten / 10. Arbeitstempo / 11. Kinder allein / 12. Die großen Gegner. A. Zur Pädagogie frei vergesellschafteter Kinder: Die Reihe, der Haufen, die freie Arbeitsgruppe, die stets freie Untergruppe, die befohlene, angeordnete Gruppe, die Clique, die Bande, die Masse, der Kreis; B. Die Kunst, nicht selber zukünftige Unruhe oder Unordnung zu verursachen; C. Grundregeln der Kunst, frei sich bewegende und arbeitende und sich frei fühlende Kinder zu führen.

III. Wie sich die Kinder in die neue Ordnung hineinfinden.

IV. Wie wir feiern.

V. Gegenseitige Hilfe in der Entwicklung.

VI. Pädagogische Rückschau.

VII. Das Unterrichtsleben.

VIII. Der Gesamtunterricht in der Universitätsschule.

IX. Eine Zusammenfassung: Planlegung und Innengliederung der Unterrichtswelt. Anhang: Übersicht über die Arbeitsformen.

X. Arbeitspläne unserer Gruppen. Von Arno Förtsch.

XI. Geschichte in der Obergruppe.

XII. Ein Versuch mit dem Gesamtunterricht der Obergruppe der Universitätsschule. 1925/26. Von Dr. Robert Reigbert.

XIII. Rechnen und Mathematik. Von Dr. Else Müller-Petersen.

XIV. Grundzüge der Schulordnung und des Schullebens.

Petersen-Förtsch: **Jena-Plan II.** Gestaltendes Schaffen im Schulversuch der Universitätsschule Jena. 1925—1930. 1930. Mit 11 Bildtafeln. VI und 116 Seiten.

XV. Werkliches Gestalten in der Volksschule. Von Arno Förtsch.

I. Unsere grundsätzliche Einstellung / II. Wie vermitteln wir den Kindern die schuleigenen Techniken? / 1. In der „Untergruppe" / 2. In der „Mittelgruppe" / a) „Werkgrammatik" / b) Grundsätzliches zur Holzarbeit / c) Zusammenfassung / 3. In der „Obergruppe" / III. Wie verwenden die Kinder die Techniken? / 1. Im naturwissenschaftlichen Unterricht / 2. In der „freien Werkarbeit" / 3. Bei Festen und Feiern / a) Weihnachten / b) Ostern / c) Geburtstagsfeiern / 4. Beim Wochenschluß / IV. Bildungswerte des werklichen Gestaltens / 1. Die erziehlichen Werte der Werkarbeit / 2. Die unterrichtlichen Werte der Werkarbeit / V. Arbeitsimpulse des werklichen Gestaltens / VI. Arbeitsrhythmen des werklichen Gestaltens / VII. Ausstellungen von Schülerarbeiten / VIII. Der Werklehrer / IX. Unsere Werkräume / 1. Ihre Lage im Schulgebäude / 2. Ihre Einrichtung / 3. Voraussetzungen zur freien Arbeitshaltung im Werkraum / X. Firmen für Materialbeschaffung / A. Stoffkreis Papier / B. Stoffkreis Holz / C. Klebestoff / D. Werkzeuge / XI. Schlußbetrachtung.

XVI. Die Rhythmik in der Universitätsschule. Von Charlotte Blensdorf.

XVII. Plastisches Gestalten. Von Marta Bergemann-Könitzer.

XVIII. Graphologie und Physiognomik im Dienste der Erfassung der werdenden Persönlichkeit. Von Dr. Robert Reigbert.

XIX. Unsere objektiven und subjektiven Berichte. Von Arno Förtsch. Nachtrag von Dr. Peter Petersen.

XX. Jena-Plan und künftiger Neubau des Schulwesens. Von Dr. Peter Petersen.

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 Stammtruppen / 9. Die Führerfrage / 10. Der pädagogische Realismus.

A. Aus Leben und Arbeit der Universitätsschule 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 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—1934: Was haben die Schüler „gehabt"? / 1. Die Bestimmung der Aufgabe. Oberste Grundsätze zur Sichtung und Ordnung. Wie beginnt man das erstemal? 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 Universitätsschule; schematische Übersicht mit **Proben** nach dem Stande Anfang Juni 1933. Von Arno **Förtsch.**

VI. Der Kreis (Stand Anfang Juli 1933). Von Ruth Gericke.

VII. Feiern und Feste an der Universitätsschule. Von Hanna **Apelt-Döpp-Vorwald.**

VIII. Schumann und Mozart in der Volksschule. Ein Musikkurs als gebotene Feierstunde. Von 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 Thomaschewski.

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 Thomaschewski.

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 Gemeindeschule 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 Unterrichtsa . it und Umschulung der Untergruppe 3 in Finsterwalde von den Herbst- bis zu den Weihnachtsferien 1930.) Von Alfred Nauck / 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 Hallenschen Akademieschule 1931—1934. Von Alfred Sachse.

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 Vahle / c) Die Umgestaltung des Schullebens in der einklassigen Schule Diekerort 1933/34. Von W. Schwier / d) Bericht über die Umstellung der Schule Espelkamp II nach dem Jena-Plan. Von Hans Pieper.

B. Erziehungswissenschaftliche Grundlegung.

Petersen: Allgemeine Erziehungswissenschaft in 3 Bdn.
Band I: 1924: Volkstheoretische Grundlegung (entworfen W.-S. 1920/21). VIII und 276 Seiten.

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.

Band II: 1931: Der Ursprung der Pädagogik (entworfen S. S. 1925). VI und 216 Seiten.

§ 1. Erziehungswissenschaft oder Erziehungsphilosophie? / 1. Wissenschaft und Philosophie / 2. Erziehung als kosmische Funktion / 3. Erziehungswissenschaft und Metaphysik.

I. Die metaphysische Streitfrage der Erziehungswissenschaft. § 2. Die Erziehungswirklichkeit / 1. Evidenz / 2. Polarität / 3. Das Sein in der Wirklichkeit und das Sein in der Erziehungswirklichkeit / 4. Die metaphysische Haltung und Deutung / 5. Die Wirklichkeit als Geist und Leben / 6. Wirklichkeiten / § 3. Beziehungen und Gebilde / Das Werten und die Werte / § 4. Individuum und Gemeinschaft / Form und Geist (Bildung und Erziehung) / § 5. Die Grundurteile der Erziehungswissenschaft / 1. Immer alles 2. Von Natur gut / 3. Einheit des Menschengeschlechts / 4. Für den Einzelmenschen und für jede Menschengemeinschaft ist Sinnverwirklichung Vergeistigung / 5. Der Weg dieser Verwirklichung ist Dienst / 6. Vergeistigung und Güte sind eins.

II. Die praktische Streitfrage der Erziehungswissenschaft / Der Ursprung der Pädagogik.
§ 6. Entwicklung der praktischen Aporie / § 7. Freiheit / § 8. Die erzieherische Haltung / § 9. Autorität / Vom Recht der eigenen Lebenserfahrung und der Überlieferung (Tradition) / § 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.

Band III: Die Erziehung des Menschen (in Vorbereitung).

Petersen: Pädagogik. 1932. Abgeschlossen September 1931. 176 Seiten. (Neue Auflage i. V.)

I. Geschichtlicher Teil.

1. Der Mensch der Polis. — Der Mensch Gottes auf Erden / 2. Der autonome Mensch / a) Humanistische Pädagogik / b) Hofmeistererziehung / c) Staat und Erziehung / 3. Das Eindringen der sozialen Idee in die Pädagogik.

II. Systematischer Teil.

4. Aufgabe der Pädagogik. Verhältnis zur Erziehungswissenschaft / 5. Der Idealismusstreit in seiner Bedeutung für Pädagogik und Erziehungswissenschaft / 6. Pädagogische Grundhaltungen / a) Rationalismus / b) Idealismus — Humanismus / c) Individualismus / d) Realismus / 1. Begriff des Realismus / 2. Martin Luther / 3. Pestalozzi / 4. Dialektische und kritische Pädagogik. Pädagogischer Realismus / 7. Entfaltung der Pädagogik als Wissenschaft / a) Pädagogik als beschreibende und den Willen bestim-

mende Wissenschaft / b) Philosophie und Pädagogik / c) Pädagogik als selbständige Wissenschaft / 8. Die Verzweigung der Pädagogik / a) Erziehung und Entwicklung / b) Individuum und Gesellschaft / c) Persönlichkeit und Gemeinschaft.

C. Die Führungslehre des Unterrichts.

Petersen: Führungslehre des Unterrichts. 1936. 270 Seiten.

Kap. 1. Die pädagogische Situation / Die Lage des Schulunterrichts als Ausgangsort für eine Pädagogik des Unterrichts / Begriffliche Erläuterung der pädagogischen Situation a) Erziehung; das Pädagogische; b) Situation / Bestimmung der p. S. Folgerungen: a) die p. S. ist ein Lebenskreis um einen Jugendführer; b) die p. S. ist ein Umkreis besonderer Spannungen aus den drei Wirklichkeiten: Gott, Natur und Menschenwelt; c) die p. S. fordert von allen ihren Gliedern echte Selbsttätigkeit zur Übernahme der Spannungen.

Kap. 2. Die Führung des Unterrichts. 1. Teil. Die Ordnung des Schullebens im Dienste des Unterrichts / Die Führung des Unterrichts — die Führung im Unterricht / Das pädagogische Richtmaß für die Ordnung des Unterrichts, d. i. für Raum, Leben und Arbeit in den Schulen / Der Sinn des Schulraumes. Seine Ausgestaltung und seine Bedeutung für die soziale und sittliche Bildung. Ehrfurcht vor dem Leben / Der Sinn und die rechte Anwendung der pädagogischen Vorordnungen: a) Vor-Ordnung ist nicht Verordnung! Schule ist kein Teil einer Rechtsgesellschaft; b) Zucht und Disziplin unter dem „Gesetz der Gruppe"; c) Schule und Gesellschaft; d) Schulleben und Unterricht.

Kap. 3. Die Führung des Unterrichts. 2. Teil: Planlegung des Unterrichts / Vom Unterricht im erziehungswissenschaftlichen Sinne / Grundurteile einer Führungslehre des Unterrichts: A. Alle Pädagogie ist Lebens-Dienst; B. Pädagogie ist Hilfe zur Selbsthilfe; C. Aller Unterricht ist stufig; D. Aller U. ist formal zu überwachen und zu unterstützen; E. Die elementaren Mittel der Führung des Unterrichts: Vorbild; Vortat; das Fragen; das lebendige Wort; F. Die Pädagogie verlangt Offenheit und Antastbarkeit in allem Unterrichten; G. Alle Führung geschieht aus einem wahnfreien Optimismus heraus / Die Pädagogie des Unterrichts als Lebens-Dienst / Von der Planlegung des Unterrichts / Die Überwindung des „Stundenplans" und der „Fächer" / Die Arten und die Ordnung der pädagogischen Situationen im wirk-

lichen Schulleben: A. Gespräch-Unterhaltung: der „Kreis" und seine Arten; der Block; der Hause. B. Spiel: Spielraum; Lernspiele; Zweckspiele; Schau-Spiele. C. Arbeit. I. Gruppenarbeit, II. Kurse: Einführungs-, Niveau-, Einschulungs-, Sonder- und Wahlkurse. D. Feier: die vom Lehrer gebotene oder geleitete oder durchformte Feier; die von Schülern selbständig gestaltete Feier / Wochenarbeitsplan, nicht Stundenplan! Der Jenaplan als Ausgangsform und Rahmen für die Führungsschule. Mit 3 Plänen / Das Verhältnis von Form und Inhalt pädagogischer Situation. — Die Anwendung pädagogischer Situationen auf die Bildungsstoffe.

Kap. 4. Die Führung im Unterricht. 1. Teil: Die pädagogische Haltung und die situationsgemäße Leitung / Die pädagogische Haltung im Unterricht / Vom „erteilten" Klassenunterricht zum geleiteten „Unterrichtsleben" / Unterricht und Kulturgut / Leistungen als Bildungs- und Erziehungsmittel. — Leistungskultur, nicht Leistungskult!

Kap. 5. Die Führung im Unterricht. 2. Teil: Anweisungen aus der Praxis für die Praxis / Grundsatz der situationsgemäßen Leitung / Begriffe und Bestimmungen zur Führungslehre des Unterrichts im Anschluß an die Praxis des Jenaplans / Anweisung zur Leitung frei vergesellschafteter Schüler / Führung in einer vom Lehrer durchgeformten Feier (Feier zur Aufnahme der Schulanfänger nach Ostern) / Von der Führung in Niveaukursen / Führung in Berichtkreisen / Ziel aller Führung im Unterricht.

Kap. 6. Die Pädagogik der Arbeitsmittel.
Zwei Verbindungslinien.

Kap. 7. Die beiden Grundirrtümer der überlieferten Unterrichtslehre / Überschätzung der rationalen Elemente allen Unterrichts / Überschätzung der erziehlichen Möglichkeiten jeden Unterrichts.

Kap. 8. Von der Methodik zur Pädagogik des Unterrichts / Geschichtliches / Zwischenbetrachtung / Von der Erziehung — Haltung oder Gesinnung?

D. Übersetzungen.

Neueuropäische Erziehungsbewegung: dänisch 1923 (kürzere Fassung); chinesisch 1929; bulgarisch 1930; kapholländisch 1933.

Schulleben und Unterricht usw. (Jena-Plan I u. II): schwedisch 1931; bulgarisch 1933.

Der sog. Kleine Jena-Plan: spanisch 1930; kapholländisch 1933 (verkürzt); polnisch 1934; bulgarisch 1934; schwedisch 1933; türkisch, serbisch, japanisch, französisch, telugu und englisch z. Zt. in Vorbereitung.

Pädagogik: spanisch 1934; japanisch 1936.

Der Ursprung der Pädagogik (in Auswahl): telugu und englisch.

„Disziplin und Autonomie in der sittlichen Erziehung" in ‚La Nueva Educación Moral' por Peter Petersen y Jean Piaget. Madrid 1933.

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.
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 folgende Sammelschriften:
1916: Der Aufstieg der Begabten (vergriffen).
1921: Der Kampf um die Schuldauer (für die achtjährige höhere Schule), 110 S.

Der Kleine Jena-Plan

Peter Petersen

o. ö. Prof. der Erziehungswissenschaft an der
Universität Jena

9/12. neu durchgesehene und erweiterte Auflage

Langensalza
Verlag von Julius Beltz
Berlin – Leipzig
1946

Zur 9.–12. Auflage 1946

a) In dieser ersten Ausgabe nach 1945 wurde der erste Teil der nationalsozialistisch geprägten Einleitung der beiden NS-Ausgaben 1934 und 1936 ersatzlos gestrichen.

Der zweite Teil der Einleitung wurde in einen eigenen Abschnitt „Die Eltern in der Schule“ eingefügt (1946, S. 65–66).[37]

b) Auch direkte Hinweise auf NS-Größen wie Erziehungsminister Rust oder den NSLB wurden nun gestrichen.

c) Neu ist zudem die Fußnote, in der über Hilfsschüler berichtet wird: ***„1940/41 kehrte nicht 1 % in die Volksschule zurück!“*** (1946, S. 27).[38] Nähere Angaben, woher diese Zahlen stammen und worauf sie sich beziehen, fehlen.

d) Neu ist auch der Verweis auf einen Beitrag von E. Kludas in der Zeitschrift „Deutsche Sonderschule“ aus dem Jahr 1934 (1946, S. 25).[39]

e) Neu ist ebenfalls der Zusatz, dass Schulen nach Kerschensteiner nur 250 Schüler umfassen sollen (1946, S. 32).[40]

f) Auch der Absatz „Jena-Plan und Landschule“ bleibt erhalten (1946, S. 40), jedoch gekürzt um den Titel der vorher zitierten Schrift von Sailer.[41]

g) Bemerkenswert ist auch, dass Petersen im Abschnitt über die „Volksgesundheit“ nach 1945 als Quelle noch einen Aufsatz von Emmi Drexel aus der Zeitschrift „Neue deutsche Schule“ von 1938 eingefügt hat (1946, S. 44).[42]

Wesentlich ist hier, dass nicht zu den Ausgaben von vor 1933 zurückgekehrt wurde, sondern mit kleinen Abstrichen die Veränderungen von 1934 und 1936 weitgehend erhalten geblieben sind; die Literatur der NS-Zeit wird weiterhin in Fußnoten erwähnt. Zusammengefasst kann festgestellt werden, dass in der Ausgabe von 1946 von Petersen eine - den damaligen Umständen entsprechende - größtmögliche Nähe zur Ausgabe von 1936 durchgesetzt wurde.

---

[37] Unverändert bis 2001/2007, S. 77–79.

[38] Unverändert bis 2001/2007, S. 37.

[39] Unverändert bis 2001/2007, S. 35.

[40] Eine Zahl, die Petersen 1927 (S. 18) bzw. 1929 (S. 19) noch selber genannt hatte. In der Ausgabe von 1932 (S. 34) gibt Petersen keine Zahl an. In den Ausgaben von 1934 (S. 33) bzw. 1936 (S. 35) wurde die Anzahl der Gesamtschülerschaft dann jedoch auf 400 bis 500 erhöht.

Die Zahl von 400 bis 500 Schülerinnen und Schülern bleibt jedoch 1946 (S. 31) trotz der eingefügten Fußnote zur These Kerschensteiners im Text weiterhin enthalten (unverändert bis 2001/2007, S. 43).

[41] „Warum sehen wir im Jena-Plan eine Ausgangsform für die nationalsozialistische Bauernschule?“, vgl. 1936, S. 44.

[42] Unverändert bis 2001/2007, S. 56.

Der Kleine Jena-Plan

Peter Petersen
o. ö. Prof. der Erziehungswissenschaft an der
Universität Jena

9/12. neu durchgesehene und erweiterte Auflage

Langensalza
Verlag von Julius Beltz
Berlin – Leipzig
1946

Inhaltsübersicht

Seite

I. Die allgemeinen erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen Grundlagen 7

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 Bankerott der Jahresklasse. Und die Hilfsschüler? Die Begabten. Soziales. Familienschule.

II. Äußere Ordnung des Schullebens 31

Schulgebäude. Verteilung der Schüler. Ausstattung. Platzfrage. Bewegungsfreiheit. Pause.

III. Das Gemeinschaftsleben der Gruppe. 39

a) Die „Gruppe". Stammgruppe. Jena-Plan und Landschule. Übergänge. Definition der Stammgruppe. 39

Das freie innere Kräftespiel der Gruppe. Organisatorische Vorteile für alle Schulen. Jenaplanschulen im Dienste der Volksgesundheit.

b) Umgang und Sitte. Räumliche Einordnung. Das Gruppengesetz 45

„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 52
Lehrgespräch. Frage. Gesprächsleitung. Lehrerfrage. Offenheit. Gegenseitige Hilfe in der Erziehung.
d) Zehn Vorteile der Gruppe. Zusammenfassung 58
IV. Der Umkreis sozialethischer Gegenstandsbildung. Innerhalb der Gruppe. Aus dem Schulganzen. Patenschaften. Die Eltern in der Schule. 61
V. Planlegung und Probleme des Unterrichts . . . 68
A. Lernformen des Unterrichts. „Elementargrammatik." Freies Fortschreiten. Werkgrammatik (nach Dr. Arno Förtsch). Das gruppenunterrichtliche Verfahren. Gegenseitige Hilfe im Unterricht. Fremdsprachlicher Unterricht. Übungskurse. Individuelle Entwicklung in andere Arbeitspläne. Der Wochenarbeitsplan.
B. Eine Schule „volkhafter 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. 84
Anhang
Inhaltsübersicht der Hauptwerke zum Jena-Plan 101
A. Darstellung und Auswertung des Jenaer Schulversuchs von 1924—1934 101
B. Erziehungswissenschaftliche Grundlegung . . . 106
C. Führungslehre des Unterrichts 108
D. Übersetzungen 109

Der Jena-Plan einer freien allgemeinen Volksschule.

I. Die allgemeinen erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen Grundlagen.

Aufgabe.

Den Anstoß zum Versuch, die überlieferte Schulwirklichkeit innerlich so umzugestalten, daß sie erzieherische Funktionen wahrhaft entfalten könne, gab der Besuch des Landerziehungsheims am Ammersee, Herbst 1912, und für die Durchführung des Jena-Plans im besondern das Studium deutscher Landerziehungsheime in den Jahren seit 1922[1]). Hinzu kamen die mehrjährigen eigenen praktischen Erfahrungen, Beobachtungen und Aussprachen im Kreise der Lehrerschaft an den Hamburger Lebensgemeinschaftsschulen, die allesamt grundlegende Bedeutung für mich gewonnen haben. Dabei wurde immer festgehalten an der besonderen Aufgabe der Schule in unserer Kultur, Kenntnisse und Fertigkeiten zur Selbstbehauptung und zur Mitbeherrschung der Zivilisation zu übermitteln, angepaßt an die eigentümliche volkliche soziale Arbeits-

[1]) Vgl. als ein Ergebnis dieser Studien meinen Aufsatz über: „Die Stellung des Landerziehungsheims im deutschen Erziehungswesen des 20. Jahrhunderts" in der Schrift von Elisabeth Huguenin, Die Odenwaldschule, Weimar, 1926, S. V—XLIX.

welt. Somit sollte die alte überlieferte Aufgabe in einer tragbaren, vor der Erziehungsidee zu verantwortenden Form zugleich übernommen werden, und die dem Versuch zugrunde liegende Frage wurde also: „Wie muß diejenige Erziehungsgemeinschaft gestaltet werden, in welcher sich ein Menschenkind die beste Bildung erwerben kann, d. h. eine Bildung, die seinem, in ihm angelegten und treibenden Bildungsdrange angemessen ist, die ihm innerhalb dieser Gemeinschaft vermittelt wird und die es reicher, wertvoller zur größeren Gemeinschaft zurückführt und dieser als tätiges Glied wiederum übergibt? Oder kürzer: Wie soll die Erziehungsgemeinschaft beschaffen sein, in der und durch die ein Mensch seine Individualität zur Persönlichkeit vollenden kann[1])?"

Das hieß: nach dem das Ganze eines Schullebens bestimmenden Ethos fragen und untersuchen, mit welchen Mitteln, möglichst auch lehrbaren und überlieferungsfähigen, an der Aufgabe gearbeitet werden kann, um dieses Ethos wirksam zu machen und zu erhalten. Die theoretische Untersuchung im Rahmen des ersten Bandes meiner „Allgemeinen Erziehungswissenschaft" erwies das Ethos der sozial-wirtschaftlichen, staatlichen und kirchlichen Sphären als unzureichend, ja oft eher der erzieherischen Idee entgegen als ihre Stütze, und sie gelangte zur Forderung einer „freien, allgemeinen Volksschule"[2]), getragen von der Elternschaft und den Erziehern, diese in einer „Gilde der Erzieher" einmütig zusammengeschlossen, beide aber aufs innigste vereint und einander verbunden durch die Idee der Erziehung. Das erweckte die bescheidenere Hoffnung, aus der überlieferten Schule als einem „vom Staat belebten Anstaltskörper" und deswegen einer unselbständigen und unlebendigen Form, zum mindesten einen „durch sich selbst lebendigen genossenschaftlichen Organismus" (O. von Gierke) zu entwickeln, und ließ der höheren Hoffnung Raum, daß unter besonders glücklichen Bedingungen schon heute, wenigstens aber wenn aus der Staatsschule im Laufe von ein paar Generationen wirklich eine Volksschule, vom Volke gewollt und getragen, geworden wäre, die Schulen allgemein echte Lebensstätten der Jugend werden würden.

Diese Forderung ward entwickelt unter schärfster Ablehnung der liberalen Staatsauffassung und des Individualismus, in der Erwartung, daß eine deutsche Selbstbesinnung den Weg zu einem echten Volksstaate bahnen werde[1]).

[1]) Allgemeine Erziehungswissenschaft, Berlin 1924, I S. 107.
[2]) A. a. O. § 9: Volk.

Verhältnis zu Staat und Gesellschaft.

Es soll eine „Schulgemeinde" gebildet werden, in die der Schulunterricht sich immer als das Zweite einordnet. Die Schulgemeindeidee muß daher innerste Überzeugung der Erzieherschaft werden. Sie muß nun „von unten her" wachsen dem Erlaß „von oben her" entgegen.

Schülerparlamente und Schülergerichte wären nichts diese Schule Bezeichnendes. Denn die bisherige Erfahrung in echten deutschen „Lebensgemeinschaftsschulen" hat es erhärtet, daß jene Einrichtungen von den Schülern eher abgelehnt werden als bei ihnen beliebt sind. Dagegen wird von Lehrern und Kindern

[1]) S. meine „Neueuropäische Erziehungsbewegung", 1926. S. 37, Innere Schulreform und Neue Erziehung, 1925. S. 305 ff.

innerhalb der wahren Schulgemeinde das Recht „geschöpft", im Sinne und in der Form der um ihre Führer gescharten Rechtsgemeinde Freier. In Jena-Plan-Schulen zeigte sich überall, wie in der Wiener Versuchsarbeit: „Kinder haben keinen Sinn für kodifiziertes Recht" (Burger-Steiskal). In diesen Schulen waren Parlamentarismus und formale Demokratie schon nach kurzer Zeit verschwunden.

Die Schulgemeinde nimmt also ihren Anfang innerhalb des vom Staate ihr gesteckten Rahmens, erwartet darum auch keinerlei Sonderaufwendungen. Sie dient dem Staat, insofern er als die oberste Einheitsveranstaltung der Volksgesellschaft den Rahmen der Schule begrenzt, schützt, unterhält und verwaltet und die nationalen Belange durchsetzen will. Sie folgt den „Richtlinien" für die Unterrichtsarbeit als pädagogischen Richtlinien für zeitgemäße, lebendig bewegte Volksschularbeit. Das alles heißt: sie kennt fortan innerhalb ihres Ringes keinerlei „Kampf um die Schule" mehr durch weltliche Mächte wie Staat, Kirche, Sekten, parteipolitische oder andere Weltanschauungen. Die weltanschaulichen Belange derjenigen Eltern, welche ihre Kinder der Schule zuführen, werden von Erzieherschaft und Elternschaft dieser Schule gemeinsam so geordnet, daß die pädagogische Einsicht und der pädagogische Verantwortungswille der Erzieher diesen Kindern und diesen Eltern gegenüber sich behaupten. Praktisch bedeutet das ein kaum je aussetzendes Ringen der Erzieher mit der Elternschaft um die Reinhaltung der Erziehungsidee. Ja, dieser Kampf ist ein im hohen Grade Belebendes, solange er in den Formen des Anstandes und in dem aufrichtigen Bemühen beider Teile, nur dem Wohle der Kinder zu dienen, geführt wird.

Die echte Schulgemeinde will also in dem vom Staate abgesteckten Rahmen für planvolle Einwirkung beruflich ausgebildeter Erzieher auf die noch nicht reife Generation ein Zusammenleben und eine Arbeitswelt darstellen, in denen sich die Erziehungsfunktion so rein wie nur irgend möglich auswirkt und alle Verhältnisse bestimmt, vor allen Dingen auch den Unterricht. Am reinsten wird das dort möglich sein, wo Eltern und Erzieher auch weltanschaulich eins sind.

Erziehung und Erziehungskunst.

Unter Erziehung wird hier nicht zuerst die Summe der von Menschen erdachten und ausgeübten Maßnahmen der Erziehungskunst verstanden, sondern jene alle Wirklichkeit durchwaltende Funktion, welche das vollbringt, was wir am Menschen die Vergeistigung, die Humanisierung, sein persönliches Leben, die Persönlichkeit nennen. Erziehung ist in diesem Sinne ebenso eine Tatsache wie das Leben und im Wesensgrunde genau so unerklärlich. Wie aber die beste Lebensführung, auch die beste ärztliche Unterstützung des Lebens, diejenige ist, welche im Einklang mit den Naturgesetzen des Lebens bleibt, so muß sich auch alle Erziehungskunst jener kosmischen Funktion der Erziehung einzuordnen suchen. Wie es eine innere Selbststeuerung des Lebens gibt, eine Selbstregelung des Organismus auf seinen Sinn hin, so auch eine der persönlich-geistigen Entwicklung. Die inneren Ursachen kennen wir auf keiner Seite; es werden nur Ursachenzusammenhänge vermutet, Hypothesen und Hilfsbegriffe verwendet. Leben wie Erziehung sind nicht in ihrem Wesen letztlich zu erfassen, sondern nur in ihren Erscheinungen einigermaßen zu erklären und

in wissenschaftlicher Metaphysik zu deuten, zu „verstehen"[1]).

Gemeinschaft und Gesellschaft.

Wo wir es mit Erziehungswirklichkeit zu tun haben, dort ist ihre Erscheinungsform stets die der „tätigen Gemeinschaft", keine Sozialform, kein Gebilde der Gesellschaft. Darum wird auch eine Gemeinschaftspädagogik der volle Gegensatz zu einer Sozialpädagogik so gut wie zu einer Individualpädagogik. Und zwar liegt der Gegensatz zur Gesellschaft in der Formstruktur, dem Inhalt und dem Ziel einer Gemeinschaft. Da die überlieferte Schule nur Sozialform ist, und da es deren Aufgaben in der neuen Schulgemeinde mit zu erfüllen gilt, so kommt für die praktische Neuarbeit alles darauf an, diesen Unterschied klar herauszustellen, um für die Arbeit im Schulleben deutliche und feste Richtlinien zu besitzen. Die Idee der Gemeinschaft wird oberste, alles Geschehen innerhalb der Schulgemeinde letzthin normierende Idee. Was heißt das?

Aufbau der Gemeinschaftsgruppe.

Jede Sozialform (nur die Formen der Geselligkeit sind ausgenommen, als gewissermaßen Mischformen von Gesellschaft und Gemeinschaft) untersteht äußerem Zwang, der sich irgendwie aus der die Menschen zusammenführenden gemeinsamen Lebensnot, dem Lebenskampfe und der Lebensfürsorge, herleitet und gewinnt daher eine straffe, geschlossene Organisation. Eine „Gesellschaft" bedarf dieser Geschlossenheit, weil sie ein Kampfverband ist, den die Not des Lebens

[1]) Vgl. auch zu allem Folgenden, meine systematischen Schriften: „Der Ursprung der Pädagogik", Berlin 1931, und „Pädagogik", Berlin 1932.

erzeugte und solange zusammenhält, als er für ihre Bekämpfung geeignet ist. Inhaltlich hat sie es deswegen auch stets mit Machtinteressen zu tun, ihr nächstes Ziel ist die Befriedigung des praktischen Bedürfnisses, um dessentwillen diese Sozialform gebildet wurde. Ein höheres Ziel kennt sie nicht, da sie in keiner Weise Selbstzweck ist, sondern verfallen und ersetzt werden muß, sobald sie dem Bedürfnis, das sie entstehen ließ, nicht mehr entsprechend dient.

Eine „Gemeinschaft" zeigt eine ganz anders freie Dynamik ihrer Innenstruktur. Die von ihr umschlossenen Einzelmenschen ordnen sich in voller Freiheit um eines Geistigen willen ihr ein oder einer geistigen Idee unter. Diese geistige Idee wird dann durch Führer repräsentiert, um die sich jene Menschen wie eine Art Gefolge freiwillig scharen. Darum gibt es nun auch hier keinerlei soziale Rangordnung; denn der Geist treibt nicht in Menschen, weil sie besonderen „Klassen", „Parteien", „Geschlechtern", „Nationen", „Stämmen" usf. angehören, sondern schlechthin in Menschen, und er verleiht die Gnadengabe der Führung, ohne sich um soziale Ordnungen zu kümmern, die ihm gegenüber stets Gebilde zweiter Ordnung sind. Die Handlung, die Gesinnung eines Menschen ist niemals deswegen mehr gut, weil er auf einer, wie man sagt, sozial höheren Rangstufe steht, und wenn es heißt, daß Adel verpflichtet, so wird damit nur das Volksempfinden ausgedrückt, daß sich Menschen, die, gesellschaftlich geurteilt, sich auf der angenehmeren Seite des Lebens befinden, ohne Verdienst, dafür ihre Lebensführung und Gesinnung einer besonderen Zucht unterwerfen sollten. Es ist aber von grundsätzlicher Bedeutung, darum zu wissen, daß zur Harmonie persönlichen Lebens wie zum Leben in reiner Gesinnung und edlem

Tathandeln jeder gelangen kann, ganz gleich welchen Standes und welcher Intelligenzhöhe. Denn von niemandem wird mehr verlangt, als daß er im Rahmen seiner Individualität die Eigenart seines persönlichen Lebens unverfälscht und rein offenbare und zum Ausgleich seiner Kräfte gelange.

Innerhalb jenes Gefolges treten neben dem Führer immer deutlich zwei Typen heraus: die Aktiven, welche als tätige Jünger der Idee diese ergreifen und an ihr arbeiten, und die mehr oder weniger nur Aufnehmenden. Allein es besteht kein vollkommen festes Gefüge, sondern eine freiere Dynamik des Zusammenstehens um die Idee. Unaufhörlich findet eine innere Kräfteverschiebung statt wie in einem lebendigen Organismus. Inhaltlich handelt es sich stets um ein Geistiges, das es zu erhalten, weiterzugeben und vor allem neu zu schaffen gilt durch neue Schauungen, Offenbarungen und Gestaltungen. Damit hängt es zusammen, daß jedes Glied einer Gemeinschaft in ihr seine sittliche Würde erlangt und behält. Der Mensch ist hier niemals wie in einer Sozialform Mittel zu einem Zweck, Knecht, Angestellter, Chef oder dgl., sondern stets Selbstzweck. Er wird nie zu einem Teil beansprucht als Kopf oder als Hand, wegen seiner Handschrift oder seiner sprachlichen, organisatorischen, technischen usw. Begabung, sondern immer als ganzer Mensch. Immer wird sein voller Einsatz erwartet. Demnach stehen Menschen, die auf Gemeinschaft miteinander leben, zueinander wie Brüder, wie Kameraden gleicher Gesinnung, und ordnen danach für alle auftretenden Aufgaben die Art und Weise der Erledigung so, daß damit dem Geistigen am besten und reinsten gehorcht wird. Es ist deswegen auch gleichgültig, wer die Ausführung übernimmt, d. h. für sie sich bestimmt fühlt oder bestimmt wird; alles aber kommt darauf an, in welcher Reinheit und Treue der Gesinnung gegen die Idee der Gemeinschaft sie erledigt wird. Was folgt daraus?

Wofern wir nun in unseren Schulen solche Gruppen bilden und in ihnen die Möglichkeit, echte Gemeinschaft frei entstehen zu lassen, schützen, nur dann reichen wir auch in der Schule hinein oder, bescheidener gesagt, heran an die wahre Erziehung, wie sie zwischen Mensch und Mensch, Mensch und Natur als reines Geistwirken absichtslos geschieht. Dort aber ereignet sich Erziehung, wo in einer menschlichen Gemeinschaft Menschen absichtslos füreinander da sind und tätig sind. Wollen wir also hinaus über die „Klasse", wollen wir mehr als eine soziale Gruppe, dann müssen wir unsere Gruppen so gestalten und nun auch so leben lassen, daß in ihnen Raum ist für das zwischenmenschliche Geschehen und damit für eine wirkliche Gemeinschaftsbildung. Und alles, was weiter unten aufgezählt werden wird zur Unterstützung dieser Bildung, besser gesagt, um eben jenem Geschehen Raum zu geben, darf auf keinen Fall aufgefaßt werden im Sinne eines „Arrangements", als wenn dort, wo man diese Mittel in einem technischen Sinne rational anwendet, nun auch Erziehung geschehen müsse. Alles will vielmehr mit leiser Hand und einem stillen Herzen, das nicht das Seine sucht und das alles Gekünstelte meidet, behutsam gepflegt sein.

Das Erziehungsziel der Schule.

Wie die Zukunft politisch und wirtschaftlich gestaltet sein wird, das wissen wir nicht und weiß keiner der heute Lebenden, wie es auch niemand zuvor gewußt hat. Die Zukunft wird von Nöten, Interessen, Kämpfen, neuen wirtschaftlichen, politischen, sozialen

Bedingungen bestimmt sein, die wir nicht kennen, höchstens einige ahnen können, aber eines wissen wir alle: alle diese Nöte usw. können nur behoben werden, wenn jene Zeiten über Männer und Frauen verfügen mit Initiative, fähig und bereit, die Last auf sich zu nehmen und sie zu tragen, freundlich, liebenswürdig, rücksichtsvoll, hilfsbereit und willig, sich selber ganz und gar an ihre Aufgabe hinzugeben, Opfer zu bringen, wahrhaft zu sein, treu, schlichten Herzens, ehrlich, selbstlos, und darunter einige wenige, die bereit sind, mehr zu tun als die andern für diese andern, ohne davon Aufhebens zu machen. Dienstbereit alle, aber alle nach Maßgabe des Pfundes, das sie zu verwalten bestimmt und darum in ihr Leben entlassen worden sind[1]).

Das Ergebnis einer solchen Charakterbildung ist dann der volkgebundene freie Mensch, der „Mensch der Polis", der naturgemäß in den vielfältigen gesellschaftlichen, politischen und geistigen Ordnungen des Volkslebens steht und in ihnen willig dient, in seinem „Stande". Sein ganzes Sein und Schicksal, Rang, Ehre und Würde gewinnt und nimmt er aus der Ganzheit des lebendigen Volkstums[2]).

Menschenschule.

Wo demnach eine Schulgemeinde mit diesen Ideen der Erziehung und der Gemeinschaft Ernst macht, dort erwartet sie von der gesamten Öffentlichkeit als ein Versuch aufgefaßt und beurteilt zu werden, den vollen Gehalt der Forderung nach einer „Menschenerziehung" im Rahmen der öffentlichen Schule zu verwirklichen, damit also die Idee der Schule in ihrem tiefsten Verstande als einer „Menschenschule" im Sinne Pestalozzis, soweit Menschen es vermögen, Ideales wirklich zu machen. Sie ist insofern Schule rein erziehungswissenschaftlich und pädagogisch genommen.

Haltung der Elternschaft.

Von der Elternschaft aus gesehen gilt es, sich der Erziehungs- und Gemeinschaftsidee nicht wie einem Statut mit Paragraphen oder einem Gesetz unterzuordnen, sondern als den alle Arbeit und alles Leben regulierenden geistigen Prinzipien der Schule. Und sie zeigt sich dort recht eingeordnet, wo sie bereit ist, um dieser Idee willen, alles für die Kinder dieser Schule als einer Einheit, also nicht nur um ihres Kindes willen, zu tun, was in ihren Kräften steht: an Mitarbeit, Geldunterstützung, Rat, Verteidigung, persönlichen und materiellen Opfern. Von da an war der Beginn einer echten Schulgemeinde fühlbar, als ich den Eltern sagen konnte, in keinem Falle habe die Elternschaft versagt, wo sie aufgerufen ward, um dieser Idee der besten kindgemäßen Erziehung und Menschenbildung halber zu helfen, Arbeit zu tun, Lasten zu tragen, Opfer aufzubringen für dieses oder jenes Kind oder eine Gruppe von Kindern. Vor allen Dingen aber, daß dieser Anruf stets Erfolg hatte über alle parteipolitischen und alle weltanschaulichen Gegensätze hinweg! Mithin wurde für das, was Elternschaft und Erzieher für das Beste hielten, um diese Kinder zu würdigen, wertvollen Menschen zu erziehen, auch der Parteiegoismus zurückgestellt, die konfessionellen und anderen sehr starken Gegensätze. Es begann bei der Mehrheit die Einsicht Bahn zu gewinnen, daß Kinder jenseits des parteipoli

[1]) Siehe Petersen, Schulleben und Unterricht einer freien allgemeinen Volksschule nach den Grundsätzen Neuer Erziehung, Weimar 1930, S. 7.

[2]) Siehe Petersen, Pädagogik, 1932. S. 3.

tischen Kampfes zu lassen sind, daß, soweit wie nur irgend möglich, ihre Welt frei von der Hetze und dem Zank der Erwachsenenwelt zu halten sei. Es ist ja der größte Irrwahn und zugleich ein Vergehen am Menschen, zu wähnen, wer die Jugend habe, der habe die Zukunft, und so gelte es, schon die Gemüter der Jungen sobald als möglich mit den „richtigen" Parteiansichten zu füllen, noch bevor sie angefangen haben, sich die Grundlagen eines volkgebundenen Menschentums zu gewinnen und zu offenbaren, zu welcher besonderen Leistung sie bestimmt sein möchten.

Sind diese Grundlagen gesichert, dann ist sie „freie" Volksschule und des Staates kostbarster Schatz. Innerhalb der deutschen pädagogischen Bewegung wird sie schulgeschichtlich am besten eingeordnet dem, was im rein pädagogischen Sinne unter „Lebensgemeinschaftsschule" verstanden und seit Hugo Görings „Deutscher Lebensschule" (1882) von allen deutschbewußten Erziehungsreformern im Geiste Pestalozzis und Fröbels erstrebt wird, so auch von Lagarde, Nietzsche und Langbehn, dem „Rembrandtdeutschen", Hermann Lietz u. v. a., den Bahnbrechern und ersten Gestaltern der Deutschen „Neuen Erziehung".

„Allgemeine Schule"

ist sie insofern, als sie Kinder beiden Geschlechts, jeden Standes und Bekenntnisses, jeder Begabung vereinigt und das solange als irgend möglich, am liebsten zehn Schuljahre. Die Frage der Koedukation kann auf keine Weise „wissenschaftlich" geklärt werden, sondern die weltanschaulich-pädagogisch getroffene Entscheidung für bzw. gegen eine Koedukation kann lediglich nachträglich mit statistischem und pädagogisch-psychologischem Material usw. belegt werden. Es ist zur Begründung des Für wie des Wider reichlich vorhanden. Auch der Versuch, die Schüler und Schülerinnen der Lebensgemeinschaftsschulen selber über Vorteile und Nachteile der Koedukation zu befragen, ergab ebenso viele Stimmen dagegen als dafür. Wird das Kind von der Außenwelt mit dieser Problematik verschont, so wird es vor dem 11./12. Lebensjahre nicht nennenswert sie erkennen lassen oder selber fühlen. Mit einsetzender Reifezeit beginnt erst die Auseinandersetzung mit dem anderen Geschlecht und nimmt dort, wo das Kind eine gesunde Umwelt umgibt, im Charakter und Temperament liegende, individuell ganz verschiedene Formen an, hier sexufugale, dort sexupetale. Instinktive Scheu und Sprödigkeit sind ebenso häufig natürlich wachsende Schutzmittel wie der Trieb, dem andern Geschlecht zu gefallen. Es ist ja so, wie Karl Groos einmal sehr fein schildert, daß sich die im Zentrum befindlichen ererbten Dispositionen, welche sich auf die Erhaltung der Art beziehen, unter normalen Verhältnissen von anderen Trieben verhüllt zeigen, die sich gleichzeitig regen; denn es regt sich nicht der Geschlechtstrieb, sondern es steigt eine ganze Gruppe von Trieben gleichzeitig auf, so daß jene ererbten Dispositionen „den eigentlichen Herd der Revolution umgeben, wie die Blätter der Blume den verborgenen Grund umstehen, aus dem sich die Frucht entwickelt"[1]). Da sind der Trieb zur Selbstdarstellung, nicht nur um dem anderen Geschlechte aufzufallen, sondern ebensosehr, um sich körperlich wie geistig zur Geltung zu bringen; dann der Kampftrieb in seinen verschiedenen Spielarten wie Rauflust, Begeisterung für körperliche

[1]) Die Psychologie der reifenden Jugend, Intern. Monatsschrift, 1912, S. 1331ff.

Kampfspiele, zuschauend oder teilnehmend, oder Oppositionslust, Radikalismus, Zweifelsucht. Also ein wundervoll ineinander greifendes und heilsam natürlich den Menschen lenkendes Spiel ererbter Triebe.

Die Schulwelt muß sich entwickeln zur besten Klärungsanlage für das Triebleben dieser Jahre. Sie wird die schirmenden Instinkte trotziger Knaben wie echt weiblicher Sprödigkeit gleicherweise schützen, den Trieben zur Selbstdarstellung und zum Kampf reichlich Gelegenheit geben, indem sie sie zugleich auf würdige Gegenstände ablenkt. Das unten S. 39f. noch zu behandelnde Gruppensystem gestattet außerdem, Knaben wie Mädchen, die in den Reifejahren auseinanderstreben, hinreichend Arbeit und Ausleben in reinen Mädchen- wie reinen Knabengruppen. Nur sorge man, daß in dem Schulleben als einem Ganzen beide Geschlechter miteinander leben und arbeiten können, und daß sich die Schulgemeinde nicht um das ernsteste Problem des Lebens und der Gesellschaft drücke, eben das der Geschlechter, und eine der wichtigsten pädagogischen Aufgaben aus Unfähigkeit, sie zu lösen, beiseite schiebe, aber damit ihrerseits zur Verschärfung des Problems ihren redlichen Anteil an Schuld nehme. Wer das Zusammenleben beider Geschlechter beobachtet hat, der wird den heilsamen pädagogischen wie sittlichen Einfluß solchen Lebens nie wieder entbehren wollen und wird stets die Einseitigkeit, ja die Armut eines Schullebens getrennt eingeschulter Geschlechter bedauernd feststellen können. In Wirklichkeit wird in Deutschland auch weit über die Hälfte aller Kinder heute noch gemeinsam eingeschult. Für Preußen betrugen die Zahlen 1921/22 61,34%, auf dem Lande gar 87,6%. Im katholischen Niederösterreich waren 1936/37 in den öffentlichen Schulen von 193 000 Kindern 143 000 koeduziert.

Unsere Erfahrungen und Anschauungen decken sich weithin mit denen der Berlinertor-Schule zu Hamburg, die sich versuchsweise soweit wie nur irgend möglich von der kindlichen Eigenart in ihrer Versuchsarbeit leiten ließ. In den ersten Jahren des Versuchs waren die Geschlechter nur in den beiden untersten Klassen gemischt. Im Laufe der Jahre mischten sich die Klassen durch Übertritt von Kindern aus einer Klasse in die andere oder durch neue Einschulungen, bei denen Knaben in Mädchen-, Mädchen in Knabenklassen eintraten, etwa weil sie mit Kindern dieser Klasse befreundet oder verschwistert waren. Doch gab es im Herbst 1927 noch zwei Klassen, die nur aus Knaben bestanden, und eine reine Mädchenklasse. „Die gemeinsame Erziehung hat sich erhalten, trotzdem hier und dort vereinzelt Kinder einer solchen Gemeinschaft widerstrebt haben. Im ganzen sind von Kindern und Lehrern gute Erfahrungen gemacht worden, so daß man wohl erwarten kann, daß in Zukunft eine Geschlechtertrennung nur vereinzelt stattfinden wird"[1]).

Der Bankerott der Jahresklasse!

Die Vereinigung verschiedener Schuljahre wird in ihrer vollen Bedeutung erst eingesehen im Zusammenhang mit den unten erfolgenden Ausführungen über die „Gruppe". Von der allergrößten Wichtigkeit ist es, daß die verschiedensten Begabungen beisammen gehalten werden. Auch das findet seine weitere Erklärung in jener Schilderung des Gruppenlebens, hat aber noch andere schwerwiegende Gründe. Das heutige

[1]) Siehe „Werdendes Zeitalter", 1927, S. 154.

Schulsystem zeigt auf jede Weise den Bankerott des Jahresklassensystems, sowie der Auslese für die sogenannten höheren Schulen. Um 1900 begründete sich sogar ein Schulsystem, das sogenannte Mannheimer, auf der Tatsache, daß nur ein kleiner Bruchteil Schüler imstande sei, die Volksschule normal zu durchlaufen. In Preußen wurden 1910/11 nur 45% aus der achten Klasse entlassen; mehr hatten das Vollziel der Volksschule nicht erreicht; in Hamburg blieben 1912 über 50% sitzen. In Halle a. d. Saale verließen Ostern 1931 genau 913 die Volksschule, davon 594 aus der 1. Klasse, 319 aus einer niedrigeren! Eine Naumburger Volksschule hatte 1930 30 Klassen, aber nur eine erste (8. Schuljahr)! Josef Stur[1]) gibt für Wien erschütternde Zahlen: von allen Schülern Wiens durchliefen nur 41½% die vom Gesetzgeber gewollte Schulbahn. Imstande, die oberste Schulstufe zu erreichen, wären 48,4%; 51,6% fielen vorher durch, und von diesen traten 20% (ein Fünftel!) mit erreichtem 14. Lebensjahr vorzeitig während des Schuljahres aus. Der Oberschulrat H. Schüßler, Frankfurt a. M., sah 40—55% Sitzenbleiber in den Volksschulen (Neue Deutsche Schule, 1938). Die gleichen Zahlen führen Holland, Belgien, England, Tschechoslowakei auf. In der Südafrikanischen Union erreichen nur 56% Klasse 6 (im Durchschnitt 14½ Jahre alt)[2]). Decroly und Boon berichten sogar, daß nach sehr optimistischer Schätzung nur 15% die beabsichtigten Wohltaten der belgischen

[1]) Vgl. u. a. Josef Stur, Mittelschule und Bürgerschule, Wien 1927, S. 63; Ov. Decroly et Gérard Boon, Vers l'Ecole Rénovée. 1921, p. 11. Václav Příhoda, Rationalisierung des Schulwesens, 1935, bringt S. 14—32 reichste Belege für die Schulsterblichkeit.

[2]) Siehe O'Grady, Lehrerbildung in Südafrika, 1939. S. 3.

Volksschule genießen, also von den 1,2 Millionen belgischer Kinder des Jahres 1921 nur 180 000! Und die höheren Schulen aller dieser Länder zeigen das nämliche Bild.

Seit 1890 erreicht nur jeder 5. Sextaner in Deutschland das Abitur! Während 1927/28 aus den Volksschulen in Frankfurt a. M. 48% mit gebrochener Bildung abgingen, waren es aus den dortigen Mittelschulen 41%. Nach Bremer Untersuchungen verließen 42% aller eine höhere Schule besuchenden Schüler im Alter von 14 Jahren die Schule, also höchstens mit Quartareife! In Berlin wurden als Folge zu milder Auslese 1928/29 1600 Schüler aus der Sexta, Quinta und Quarta wieder entlassen[1]). Von den in Preußen in die Sexta Aufgenommenen erreichten 30% nicht die Mittelstufe, 70% nicht die Oberstufe; das bedeutet: 25 000 Knaben treten ins praktische Leben über, die nur „Tertianerbildung" haben, 15 000, die nur die Unterstufe einer höheren Schule durchlaufen haben. Die Rechnung geht nicht fehl, wenn wir annehmen, daß die deutschen höheren Schulen Jahr für Jahr mehr als 70 000 Schüler dem sogenannten Stehkragenproletariat zuführten; eine Schülerschar, die, wie genaue statistische Erhebungen zeigten, in Handel, Handwerk und Industrie ungern genommen werden[2]), obwohl sie damals, als sie der höheren Schule zugeführt wurden, innerhalb der Volksschule doch immerhin zu den

[1]) Walter Hüsken, „Bankerott des Jahresklassensystems", in der „Frankfurter Zeitung" vom 13. 4. 1930; Kurz, Schüler, die vorzeitig die höhere Schule verlassen, 1930.

[2]) Pädagog. Zentralblatt, 1925, Heft 6, Käthe Gäbel, die Berufsaussichten der Schüler höherer Lehranstalten mit vorzeitig abgebrochener Schulbildung; Zeitschrift für Jugendkunde, 1934, Heft 1, Georg Schliebe, Gescheiterte Schüler höherer Schulen.

Besseren zählten. Das lehrte u. a. auch die erste Beamtenprüfung von 143 Anwärtern in Frankfurt a. M. 1928. Es meldeten sich 54 Abiturienten und Primaner, 38 Volksschüler und Mittelschüler, 26 Obersekundaner und 25 Militäranwärter. Es fielen durch:

von den Volks- und Mittelschülern 34%,
von den Militäranwärtern 36%,
von den Primanern und Abiturienten 41%,
von den Obersekundanern 62%.

Auch in diesem Punkte steht es im Ausland nicht besser. Um die Zahl der Sitzenbleiber auf den Höheren Schulen Hollands (etwa 30%) zu verringern, wurden vor 20 Jahren am Jahresende in den Klassen sogenannte „Zulassungsprüfungen" eingeführt. Und das Ergebnis war nach 10 Jahren — dasselbe!! 1924 wurden 3897 zugelassen, nicht versetzt 1258, d. i. 33%; 1928 3668 bzw. 1031 d. i. 29%; 1932 4255 bzw. 1391 = 31%; 1935 4044 bzw. 1204 d. i. 30%[1]). Wäre die Volksschule so, daß sie den Schülern ihren Begabungen entsprechend eine freiere Entwicklung gewähren könnte, ein stilleres Ausreifen noch um ein paar Jahre, ob dann nicht manches Elternhaus sein Kind in der Volksschule gelassen hätte? Statt dessen wird immer noch damit fortgefahren, „gehobene Klassen" einzurichten und die kostspieligen Mittelschulen preußischer Art zu erhalten, die doch nur dazu dienen, die oberen Jahrgänge der Volksschule „auszupowern". Und doch gibt es heute Wege genug, um innerhalb der Volksschule selber, gerade dadurch, daß man die Begabten nicht herausnimmt, für alle Kinder weit bessere Ausbildungsmöglichkeiten zu schaffen, als sie in solchen unsozialen Schulformen geboten werden können.

[1]) Siehe „Weekblad voor Gymnasiaal en Middelbar Onderwijs', 14. 7. 1938.

Kein Volk kann die Schüler ändern und lernschulmäßig mehr aus ihnen herausbringen, darum ist das Schulwesen — und in erster Linie das Schulleben — selbst zu ändern![1]).

Und die Hilfsschüler?

Mit diesem Versagen des Jahresklassensystems hängt eng zusammen die Tatsache, daß rd. seit 1900 die Einrichtung von „Hilfsschulen" nötig wird. Jenaer Untersuchungen haben für einen erheblichen Teil der Hilfsschüler als Grund ihrer Überweisung in die Hilfsschule wahrscheinlich gemacht die rein konstitutionelle, physische wie psychische, Unfähigkeit zahlreicher Kinder, das unkindlich angespannte, mit täglichen ja stündlichen „Forderungen" nach „Leistungen" an sie herantretende Arbeitsleben einer „wohlgegliederten", dazu klassenmäßig gebundenen Unterricht erteilenden Volksschule zu ertragen. Dagegen hat der Versuch, solche Hilfsschüler im Gruppenverband zu belassen, ihnen keinerlei Gefühl von Minderwertigkeit zu geben, ihnen Zeit und Ruhe für ihre Entwicklung zu lassen, vor allem immer an erster Stelle für ihre körperliche Erkräftigung zu sorgen, gezeigt, daß diese über die 2—3 ersten Schuljahre gut hinübergeleitet werden können, um darauf auch im Sinne der normalen Schule ausreichend zu „folgen", mit fortzuschreiten. Haller Untersuchungen haben ebenfalls gezeigt, daß die Spätentwickler mindestens 23% der Gesamtschülerschaft der Hilfsschule ausmachen[2]).

[1]) Siehe Petersen, Die Praxis der Schulen nach dem Jena-Plan. (Jena-Plan III.) 1934. S. 1—20.

[2]) E. Kludas in „Deutsche Sonderschule", 1934. S.408.

Das pathologische Kind wird, auch bei leichteren Fällen, der besonderen, zumeist dann aber gleich der Heilerziehung zuzuweisen sein. Unter den heute aber der Hilfsschule Zugewiesenen wird ein sehr großer Teil, bei guter Mitarbeit und rechter Einsicht des Elternhauses, bis zum Ende der Volksschulzeit im Gruppenverbande geführt werden können. Unmöglich wird es freilich, wenn die Eltern sich nicht dazu verstehen können, die mangelhafte oder sehr begrenzte intellektuelle Befähigung und die sittlich schwachen Seiten ihres Kindes vor sich, und was ja immer sehr schwer fällt, vor dem Lehrer und unter Umständen auch vor den Elternvertretern, offen zuzugeben. Wenn sie fortfahren, von den Lehrern wie auch von ihrem Kinde mehr zu verlangen, als beide im Verein mit der helfenden Gruppe an ihrem Kinde zuwege bringen können, dann muß so bald als möglich doch die Überführung in die Hilfsschule einsetzen, wenn eine am Orte ist. Denn es kommt sonst zu einer Belastung der Gruppe, die diese als Gesamtheit schädigt. Es ist von Bedeutung, daß auch in diesem Teile ihres Versuchs die oben genannte Berlinertor-Schule in Hamburg zum gleichen Ergebnis gekommen ist. „Grundsätzlich wollen wir schwachbegabte Kinder, sog. Hilfsschüler, in unsern Gruppen behalten und betreuen und wollen und können das als unsre Pflicht betrachten, solange die Gruppen denselben Bruchteil an schwachbegabten Kindern tragen, der in der Kinderschaft allgemein vorhanden ist. Denn wir möchten die Kinder in dem Kreise lassen, in dem sie auch außerhalb der Schule leben, und ohne sie in besonderen Klassen zusammenzufassen, wollen wir eine Förderung suchen, die in der Richtung unserer pädagogischen Anschauung liegt. In einzelnen Fällen haben wir den schweren Entschluß gefaßt, Kinder an Hilfsschulen abzugeben, weil keine Gruppe der Schule die Belastung durch die betr. Kinder noch zu tragen vermochte." (Werdendes Zeitalter a. a. O. S. 159.)

Es ist eben nicht so sehr die Frage der Begabung, um die es gehen sollte, als die des Menschen selbst. Wer jene schulmäßig wenig Begabten sich in ihrer Weise frei und froh ohne Anzeichen irgendwelcher seelischen Gedrücktheit unter den Mitschülern bewegen sieht, versteht, was ich meine. Sie können in dem reicheren Arbeitsleben der Normalschule vielseitiger und auf natürliche Weise lernen, auswählen, was ihnen zugänglich ist, und in ihrer Art dem freien Bildungserwerb nachgehen. Stets findet sich Gelegenheit, sie mit ihren Fähigkeiten einzustellen: mit einem Vortrag über sie besonders interessierende Dinge, mit praktischer Handarbeit, im Chor, im dramatischen Spiel usf. usf. Dazu sind sie ein Anlaß für reifere Mitschüler, sich ihrer anzunehmen, mit ihnen dies und das durchzuarbeiten. Didaktisch wie pädagogisch wirken jene sich an ihnen wertvoll aus, und das Bild wirklichen Menschenlebens wäre wiederum nicht vorhanden, fehlten diese sog. Hilfsschüler, die nun hier zu Schülern werden, die im besonderen der Hilfe aller Glieder der Schule bedürfen und dadurch einen sittlich wertvollen Teil bilden[1]).

Die Begabten.

Ebenso unentbehrlich sind die Begabten, auch die Hochbegabten. In Jena konnte 1925/29 ein Ver-

[1]) Die Ansicht, in die Hilfsschule Verwiesene könnten ja wieder in die Volksschule zurückkehren, nachdem sie in einer sie individueller anfassenden und fördernden Schulform aufgeholt hätten, ist vollkommen irrig; 1940/41 kehrte nicht 1% in die Volksschule zurück!

such mit einer Anzahl ausgesprochen Hochbegabter durchgeführt werden, die zu jenen 10% der Schüler höherer Lehranstalten gehören, welche nach Joseph Petzold zwei der in den Lehrplänen der höheren Schule vorgeschriebenen Jahrespensen in einem Jahr erledigen können „ohne jede Anstrengung, also mit geringerer Mühe als der schlechte Durchschnitt der großen Mehrzahl der Schüler der heutigen höheren Schulen". Das typisch begabte Kind ist nach den Untersuchungen Lewis M. Termans klassenmäßig bis zu einem Drittel seines Lebensalters zu niedrig eingestuft. Er wird ständig um 21% unter der Höhenlage gehalten, für die es Arbeit erledigen kann. Mit acht Jahren steht es bereits in seiner allgemeinen Orientiertheit auf einer Stufe mit dem Durchschnittskind von 12 Jahren usw.[1]). Da das Gruppensystem mit seinen, freies individuelles Fortschreiten ermöglichenden Arbeitsformen den Unterrichtsfortschritt keines Kindes hemmt, so bestätigen alle Eltern, daß diese begabten Kinder nicht Mangel an Beschäftigung litten, daß sie keine Langeweile kannten, daß sie ruhig und stetig reiften, in keiner Weise „zu kurz kämen". Zugleich aber sind sie wichtigste Gehilfen der Lehrer und Erzieher an verschiedensten Stellen. Sie greifen überall und mehr aus eigenem Antrieb als auf Anordnung und Wunsch in Unterrichts- und Schulleben ein. Nach dem 7. und 8. Schuljahr wird zudem den fachlich Begabten besonderer Dienst zugewiesen; sie treten in ihre „Vorlehrzeit" ein: ein Mädchen, das Kunstgewerblerin werden will, leitet den Werkunterricht für Grundschüler unter Anleitung des Werklehrers; andere, die Gymnastiklehrerinnen werden wollen, führen bestimmte Gruppen; jenes Mädchen, das Buchhalterin werden will und für Ostern eine feste Anstellung in sicherer Aussicht hat, übernimmt unter Leitung die Buchführung der Schule und lernt außerdem mit zwei anderen, einem Mädchen und einem Knaben, Französisch, da sie alle es im späteren Berufe gebrauchen werden. Daß Jungen und Mädchen, die den Lehrberuf ergreifen wollen, sich selber ständig Gelegenheit schaffen, Mitschülern lehrend zu helfen, bedarf keiner besonderen Erwähnung. Wohl aber ein anderer Vorzug jeder „Allgemeinen Volksschule", welche die Begabten nicht an besondere Schulen abgibt:

In der großzügig angelegten und durchgeführten Untersuchung über die Hochbegabten weisen L. Terman und seine Mitarbeiter nach, daß die Hochbegabten mit 9 Jahren in ihrer Charakterentwicklung soweit wie sonst 14jährige sind und auch sonst die stärksten sittlichen Eigenschaften zeigen[1]). In meinen nunmehr zwanzigjährigen Beobachtungen an der Jenaer Universitätsschule finde ich diese Ergebnisse durchaus bestätigt, und zwar so, daß überhaupt das begabtere Kind auch in stärkerem Grade das sittlich führende Kind ist. Nur muß seine Schule ihm die Freiheit intellektueller wie charakterlicher Entwicklung nach seinem Gesetz gewähren. Dann ist es wie eine Art sozialer Dankbarkeit, die aus solchen Kindern heraustreibt und sie zum freiwilligen Helfen in reichstem Maße führt. In den überlieferten Schulen wird allgemein darüber geklagt, daß gerade die hochbegabten Schüler zu Selbstüberhebung neigen, und ebenso darüber, daß sie im Klassensystem ja auch keine Möglichkeit hätten, die sittlichen Führer-

[1]) Lewis, M. Terman, Pflege der Begabung, Z. f. pädag. Psych. 1925, 3. 137ff.

[1]) Genetic Studies of Genius Vol. I. 1925, pa. 517. u. ö.; und: Hugh Hartshorne u. Mark A. May, Studies in Deceit. New York, McMillan Co. 1930.

eigenschaften zu betätigen und herauszustellen. Dagegen machen nun solche Kinder in der freien Schule Erfahrungen, die von höchstem Werte für den Aufbau eines sittlichen Führer-Charakters sind. Der Überheblichkeit wird ja nicht nur durch die mannigfachen gemeinschaftlichen Besprechungen und Veranstaltungen der Gesamtgruppe vorgebeugt, sondern besonders auch im freiwilligen Hilfsdienst und bei der Leitung sich frei bildender Untergruppen um diese und durch diese Kinder. Denn kein anderes Kind läßt sich helfen oder leiten, anleiten oder befehlen, wenn Hilfe, Befehl, Leitung wie eine Art Gnade oder Herablassung nahen. Das begabte Kind muß in einer ganz anderen menschlichen Haltung, jedenfalls mindestens in einer, die keine Überheblichkeit, Ungerechtigkeit oder Herablassung verrät, seine Führung ausüben. Deswegen wird dies Zusammenleben zu einer wunderbaren Schulung begabter Kinder im Umgang mit Menschen, in der rechten Menschenbehandlung, etwas von höchster Bedeutung fürs Leben. (Vgl. u. S. 59 4. Vorteil der Gruppe!)

Aber ganz allgemein ist der Einfluß des begabten Kindes auf das sittliche Niveau wie den allgemeinen Begabungsstand einer Gruppe denkbar groß, und auch deswegen seine Abwanderung an Sonderschulen lebhaft zu bedauern. Dieses aber auch um ihrer selbst willen, weil sie ein wahres Bild des Menschenlebens und der mannigfaltigen Züge dieses Bildes nur in einer allgemeinen Volksschule kennen lernen und sich daran entfalten und bewähren können; ein bedeutender Wert für ihre künftige soziale Stellung. Wie fremd, und darum wie unfähig zeigen sich im Umgang mit nichtakademischen Kreisen so viele Akademiker, bei denen man alsdann regelmäßig auch eine Schul- und Berufsbildung und anschließend eine Lebens- und Berufsführung feststellen kann, die sie niemals in echte Lebensverbundenheit mit anderen Menschen als die ihres engeren Verkehrskreises gebracht haben. Gerade diejenigen jungen Menschen, welche dereinst aller Wahrscheinlichkeit nach zu den 1–2% gehören, die in ihrem Volke eine führende Stellung einnehmen werden und können, müssen solange als möglich in einem Schulleben aufwachsen, das ihnen ermöglicht, sich allgemein menschlich vielseitig aufzuschließen, zu betätigen und zu reifen.

Soziales.

Damit ist bereits alles Nötige über den Wert einer starken sozialen Mischung der Schülerschaft gesagt. Je treuer ihr Bild die tatsächliche soziale Schichtung widergibt, um so reicher ist sie auch an sozialen und rein menschlichen Aufgaben für die Kinder selbst, mithin wertvollere Vorbereitung für ihre Aufgaben als Erwachsene.

Familienschule.

Zugleich ergibt sich noch ein Vorteil von selbst, der nicht zum letzten gehört: diese Schule werden alle Kinder einer und derselben Familie zehn Jahre lang besuchen können, ja es wird von Eltern wie Erziehern gleichermaßen gewünscht werden, daß sie sich als echte Familienschule darstelle.

II. Äußere Ordnung des Schullebens.

Schulgebäude.

Die Massenschule sollte in kleinere Schulsysteme zerlegt werden, mit allerhöchstens 400–500 Schülern. Das Gebäude sei Flachbau, möglichst einstöckig, umgeben mit Gelände für Spielplatz, Schulgarten als Kinderland, es enthalte für jede Gruppe ein besonderes Zimmer (etwas Grundsätzliches gegenüber dem Gary- und dem Dalton-Plan), dazu einen geräumigen Kombinationsraum für Werktechniken, einen Raum für naturwissenschaftliches Arbeiten, einen Turn- und Gymnastiksaal, sowie einen Versammlungsraum für Musikpflege, Schulfeiern, Theater usw., wenn irgend möglich einen organisch eingegliederten Kindergarten[1]).

Verteilung der Schüler.

Die Schülerzahl der einzelnen Gruppen überschreite auf der Unter- und Mittelstufe nicht 40, auf der Oberstufe nicht 30–35. Die von Decroly geforderte Höchstzahl von 20–25, von deutschen Arbeitsschulpädagogen auf 20 bemessene bestätigt unser Versuch nicht, weil nämlich von Anfang an stärker das natürliche Lernen, das freie individuelle Fortschreiten der Schüler, auch die weitgehende Freiheit in der Mitarbeit an der ganzen Unterrichtsgestaltung die Ordnung, Beschäftigung und Führung erleichtern, sowie den Wunsch nach einem reicheren und mannigfaltigeren Gruppenleben erstehen lassen. Auch unter den heutigen unnormalen Verhältnissen bewährte sich der Jena-Plan noch in Klassen mit mehr als 50 Schülern, ja er ermöglichte es gerade, bei derart unerträglich hohen Zahlen die selbsttätige Arbeit und Einstellung des Schülers der Schularbeit wie dem Gemeinschaftsleben gegenüber, ihr freies Schaffen und Zusammenleben dennoch zu erhalten.

[1]) Vgl. Petersen, Schule und Kindergarten im Dorf, in: W. Döpel, Der Dorfkindergarten als Erziehungsstätte. 1935. S. 34—52. — Georg Kerschensteiner forderte Zerschlagung der Schulkasernen und statt dessen Schulen mit nur 250 Schülern, siehe „Theorie der Bildung", 1926.

Ausstattung.

Die Ausstattung umfaßt Tische und Stühle, die, leicht beweglich, im Raume von den Kindern selbst, je nach dem, wie es die „pädagogische Situation" erfordert, geordnet, auch nach draußen, selbst eine Viertelstunde Weges, getragen werden können, um für den Unterrichtsgang auf eine Wiese, an ein Flußufer, in einen Steinbruch, in den botanischen Garten usw. mitgenommen zu werden, da es die Regel sein muß, den Unterricht soviel wie nur möglich ins Freie zu verlegen. Die Firma August Niederkrom & Co. Hannover-Linden, verfertigt die in Jena jahrelang erprobten Tische sowie Arbeitsmittel- und Mappenschränke. Letztere sind mit Rolltüren gearbeitet, um den im Raum verfügbaren Platz soweit wie möglich frei zu halten. An Tischen werden benötigt, berechnet auf 40 Schüler: 8 viersitzige und 8 einsitzige, also insgesamt 40–48 Sitzplätze, um einen kleinen Spielraum zu lassen, da die einsitzigen Tische auch für zwei Schüler Platz bieten. Dazu kommen 1 Arbeitsmittelschrank und 2 Mappenschränke; die Gesamtkosten betragen etwa ein Drittel derjenigen für eine Einrichtung mit Rettigbänken ohne Zubehör[1]).

Diese Zahl ist errechnet auf Grund unsrer zwanzigjährigen Beobachtung der natürlichen Gruppenbildung der Kinder. Die höchste Zahl frei zur Arbeit zusammen-

[1]) Die preußischen Richtlinien für den Bau von Volksschulhäusern vom 2. 7. 1928 besagen: „Auf die Bestrebungen, statt zweisitziger fester Schulbänke lose Tische und Stühle zu verwenden und die Schulkinder anders als herkömmlich, etwa in Halbkreisen oder Hufeisenform um den Arbeitstisch des Lehrers anzuordnen, wird weitmöglichst Rücksicht zu nehmen sein." — Preuß. Richtlinien für das ländliche Schulwesen vom 7. 4. 1930 gestatten Umgestaltung des Klassenraumes.

tretender Kinder war 6, sehr beliebt, ja am beliebtesten war die Dreier- bis Vierergruppe, daneben stets, und zwar wechselnd beansprucht, der Einertisch. Die Zweiergruppe ist, bei längerer Dauer, recht oft pädagogisch wie erzieherisch wertlos, sogar gefährlich, weil sie Verklickung begünstigt und das geistige Wachsen aneinander beeinträchtigt. Die Sechsergruppe ist die seltenste und zumeist wieder innerlich aufgespalten in eine Zweiheit, die aber, etwa rein stofflich (durch einen Atlas, Ton, Rechenspiele usw.) verbunden, doch räumlich zusammenhält. Ähnlich steht es mit der Fünfergruppe. Für den Lehrer sind nur ein besonderer Stuhl, sowie ein ausreichender Platz im Arbeitsmittelschrank erforderlich. Die Wände werden in Wandtafelflächen verwandelt so reichlich wie irgend möglich, bis zum Fußboden herabgezogen[1]), oder mit mattem grauen Glas überlegt. Über der Tafelfläche ein Sims aus weichem Holz, auch die Fensterbänke müssen frei gegeben werden für die Aufnahme von Aquarien, Terrarien, Blumen und für manches andere, was der Kinder Herz liebt und sie in „ihrem" Raume um sich haben möchten.

Die Tische enthalten keine Tintenfässer, sondern beim Schreiben wird sobald als möglich der Füllfederhalter verwendet, oder das Kind lernt, seinen Platz für das Schreiben mit Tinte sorgfältig herrichten genau so wie es in der Regel es im Elternhause muß oder

[1]) Vgl. Arno Förtsch in: Petersen-Förtsch, Das gestaltende Schaffen im Schulversuch der Jenaer Universitätsschule 1925—1930. Weimar, 1930, der die genaue Technik des Präparierens von Wandflächen schildert. Die Ausgaben für Material betrugen 1930 für 10 qm 8 RM. Vgl. auch „Lebensnaher Volksschulunterricht", 1935, Heft 9, Leipzig, Julius Klinkhardt; Preis 0,20 RM, enthält alle nötigen Angaben.

müßte. Auch im Kleinsten hat die Schule gute Sitte bildend immer voran zu gehen und das Beispiel zu geben.

Platzfrage.

Es gibt keine absolut „festen" Plätze. Sie sind frei gewählt oder aus der jeweiligen Gruppenarbeit und deren innerer Bewegtheit heraus bestimmt. So offenbaren sich auch hier — wie überhaupt in ungeheurer Fülle, sobald den Kindern wahre Bewegungsfreiheit eingeräumt wird, — typische Wesensseiten an den Kindern, z. B. die starren, die rechthaberischen, die verträglichen usf. Es gehört mit zu den Aufgaben des Gruppenlebens und bereits seiner äußeren Ordnung, die Kinder sich wesenhaft offenbaren zu lassen, damit danach sich die angemessenere Behandlung durch den Lehrer wie durch die Gemeinschaft richten kann.

Bewegungsfreiheit.

Wahre Bewegungsfreiheit! d. h. die Kinder bewegen sich frei im Raum, ja in der Schule. Jedes geht vollkommen frei ein und aus und verantwortet seine Freiheit vor der Gruppe. Bewegung ist die Nahrung des wachsenden kindlichen Körpers; ihre Unterbindung Verbrechen an seiner Gesundheit![1]).

Alle unsre Erfahrungen bestätigen ununterbrochen, daß kein Mißbrauch mit dieser Freiheit getrieben wird, der im allermindesten uns veranlassen könnte, sie anders als bisher zu beschränken. Nicht nur der still für sich beobachtende Lehrer, fast noch mehr die Gruppe selber kennt sofort jenen heraus, der zum Miß-

[1]) Vgl. die eindringlichen Kapitel in der bitterernsten Schrift Franz Schedes, Die Grundlagen der körperlichen Erziehung, 1935.

brauch neigen könnte, und wird ihn umgehend zur Rechenschaft ziehen. Desgleichen hat — das sei hier angefügt — unsre ständig, der Wissenschaft halber, vorgenommene Kontrolle der zu freier oder einer besonderen Arbeit in einen der 4 Nebenräume sich begebenden Schüler, wo sie manchmal 1—2 Stunden lang ohne stete Aufsicht arbeiten, regelmäßig ergeben, daß nicht getrödelt ward. Davon abgesehen, daß ja diese Arbeit so gut wie stets in einer Werkleistung endet, die vorgezeigt werden kann. Wir haben aber an einer großen Anzahl „verschulter", unter dem üblichen Schuldruck körperlich ermatteter Kinder, die zu uns kamen und von den Eltern und uns besonders beobachtet wurden, die heilsame Wirkung dieser freien Bewegung rein auf die körperliche Konstitution feststellen können. Nach 6—8 Wochen waren die roten Backen wieder da und ein ruhiger, erfrischender Schlaf. Denjenigen Ärzten, die die Jenaer Schule jetzt über ein Jahrzehnt beobachten, ist diese heilende Wirkung genau bekannt und es besteht mit ihnen eine stille Zusammenarbeit.

Pause.

Ferner hat dieser „bewegte Unterricht" samt seiner ganzen Umwelt uns zu einer neuen Pausenordnung geführt. Die Kinder — und genau dieselben Feststellungen machten Lehrer, die z. T. zehn Jahre und länger Lehrer an Schulen alten Systems waren mit Pausen nach jeder Stunde, an sich selber — ermüden erst nach 1¾ Stunde. Darum legen wir die Pause nun schon seit 1924 in die Mitte des Arbeits-Vormittags, so daß sich zwei Arbeitszeiten von je 100—105 Minuten ergeben, dazu eine Übergangszeit zwischen den regelmäßig in der ersten Morgenstunde liegenden Kurs-

stunden, die aber nicht als „Pause" im Schulleben deutlich hervortritt, sondern mehr eine Zeit von 3 bis 5 Minuten bedeutet, in der zur Gruppenarbeit übergegangen wird und Umstellungen des Mobiliars, Forträumen von Lernmitteln, Hinübergehen in einen anderen Raum, das Ankommen später zur Schule kommender Schüler erfolgt u. dgl. m. Es hat sich in allen Jahren kein Anlaß ergeben, mit dieser einen Pause, die 35 bis 40 Minuten umspannt, zu brechen, auch nicht bei Schulanfängern; Lotte Danziger fand bereits beim Sechsjährigen als längste Spielzeit 96 Minuten, s. Schulreifetest, 1933, S. 11.

Die Pause einer Jenaplanschule ist genau so wie Gruppenunterricht, Kurs, Kreis usw. eine echte „pädagogische Situation". Sie beginnt mit einem volkstümlichen Turnen von 10—15 Minuten oder wird beendet durch ein Zehnminutenturnen aller Schüler. Im ersten Falle liegt in der Mitte das Frühstück, das immer von jeder Gruppe gemeinsam, in voller Ruhe und guter Essenshaltung eingenommen wird. Daran schließt sich ein freies Tummeln und Spiel. Oft gliederte sich dabei die Schülerschaft in ein Drittel, das an je zwei Wochentagen ein gebundenes Spiel (Faustball) durchführt, und zwei Dritteln, die frei spielen, sich an den Beeten des Schulgartens beschäftigen oder tollen.

Der Versuch, diese Zeiteinteilung auch im subtropischen Klima Nashvilles U. S. A. durchzuführen, zeigte genau dieselben Erscheinungen. Obwohl die Schulstunden vormittags von 9—12 lagen, Stunden, in denen sich der noch nicht eingewöhnte Deutsche am liebsten nicht bewegt, ergab es sich bei der in Jena erprobten Arbeitsform auch hier, daß die Kinder erst nach 10,30 unruhiger zu werden begannen, so daß wir

den Lunch in die Zeit 10,35–10,45 legten. Überhaupt schienen die Kinder viel weniger die Hitze zu empfinden als die Erwachsenen. Auf die Hitze zurückzuführende Unruhe oder Zappeligkeit war nur ein- oder zweimal an ganz besonders drückendschwülen Tagen festzustellen, an denen dann in der Regel eines jener schnell aufkommenden starken Gewitter mit Platzregen ausbrach. Es war aber auch jetzt weit mehr die Nervosität der Hospitanten, die ansteckte, als Aufregung der Kinder selbst; jedenfalls gelang es bei einem besonders heftigen Unwetter der sehr geistesgegenwärtigen und tüchtigen Lehrerin, im Bruchteil einer Minute die Kinder von der Gruppenarbeit abzulösen und sich zum „Kreise" ordnen zu lassen. Der Wandel in der Beschäftigung und die nach der Ordnung des Kreises erfolgende Konzentration auf gemeinsam Interessierendes genügte, um der Kinderschar mehr Haltung zu geben als den meisten der Erwachsenen.

Anfügen möchte ich noch die Erfahrungen der Hamburger Lichtwarkschule, die sich ebenfalls eine Doppelstunde, und zwar von 75 Minuten geschaffen hatte, um eine ihrer neuen Arbeitsweise entsprechende Zeiteinteilung zu gewinnen. Darüber schreibt Rudolf Kappe in der Zeitschrift, „Die Lebensgemeinschaftsschule" 1926, S. 159: „Die Doppelstunde von 75 Minuten ohne Pause. Wir hätten das früher für unmöglich gehalten. Und es wäre auch keiner „alten Schule" zu raten, es nachzumachen. Die Langeweile und die Verzweiflung der Schüler wären unausdenkbar. Eine Epidemie von Schülerselbstmorden wäre gewiß die Folge. Wo aber Schwung und Freude, Aktualität und innerste Anteilnahme das Leben der Schule beflügeln, da vergeht die Zeit auch im Fluge. Zahllose Besucher haben es mitgemacht. Jeder kann es nachprüfen. Wir

könnten ohne diese konzentrierte Doppelstunde nicht mehr existieren."

III. Das Gemeinschaftsleben der Gruppe.

a) Die „Gruppe"[1]).

Statt von Klassen reden wir von Gruppen. Das ist mehr als ein neues Wort. Es darf hier als genügend bekannt vorausgesetzt werden, was überlieferungsmäßig unter Schulklasse verstanden und in der herkömmlichen Literatur als ihre Idealform betrachtet wird. Die Unterschiede zwischen Klasse und Gruppe liegen ebendort, wo die zwischen Gesellschaft und Gemeinschaft liegen, so wie sie oben S. 12f. aufgezeigt wurden.

Die Stammgruppen.

Mit Bestimmtheit müssen wir erklären, daß das Beste die Mischung der Schüler nach verschiedenen Jahrgängen, selbstverständlich mit beiden Geschlechtern (mit gewissen Einschränkungen für die Pubertätszeit siehe oben S. 20f.) sowie allen Ständen und Begabungen ist. In Jena ist lange Zeit hindurch ausgeprobt worden, welche Alter am besten zusammenpassen und wie groß die Altersspannen sein sollten. In allen Schulen, auch in ein- und zweiklassigen Schulen, sollte die Stammgruppenbildung folgendermaßen erfolgen:

Die Untergruppe vereine die Kinder des 1. bis 3. Schuljahres. Auf keinen Fall sollte man die Kinder des 4. Schuljahres mit hineinnehmen, auch nicht um der rein schulpolitischen, ganz unpädagogischen sog.

[1]) Siehe die eingehenden Schilderungen in Petersen, Schulleben und Unterricht usw., 1930, und: Führungslehre des Unterrichts, 1936, bes. Kap. 2 u. 3.

„Grundschule" ein Opfer zu bringen. Aber ebenso bedenklich ist es, Kinder des 3. Schuljahres zu zeitig in die nächste Gruppe hinüberzunehmen. Nötigen große Schülerzahlen dazu, dann nicht vor Oktober.

Die Mittelgruppe besteht aus Schülern des 4. bis 6. Schuljahres.

Die Obergruppe aus Schülern des 6./7. bis 8. Schuljahres.

Die Jugendlichengruppe aus solchen des 8./9. bis 10. Schuljahres.

Die neuere pädagogische Psychologie bestätigt, daß in den angegebenen Lebensjahren, in denen die Stammgruppen sich gegeneinander abgliedern, auch die entscheidenden Einschnitte der seelisch-körperlichen Entwicklung liegen. Wer diese beachtet, gewinnt pädagogisch wie didaktisch die größten Vorteile. Diese verliert die überlieferte Schule vor allem für die Lebensalter 9–11/12, unsere Mittelgruppe, weil sie diese Klassen durch die Sitzenbleiber altersmäßig ruiniert.

Jena-Plan und Landschule.

Über die Durchführung in Landschulen und die erste Jenaplanschule mit zehn Jahrgängen, die zur Obersekundareife führt, berichtet „Die Praxis der Schulen nach dem Jena-Plan", 1934, S. 348ff.; über die „zehnjährige Bezirksschule" in Rahden i. Westf. auch Hermann Lüking in der „Deutschen Schule", Sept. 1935.

Übergänge.

Kein Kind bleibt jemals „sitzen", sondern alle rücken nach dreijähriger Arbeit in einer Gruppe in die nächste auf. Doch können in der Mittel- und Obergruppe einige aus dem 6. Schuljahr in die Obergruppe, aus dem 8. in die Jugendlichengruppe hinübergenommen werden. Aber für diese „Versetzung" wird nicht der Intelligenzgrad das schlechthin Entscheidende sein. Was ein Kind auf Grund seiner Intelligenz „lernen" kann, das vermag es ja weitgehend in jeder Gruppe, sowie durch Teilnahme an Kursen u. dgl. zu lernen. Deswegen ist uns stets das Entscheidende die „allgemeine Reife", die menschliche Haltung, die Frage, wie wird dieser Junge, dieses Mädchen als ganze kleine Persönlichkeit sich in der anderen Gruppe fühlen und durchsetzen, also wie es in seinem persönlichen Wesen wachsen wird? Die so von dem Lehrkörper monatelang für eine Verschiebung in eine andere Gruppe Beobachteten behalten dabei stets das Recht, sich zu weigern, in die andere Gruppe überzugehen. Auch damit haben wir nur gute Erfahrungen gemacht und gesehen, wie die Kinder durchaus zu einer Selbstbeurteilung fähig sind. Das Kind, welches von uns für den Übergang als geeignet bezeichnet wird, behält auch nach seiner Weigerung das Recht zum Übergang während des ganzen auf den Termin (Ostern) folgenden Jahres. Ein Kind, das sich unsrer Meinung entgegen selber für den Übergang geeignet hält, kann u. U. das Recht zum Versuch erhalten, aber als widerruflich. Auch im letzteren Falle haben wir erfahren müssen, daß Kinder sich richtig beurteilt hatten. Verkrampfungen sind nur dort aufgetreten, wo — uns im voraus bekannt — das Elternhaus den Übergang als Versetzung im Sinne der überlieferten Schule auffaßte, mithin ein Verbleiben in der Gruppe als „Sitzenbleiben", als Degradierung ihres Kindes. Sobald die Elternschaft in längerer Mitarbeit den Sinn dessen verstehen lernte, was wir beabsichtigen, verschwanden die falschen Rückwirkungen.

Definition einer Stammgruppe.

Ich definiere sie als eine „Sozialform", die sich unter Führung eines erwachsenen Erziehers planvoll, absichtlich als Mittel der geistigen Gemeinschaft weiß und will, die unablässig daran arbeitet, ihre Organisationseinheit als bloßes Mittel zu erhalten, sie niemals Selbstzweck werden zu lassen (auch für jede Gruppe liegt ja schon der höchste Zweck in der übergeordneten, sie alle umfangenden Idee der Schulgemeinde). Durch solche ernsteste Arbeit an sich selbst als Gesamtheit erreicht sie die weitgehendste Sinnerfüllung. Dabei ist es aber von entscheidender Bedeutung, daß die jede Gemeinschaft bezeichnende freie Dynamik der inneren Struktur gewährleistet ist (s. oben S. 13f.).

Das freie innere Kräftespiel der Stammgruppe.

Die in solcher Gruppe vereinigten Kinder sind in keinem Stück zum gemeinsamen Fortschreiten vom Lehrer gezwungen, sondern arbeiten frei, selbsttätig und weitgehend selbständig vom ersten Schultage an im Vollbesitz ihrer Bewegungsfreiheit unter jenem Gesetz, das weiter unten als das „Gesetz der Gruppe" (S. 46f.) noch aufgezeigt wird. Dabei bilden sich alsbald frei zusammentretende Tischgruppen auf Grund von Freundschaften, persönlicher Zuneigung, aber ebenso oft auf Grund gemeinsamen Interesses oder auch, weil sie vom Gruppenführer zusammengeführt, d. h. auf die Gemeinsamkeit ihrer Arbeit aufmerksam gemacht sind, und weil sie den Vorteil gemeinsamer Arbeit eingesehen haben. Zwangsweises Gruppieren wäre wertlos; nur wo die innere Zustimmung gewonnen

wird, hat solche Beihilfe Wert. Dabei zeigen sich wiederum von Anfang an starke Überschneidungen: im Rechnen setzen sich andere Kinder zusammen als bei Papp- und Papierarbeiten oder Lesen; auch die Alter überschneiden sich, ebenso die Begabungen und so auch die Führer. Der Junge, der im Papparbeiten in der Dreiergruppe führt, anleitet und auf die Durchführung der Arbeiten sieht, ist dagegen in der Rechengruppe, der er zugehört, nur ein aktives Glied, in seiner erdkundlichen ein passives. Ferner wandeln sich die Tischgruppen wiederholt während des Jahres, und zwar in der Zusammensetzung wie nach dem innern Kräfteverhältnis, weil eben die Glieder ganz verschieden innerlich wachsen.

Organisatorische Vorteile für alle Schulen.

Eine wichtige Folge hat dieses aufgeteilte Arbeitsleben auch insofern, als es nichts ausmacht, wenn ein Kind oder mehrere im Laufe des Jahres eintreten. Sie werden nach kurzer Eingewöhnungsfrist sich ohne alle Schwierigkeiten angliedern, wie wir an genug Beispielen beobachten konnten. Es wird daher bei dieser Organisation des Arbeitslebens nicht nötig, sich starr an die staatlichen Einschulungstermine zu halten, die ja nicht anders als mehr oder minder gewaltsam, rein bürokratisch abgesteckte Termine sein können, um der äußeren Ordnung willen. Durch die Lebensform der „Untergruppe" ist ferner das ernste Problem der „Schulreife" einfach gelöst. Ebenso bereitet das „Springen" wirklich hochbegabter und reifer Schüler im Gruppensystem keinerlei Schwierigkeit.

Überhaupt enthält das Gruppensystem für sämtliche Schulen allergrößte Vorteile. Fritz Behrendt zeigte im „Jena-Plan"-Sonderheft der „Deutschen

Schule" Sept. 1935, wie jede Schule die großen Erleichterungen der Schularbeit, welche die Niveaukurse bringen, genießen kann, desgleichen die Vorteile der Blockstunde, des Kreises, der Pause, Raumgestaltung und pädagogische Rückschau[1]).

Jenaplanschulen im Dienst der Volksgesundheit.

Schulen, die den Unterricht unter „Ehrfurcht vor dem Leben" (s. unten S. 68–90) durchführen, die den ersten Wert auf gesunde Schüler legen und sich darum bestreben, den „Schulalltag" gesund zu machen, mehren und stärken die Volkskraft. Überflüssig werden für sie oberbehördliche Anweisungen für Schwerhörige wie Kurzsichtige. Ja, weil jeder Schüler jederzeit, wenn es etwas genau anzusehen gibt, seinen Platz in die Nähe des Gegenstandes verlegen, sich ihm frei nähern kann, gibt es keine durch die Schule bewirkte Kurzsichtigkeit mehr. Dasselbe ist festgestellt für die durch die Schule verursachten Rückgratsverkrümmungen (Skoliosen). Auch sie fallen fort, weil der wachsende kindliche Körper genügend Bewegung, ja alle von ihm geforderte Bewegung, zu seiner Ernährung erhält sowohl dadurch, daß ein schulhygienisch einwandfreies Schulmobiliar vorhanden ist, wie dadurch, daß die Bewegung im Raume freigegeben ist[2]). Hinzukommen noch die Ausgestaltung der Pause (s. S. 36f.),

[1]) A. a. O. S. 416ff.: „Praktisches aus dem Jena-Plan für alle Schulen." Vgl. in: Petersen, Die Praxis der Schulen usw. 1934. S. 297—316: Die Organisation der Kurse (Beitrag Fritz Peichert) und S. 115ff.

[2]) Vgl. den ernsten Aufsatz von Dr. med. Emmi Drexel, Schädigungen der körperlichen Entwicklung durch das herrschende Schulsystem; „Neue Deutsche Schule", 1938. S. 649—660.

das Turnen, die rege Ausnutzung von Lehrspaziergängen, Schulfahrten und Schulreisen. Niemals ist in diesen 20 Jahren in der Jenaer Universitätsschule „hitzefrei" gegeben worden. Anstatt die Kinder in die stickigen Stuben und Straßen zurückzusenden, wird ins Bad gegangen, gebadet, werden dort Sonnen- und Luftbäder genommen und leichtere Spiele gespielt. Soweit möglich, wird der Unterricht ins Freie des Schulplatzes oder Schulgartens verlegt[1]).

Schulpflichtige, aber noch nicht voll schulreife Kinder entwickeln sich in der Untergruppe, die ihnen drei ruhige Jahre ohne Bedrohung durch Sitzenbleiben gewährt, ungestörter und erleiden weder körperliche noch seelische Schädigungen. Das gleiche gilt in Fällen längerer Erkrankung. Da keine Angst Eltern und Kind befällt, daß das erkrankte Kind sitzen bleiben werde, so wirkt sich auch hier die seelische Ruhe gesundend aus. Was im schlimmsten Falle eintreten würde, das wäre, in den Niveaukursen eine Abteilung niedriger eingeordnet zu werden, jedoch wieder mit der Gewißheit, aufholen zu können. Aber aus seinem Jahrgang, aus seiner Altersgruppe wird kein Kind gelöst; alle Schuljahre hindurch genießt es deren Schutz und deren menschliche wie geistige Einwirkungen.

b) Umgang und Sitte.

Vom ersten Tage an muß ferner daran gegangen werden, das Zusammenleben innerhalb der Gruppe zu formen, mit eben den menschlichen Kräften

[1]) Zusammenfassend berichten darüber: Herbert Sailer, Körperbildung und Pflege der Innerlichkeit, sowie: Hilde Borkenhagen, Die Schulreisen der Universitätsschule in Jena, beide im „Jena-Plan" = Sonderheft der „Deutschen Schule" (Klinkhardt-Leipzig), Sept. 1935.

und Werten, deren Träger die Kinder dieser gegebenen Gruppe sind. Gehen wir analysierend einmal vom Äußerlichen zum Inneren über:

Räumliche Einordnung.

Da ist zunächst die Auseinandersetzung mit dem Gruppenraume und mit dem Schulhause, so wie sie sind; die räumliche Einordnung. Das bedeutet schon Einordnung in die realen Pflichtverhältnisse und die Verkehrsformen der Schule. Wichtig ist es, damit am allerersten Tage zu beginnen, und nicht wie es vielfach mit Schulanfängern geschieht, diesen erst einige Tage lang ein lustiges, z. T. ausgelassenes Leben vorzumachen, das zum verlangten Schulleben im Widerspruch steht, aber auch überhaupt zum Sinn der Schule und zu dem, was schon ein Kind von ihr erwartet.

Die Kinder sind vom ersten Tage an zu allen guten Sitten des Umgangs einzugewöhnen. Die Formen des Grußes, beim Betreten und Verlassen des Raumes, beim Sich-Begegnen im Raume usf., usf. werden im Sinne schlichter Selbstverständlichkeiten geübt und von jedem verlangt. Besonders wichtig sind das Leisegehen, Flüsterübungen, gegenseitige Rücksichtnahme im Vorbeilassen und Aushelfen.

Das Gruppengesetz[1]).

Der Raum selbst wird ihnen in „Freiheit" überlassen, aber es ist „Schein der Freiheit", wenn man darunter Willkürgebrauch verstehen wollte. Sie findet hre Begrenzung im „Gesetz der Gruppe", und dieses lautet: im Raume darf nur geschehen, was alle gemeinsam wollen und was das Zusammenleben und die Schularbeit in Ordnung, Sitte und Schönheit allen in diesem Raume gewährleistet. Dabei werde nicht, wie es Oberflächliche noch oft meinen, vergessen, daß zu diesen allen auch der Lehrer gehört. Mithin sind Grenzen der Freiheit: a) die gleichen Rechte und Pflichten aller Kameraden, b) die Bindungen, welche durch die räumliche Enge gegeben sind und die zu Rücksichtnahme mannigfaltigster Art nötigen, und c) die Beschränktheit mancher Arbeitsmittel; es können z. B. nicht alle gleichzeitig an den Wandflächen tätig sein, dieselben Lernmittel benutzen, gewisse Bücher, das Mikroskop beanspruchen usf.

[1]) Eingehende Begründung s. in Petersen, Führungslehre des Unterrichts, 1936, unter: „Vor-Ordnungen, nicht Verordnungen!"

Abgeschlossenheit.

Dem Gruppenraume geben wir aber eine ganz große Bedeutung, keine geringere als die der „Abgeschlossenheit", der Bindung an einen bestimmten Raum zur Entfaltung geistiger Kräfte, wie sie Leo Frobenius in ihrer Bedeutung für das Wachsen geistiger Kulturen erkannt und betont hat. Es entsteht eine intensivere geistige Wechselwirkung, damit größere Kräftigung und Reifung der Energien.

Beweglichkeit.

Ebenso ist die Beweglichkeit gegenüber dem veralteten, Gesundheit fressenden Systeme der Bankreihen von allgemeinerer Bedeutung. Die Kinder lieben es außerordentlich, an „ihrem" Raume gestaltend tätig zu sein. Nun wird dieser Betätigungstrieb dem Schulzweck eingeordnet: es gilt in der Regel täglich mehrmals, sicher immer 2—3mal den Raum anders zu ordnen: für den „Lesekreis", zur Schulspeisung,

zum Gruppenunterricht, für gewisse Tischgruppenarbeiten usf. Auch dabei beobachten wir typische Verhaltensweisen: die Untergruppe hält mehr auf die starrere Ordnung, daß „immer wieder alles genau so" gemacht wird, wie üblich, die anderen stehen freier zur Raumordnung, die Mittelgruppe ist dabei am meisten erfinderisch und auch mehr für ganz etwas Neues, periodenmäßig.

Das Einhalten der äußeren Ordnung wird halb spielend, halb sportmäßig geübt, dann mit der Uhr in der Hand. Sobald sich kleinere Unregelmäßigkeiten einstellen, nehme man sofort eine neue kurze Einübung vor. Sie stößt nie auf Widerstand, im Gegenteil, sie bereitet Freude und Spaß, wenn sie nur in dem rechten fröhlichen Ton bei aller Bestimmtheit gefordert wird. Immer wieder tritt uns ja nichts anderes entgegen als die genugsam bekannte und biopsychisch begründete Tatsache, daß der Kinder Aufmerksamkeit und Gedächtnis kurz sind. Was wegen dieser größeren Vergeßlichkeit unterbleibt, das ist aber keineswegs aus bösem Willen und deswegen geschehen, weil ein „wildes Ungestüm" in den Kindern triebe. Es bedarf lediglich der kurzen erneuerten Übung und der liebevoll, aber unbeugsam ernst an die Gruppe gerichteten Erinnerung.

Schulwohnstube.

Der Raum werde zu einer „Schulwohnstube". Darum gehört in ihn nun auch keine Hobelbank, kein Sandkasten u. dgl. Und zwar nicht nur wegen der hygienischen Bedenken und störenden Arbeitsgeräusche, sondern weil das Ethos in einer Werkstatt ein anderes ist als das einer Wohnstube, auch, als das einer Schulwohnstube sein soll. Es ist dies

ein Unterschied wie zwischen einer zusammenarbeitenden Gesellschaft und einer zusammenlebenden Gemeinschaft. Mag die Werkstatt soziale Gesinnung in einem bescheidenen Maße mitbewirken, ihr Anteil an persönlichkeitsbildender Kraft ist gering. Den Charakter einer Wohnstube aber verleihen dem Raume ganz besonders der singende Vogel, die tickende Uhr, der Blumenschmuck, der Wandschmuck, den die Kinder selber herstellten. Es bindet Kinder vor allen Dingen innerlich stark an ihn alles, was sie an Eigenem aus ihrem Besitz, an ihnen wertvollen kleinen und großen Schätzen dort aufstellen dürfen, sei es auch nur vorübergehend.

Pflege und Ordnung der menschlichen Beziehungen.

Über alles Äußere hinaus wichtig ist nun, was sich an rein menschlichen Beziehungen anbahnt, d. h. die Einordnung in die Wertewelt einer Schule, die sich unter die Idee der Gemeinschaft und der Bruderschaft stellt. Erst damit öffnet sich der Umkreis sittlicher und persönlicher Erziehung. Die Hauptmittel dafür sind:

a) die Aussprache; die Offenheit aller Verhältnisse; das Geöffnetsein füreinander; daß alles zur Aussprache kommt;

b) das Recht eines jeden Kindes, gehört zu werden, seine Meinung frei zu äußern; die Anerkennung gleichen Rechtes für alle, und dieses Recht lediglich beschränkt durch die Rechte der andern, eine Bindung von stärkster Wirkung;

c) die Behandlung restlos aller „Fälle" durch die Gruppe, in letzter, aber von den Gruppen ungern angegangener Instanz, von der ganzen Schulgemeinde.

Dabei bedarf es der Führung durch den Lehrer mit größtem Takte, gleichfalls ist hier eine der besten Gelegenheiten zur Erziehung zur taktvollen Behandlung des Mitmenschen; und ich erlebte den ungeheuren Unterschied zwischen der Behandlung solcher Fälle hier in einer Gemeinschaft, die jedem Gliede das Gefühl ließ, ein Freier zu sein, und früher im Rahmen der Klasse, wo im besten Falle Freigelassene Recht schöpften;

d) die Warnung; oder die Mahnung. Das Äußerliche der Mahnung sei wiederum alles andere als starr. Jedes verabredete Zeichen hat ja die Tendenz zur Abnutzung, zur Entwertung; so wechseln auch die vereinbarten Formen ständig. Den Finger auf den Mund legen, das Hochheben einer Hand, das Hinstellen eines bestimmten Merkzeichens, der leichte Schlag an einen Gong mit wohltuend dumpfem Schlage sind solche erprobten und abwechselnd beliebten Mittel.

Nur eines werde soweit wie nur irgend möglich vermieden: das Wort selber! Alles Eingreifen mit Worten ist zu mehr als 90% schlecht und verfehlt seinen Zweck; denn das menschliche Wort weckt den Reiz zum Gegenwort, zur Antwort, sei es zur Rechtfertigung, zur Entschuldigung, zum Trotz oder was sonst es sein mag. Immer ist das stille, wortlose Sich-Verstehen hundertmal besser als das Reden über das, was abzustellen ist. Gar das anklagende, verweisende Wort sei sehr sparsam gebraucht, nach Kräften vermieden; der Führer gehe darin voran. Jedes Tun, jedes Zurechtstellen des Falschen, auch wenn man es selber nicht tat, ist sittlich wertvoller als die nach einem Wortwechsel auch kürzester Art erfolgende Handlung. Immer ist die „Besprechung" das Oberflächlichere, das Gehaltlosere. Dazu hat die berichtigende Tat, immer durch den, der es zuerst bemerkte, den Vorteil, daß hundert kleine, jedoch das Gemeinschaftsleben so leicht trübende und verwirrende Dinge schneller, reibungsloser, besser und wirkungsvoller für den Geist der Gruppe erledigt werden. Sie bewirkt weit seltener den Streit, hinterläßt am wenigsten Unruhe, Ärger, Gereiztheit, Verstimmung, alles Gefühle, von denen die Luft freigehalten sein muß. Jeder Lehrer merke sich's und unermüdlich lehre er es, vor allem im eigenen Tun, seine Schüler, daß 99 von 100 Vorkommnissen und Fällen es nicht verdienen, auch nur schwach unterstrichen zu werden. Des alten Thales Wort stehe u. a. als Leitwort über dem ganzen Zusammenleben: „Ertrage Kleines von deinem Nächsten!" Nur hüte sich der Lehrer, die Lehrerin davor, die Kinder unnötig zu bedienen und in eine mit Recht lächerlich wirkende Höflichkeit zu verfallen, die bei gesund empfindenden Kindern genau so unangenehme Reaktionen veranlaßt, wie solches Verhalten von Erwachsenen als unfein, geziert, verstiegen u. dgl. verurteilt wird. Ebenso beachte er die allgemeinen psychologischen Gesetze bei Massenbildungen! Dort hilft nur kurz und bündiges Eingreifen mit festem Wort und klarer Tat.

e) Die Pflege der Innerlichkeit. Dahin gehört die Feier aller Geburtstage durch die Kinder; die Vorbereitung von allerhand Festen; Behaglichkeit des Schulraumes; die schlichte, menschliche Wärme im Umgang miteinander und mit dem erwachsenen Lehrer; der Verkehr lieber Menschen in „unserm" Raume. Wie wichtig ist es, wenn die Mutter dann und wann neben ihrem Kinde in diesem Raume sitzen kann, wenn der Vater, der seinen Urlaub hat, mit im Werkraum arbeitet, die freie Zeit benutzt, um die neue Rechenmethode

kennenzulernen, u. dgl. mehr. Hier besitzt jede Schule diese einfachen und doch so bedeutsamen Mittel, sich die Herzen der Kinder und der Eltern leicht zu erobern.

Schule des Schweigens und der Stille.

Jena-Plan-Schulen pflegen das schweigende Denken (W. Dilthey, Werke V, 149f.) und das schweigende Handeln. Sie sind insofern „Schulen des Schweigens und der Stille". Sie wenden sich gegen die Überschätzung des Wortes und Pflege des „Geredes"[1]). Hatte doch Hegel Recht: Das Geschwätz zurückhalten ist eine wesentliche Bedingung für jede Bildung und jedes Lernen. Deswegen muß nun an erster Stelle auch Wort und Rede des Lehrers eingeschränkt und ganz neu — und damit wieder wertvoll, wirksamer — dem Schulleben eingefügt werden.

Die Pädagogik des Jenaplans ist deswegen der Gegensatz zu jeder expressionistischen wie zur (im Grunde individualistischen)[2]) Persönlichkeitspädagogik. Sie fordert klare, möglichst eindeutige und flächige „pädagogische Situationen", deren Sinn und deren Führung einfach und damit straff gefaßt werden kann, wie Kurs, Kreis, Gruppenarbeit usf.; darum auch Blockstunden und für einen Tag oder einige Tage stofflich verbundene Arbeitszeiten, um wirklich arbeiten und rechtes Schaffen zu ermöglichen (s. den Wochenarbeitsplan S. 79).

c) Die Eingewöhnung in die Besonderheiten des „Schul"lebens und der „Schul"arbeit.

Diese Eingewöhnung muß gleichfalls von Anfang an erfolgen, und wo sie nachließe, alsbald wieder geübt

[1]) S. Petersen, Pädagogik, 1932. S. 117; Ursprung der Pädagogik, 1931, S. 8, 13, 155, 210f.
[2]) S. Pädagogik, S. 159, 157; 79ff.

oder in Erinnerung gebracht werden. Es muß dafür Verständnis geweckt werden, daß die Schulstube eben doch keine Wohnstube schlechthin ist, sondern ein Raum, der einer ganz besonderen Aufgabe dient. Und wir können es in unserer Kulturlage voraussetzen, daß dies den Kindern schon beim Eintritt in die Schule irgendwie bekannt ist, von ihnen gar nicht anders erwartet wird. Es gilt nur, geschickt an diese Instinkte und sozial vermittelten Einsichten anzuschließen. Hierher gehören: a) die Einführung in den Gebrauch der Lehrgegenstände, der Lernmittel aller Art; was mit diesem, was mit jenem gemacht werden kann oder ganz allein gemacht werden darf; b) die jeweils besondere Arbeitshaltung, und c) die besonderen methodischen Anforderungen, die für Arbeitsabläufe erforderlich sind.

Lehrgespräch.

Um ein Beispiel eingehender zu behandeln, so erlangt das Gespräch, die Unterhaltung, zu großen Teilen, ja fast überwiegend innerhalb des Gruppenraumes eine besondere schulische Note. Zu verlangen ist ganz allgemein für das Schulgespräch, die Schulunterhaltung, die Form des besten Salons. Dennoch ist es nie Unterhaltung um der Unterhaltung willen, sondern dies immer in einem besonderen Sinne, nämlich bildende. Man unterhält sich nicht aus Langeweile, aus Freude an der geistigen Erholung, der Dialektik oder an dem Menschen, mit dem man sich unterhält, sondern von vornherein besteht doch hier ein besonderer Sinn. Alles drängt hin auf erhöhte Aufmerksamkeit, zur Konzentration auf das, was man tut und wie man es tut, ganz anders als vielleicht im Spiele der Konversation des Salons. Stets geht durch alles Reden

die leise, aber bestimmte Mahnung hindurch: „Hat das, was du sagst oder tust oder fragst, jetzt und hier einen Sinn?“ — „Gehört es hierher?“ Und: was man sich vorgenommen hat, das soll auch zu einem sinnvollen Ende kommen, mindestens zu dem relativ besten Abschluß heute.

So zielt alles hin auf sinnvolle Beziehungen, auf klare, deutliche, in Worten bestimmt ausgedrückte Erkenntnisse, allgemein auf Verständnis, noch weiter gesteigert: es geht um begründetes Wissen, begründete Erfahrung. Wegen dieser Anforderungen an das Gespräch muß auch die Form sorgsam und stetig kultiviert werden. Nicht im Sinne irgendeiner „Einschulung“ oder einer Belehrung. Vielmehr ordnet sich hier der Erwachsene ein mit der ganzen Wucht seines Vorbildes und gewinnt sich unfehlbar die starke Mehrheit seiner Gruppe als stille, bald als rührige Helfer. Ist doch, wie jedermann weiß, die Beherrschung schöner Form von stärkster Macht über die Mitmenschen und ordnet sie sich willig ein und unter. Nur dort, wo in einem Menschenkinde das Böse treibt, sucht es sich über sie hinwegzustürzen, es wird aber in recht zusammenlebenden Gruppen sofort an den Widerstand der Mehrheit stoßen und in seine Schranken alsbald zurückverwiesen werden. Es genügt, wenn sich der Lehrer fest und bestimmt in diesen Schranken hält und lediglich als dieser Mensch, der er ist, da ist. Die Tatsache seiner wirksamen Einordnung in das Gruppenleben ist Macht genug.

Frage.

Dasselbe gilt auch von einem der wichtigsten Mittel im Leben der Schule, von der Frage. Sie ist unentbehrlichstes Mittel. Aller Fortgang im Bewußtmachen,

im Denken, in der Wissenschaft hängt ja davon ab, daß Tatsachen problematisch, d. h. auf deutsch „fraglich“, gleich einer Frage, werden und daß nun eine Arbeit an den neuen Fragen einsetzt, welche nach Antworten, d. h. nach Begründungen, objektiver Begründung sucht. Tatsachen werden uns aber nur dadurch fraglich, daß wir uns mit ihnen tätig befassen, selber Widersprüche an ihnen oder sie selbst als „neu“ entdecken, daß uns Zweifel aufsteigen, neue Seiten an ihnen denkend herausgestellt, andere Einordnungen von ihnen gefordert werden. Und wir können auch nur wertvolle Problemlösungen und Begründungen miterarbeiten, wenn wir ein eigenes Tatwissen haben, kein bloßes Wortwissen.

Gesprächsleitung.

Bei dieser großen Bedeutung der Frage ergibt sich für die Leitung des Gesprächs, daß sie in der Unterstufe in der Hand des Lehrers liegen muß. Nur ganz vereinzelt, und stets nur in höheren Lebensaltern, wird diese Leitung auch einmal einem Kinde anvertraut werden können. In der Mittelstufe haben wir in der Regel schon gute Erfahrungen gemacht. Die Meisterung der rechten Gesprächsleitung wird aber doch immer Sache einzelner Kinder sein; unbedingt muß die Gruppe mitbestimmen, ihr Urteil ist meist sehr treffend und instinktsicher. Der Lehrer hüte sich nur vor Spielerei. Die Korrektur, das Eindämmen, ja das Verhindern ungeduldigen, nervösen, gelegentlich unbeherrschten Verhaltens ist ebensowenig Kindersache wie die Kunst, vorgebrachte Gedanken aufzunehmen, fortzuführen, zu einem Abschluß zu runden, sei es zu einem sogenannten Ergebnis, sei es zu einem weiteren,

offenstehenden, aber als solches klar herausgestellten Problem oder zu einer Aufgabe.

Lehrerfrage.

Allein ein wesentlicher Unterschied kennzeichnet auch an diesem Orte das neue Leben: der Wandel in Art und Sinn der eigenen, der Lehrerfrage[1]). Der Lehrer muß sich ganz und gar als Gesprächsleiter fühlen, darum nun seine Frage den im Schülerkreise frei aufsteigenden Gedankenzusammenhängen eingliedern. Sie stelle in Zweifel, blicke voraus auf eine, vielleicht die Lösung und reagiere dabei auf die Einwürfe, Fragen und Behauptungen der Kinder. Aber — immer geht sie nun den Weg, den die Kinder gewählt haben. So wird auch an dieser Stelle ganz Ernst mit der Anerkennung der Selbsttätigkeit der Schüler gemacht. Diese bekundet sich schon in dem Wege, den ein Kind oder die Gruppe eingeschlagen hat, und eben diesen Weg begleitet der Lehrer mit seinen Fragen. So ist es der Kinder Weg zur Lösung. Das Recht der Pädagogie aber bleibt es, frei darüber zu entscheiden, ob nicht unter Umständen vom Lehrer selbst auf eine Frage die Lösung gegeben werden soll oder wann sie und in welcher Form die Ablösung vom Gespräche erfolgen soll. Jene vollkommene, auch stimmungsmäßige Einordnung des Lehrers verbürgt, daß sein Vorgehen nicht den Charakter des Gewaltmäßigen, sondern stets den eines Menschen behält, der „in Funktion“ handelt. Bei dem allen steht das Gespräch kraftvoll in die Selbstbildung der Kinder aufgenommen da.

[1]) Vgl. Else Müller-Petersen, Fort mit den Hilfsfragen! „Die Deutsche Schule“, Februar 1942.

Auch hier ist die Voraussetzung, daß in den Kindern, immer dem entwickelten Vermögen entsprechend, das Verständnis für alles geweckt wird, was sie tun, was der Lehrer tut, warum dieses, warum jenes Verhalten beobachtet wird. Deswegen wird nun der Lehrer in jeder Funktion von den Schülern verstanden und anerkannt. Genau so wie wir Erwachsene, besitzen die Kinder ein feines Gefühl dafür, ob ein Handeln, ein Befehl, eine Anordnung des Mitmenschen innere Berechtigung hat oder nicht.

Offenheit.

Da mithin in allen Teilen dieser Zusammenarbeit Offenheit aller Verhältnisse gewährleistet ist, so dient alles, was der Eingewöhnung in die besonderen schulischen Aufgaben gilt, an seinem Teile ebenfalls als ein Mittel, der Gruppe als Ganzem Form, Stil, Kultur zu geben. Sie entfaltet in all ihrem Tun und durch dieses Tun einen werthaften Lebensstil, der während des Zusammenlebens im Schulraume sich darin bekundet, daß die Mitglieder „auf sich halten“. Wenn nun außerhalb der Schulstube, gar der Schule überhaupt, dasselbe eintritt, demnach die Haltung im Elternhause und auf der Straße bestimmt, dann hat die Gruppe Höchstes geleistet.

Gegenseitige Hilfe in der Erziehung.

Das schlichte Geheimnis ihres Erfolges aber bildet das Auftreten, das freie Erscheinen der gegenseitigen Hilfe in der Erziehung, Hilfe also vom Standpunkte einfacher Menschlichkeit aus gesehen und befolgt. Es besteht kein Schema, — das wäre ja ihr Tod! — vielmehr reichste Möglichkeit, gegenseitiges Helfen und

Sorgen füreinander unter den Schülern frei hervorreten und sich betätigen zu lassen. (S. oben 15.) Die Idee der Gemeinschaft und Bruderschaft entsendet tausend Strahlen hinein in die wirkliche Welt, und sie sind ebenso viele Wege zurück zur Idee. Daß nur diese selbst mit starkem Vertrauen ergriffen, nie ermüdend gesucht und damit im Gemeinschaftsleben leuchtend und wärmend erhalten werde!

d) Zehn Vorteile der Gruppe. Zusammenfassung.

1. Die Altersunterschiede sind zugleich verstärkte Bildungsunterschiede, ohne daß wiederum die Spannung zu groß wird. Das bedeutet vermehrte geistige und allgemein menschliche Anregung und Förderung für die ganze Gruppe. Es sind im reicheren Maße pädagogische wie unterrichtliche Führer unter den Kindern selber vorhanden. Dadurch entsteht jenes fruchtbare „Bildungsgefälle". Eine bislang nur in der Untergruppe durchgeführte statistisch genaue Untersuchung zeigte z. B., daß das 2. Schuljahr die Einführung des neu eintretenden ersten Schuljahres übernimmt, besonders die Einführung in den Gebrauch der „Arbeitsmittel", den es selber als Schulanfänger vor einem Jahre erst lernte und nun als „Ältere" weitergeben kann, während die Schüler des 3. Schuljahres mehr erziehliche Einflüsse ausüben.

2. Die drei Jahrgänge verhalten sich zueinander wie Lehrlinge, Gesellen und Meister; auf jeden Fall entsteht eine solche Innengliederung jeder Gruppe, daß jener Vergleich zu Recht besteht.

3. Die wirklich (intellektuell) Begabten, die in der Jahresklasse sonst die Rolle des stets „Guten" und der „Ersten" spielen und dadurch so oft und leicht die

bekannten unangenehmen Züge von Überheblichkeit und falscher Selbstbeurteilung zeigen, müssen in der zehnjährigen Volksschule mit vier Gruppen sich also dreimal neu ein- und unterordnen und sich mit Begabteren messen.

4. Gleiches gilt für die Entwicklung der echten „Führer". Auch solche Schüler müssen sich dreimal durchsetzen und zeigen, was es denn für sittliche und andere Eigenschaften sind, mit denen sie ihren Führeranspruch erhalten und jedesmal wieder durchsetzen können. Jahr für Jahr sehen wir, wie zu Ostern Scheinführer entlarvt werden, ebenso wie jene unangenehm Überlegenen und Besserwissenden in ihre Schranken gewiesen werden und wie heilsam diese Erziehung in der Gruppe ist!

5. Es ist besser, daß jährlich ein Drittel wechselt als die Hälfte. Denn sonst könnte leicht die neue Hälfte der stärkere Teil sein und das Gleichgewicht wäre gestört, auf die falsche Seite verlegt. Dagegen gewährleisten zwei verbleibende Drittel mit größter Sicherheit das Fortleben der guten „Überlieferung" und damit deren großen bildenden und erziehenden Wert.

6. Gerade in neuen Erziehungsschulen wurde sehr oft festgestellt, daß sich die Schüler im Jahresverband zu stark einspielen untereinander wie mit dem Lehrer, vor allem, wenn der letztere, was aus erzieherischen Gründen gern gefordert wird, die Klasse, „seine" Klasse durchführt. In der Gruppe wird dagegen alljährlich ein Drittel abgegeben; mit dem neuen Drittel kommen neue Anregungen hinzu, neue Aufgaben und neue Pflichten für Lehrer und Gruppenverband. Die Veränderung bringt jedesmal eine uns deutlich sichtbar werdende Kräfteverschiebung und -anspannung; im besten Sinne kommt „neues Blut" hinzu.

7. Keine Untergruppe wird bis zu 40 oder gar mehr Schulanfänger besitzen, sondern jede höchstens ein Drittel solcher Zahl, d. h. nur 12–15 Schulneulinge je Untergruppe. Das bedeutet eine sehr große Erleichterung, vor allem aber eine echte, lebenswahre Einführung der Schulanfänger in das Schullernen und Schulleben. Dabei wird zugleich der Zusammenhang mit den Lernformen vor der Schulzeit auf natürliche Weise erhalten und kann vom Lehrer leichter ausgenutzt werden. Vgl. Punkt 1.

8. Der Lehrer muß sich umstellen, freier werden; er kann nicht mehr Lehrer im alten Sinne bleiben. Von selber wird er ein anderer, wird Pädagoge, Führer seiner Schüler.

9. Die richtige Sozialbildung wird erleichtert. Gerade sie wird aber nicht nur durch zu große Klassen erschwert, sondern auch durch das System der Jahresklassen. „Die Gruppenteilung der Kinder rein nach dem Lebensalter ist das sichtbarste Zeichen dafür, daß unsere Schule nur den Schüler sieht, nicht das Kind: man denkt nur daran, einen möglichst homogenen ‚Lernkörper' zu schaffen. ... Das Leben in der natürlichen Nachbarschaft, die Schule des Spiels, teilt ganz anders: die verschiedenaltrigen Geschwister wie die regelmäßig aus mindestens drei bis vier Jahrgängen gemischten Spielgruppen der Nachbarschaften zeigen uns ein anderes System der Verbandsbildung, der gegenseitigen Führung, Lenkung und Beeinflussung. Gerade der große Erfolg dieser Schule und der oft — gerade erzieherisch, sozialbildend — so beschämend geringe unserer offiziell so genannten Schulen war es, der veranlaßte, an der Universitätsschule in Jena die Jahresklassen aufzugeben zugunsten der je drei Jahrgänge umfassenden Gruppen, die wirkliche Spiel-,

Lebens- und somit auch Lerngemeinschaften zu bilden vermögen"[1]).

10. Die Gruppe sichert also den Primat der Erziehungsidee, der Erziehungs- und Lebensschule vor der Unterrichtsanstalt und einseitigen Lernschule.

IV. Der Umkreis sozialethischer Gegenstandsbildung.

Innerhalb der Gruppe.

Eine kurze Zusammenfassung möge zeigen, welchen Umfang die Gebiete einnehmen, an denen sich die Hilfe zur sittlichen und sozialen Erziehung auswirken kann. Innerhalb der einzelnen Gruppe sind es folgende: die Umgangsformen im Raum; die Raumpflege; das Veränderliche im Raume; den Raum in Ordnung halten; an keinem Tage verlassen die Schüler ihre Gruppenräume oder einen Werkraum, ohne ihn selber, so gut wie sie es können, aufzunehmen, ihn sauber und in guter Ordnung zu hinterlassen, das gilt als selbstverständliche Pflicht, die nie auf Widerstand stieß, der erwähnenswert wäre; Mitwirkung bei der Schulspeisung, Pflege guter Essensmanieren und Tischunterhaltung; die Ämter und der Helferdienst.

Alles, was aus dem freien Arbeits- und Unterrichtsleben der Kinder hervorgeht: ihre Erlebnisse miteinander innerhalb und außerhalb der Schule, auf der Straße, im Hause usw.; das Arbeitsleben in Werkstatt, Hof und Schulgarten; das gegenseitige Helfen im Lernen.

[1]) Philipp Hördt, Grundformen volkhafter Bildung. 2. Aufl. 1933, S. 42f.

Die Gruppenfeiern am Montag und am Sonnabend. Nach der alle Kinder vereinenden kurzen Feier am Montagmorgen versammeln sich die Gruppen zu einer kurzen oder längeren Betrachtung des in der Morgenfeier gegebenen und knapp erläuterten Wochenspruches, der Vorlesung, Erzählung usf. An jedem Sonnabend wird vor Schluß der letzten Stunde der Raum aufgenommen, Ordnung geschaffen, alles zum Nachhausegehen fertig gerüstet und nun im „Kreise" das Wochenleben überblickt. Unfrieden wird geschlichtet oder was sonst an Trennendem etwa bestand, beglichen und darauf vom Gruppenführer je nach Stimmung, Eingebung oder Vorsatz nun ein alle vereinender und ergreifender Abschluß der Wochenarbeit gegeben.

Dazu kommen im ganzen unserer Schule folgende Anlässe:

Aus dem Schulganzen.

Die, freilich seltene, Veranstaltung der Schulgemeinde zur Behandlung mehr äußerlicher Ordnungsfragen, die alle angehen; die gemeinsame Montagsmorgenfeier; die Aufnahmefeier für die Kleinen, die zu Ostern neu eintreten, eine Feier, an der sich alle Gruppen beteiligen; die halbjährige „Pädagogische Rückschau", in der Regel Ende Oktober und März: ihr Zweck ist, den Schülern einen Überblick über die ganze Schularbeit des voraufgehenden Schulhalbjahres zu geben. Die Gruppen bestimmen selber, worüber sie berichten wollen und wer den Bericht erstatten soll; nahezu jedes Gebiet wird erfaßt, dazu werden Vorträge aller Art, Spiele, Musik und Gesang geboten, so daß ein ganzer Vormittag ausgefüllt ist. Jede Gruppe macht zudem für die andern eine Ausstellung des ihr

besonders wichtig Erscheinenden aus ihrer jüngsten Schularbeit und führt die besuchenden Kameraden in die ausgestellten Arbeiten ein. Es sei nur nebenher hier angemerkt, welche starken Anreize für die Unterrichtsarbeit der Schule von dieser Veranstaltung ausgehen. Die Ordnung des ganzen Ablaufs dieser Veranstaltung liegt in der Hand der Schülerschaft; sie fand jedesmal den würdigsten Verlauf. Dazu tritt auch bei uns das Weihnachtsfest, für das die Vorbereitungen vom 1. Dezember an das ganze Schulleben immer mehr bestimmen, im Juli das Sommerfest. Der Grundsatz weitgehendste Selbstbestimmung der Kinder auch in allen diesen Veranstaltungen, des erzieherischen Zwecks halber, zur Geltung kommen zu lassen, ward mit Erfolg eingehalten und bestimmte uns, auf diesem Wege immer vertrauender weiterzugehen.

Ich nenne sodann die Nötigung zur inneren Auseinandersetzung mit den „Übergängen" in andere Gruppen; die Schulwanderungen, die Schulreise im Sommer. Etwas Besonderes im Leben der Jenaer Universitätsschule bildet die Feier des Schulgeburtstages am 9. Dezember zur Erinnerung an die Gründung der Schule durch Carl Volkmar Stoy (1844), Pestalozzianer und zugleich echtester Schüler Herbarts. An diesem Tage werden die zu Ostern neuaufgenommenen Schulanfänger feierlich in Gegenwart der Eltern in die Schulgemeinde aufgenommen und beteiligen sich fortan auch an den Montagsfeiern. Sie werden unter Einhaltung fester Formen von ihren „Paten" in den Schulsaal geleitet und nach einer kurzen Feier verpflichtet[1]).

[1]) Beschreibung der Feier und das Gelübde siehe Petersen, Schulleben und Unterricht usw. 1930. S. 74f.

Patenschaften.

Als Paten haben sich während der Zeit nach Ostern ältere Schüler gefunden, d. h. solche, die sich besonders für diesen oder jenen neuen Kameraden interessieren, die sich nun entschließen, ihm während der nächsten Schuljahre zu helfen, sich in das Schulleben einzuordnen, wo es ihm zu schwer werden sollte, aber auch in allen anderen Angelegenheiten zum kameradschaftlichen Dienst besonders bereit sind. Ich führte diese Patenschaften ein, um die leicht entstehende Kluft zwischen den Kindern der ersten und der letzten Schuljahre zu überbrücken, und habe guten Erfolg gehabt. Bei allen gemeinsamen Feiern sitzen die Großen neben ihren Patenkindern auf festen Plätzen, die eine Ehrung innerhalb der Schulgemeinde bedeuten. Sollte für ein Kind eine schwierige Erziehungsperiode eintreten, so ist sein Pate derjenige, an den sich der Gruppenführer wenden kann, zu dem er den Jungen, das Mädchen schickt, um neben seinem Paten zu arbeiten, bis die nervöse Spannung, oder was sonst an, für uns und jeden, Unerklärlichem in dem Kleinen treibt, vorüber ist. Irgendwelche Spuren von Überheblichkeit den Jüngeren gegenüber konnten wir niemals beobachten. Solche Paten wären von der Gruppe, der sie angehören, niemals gewählt oder in diesem Ehrenamte geduldet noch von der Untergruppe ertragen worden. So haben sich diese Patenschaften als ein sehr wertvolles Hilfsmittel der gegenseitigen Erziehung erwiesen, von dem wir ohne Nötigung nicht wieder abgehen werden.

Auch diese Patenschaften sind nichts „Arrangiertes" (s. oben S. 15); die Paten sind nicht „bestellt", sie werden auch nicht von den Lehrern oder dem Leiter bestimmt, sondern — als wir zum ersten Male frei

gewachsene menschliche Beziehungen zwischen den Größeren und den Kleinen sahen, da griff ich diese Erscheinung des Schullebens damals auf. Sie hat sich erhalten, weil sie nun „gute Sitte" wurde und weil wir Jahr für Jahr sehen, daß von uns aus nichts dazu getan zu werden braucht, sie zu erhalten. Sobald das bemerkt werden würde, würden wir die Patenschaften eingehen lassen. Unsre Beobachtungen zeigen nun aber auch etwas wesentlich anderes, als sie z. B. Karl Fuxloch[1]) in seinem Studium des Verhältnisses der Knaben zu den Mädchen und der Größeren zu den Kleineren festgestellt hat. Kein Knabe machte sich in Jena lächerlich, weil er mit Kleineren spielte, und das Mädchen zog nicht in der Regel die jungen Knaben als Spielkameraden vor, sondern ebenso häufig, ja weit eher, die kleinen Mädchen — immer soweit wir die Verhältnisse des Schullebens betrachten. Das wäre demnach nur ein weiterer Beleg dafür, daß es tatsächlich ganz entscheidend auf die Schulgesinnung ankommt, welche Feststellungen wir dem Psychologen und dem Soziologen zu machen ermöglichen. Sie zeigen uns, wie wir — die Pädagogen — sind! Das ist es.

Eingehender als hier möglich, wäre das zu betrachten, was die Unterrichtsgegenständlichkeit und das „Unterrichtsleben"[2]) auch an sozialethischen Bildungswerten enthalten und warum.

Die Eltern in der Schule.

Alle Führung in Zucht und Unterricht gewinnt in einer Jenaplanschule ihre letzte Kraft wieder unver-

[1]) Karl Fuxloch, Das Soziologische im Spiel des Kindes, 1930, siehe S. 47, 58.

[2]) Es sei verwiesen auf die Kapitel in Petersen, Schulleben und Unterricht usw., bes. auf S. 95ff.

kennbar aus der Tatsache, daß offen vor den Augen aller Kinder die Lehrer mit den Eltern zusammenwirken, Schule und Elternhaus ineinandergreifen und so das beste Bündnis geschlossen wird, in dessen Schutz überhaupt eine Schule gedeihen kann, die Schulgemeinde.

Schulen nach dem Jena-Plan sind in erster Linie Familienschulen, d. h. obwohl öffentliche Staatsschulen, so verstehen wir sie in ihrem Sinn und tiefsten Gehalt als Einrichtungen, um die Familienerziehung zu ergänzen, fortzuführen und enger und enger mit dem gesamten Kulturleben zu verbinden, damit die junge Generation organisch in ihr Volkstum hineinwachse. Ihre Lehrer bejahen bewußt und willig diesen Dienst an den Familien als ihren Volksdienst; sie wissen vor allen Dingen, daß sie sich niemals zum Range von Erziehern erheben können, wenn sie nicht in der Bescheidung dieses Dienstes ihren „Stand" und ihren Rang innerhalb einer Volksgemeinschaft aus solchem Dienste an den Kindern täglich neu gewinnen.

Nur wenn die Schulen sich einen echten Zusammenhang mit den Eltern der Schüler sichern, als einen diesen beiden erziehenden Kreisen gemeinsamen Bezirk voller Lebenswirklichkeit herstellen, können die Schulen mehr und mehr den Charakter der Unterrichtsanstalt verlieren und zu Erziehungsstätten werden, in denen nun das Unterrichtliche sich natürlicher, damit auch wirksamer einfügt. In diesem Bezirk begegnen sich beide Erziehergruppen offen und frei, hier halten sie sich mit Willen ansprechbar für alles, was aus der wahrhaften pädagogischen Sorge um ein Kind heraus die eine oder die andere Seite bedrängt, sich auszusprechen, sich beraten, aber auch mahnen und tadeln zu lassen. Meine fast dreißigjährigen Beobachtungen

und Erlebnisse bezeugen es mir, daß jede erzieherische Möglichkeit sofort dann entschwindet, wenn Lehrer oder Eltern die Fähigkeit verlieren, sich in dieser vollen Offenheit ansprechen zu lassen, Menschliches-Allzumenschliches dabei nicht mehr ertragen können oder aus einem selbstherrlichen Gefühl heraus sich dem anderen Teile verschließen. Dann vergrößert sich die Distanz zwischen den beiden Gruppen, die hier gemeinsam denken, planen und angreifen sollten, so sehr, daß sich die Seelen nicht mehr berühren, sondern in ihren Empfindungen für einander und in ihrem Verständnis für die gemeinsame Aufgabe zu ersterben beginnen. Dann mag auf seiten des Elternhauses Verbitterung, ja Erbitterung entstehen; verschmähte Liebe, möchte man sagen, wandelt sich auch hier schnell um in Haß; und im Erzieher, der es mit heißem Herzen ist, erhebt sich jene furchtbare Ratlosigkeit, wie sie einen Menschen anfällt, wenn man glaubt zu wissen, was nun gerade zu eines anderen Menschen Heil geschehen müßte, sich aber alle Wege verschließen, um gerade tun zu können, was man doch für so nötig hält. Es ist auch nur derjenige noch Erzieher, in dem diese brennende Sorge glüht und dieses Weh in der Erkenntnis, nicht helfen zu können, wo man nicht nur helfen möchte, sondern auch mit dem Gefühl dasteht, man könne helfen. Selbst wenn der Trost bleibt und sich in längerer Erfahrung verstärkt, daß um ein Kind noch höhere, heilsam führende und schützende Mächte stehen als die, welche Menschenwitz ersinnen kann, so nagt doch das Erlebnis, daß man, in diesen Stand gestellt, an seinem Platze nicht genügte, also das Erlebnis seiner menschlichen Unzulänglichkeit. Menschen, in denen dieses Erleben das Jasagen zum Beruf eines Erziehers, also das Jasagen auch dort noch ermöglicht,

wo das Leben selber zu einem nein gesagt hat, werden dann allerdings innerlich wachsen und reifen — Eltern und Lehrer gleicherweise.

Wird diese Ansicht von der Schule ganz ernst genommen, so stellen sich die bekannten Verzahnungen ganz natürlich her und verlieren jeden Schein einer „Organisation". Es kommt dann alles eben so. Die Schulstuben sind den Eltern jederzeit geöffnet. Eltern sind Mitarbeiter, wo sie sich nur einordnen können in Unterricht und Feier, in Werkstatt und Garten, auf Wanderungen und Reisen. Solche Schule bietet weniger das Bild einer wohlorganisierten „Zusammenarbeit" — ja, das soll es eben nicht nur sein —, sondern sie ist ein Ort, an dem Familien und Erzieher zusammen leben. Deswegen sind die Familien, so viele es jeweils können, und die, welche gerade besonders geeignete Kräfte für bestimmte Aufgaben bergen, jedesmal einfach da, wenn es gilt, dies oder das zu tun. Der „Anruf der Lage" setzt immer die rechten Kräfte in Funktion, und so entsteht das, was Schule sein sollte, wenigstens soweit es Schule eben sein kann: ein „Lebenskreis", eine Gemeinschaft.

V. Planlegung und Probleme des Unterrichts.

A.

Lernformen des Unterrichts.

Der Unterricht ist in die Schulgemeinde als eine sich selbst erziehende Gemeinschaft einzuordnen und hat sich stets als das Zweite zu betrachten. Deswegen nenne ich Unterricht im pädagogischen Sinne jene Summe von absichtsvollen und sinnhaften Veranstaltungen, die mit Ehrfurcht vor dem Leben und unter der Idee der Erziehung zu Fertigkeiten, Kenntnissen

und Bewußtsein führt. Damit ist bereits angedeutet, daß der Ausgangspunkt aller unterrichtlichen Arbeit das natürliche Lernen, der freie Bildungserwerb ist, daß sich alles Kunstlernen oder Aufgabelernen soweit wie irgend möglich an das natürliche Lernen anzuschließen, dessen Formen und Situationen nachzubilden hat[1]). So muß auf jedes zwangsmäßig gleichmäßige Fortschreiten der Schüler in den Fächern verzichtet werden. Es wird gelernt einzeln oder in kleinen Lerngruppen (s. oben S. 42f.); unter verschiedenen, den Lebensaltern sich anpassenden, Formen des „Gruppenunterrichts", d. h. verbindlich für die Stammgruppe; in Kursen zum rein fachlichen Lernen, verbindlich für Niveaugruppen, oder in „Wahlkursen", zu denen sich Schüler verschiedener Gruppen frei melden verbindlich für die vorgesehene Zeit; diese letzteren werden nach Lehrstoff und Zeitdauer bekanntgegeben, worauf zur Meldung aufgefordert wird usw. (s. unten S. 79ff. den Wochenarbeitsplan).

„Elementargrammatik."

Überall tritt derselbe erste Grundsatz hinsichtlich der methodischen Führung im Unterricht hervor: den Kindern wird für jedes Fach, jede Technik die „Elementargrammatik" übermittelt, durch deren Beherrschung sich ein Kind, jeder Mensch, den Zugang zu dem betreffenden Stoffgebiet erarbeiten kann, weit-

[1]) Den Übergang solchen natürlichen Lernens von der Vorschulzeit in das ganze erste Schuljahr hinein zeigt am Beispiel des Rechnens: Doris Jaehner, Selbständiges Rechnen des 2—7jährigen Kindes im Elternhaus und ersten Schuljahr, Weimar, 1932, bes. S. 73—110 der Bericht aus der Universitätsschule von Dr. Else Müller-Petersen. Außerdem eingehende Darstellungen in: Petersen, Die Praxis der Schulen nach dem Jena-Plan, Weimar, 1934.

gehend — freilich nach den Begabungen verschieden schnell, weit und tief — allein. Sonst tritt das Kind mit der Forderung nach Hilfe durch Belehrung an den Lehrer oder einen Mitschüler heran, wird aber ebensogut von dem, jedes in seinem individuellen Fortschreiten beobachtenden und sorgfältig verfolgenden Lehrer in dem als richtig erkannten (nach all unsern Erfahrungen!), sehr vorsichtig zu wählenden Augenblick von sich aus angeleitet. Ist uns doch das Problem der „Führung im Unterricht", der wirklich auf der echten Selbständigkeit und Selbstverantwortlichkeit des Kindes ruhen soll, ein stetes Problem erster Ordnung, an dem unsere Beobachtungen und Erwägungen kaum je zum vollen Ende kommen dürften; denn hier offenbaren sich pädagogischer Takt und von ihr beherrschte didaktische Kunst in ihrer Bezogenheit auf die Individualitäten Lehrer und Schüler, und die Mannigfaltigkeit dieser Beziehungen wird niemals auf eine Formel, ja kaum je auf mehr als grobe Typen zu bringen sein[1]).

Freies Fortschreiten.

Sobald die Elementargrammatik beherrscht wird, darf das Kind frei arbeiten, und immer in eben dem Umfange, wie es sich die grundlegenden Kenntnisse und Geschicklichkeiten erworben hat, steht ihm der Zugang zu allem Material und allen Werkzeugen, Maschinen, Lernmitteln usw. frei. Da kein Kind von irgend etwas ausgeschlossen ist, anders als auf Grund seiner mangelnden Interessen und Kenntnisse zur Erarbeitung des betreffenden Gebietes, da jedes weiß, sobald ich will, wirklich ernstlich will und auch kann,

[1]) Peter Petersen, Führungslehre des Unterrichts, 1936.

darf ich mich an einen der Lehrer der Schule wenden und er wird mich einführen, so erlebten wir keinerlei Mißbrauch. Ein Kind kommt nicht auf den Gedanken, mit Werkzeugen, Maschinen dumm zu spielen, wenn es deren Ernst und Bedeutung kennengelernt hat und zugleich weiß, daß es sofort bei starkem Drang und Eignung deren rechten Gebrauch erlernen und sich damit Quellen echter Freude und die Fähigkeit, Wertvolles und Zweckmäßiges zu schaffen, erschließen wird. Es kann dem normalen Kinde beträchtlich mehr Einsicht zugemutet und ihm unendlich mehr Vertrauen geschenkt werden, als es die alte Pädagogik immer noch wahr haben will.

Werkgrammatik (nach Dr. Arno Förtsch).

„Das werkliche Gestalten zeigt in jeder der drei Gruppen ein anderes Bild. a) In der Untergruppe, dem 1.—3. Schuljahr, ist die Werkarbeit rein phantasiebetont. Durch konkrete lebensvolle Berührung mit den Dingen wird der Symbolcharakter der Sprache belebt. Bestimmte Themen werden nicht gestellt. Es heißt also nicht: „Formt alle eine Birne", oder: „Klebt alle ein Pferd!" Die Kinder gestalten, was sie wollen. Sie zeichnen, malen, bauen und gestalten in Ton, Papier, Karton, dünner Pappe und Bast. Der Lehrer ist nur Organisator der Arbeitsmöglichkeiten und des Raumes. Bei der Arbeit selbst gibt er nur klare technische Hinweise.

b) In der Mittelgruppe, dem 4. bis 6. Schuljahr wird im werklichen Gestalten die Einschulung zur Hauptaufgabe, damit in der Obergruppe auch im Werkschaffen sich freie Arbeitsgemeinschaften bilden können, d. h. daß dann die 13- und 14jährigen Zeit und Gelegenheit finden zu freier, aber sinnvoller Material- und

Werkzeuganwendung. Nach unseren Beobachtungen haben besonders 10- und 11jährige Kinder den starken Wunsch, neue Techniken kennenzulernen. Aus diesen Erwägungen heraus erfährt hier die Selbsttätigkeit der Kinder eine gewisse Einschränkung. Bei der Erarbeitung neuer schuleigener Techniken führt der Lehrer, und die Gruppe arbeitet „in einer Front". Wir bauen zunächst weder Kästen noch Mappen, weder Zahnbürstenbretter noch Gartenstühle, weder physikalische Apparate noch germanischen Waffenschmuck. Mit Reststücken verschiedenster Materialien und entsprechenden Werkzeugen gilt es hier, das technische Elementarwissen und -können unabhängig von irgendwelchem Gegenstandbauen herauszuarbeiten. Durch diese „Werkgrammatik", die sich auf die Holz-, Metall-, Papp-, Glasarbeit und die Zeichen- wie Schrifttechniken erstreckt, lernen die Kinder die wichtigsten Werkgesetze kennen und anwenden und werden dadurch später ihre individuellen Arbeiten vor Pfuscherei bewahren.

Bei der technischen Einschulung spielt die Werkzeug- und Materialkunde eine Hauptrolle. — Eine Differenzierung nach leichter und schwerer Holzarbeit ist überflüssig, da nach unsern achtjährigen eingehenden Untersuchungen und Beobachtungen der Raum, der lediglich mit Hobelbänken und entsprechenden Werkzeugkästen ausgestattet ist, keine Daseinsberechtigung in der Volksschule hat.

c) Nachdem die Werkgrammatik in der Mittelgruppe in der Hauptsache erarbeitet worden ist, kann in der Obergruppe, dem 7.—8. Schuljahr, das Kind die Techniken frei anwenden (der freie Werknachmittag, die „offene Werkstatt", bietet dazu auch den anderen Gelegenheit). In dem Umfange wie die technisch-

werklichen Kenntnisse und Fertigkeiten erworben wurden, steht nunmehr die Benutzung von Material, Werkzeug, Maschinen und Arbeitsmitteln frei. Jedes Kind weiß, daß, wenn es ernstlich will, aber in besonderen Fällen nicht kann, der Lehrer ihm hilft. Mißbrauch haben wir nicht erlebt. Auf diese Weise wird eine innige Verbindung des zeichnerisch-werklichen Gestaltens mit dem gesamten Schulleben und der Arbeit möglich. Hier muß der Lehrer die Früchte der technischen Einschulung bis zu einem gewissen Grade reifen sehen.

Einige schwierige Techniken (Drechslerarbeiten, Ätztechniken u. a.) bleiben dann für besondere freiwillige Arbeitsgemeinschaften der „Obergruppe"[1]).

Das gruppenunterrichtliche Verfahren.

Die Jenaer Versuche gingen 1924 auf unterrichtlichem Gebiete aus von den sog. arbeitsschulischen Methoden und von dem, was unter dem vieldeutigen Namen „Gesamtunterricht" geht. Es war jedoch von Anfang an klar, daß diese alle nicht mehr Methoden in der Hand des Lehrers bleiben konnten, sobald sich innerhalb der Stammgruppen das Arbeiten in den frei sich bildenden Tischgruppen entwickelte. Jeder, der sinnvoll nach der Schulgesinnung des Jenaplanes arbeitete, mußte auf jeden Fall danach streben, dieses methodische Gut irgendwie in die Hände der Schüler selbst hinüberzubringen, damit sie das beste, zweck-

[1]) Vgl. für die Gestaltung dieses Unterrichts in allen Einzelheiten Petersen-Förtsch, Das gestaltende Schaffen im Schulversuch der Jenaer Universitätsschule 1925—1930. Weimar, 1930, und: Arno Förtsch, Freies Werkschaffen und Gestaltungstypen. Weimar 1933.

mäßigste Arbeiten an den verschiedenen Stoffen erlernen könnten. Das Bestreben mußte also sein, die Schüler beste Lernmethoden für die Einzel-, Gruppen- und Gesamtarbeit der ganzen Gruppe zu lehren, damit sie von diesen gehandhabt würden. So begann überall das individuelle sowie das gemeinsame Fortschreiten in den frei sich bildenden Tischgruppen innerhalb der Schulwohnstube.

In der Untergruppe sind dem Gruppenunterricht vor allen Dingen das Lesen, Schreiben und Rechnen überwiesen, derart, daß in jeder der Blockstunden mindestens einmal gewechselt werden sollte. Alles, was gemeinsam getrieben werden muß, wird dem „Kreis" zugewiesen, der zweckmäßig zu Beginn der ersten oder der zweiten Blockstunde liegt, weil das den Übergang vom Kreis zum Gruppenunterricht, das Umstellen der Tische und Stühle erleichtert.

In den anderen Gruppen werden die von der Kultur-, bzw. von der Naturwirklichkeit her bestimmten Gebiete sowie die „Gestaltungslehre" nach dem „gruppenunterrichtlichen Verfahren" bearbeitet (Stoffgebiete siehe unten S. 90 ff.). Nach gemeinsamer Besprechung des neuen Arbeitsgebietes werden die Arbeitsmittel und Arbeitswege einzeln oder mit den Tischgruppen besprochen, und es setzt über Monate hin ein vielgestaltiges Schaffen am Stoff ein. Sobald die ersten Ausarbeitungen fertiggestellt sind, beginnen Berichte mit anschließenden Aussprachen zur Erweiterung und Vertiefung, aber auch zur Befestigung des für alle Wissenswerten aus dem abgehandelten Teilgebiet, und dies wiederholt sich solange, bis eine (natürlich immer nur sehr relative) Erschöpfung des Themas erreicht ist und sich das Verlangen oder das wohlempfundene Bedürfnis nach einem neuen Gebiete einstellt oder der

Lehrer aus seiner, immer ja übergeordneten Einsicht heraus, den Übergang für geboten hält[1]).

Gegenseitige Hilfe im Unterricht.

Ebenfalls äußert sich hier die gegenseitige Hilfe spontan. Ein Kind der führenden Gruppe für das betr. Stoffgebiet nimmt sich eines oder zweier der passiv eingestellten Kameraden an. Dabei offenbaren sich wiederum echte Wesenszüge der Kinder, sowohl in der Art und Weise, wie ein Kind sich der anderen annimmt, als darin, welcher Kinder es sich annimmt, nach welchen instinktiven oder bewußten Neigungen es die Wahl seines kleinen „Gefolges" trifft. Zugleich zeigt sich der Vorteil einer Vereinigung verschiedener Lebensalter für solches gegenseitige Helfen innerhalb der Gruppe. Besonders überraschende Erfolge erzielte z. B. ein fünfwöchiger Schriftkursus von wöchentlich zweimal reichlich 1½ Stunden, zu dem sich die Unter- und Mittelgruppe auf eigenen Wunsch verbanden. Die Kinder paarten sich zu gemeinsamem Üben ganz nach Belieben in den beiden Gruppenräumen. Dabei förderte das reifere Kind das jüngere, und unter dem Einfluß des Gefühls gegenseitiger Verantwortlichkeit, des wohltuenden Zusammenarbeitens und Zusammensitzens mit seinem Freunde, seiner Freundin, des Arbeitens im „anderen" Raume, das ja immer eine Fülle schwer zu bestimmender Gefühle auslöst, sahen wir eine intensive, beste Ergebnisse fördernde, von keinen Störungen irgendwie gehemmte Kursarbeit, die Lehrer wie Kinder gleicherweise be-

[1]) Vgl. Petersen, Die Praxis der Schulen nach dem Jena-Plan, 1934. S. 67—114: „Das gruppenunterrichtliche Verfahren"; weitere Beispiele S. 21—40; 181—225; 262—287 usw.

glückte. Bis dahin kannten wir nur die Wirkungen der Mitarbeit der Großen bei den Kleinen oder der Arbeit eines Kleinen neben seinem Paten, also am Tische und im Raume der Großen.

Fremdsprachlicher Unterricht.

In der fremdsprachlichen Kursarbeit wird nach dem einführenden, für alle verbindlich, wohl auch teilweise in der Form eines gebundenen Unterrichts, erteilten Vorkurs nach etwa 4—5 Monaten die Aufteilung der Gruppe einsetzen, mindestens in zwei Abteilungen, von denen die erste das Jahrespensum einer höheren Schule bei weniger Wochenstunden in Dreiviertel der Zeit erledigt, der Rest ebenmäßig fortschreitet. Der Zutritt zum Kurs ist nicht abhängig vom Lebensalter, da es keine stichhaltigen Gründe dafür gibt, daß das Erlernen einer Fremdsprache nur in diesem oder jenem Lebensjahre zu beginnen habe. In der Tat mischten sich schon im ersten Kursus Kinder des 4.—7. Schuljahres in beiden Abteilungen. Als notwendig aber erweist es sich, die Lernmittel anders zu gestalten, da auch die besten Lehrbücher für den Anfangsunterricht zu sehr auf den Klassenunterricht eingestellt sind. Die Volksschule wird, selbst bei gehobenen Zügen, nach diesem gruppenunterrichtlichen Verfahren stets nur zwei Kurse zu 3 Stunden einzurichten haben, einen Einführungskurs, in dem sie sprachlich Begabte des 4.—6./7. Schuljahres sammelt und den Oberkursus. Der jeweils neue Kursus kann nach Bedarf alle 1, 1¼, 1½ oder 2 Jahr angesetzt werden. Jede andere Organisation führt auch zu einer finanziellen Belastung, die zumeist eine Einrichtung solcher Kurse von vornherein erschweren, ja verhindern wird.

Übungskurse[1]).

Aufgabe der Kurse ist es im besonderen auch, der notwendigen Übung zu dienen und der festen Einprägung dessen, was um der „allgemeinen Bildung" willen heute zu wissen nötig ist, den „eisernen Bestand" zu übermitteln. Wir wünschten, daß der „Mindestlernstoff" für Rechtschreibung, Erdkunde und Geschichte herausgearbeitet wäre, eine Aufgabe, die für das Rechnen Herr Dr. Gerhard Steiner auf der Grundlage des „Individuellen Rechnens" von Carleton Washburne im Geiste der deutschen Überlieferung des Rechenunterrichts geleistet hat[2]).

Individuelle Entwicklung i. a.

Auf die individuelle Entwicklung eines einzelnen Kindes gesehen steht es so, daß es im ersten Schuljahre und bis in das vierte hinein, gebunden an die Tischgruppe und die Gruppengemeinschaft, wesentlich individuell weiterschreitet und daß sein freies Lernen umrahmt wird von einem „Kreis", dessen Inhalt auch von den Kindern aus bestimmt werden kann. Im dritten Schuljahre setzt in der Regel ein erster heimatkundlicher Kursus ein, und mit dem 4./5. Schuljahre mehren sich die Kurse, sie werden dann auch zunehmend von den Kindern selber verlangt. Es setzt sich eben jetzt die Besonderung der Begabung stärker durch und verlangt nach technischer Belehrung und fachlicher Nahrung. Mit dem 8./9. Schuljahre sind dann die beruflichen Interessen bereits so stark, daß

[1]) Über die Arten und Gestaltung der Kurse s. „Die Praxis der Schulen usw." S. 115ff., 297ff., Führungslehre des Unterrichts, 1936. Kap. III, 5.

[2]) Petersen-Steiner, Meine Rechenweise, 1934. Stuttgart (Franckh'sche Verlagsanstalt).

zu ihrer Befriedigung für reichlichere Kurs- und Eigenarbeit gesorgt werden muß. So unterscheide ich im Blick auf die Volksschulzeit von 10 Jahren die drei Perioden: Zeit der allseitigen harmonischen Ausbildung, die Vorlehrzeit („pré-apprentissage" nach Ad. Ferrière), eigentliche Lehrzeit, Zeiten, die für das einzelne Kind ganz verschieden früh einsetzen.

Arbeitspläne.

Die Arbeitspläne der Gruppen schwingen in einem dreifachen Rhythmus: dem des Tages, der Woche und des Trimesters bzw. des Jahres, anschließend an die bekannten, in vielen Lehrbüchern der Psychologie wie der Didaktik mitgeteilten Arbeitskurven. Allein, soweit ich bis heute beobachten kann, stimmt für unsere Schularbeit lediglich die Wochenarbeitskurve, keineswegs die Tages- oder die Jahreskurve. Es zeigt sich eben auch hier, daß die psychologische Forschung in der Schulstube nachlaufende Arbeit ist und daß sich ihre „Ergebnisse" ändern müssen, sobald der Pädagoge die Arbeitsformen und die Arbeitswelt der Schule ändert. Zur Pause s. oben S. 36 ff.

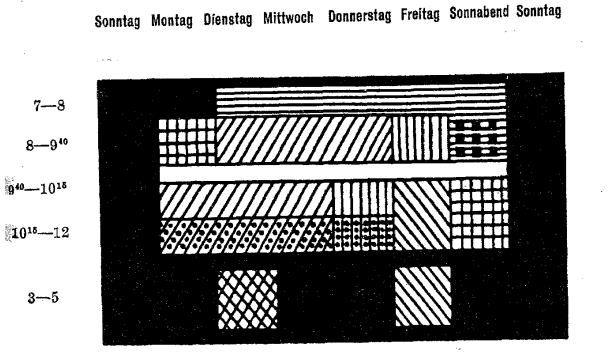
Der Wochenarbeitsplan.

Weniggegliederte Schulen können am leichtesten den Plan rein durchführen[1]). Es sei dabei nur bemerkt, daß natürlich kein Zwang bestehen kann, die sog. kulturkundlichen, naturkundlichen und gestaltenden Gebiete gerade in dieser Reihenfolge anzuordnen; mir scheint allerdings hier eine innere Ordnung zu bestehen, die der vorgeschlagenen Reihenfolge einen Vorzug gibt.

[1]) S. die Arbeitsberichte solcher Schulen in: „Die Praxis der Schulen nach dem Jena-Plan", 1934. Vgl. oben S. 47 Anm.

Jena-Plan.

Schularbeit und Schulleben in ihrem Wochenrhythmus.



Erklärung:

- Kurse
- Von der Kulturwelt her bestimmte Gruppenarbeit
- Von der Natur her bestimmte Gruppenarbeit
- Gestaltungslehre
- Einschulungs- und Übungskurse (nach Bedarf)
- Wahlkurse (nach Bedarf)
- Gemeinschaftsformen { Religion, Feier / Freies Arbeiten / Kreis
- Sporttag
- Freizeit innerhalb der Schule { Pause / 10-Minuten-Turnen
- Freizeit außerhalb der Schule { Familienleben / Spielwelt / Ausflüge / Schulweg

Nur einige Begriffe bedürfen noch der Erläuterung.

Nach Bedarf werden in den letzten Unterrichtsstunden der ersten drei bis vier Wochentage sog. „Einschulungskurse" oder reine „Übungskurse" eingeschoben. Es kann sich z. B. ergeben, daß ein Teil der neu in die Mittelgruppe eintretenden Kinder, oder auch alle, in den Gebrauch des Atlasses eingeführt werden muß oder in irgendeine Arbeitstechnik; alsdann wird man alle diese Schüler zu einem Kurs zusammenfassen und mit ihnen systematisch das Fehlende aufarbeiten, während die übrigen Kinder weiterarbeiten oder nach Hause geschickt werden. Auch in solchen Kursen wird nicht in gleicher Front schematisch gearbeitet, sondern es bleibt jedem Kinde freigestellt, ob es nicht auf eigene Faust daheim oder im Laufe der Woche von sich aus selbständig oder mit Freundeshilfe den Anschluß finden will. Sorgt nun der Lehrer ernstlich, daß immer dieser Grundsatz in Kraft bleibt, dann wird auch er es erleben, wie schnell solche Einschulungskurse gleichsam zusammenschmelzen und die unterrichtlichen Fähigkeiten älterer Kinder ihm viel Arbeit abnehmen.

Zu „Übungskursen" wird ebenfalls ganz nach Bedarf ein Teil oder die ganze Gruppe zusammengefaßt werden können, etwa wenn sich innerhalb des Gruppenthemas besondere rechnerische Aufgaben ergeben, die reichlichere, an alle sich wendende Erklärungen durch den Lehrer oder doch jedenfalls seine planmäßig fortgesetzte Überwachung während der gemeinsamen Erörterung erfordern. Es ist dann natürlich, nicht brüsk, unorganisch, die Gruppenarbeit zu unterbrechen; man wird in der Gruppe alsdann für diese Dinge einige Wochen hindurch diese oder jene letzte Stunde ansetzen. Ebenfalls, sobald sich eine Verschlechterung der Handschrift zeigt, setzen wir stets einmal wöchentlich für ein Vierteljahr oder ein ganzes Trimester einen Schreibkursus an, oder auf der Mittelstufe beginnend, etwa alle zwei Jahre, einen Kursus für Zierschrift. Solcher Kursus gibt dann starke Anregungen für schmückende Beschriftung in Heften, für Programme, Einladungen, Zeichnungen usw.

Unter „Gestaltungslehre" ist zusammengefaßt, was sonst unter Zeichnen und Werkunterricht verstanden wird. Sie ist heute überall möglich, auch dort, wo man keine eigenen Werkstätten besitzt. Besonders für Herbst und Winter sind alle neueren Anregungen zur „Gestaltungslehre" aufzugreifen und bei etwas eigener Erfindungsgabe nach der Seite des Materials wie des Gestaltens selber von Lehrern und Schülern noch reich auszubauen. Jedenfalls darf das Fehlen von Handwerkszeug und von Material nach dem Erscheinen des Werkes von Alfred Ehrhardt[1]) nicht mehr als Entschuldigung dienen. Ebenso hat der Jenaer Versuch einen Arbeitsgang der sog. „Werkgrammatik" (s. S. 71 ff.) entwickelt, so einfach und im Materialgebrauch so bescheiden, daß sich überall genug Abfälle aller Art finden lassen werden, um diese Einschulung vorzunehmen. An anderen Orten wird guter Ton gefunden, und damit eines der wichtigsten Gestaltungsmittel für jede Schule[2]).

Alle 4—6 obligatorischen Kursstunden für Rechnen und Sprachlehre müssen zur gleichen Zeit liegen und währen 55 Minuten; ohne eigentliche Pause geht es

[1]) Alfred Ehrhardt, Gestaltungslehre. Praktische Anleitung zu einem zeitgemäßen Kunst- und Werkunterricht. 1932. Mit 137 Abb. 123 S.

[2]) Martha Bergemann-Könitzer, Das plastische Gestalten des Kleinkindes. 1930. Mit 10 Tafeln. 142 S.

hinüber zum Gruppenunterricht, in dem die Kinder sich frei bewegen und gruppieren.

Von großem pädagogischen Werte ist es, daß die Lehrer einer mehrgruppigen Schule außer der eigenen Gruppe in einigen Stunden die Führung einer der anderen Gruppen übernehmen. Denn niemals wird ein Lehrer imstande sein, auch nur annähernd allen Kindern seiner Gruppe zu sein, was er ihnen sein möchte und sollte. Deswegen sollte man aus pädagogischen Gründen, und nicht aus Fachgesichtspunkten begründet, an einem Tage in der Woche auswechseln und dabei jeden Kollegen gerade das in der anderen Gruppe übernehmen lassen, für das er selber ein besonderes Interesse oder besondere Begabung besitzt. Wir wählten seit 1925 den Freitag zum Austausch der Lehrkräfte.

Ein- und zweiklassige Schulen sollten alles aufbieten, um die wundervolle Idee der „Landschulengemeinschaft" zu verwirklichen, wiederum um der eigenen Schule neue anregende und belebende Kräfte zuzuführen und ferner ganz einfach um den Ausgleich und Austausch der Führereigenschaften zu bewirken, der für alle Beteiligten gleich heilsam ist. Heute, wo Fahrrad, Motorrad, manchmal auch ein billig erstandener Opel, leichter zur Verfügung stehen, bilden Entfernungen nur selten einen ernsthaften Hinderungsgrund. Selbstverständlich, daß solche Landschulgemeinden auch dann und wann (zum Sommerfest, bei der Weihnachtsfeier) sich als Gemeinschaft öffentlich darstellen und somit ein wertvollstes Mittel werden zur Pflege volkhafter Kultur und Gesinnung[1]).

[1]) Vgl. Joh. Friedrich Dietz, Das Dorf als Erziehungsgemeinde. 2. Aufl. 1931. S. 163ff.

	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag	Sonnabend
7^{00}—7^{55}	Kurse	3.—8. Schuljahr	3.—8. Schuljahr	3.—8. Schuljahr	3.—8. Schuljahr	4.—8. Schuljahr
8^{00}—9^{40}	3.—8. Schuljahr Montagmorgenfeier; anschließend ab 8^{45} Rel.-U. der Ober-Gr.	2.—8. Schuljahr (1. erst ab 8^{45})	2.—8. Schuljahr (wie D.)	1.—8. Schuljahr	1.—8. Schuljahr	1.—8. Schuljahr
9^{40}—10^{15}	Pause					
10^{15}—12^{00}	1.—8. Schuljahr	1.—8. Schuljahr	1.—8. Schuljahr	2.—8. Schuljahr	2.—8. Schuljahr	1.—8. Schuljahr „freies Arbeiten" und gemeinsame Wochenschlußfeier
10^{15}-11^{10} / 11^{10}-12^{00}		1.+7. 8. Schuljahr	1.+7. 8. Schuljahr	4.—8. Schuljahr	4.—8. Schuljahr	
		Dienstag und Mittwoch von 11^{10} bis 12^{00} der **Einführungskursus** für das 1. Schuljahr. Dauer nach Zahl und Begabung der Kinder ½—¾ Schuljahr		Für den Rel.-U. der Bekenntnisse empfiehlt es sich, die Zeit am Sonnabd. nach d. Pause freizugeben. Jedenfalls besser als, wie in Frankr., durch den schulfreien Donnerst. die Woche psycholog.-didaktisch höchst unglücklich zu zerreißen oder wie in USA. den ganzen Sbd. zur Verfüg. zu stellen u. ebenfalls d. Schulw. sich allzu sehr zu verkürzen.	**Spielnachmittag** für Mittel- und Obergruppe	

Wochenarbeitsplan für eine einklassige konfessionelle Schule; bei mehreren Gruppen sinngemäß abzuwandeln. Wochenanfang oder Wochenschluß sollten in jeder Schule gemeinsame Feier sein. Stoffverteilung wie oben S. 78 ff.

Eine schematische Übersicht über den in die Erziehungsgemeinschaft eingefügten Unterricht gibt Tafel S. 90. Man denke sich in solche Tafeln Beobachtungen für je ein Kind durch alle Schuljahre hindurch eingetragen, in eine andere Semesterberichte des Lehrers über die Entwicklung einer Stammgruppe.

B.

Eine Schule „volkhafter Bildung" (Hördt); die vier Urformen des Lernens und Sich-Bildens.

Bei dem Versuch, die Erfahrungen des Schulversuchs in Jena geschichtlich einzuordnen, ergab sich eine ganz nahe Beziehung zu Fr. Wilh. Dörpfeld, einem der größten Didaktiker und Schulmänner des evangelischen Deutschlands nach der Mitte des 19. Jahrhunderts. In den „Grundlagen einer Theorie des Lehrplans", 1873 (bis heute viele Male aufgelegt), gliedert er die Stoffgebiete der Schule in drei Gruppen: die sachunterrichtlichen Fächer: Religion, Menschenleben und Naturkunde; die Sprache (Muttersprache) mit ihren Fertigkeiten: Reden, Lesen, Schreiben, und drittens die formunterrichtlichen Fächer: Rechnen, Zeichnen, Singen. Das Neue und für uns heute noch Geltende ist seine Forderung, die sachunterrichtlichen oder Wissensfächer zur „Basis des gesamten Unterrichts" zu machen. Gerade auch um des Lernens willen, aber nicht nur deswegen; denn er schrieb bereits 1873 mit Worten, die einer jüngst erschienenen Didaktik entnommen sein könnten, die Wissensgebiete: 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. Er lebt von ihnen, wie die Pflanze vom Erdboden, von Luft und Licht lebt." Wenn er sie zur „Basis" des gesamten Unterrichts erheben wollte, so meinte er ausdrücklich damit nicht „Konzentration" oder „Zentrum" des Unterrichts, also etwas im Sinne des Herbartianismus, obwohl er sich in seinen Tagen gerade den Herbartianern nahe fühlte, weil er mit ihnen die Idee der Erziehungsschule vertrat. Denn es handle sich nicht um etwas, das „die didaktische Überlegung um gewisser guter Zwecke willen ersonnen hat, sondern um ein durch die Natur der Dinge und die Natur des Geistes Gegebenes"[1]).

Um dieses sachunterrichtliche Gebiet ordnete er die beiden anderen und wies ihnen neben ihrem Selbstzweck 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, zum Teil auch des Leibes — welche die Wissensstoffe in eigentümlicher Weise für die Gesamtbildung verarbeiten und verwerten."

Wer von diesen Gedankengängen aus den Wochenarbeitsplan der Jena-Plan-Schulen prüft, der stellt fest, wie auch hier die „Basis" von denjenigen Wissens-

[1]) A. a. O. 5. Aufl., 1910, S. 9, 83f.

kreisen gebildet wird, in denen der Mensch lebt. Um sie herum stehen die Kurse verschiedenster Art. In ihnen erlernen oder üben die Schüler das, was ihnen Mittel liefert, um in die Geheimnisse der Bereiche von Natur, Menschenleben und Religion einzudringen. Sie können dabei gleichzeitig diese Mittel in freiester Form, dem erwachten oder dem in ihnen angelegten individuellen eigentümlichen Streben entsprechend, verwerten, sei es Farbe und Form, Schrift und Zahl, sprachlicher Ausdruck oder technischer und künstlerischer Ausdruck.

Nun hat sich Dörpfeld aber noch im wesentlichen auf die Aufgaben des Unterrichts beschränkt, wie sie in Unterrichts„stunden" unter Leitung des Lehrers zu erledigen sind. Das bedeutet, daß auch er sich im Grunde auf zwei Formen des Bildungserwerbes in der Schule beschränkt, nämlich auf Gespräch (Unterhaltung) und Arbeit. Es fehlen die beiden anderen Urformen, Spiel und Feier. Überschaut man die Entwicklung des letzten Halbjahrhunderts, so sehen wir — unter dem Einfluß von Karl Groos, Ovide Decroly, Friedrich Fröbel — das Spiel als Lernform innerhalb der Schule ständig an Einfluß gewinnen und heute allgemein anerkannt werden, wenigstens für die ersten Schuljahre. Die Feier blieb bis heute zumeist als „angeordnete" oder vom Lehrer „gebotene" Feier bestehen, so daß sie als Form bildenden Geschehens keine nennenswerte Rolle spielen konnte.

Wenden wir diese Betrachtungen auf Jena-Plan-Schulen an, so läßt sich alles, was ihnen noch aus der Schule als reiner Unterrichtsveranstaltung anhaftet, abstreifen, und wir finden die vier Urformen: Gespräch (Unterhaltung), Spiel, Arbeit und Feier in einer reineren

Gestalt[1]). Das kommt daher, daß in Jena bewußt daran gegangen wird, die Formen des natürlichen Lernens, wie sie vor der Schulzeit allein herrschen, von Beginn der Schulzeit an zu erhalten, innerlich fortzuentwickeln und auch dem, was ich das „Aufgabe-Lernen" nenne, dienstbar zu machen. Sie verteilen sich über die Wochen und Jahre wie folgt:

1. Gespräch: Montags- und Sonnabendskreis, Pflege der Unterhaltung (causerie) während des gemeinsamen Frühstücks im Schulraum zu Beginn jeder Pause; „bildende" Unterhaltung im Anschluß an einen Lehrspaziergang oder zur Verarbeitung und Ordnung von Gehörtem, Betrachtetem, Erzählungen, Vorträgen, Berichten von Besuchern u. dgl. mehr; belehrende Unterhaltung zwischen Lehrer und Kindern, zwischen den Kindern selber während der Gruppenarbeit.

2. Spiel: die Spielformen des Lernens mit allerhand Material, besonders während der ersten Schuljahre, einschließlich allerlei Bewegungsspiele zum Erlernen wie zum Einüben in Rechnen, Sprachlehre, Gesang, Dichtung; durch alle Schuljahre hindurch zur „Wiederholung" sehr beliebt: rhythmische und gymnastische Spiele; Turnen und Sport; Pausenspiele; Geländespiele.

3. Arbeit: in allen Kursen, während des Gruppenunterrichts und der Gestaltungslehre als Grundform des Tätigseins, in die sich aber, verschieden nach Gegenstand und Schulalter, Spielformen einfügen und in denen vor allen Dingen der „Unterhaltung" Raum gewährt ist, da ja in den Tischgruppen die freie, die gesamte Tätigkeit einer Gruppe nicht störende Unterhaltung nicht gehemmt wird. Ferner Arbeit im Schul-

[1]) Eingehende Begründung in meiner „Führungslehre des Unterrichts", 1936. Kap. 1: Die pädagogische Situation.

garten, in der Schulwohnstube, die es in Ordnung zu halten gilt, und anderes mehr.

4. Feier: Montags- und Sonnabendsfeiern; Feier sämtlicher Geburtstage der Gruppenkameraden; an den Festen wie Weihnachten, Karneval, Sommerfest; bei Aufnahme der Schulneulinge nach Ostern, bei ihrer feierlichen Einführung in die große Schulgemeinde am Schulgeburtstage; Feiern, die aus den verschiedensten Stoffgebieten während der Arbeit an ihnen entstehen und zu dramatischer Gestaltung Anlaß geben.

Es ist keiner Schule untersagt, hier weiterzugehen oder entsprechend Brauch und Sitte ihrer Gegend anders vorzugehen. Alles, was im Volkstum des Ortes gut und wertvoll ist, wird in ursprünglicher oder für die Schuljugend geläuterter Form auch in der Schule seinen Platz haben dürfen. Ja, es wird alsbald eine solche Schule suchen und von sich aus so überzeugend wirken, daß sich diese ihr öffnet.

Typische pädagogische Situationen
nur der Untergruppe.

1. Einführungskurs Di. 12—1.
2. Turnen Mi. 11^{15}—12.
3. Lehrspaziergänge.
4. Frühstück (während der Pause).
5. Gruppenunterricht Di. Mi. Do. 9—10^{40}.
6. Religiöse Unterweisung Mo. 11^{15}—12.
7. Freier Werknachmittag Fr. 3—5.

Kreise:

8. a) Sonnabendkreis 11^{15}—12.
9. b) Montagskreis 9^{35}—10^{40}.
10. c) Freitagskreis 9—10^{40}.
11. d) Gelegentlicher Kreis.

Feiern:

12. a) Die vom Lehrer gebotene Feier:
    Morgenfeier Mo. 9—9^{35}.
    Musik Do. 12—1.
13. b) Die vom Lehrer geleitete Feier:
    wie Weihnachten, Sommerfest, Fasching.
14. c) Die vom Lehrer durchformte Feier:
    Z. B. die Aufnahmefeier der Schulneulinge, zugleich ein Fest der Einbürgerung der neuen Eltern.
15. d) Die von den Kindern selbständig gestaltete Feier: z. B. Geburtstagsfeiern.
16. Pause 10^{40}—11^{15}.
17. Schulweg.

A. Die Vorschule des Unterrichts.

(Das Gemeinschaftsleben und die Ausdrucksbildung.)

Schuljahr	I. Körpererziehung	II. Umgang und Sitte	III. Sprache und Gesang	IV. Hand- u. Sinnesbildung	V. Innerlichkeit (Gemüt)
1.					
2.					
3.					
4.					
5.					
6 ff.					

B. Unterrichtsleben und Unterrichtsbetrieb.

(Unterricht i. e. S.)

Schuljahr	VI. a) Elementarkenntnisse	b) Gesellschaftswissen oder Herrschafts- und Leistungswissen	c) Persönlichkeitswissen
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6 ff.			

Einordnung des Unterrichts in die Schulgemeinde.

Schematische Übersicht.

A und B bilden eine Einheit, sie sind in der Schulwirklichkeit völlig in eins verwoben und nur der wissenschaftlichen Analyse halber hier auseinandergezogen.

Die Rubriken I—VI stellen insofern eine Rangordnung dar, als die Aufgaben unter VI erst dann in Angriff genommen werden dürfen, wenn die unter I—V erledigt, zuvor oder gleichzeitig begonnen sind. Vor allem sind die unter I und II umfaßten von allererster Ordnung; mit ihnen hat jede Schularbeit einzusetzen und auf sie für jeden neuen Anfang zurückzugreifen. Desgleichen stellen diese Rubriken die Reihenfolge der Lehrerbeobachtungen und -arbeiten fest, die in jedem neuen Schuljahre einzuhalten ist. Die „Vorschule" des Unterrichts ist nicht im Sinne einer zeitlich, auf bestimmte Schuljahre verlegten Schularbeit zu verstehen. Sie ist vielmehr die Summe jener ständigen Veranstaltungen, welche die Führung (die Pädagogie) des Unterrichts unter Ehrfurcht vor dem Leben und unter der Idee der Erziehung gewährleisten sollen. Und die Pädagogie des Unterrichts ist wohl zu scheiden von den pädagogischen Aufgaben im Unterricht und während des Unterrichts, also von dem im engeren Sinne Didaktischen.

Die „Führung des Unterrichts" umfaßt alles, was dazu dient, den Unterricht vorzubereiten, kurz gesagt,

um die beste unterrichtliche Reizwelt herzustellen. Die „Führung im Unterricht" dagegen hat das gesamte Verhalten und alle Verfahren, Eingriffe usw. des Lehrers während des Unterrichts selber zu überprüfen[1]).

Mit I bekennen wir uns u. a. voll und ganz zur Forderung, daß der Lehrer das anthropologische Studium des Kindes der Erziehungsarbeit vorangehen lassen sollte, und schließen uns an die Bestrebungen aller führenden Schulärzte und Schulhygieniker sowie der rhythmischen und gymnastischen Schulen an. Hierher gehören ferner Spiel, Wandern, Turnen und Sport usw.

Unter II fällt das bereits oben S. 61 ff. eingehend Dargelegte über die Pflege der menschlichen Beziehungen innerhalb der Gruppen und der Schule.

Die unter III gefaßte Pflege der Sprache geht nur auf die beiden ersten Teile der Sprachbildung: das Verstehen der Laute und der Meinung gehörter Worte sowie auf die Bildung der Sprechorgane, sie so in Tätigkeit zu setzen, daß die richtigen Worte und diese in möglichster Deutlichkeit und Formschönheit gehört werden. Lesen und Schreiben dagegen fallen unter VIa unseres Schemas.

IV und V dürften aus dem Voraufgehenden hinreichend verständlich sein. Hier sei nur grundsätzlich gesagt, daß für die Sinnesausbildung die besten bis heute entwickelten Hilfsmittel den besonderen Be-

[1]) Für alle diese Fragen verweise ich nun auf meine „Führungslehre des Unterrichts", 1936. Der Band „Die Praxis der Schulen nach dem Jena-Plan", 1934, enthält u. a. S. 41—66: „Die Führung im Rechenunterricht"; Willi Schneider, Die Führung im gruppenunterrichtlichen Verfahren, 1936, gibt eine erstmalige eindringende Beschreibung dieser reichen und fesselnden Lehrertätigkeit.

dingungen unserer Arbeitswelt angepaßt werden. Das Ideal sind stets solche Arbeitsmittel zum individuellen Fortschreiten, die aus sich selber weiter treiben, Anreize zu neuem selbständigen Lernen bieten[1]).

VIa umfaßt Lesen, Schreiben, Rechnen, Rechtschreibung, Grammatik usf.

VIb enthält alles, was zur „allgemeinen Bildung" gehört, was aus Natur- und Menschenwelt vom heute Lebenden gewußt sein sollte. Dabei dürfte es immer mehr als selbstverständlich gelten, daß wir bestrebt sein müssen, so vielen Kindern aller Völker wie nur möglich die Kenntnis einer fremden Sprache schon in den Volksschulen zu vermitteln. Das wird im heutigen Zeitalter des internationalen Verkehrs und Gedankenaustausches eine unvermeidliche, aber auch eine durchaus zu lösende Aufgabe der europäischen Volksschulen.

Innerhalb dieses Leistungswissens sind zu scheiden (auch nach den Formen des Erlernens) der „Mindestlernstoff" von dem Inhalt dessen, was ich das „Unterrichtsleben" nenne. Versteht man unter einer „Situation" mit der neueren, besonders der Verhaltens-Psychologie die „Gesamtheit der Reizfaktoren, die ein Wesen nötigen, als eine Gesamtheit zu reagieren", so definiere ich Unterrichtsleben als die „Welt problemhaltiger, Kinder und Jugendliche auf natürliche Weise zum Lernen anreizender Situationen". In diesem Unterrichtsleben werden die Wege des „natürlichen Lernens", des freien Bildungserwerbs, soweit und solange wie nur irgend möglich eingehalten, also der Weg, auf dem das Kind vor Beginn der Schulzeit sein reiches Wissen und Können erworben hat. Niemand kann auch nur mit einem Worte bezeichnen, was für innere

[1]) Vgl. m. „Führungslehre usw." Kap. 5: Die Pädagogik der Arbeitsmittel.

Bedingungen es sind, die bewirken, daß das Kind eines Tages gehen, sprechen, sinnvoll spielen kann usf. Wir reden von angeborener sprachlicher Spontaneität, von angeborenem Bewegungstrieb und Spieltrieb, von angeborener Fähigkeit zum konstruktiven Bauen u. dgl. Wir sehen, daß sich in jedem Kinde verschieden früh diese Fähigkeiten offenbaren, daß dabei die Entwicklung bei genauem Verfolgen des Entwicklungsvorgangs immer in „Sprüngen" erfolgt. „Auf einmal" kann ein Kind dies oder das. Und genau so zeigt sich der Fortschritt der Kinder auch in allen Schulen, die sie frei leben und lernen lassen. Darum muß der Schulunterricht mindestens der ersten Jahre, ja sehr viel weiter hinauf in die Schulzeit, sich diesem natürlichen Lernvorgang einpassen, unterordnen und nach seinen Gesetzen, soweit sie dem Leben abgelauscht werden können, selber aufgebaut werden[1]).

Alles, was nicht zu jenem Mindestwissen gehört, wird erlernt in einem vielseitigen Unterrichtsleben, das restlos alle in einer Gruppe vorhandenen Fertigkeiten und Fähigkeiten in Tätigkeit setzt. Die Stoffwelt wird in den ersten 3 Jahren stärker auch von den Kindern bestimmt, besser gebracht, vom 4.–6. Schuljahr dringen die berechtigten Anforderungen der heutigen Sozialwelt stärker und stärker vor und das bedeutet, Zunahme eines vom Lehrer bzw. dem Lehrkörper thematisierten Unterrichtslebens, nicht nur also des Kursunterrichts. Schlagwortartig gesprochen, weisen

[1]) Vgl. außer dem Bande: „Die Praxis der Schulen usw." besonders noch das Kapitel „Das Unterrichtsleben" in: Petersen, Schulleben und Unterricht usw., S. 95—111; und für das Rechnen im 1. Schuljahr Else Müller-Petersens Bericht in: Doris Jaehner, Selbständiges Rechnen usw., S. 73—109.

wir der Mittelgruppe die Heimat- und Vaterlandskunde, der Obergruppe die Welt- und Menschenkunde zu und der Jugendlichengruppe im besonderen Volkstumskunde (Geschichte, Staatslehre, Literatur, Kunst usf.) zur Bildung des Volksbürgers i. e. S.

VIc weist auf das hin, was an erzieherischen Einwirkungen des Unterrichts möglich ist. Der Unterricht als solcher ist mir eine Sozialform, und sein Ziel liegt in der sozialen Welt, somit kann und soll seine unmittelbar erzieherische Aufgabe nur gering sein. Daß damit der Unterricht nichts an Höhe seiner Aufgabe einbüßt, damit nicht aufhört, ein Gegenstand zu sein, der wert ist des Schweißes auch eines Edlen, muß den Fanatikern des „erziehenden Unterrichts" wie einigen Nur-Didaktikern gegenüber betont werden. Das persönliche Wissen, jenes zum Aufbau des Personlebens Gehaltvolle wird ja am stärksten unbeabsichtigt durch das vollgliedliche, tätige Leben in einer Erziehungsgemeinschaft mit reichem, vielseitig anregendem Unterrichtsleben übermittelt und gekräftigt. Der Unterricht i. e. S. dagegen kann nur in Bruchstücken eines Prozents seiner Gegenständlichkeit, der Lehrstoffe, des Inhalts des sog. „Gedankenkreises" und dabei zumeist zufällig unmittelbar erzieherisch wirken. Mittelbar aber in doppelter Hinsicht: 1. wenn er Arbeitsformen entwickelt, die ein frei sich bildendes, zu gegenseitiger Verantwortlichkeit und Hilfe führendes Gruppenarbeiten und Einzelarbeiten ermöglichen, und 2. durch die stille wie bewußte stetige Auseinandersetzung der Schülerpersönlichkeit mit dem Sozialgebilde „Unterricht" als einem Ganzen, d. h. durch die innere Haltung, zu der ein Schüler durch Unterrichtsleben und -betrieb seiner Schule als eine Ganzheit machtvoller, begrenzender wie befreiender Kräfte genötigt wird. Wir werden

also darin erzieherische Nebenwirkungen erblicken, daß der Unterricht echte, wirklichkeitswahre Lebenssituationen herbeiführen kann, welche im individuellen Bildungsvorgang die Möglichkeit eines geistigen Aufbaues, eines persönlichen Lebens schaffen[1]).

Bewertung der Leistungen.

Noten und Zeugnisse werden nicht erteilt. Damit ist aber nur das Problem verschoben: wann bedarf das Kind der Bewertung seiner Leistung? Wir sind dieser Frage so nachgegangen und gehen ihr auch ferner so nach, daß wir herauszufinden suchen, wann ein Kind von sich aus nach der Bewertung verlangt und danach verlangen muß, weil es eine Sicherheit im eigenen Wachstum und Fortschreiten braucht, einen Maßstab für sich selbst und sein Tun, den es sich nicht selber beschaffen kann oder nicht in sich empfindet.

Eigen- und Fremdbewertung.

Dies Verlangen tritt überall dort auf, wo sich in der Schulwelt keine Hilfen zur Selbstbewertung befinden, die einem Kinde verständlich, deutlich, anschaulich, sichtbar, hörbar usw. sind. Wir stellten nie ein frei vom Kinde her aufsteigendes Verlangen nach Fremdbewertung im Schreiben fest; denn das Kind kann seine Schrift mit denen der Kameraden, mit der des Lehrers, vor allem mit den gedruckten Musterschriften vergleichen, und es „weiß um" den Wert seiner Schrift auch ohne Zensur. Im Rechnen gibt das Rechenheft den deutlichen Maßstab für den erreichten Stand und für die Richtigkeit der Aufgaben der „Schlüssel", der in mehreren Stücken für alle Rechenhefte und Algebrabücher zur freien Benutzung der Schüler aufgelegt ist, also kein Lehrergeheimnis bildet, sondern ein wertvolles Hilfsmittel für die Schüler. Dagegen bedarf das Kind der Fremdbewertung für seine Fähigkeit im Kopfrechnen, Einmaleins, kurz in allem Mechanisch-Gedächtnismäßigen, für dessen Übung häufig die Uhr, Spiele und sportmäßiges Üben verwandt werden. In allem Technisch-Künstlerischen genügt die gemeinsame Kontrolle, d. h. alle „Werke" werden ausgestellt und von den Schülern gegenseitig, aber auch von den Lehrern, Eltern, Besuchern gelegentlich, still, seltener planvoll bewertet. Sie bilden bereits, aufgereiht auf den Börtern, eine sehr beredte Bewertung der individuellen Leistungen, auch ohne besondere Zensierung, auch ohne viele Worte. Dazu kommt das stets vor den Augen der Kinder befindliche Werk älterer, befähigterer Mitschüler und der Sonderbegabten, und von besonderen Anlässen zur Selbstprüfung weise ich wieder auf die halbjährlichen Gruppenausstellungen hin. Im Lesen wird die Bewertung durch den Lehrer bis ins vierte Schuljahr hinein immer wieder verlangt, und das ist auch psychologisch völlig berechtigt; denn es ist den Kindern dieses Alters weder allein noch in einer Gruppenbesprechung möglich, Lesen „gerecht" zu beurteilen. Gelegentliche Erfolge der Gruppenbeurteilung zeigten zuletzt immer von neuem zu viel Einfluß des Lehrerurteils oder eine Gruppenbewertung, die sich als massenpsychologisch, in letzter Quelle als doch vom Lehrer abhängig erwies. Im Lesen kommt auch vom Kinde selbst am häufigsten die Frage: „War es heute besser?" als spontane, innerlich notwendige Frage. Es ist ja klar, daß Kinder jener

[1]) Vgl. die einem alten Problem ganz neu und bis in seine letzten Tiefen nachgehende Abhandlung von Heinz Döpp-Vorwald, Erziehender Unterricht und menschliche Existenz Weimar, 1932.

Jahre nicht den Anteil des Rhythmischen, des Ausdrucksvollen, geschweige denn die bisweilen doch unausbleibliche kleine kindliche Tragik in den Ursachen, die zu einem Versagen führten, weder das „zu schwer" oder „zu leicht" des gewählten Lesestoffes in seiner rechten Beziehung auf den lesenden Kameraden beurteilen können. Erst in den älteren Jahrgängen genügt die stille Eigen- und Gruppenkritik auch für das Lesen. Ähnlich liegt es auf anderen Gebieten.

Gefahr der Zensur.

Die Gefahr der Zensur durch den Lehrer kann als nicht groß genug bezeichnet werden. Sofort befördert sie die Einstellung des Lernens auf den Lehrer und um seinetwillen, verdirbt die eigene Arbeitslinie des Kindes und verstört das eigene sittliche Urteil, die Sicherheit der eigenen Stimme im Kinde. Verschiedene Erlebnisse lehrten das in der krassesten Form.

Objektiver und subjektiver Bericht.

Am Schlusse jedes Jahres wird eine Charakteristik eines jeden Kindes angefertigt. Ich unterscheide dabei zwischen dem objektiven und dem subjektiven Bericht. Für die objektive Charakteristik tragen alle Lehrer, die mit dem Kinde zu tun hatten, ihre Beobachtungen und Urteile über das Kind ein und stellen sie den Eltern zur Einsicht, zur kritischen Stellungnahme und zur schriftlichen Gegenäußerung frei. Den Eltern wird eingeschärft, zu bedenken, daß alles, was dort niedergelegt sei, für sie und nicht für ihre Kinder bestimmt sei. Der objektive Bericht soll dazu dienen, die Eigenart des Kindes, seine Begabungen, seine guten und schlechten Neigungen so vielseitig wie nur möglich

im rechten Lichte erkennen zu lassen, damit die beste gemeinsame Erziehungsarbeit an ihm daheim und in der Schule in gleicher Front und nach gleichen Grundsätzen einsetzen kann.

Auf der Grundlage des objektiven verfaßt jeder Gruppenführer den subjektiven Bericht, dazu bestimmt, dem Kinde in die Hand gegeben und von jedermann gelesen zu werden, dem Eltern und Kinder ihn geben wollen. Es bildet die Aufgabe des Lehrers, nur das dem Schüler zu sagen, was nach seiner besten Überzeugung für dieses Kind das Beste ist, was die reinste erzieherische Wirkung auszuüben imstande sein mag. So muß manches verschwiegen, anderes milder oder stärker gesagt werden als im objektiven Berichte. Übrigens wissen wohl die meisten Schüler um die objektiven Berichte, ohne daß die Eltern ihnen — von uns gebeten und belehrt — daraus erzählen sollen. Sie wissen ja auch, daß mündlich viel zwischen Eltern und Lehrer über sie gesprochen wird, ohne daß es das Vertrauensverhältnis zerstörte.

Die erste Charakteristik wird am Ende des 3. Schuljahres ausgestellt; auch das dient mit dazu, in den so entscheidungsvollen ersten Schuljahren eine ruhige Entwicklung des Kindes zu gewährleisten.

Die seelsorgerliche Aufgabe des neuen Erziehers.

Sobald die rechte Einstellung der Elternschaft für dieses Vorgehen gewonnen war, begann es sich sehr zu bewähren. Immer mehr Eltern liefern uns ausgezeichnete Gegenberichte oder kommen zu vertraulichen Aussprachen, von denen das Schulleben ebenso viel erfreuliche Förderung erfährt wie die betreffenden

Kinder selber. Es liegt aber auf der Hand, daß mit diesen Berichten nur Erfolg erzielt werden kann, wenn zuerst die Lehrer sich voll und ganz das Vertrauen der Eltern erworben und es sich auch erst verdient haben. An dieser Stelle zeigt es sich nun, wie der Erzieher in Schulen dieser neuen Gesinnung feinste seelsorgerliche Aufgaben zu lösen hat. Zugleich kann bereits daran ermessen werden, zu welcher hohen geistigen Führerrolle ein Lehrerstand in einem Volke berufen ist, der im engsten Vertrauensverhältnis mit der Elternschaft seiner Schüler lebt und seine Alltagsarbeit leistet. Wie erfolgreich und wie voll Segen für die Jugend, aber nicht minder für die Erzieher selber, wird damit der Lehrerberuf und wie nah kommt er dann dem, was die größten Erzieher aller Zeiten an ihm gepriesen haben!

Inhaltsübersicht der Hauptwerke zum Jena-Plan.

A. Darstellung und Auswertung des Jenaer Schulversuchs von 1924—1934.

Petersen-Wolff: Eine Grundschule nach den Grundsätzen der Lebensgemeinschaftsschule. 1925. VIII und 146 Seiten.

I. Teil: Einführende Mitteilungen und Betrachtungen.
Die Geschichte der Jenaer Universitäts-Übungsschule / Ausbau der Übungsschule in der neuen Form / Zweck dieses ersten Versuches / Der Sinn des Schulraumes / Die Pause / Die Stofffrage / Das unterrichtliche Ziel der ersten 3 bis 4 Schuljahre / Lehrerwissen / Vorteile der neuen Ordnung. Von Peter Petersen / Das Stoffproblem: Schrift, Schreiben, Rechtschreibung / Lesen, Gedichte, Singen / Stundentafel und Unterrichtsformen / Hausaufgaben / Zensuren und Zeugnisse / Charakterologisches / Die Eltern in unserer Schule / Rückblick. Von Hans Wolff.

II. Teil: Jahresbericht 1924/25 der Schule der „Erziehungswissenschaftlichen Anstalt der Thüringischen Landesuniversität" zu Jena.
1. Woche: Eingewöhnung in die Gemeinschaft, in den Raum und die Arbeitsmittel / 2. Woche: Das Leben in der zeitlichen und örtlichen Ordnung / 3. Woche: Herausbildung eines Arbeitsrhythmus / 4.—13. Woche (19. 5. bis 30. 8. 24) / In den Saalehäusern (1. 9. bis 6. 9.) / 15.—21. Woche (8. 9. bis 8. 11. 24) / Rück- und Vorblick; Winter-Stundenplan / 22.—27. Woche (10. 11. bis 20. 12. 24) / Die Vorweihnachtszeit / 27.—38. Woche (5. 1. bis 28. 3. 25).

Petersen: **Jena-Plan I.** Schulleben und Unterricht einer freien allgemeinen Volksschule nach den Grundsätzen Neuer Erziehung. 1930. Mit 2 Bildbeilagen. XVI und 204 Seiten.

Grundsätzliche Vorbemerkungen.

I. Geschichte und Aufbau des Versuchs. Erziehungsziel.

II. Die Vergesellschaftung der kindlichen Arbeit und ihre Bedeutung für die Schularbeit.

1. Das Problem / 2. Der kindliche Arbeiter / 3. Das Kind und die wirtschaftliche Arbeit / 4. Der Betätigungsdrang der Kinder / 5. Die Vergesellschaftung der Schulkinder / 6. Gruppenbildung innerhalb der Stammgruppe / 7. Vergesellschaftung bedingt durch die Schule als eine öffentliche Zwangseinrichtung / 8. Bedeutung für die Organisation der Schularbeit / 9. Freies Arbeiten / 10. Arbeitstempo / 11. Kinder allein / 12. Die großen Gegner. A. Zur Pädagogie frei vergesellschafteter Kinder: Die Reihe, der Haufen, die freie Arbeitsgruppe, die stets freie Untergruppe, die befohlene, angeordnete Gruppe, die Clique, die Bande, die Masse, der Kreis; B. Die Kunst, nicht selber zukünftige Unruhe oder Unordnung zu verursachen; C. Grundregeln der Kunst, frei sich bewegende und arbeitende und sich frei fühlende Kinder zu führen.

III. Wie sich die Kinder in die neue Ordnung hineinfinden.

IV. Wie wir feiern.

V. Gegenseitige Hilfe in der Entwicklung.

VI. Pädagogische Rückschau.

VII. Das Unterrichtsleben.

VIII. Der Gesamtunterricht in der Universitätsschule.

IX. Eine Zusammenfassung: Planlegung und Innengliederung der Unterrichtswelt. Anhang: Übersicht über die Arbeitsformen.

X. Arbeitspläne unserer Gruppen. Von Arno Förtsch.

XI. Geschichte in der Obergruppe.

XII. Ein Versuch mit dem Gesamtunterricht der Obergruppe der Universitätsschule. 1925/26. Von Dr. Robert Reigbert.

XIII. Rechnen und Mathematik. Von Dr. Else Müller-Petersen.

XIV. Grundzüge der Schulordnung und des Schullebens.

Petersen-Förtsch: **Jena-Plan II.** Gestaltendes Schaffen im Schulversuch der Universitätsschule Jena. 1925–1930. 1930. Mit 11 Bildtafeln. VI und 116 Seiten.

XV. Werkliches Gestalten in der Volksschule. Von Arno Förtsch.

I. Unsere grundsätzliche Einstellung / II. Wie vermitteln wir den Kindern die schuleigenen Techniken? / 1. In der „Untergruppe" / 2. In der „Mittelgruppe" / a) „Werkgrammatik" / b) Grundsätzliches zur Holzarbeit / c) Zusammenfassung / 3. In der „Obergruppe" / III. Wie verwenden die Kinder die Techniken? / 1. Im naturwissenschaftlichen Unterricht / 2. In der „freien Werkarbeit" / 3. Bei Festen und Feiern / a) Weihnachten / b) Ostern / c) Geburtstagsfeiern / 4. Beim Wochenschluß / IV. Bildungswerte des werklichen Gestaltens / 1. Die erziehlichen Werte der Werkarbeit / 2. Die unterrichtlichen Werte der Werkarbeit / V. Arbeitsimpulse des werklichen Gestaltens / VI. Arbeitsrhythmen des werklichen Gestaltens / VII. Ausstellungen von Schülerarbeiten / VIII. Der Werklehrer / IX. Unsere Werkräume / 1. Ihre Lage im Schulgebäude / 2. Ihre Einrichtung / 3. Voraussetzungen zur freien Arbeitshaltung im Werkraum / X. Firmen für Materialbeschaffung / A. Stoffkreis Papier / B. Stoffkreis Holz / C. Klebestoff / D. Werkzeuge / XI. Schlußbetrachtung.

XVI. Die Rhythmik in der Universitätsschule. Von Charlotte Blensdorf.

XVII. Plastisches Gestalten. Von Marta Bergemann-Könitzer.

XVIII. Graphologie und Physiognomik im Dienste der Erfassung der werdenden Persönlichkeit. Von Dr. Robert Reigbert.

XIX. Unsere objektiven und subjektiven Berichte. Von Arno Förtsch. Nachtrag von Dr. Peter Petersen.

XX. Jena-Plan und künftiger Neubau des Schulwesens. Von Dr. Peter Petersen.

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 Universitätsschule 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 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—1934: Was haben die Schüler „gehabt"? / 1. Die Bestimmung der Aufgabe. Oberste Grundsätze zur Sichtung und Ordnung. Wie beginnt man das erstemal? 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 Universitätsschule; schematische Übersicht mit Proben nach dem Stande Anfang Juni 1933. Von Arno Förtsch.

VI. Der Kreis (Stand Anfang Juli 1933). Von Ruth Gericke.

VII. Feiern und Feste an der Universitätsschule. Von Hanna Apelt-Döpp-Vorwald.

VIII. Schumann und Mozart in der Volksschule. Ein Musikkurs als gebotene Feierstunde. Von 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 17 klassigen Volksschule in Zielenzig-Neumark Juli 1930 bis Juli 1931. Von Erich Thomaschewski.

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 Thomaschewski.

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 Gemeindeschule 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 Nauck / 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 Akademieschule 1931—1934. Von Alfred Sachse.

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 Vahle / c) Die Umgestaltung des Schullebens in der einklassigen Schule Diekerort 1933/34. Von W. Schwier / d) Bericht über die Umstellung der Schule Espelkamp II nach dem Jena-Plan. Von Hans Pieper.

B. Erziehungswissenschaftliche Grundlegung.

Petersen: Allgemeine Erziehungswissenschaft in 3 Bänden.

Band I: 1924: Volkstheoretische Grundlegung (entworfen W.-S. 1920/21). VIII und 276 Seiten.

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.

Band II: 1931: Der Ursprung der Pädagogik (entworfen S. S. 1925). VI und 216 Seiten.

§ 1. Erziehungswissenschaft oder Erziehungsphilosophie? / 1. Wissenschaft und Philosophie / 2. Erziehung

als kosmische Funktion / 3. Erziehungswissenschaft und Metaphysik.

I. Die metaphysische Streitfrage der Erziehungswissenschaft. § 2. Die Erziehungswirklichkeit / 1. Evidenz / 2. Polarität / 3. Das Sein in der Wirklichkeit und das Sein in der Erziehungswirklichkeit / 4. Die metaphysische Haltung und Deutung / 5. Die Wirklichkeit als Geist und Leben / 6. Wirklichkeiten / § 3. Beziehungen und Gebilde / Das Werten und die Werte / § 4. Individuum und Gemeinschaft / Form und Geist (Bildung und Erziehung) / § 5. Die Grundurteile der Erziehungswissenschaft / 1. Immer alles / 2. Von Natur gut / 3. Einheit des Menschengeschlechts / 4. Für den Einzelmenschen und für jede Menschengemeinschaft ist Sinnverwirklichung Vergeistigung / 5. Der Weg dieser Verwirklichung ist Dienst / 6. Vergeistigung und Güte sind eins.

II. Die praktische Streitfrage der Erziehungswissenschaft / Der Ursprung der Pädagogik.
§ 6. Entwicklung der praktischen Aporie / § 7. Freiheit / § 8. Die erzieherische Haltung / § 9. Autorität / Vom Recht der eigenen Lebenserfahrung und der Überlieferung (Tradition) / § 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.

Band III: Die Erziehung des Menschen (in Vorbereitung).

Petersen: Pädagogik der Gegenwart. 2. Aufl. 1937. 194 Seiten. (Neue Auflage i. V.)

I. Geschichtlicher Teil.
1. Der Mensch der Polis. — Der Mensch Gottes auf Erden / 2. Der autonome Mensch / a) Humanistische Pädagogik / b) Hofmeistererziehung / c) Staat und Erziehung / 3. Das Eindringen der sozialen Idee in die Pädagogik.

II. Systematischer Teil.
4. Aufgabe der Pädagogik. Verhältnis zur Erziehungswissenschaft / 5. Der Idealismusstreit in seiner Bedeutung für Pädagogik und Erziehungswissenschaft / 6. Pädagogische Grundhaltungen / a) Rationalismus / b) Idealismus — Humanismus / c) Individualismus / d) Realismus / 1. Begriff des Realismus / 2. Martin Luther / 3. Pestalozzi / 4. Dialektische und kritische Pädagogik. Pädagogischer Realismus / 7. Entfaltung

der Pädagogik als Wissenschaft / a) Pädagogik als beschreibende und den Willen bestimmende Wissenschaft / b) Philosophie und Pädagogik / c) Pädagogik als selbständige Wissenschaft / 8. Die Verzweigung der Pädagogik / a) Erziehung und Entwicklung / b) Individuum und Gesellschaft / c) Persönlichkeit und Gemeinschaft.

C. Die Führungslehre des Unterrichts.

Petersen: Führungslehre des Unterrichts. 1936. 270 Seiten. 2. Aufl. 1946.

Kap. 1. Die pädagogische Situation / Die Lage des Schulunterrichts als Ausgangsort für eine Pädagogik des Unterrichts / Begriffliche Erläuterung der pädagogischen Situation a) Erziehung; das Pädagogische; b) Situation / Bestimmung der p. S. Folgerungen: a) die p. S. ist ein Lebenskreis um einen Jugendführer; b) die p. S. ist ein Umkreis besonderer Spannungen aus den drei Wirklichkeiten: Gott, Natur und Menschenwelt; c) die p. S. fordert von allen ihren Gliedern echte Selbsttätigkeit zur Übernahme der Spannungen.

Kap. 2. Die Führung des Unterrichts. 1. Teil. Die Ordnung des Schullebens im Dienste des Unterrichts / Die Führung des Unterrichts — die Führung im Unterricht / Das pädagogische Richtmaß für die Ordnung des Unterrichts, d. i. für Raum, Leben und Arbeit in den Schulen / Der Sinn des Schulraumes. Seine Ausgestaltung und seine Bedeutung für die soziale und sittliche Bildung. Ehrfurcht vor dem Leben / Der Sinn und die rechte Anwendung der pädagogischen Verordnungen: a) Vor-Ordnung ist nicht Verordnung! Schule ist kein Teil einer Rechtsgesellschaft; b) Zucht und Disziplin unter dem „Gesetz der Gruppe"; c) Schule und Gesellschaft; d) Schulleben und Unterricht.

Kap. 3. Die Führung des Unterrichts. 2. Teil: Planlegung des Unterrichts / Vom Unterricht im erziehungswissenschaftlichen Sinne / Grundurteile einer Führungslehre des Unterrichts: A. Alle Pädagogie ist Lebens-Dienst; B. Pädagogie ist Hilfe zur Selbsthilfe; C. Aller Unterricht ist stufig; D. Aller U. ist formal zu überwachen und zu unterstützen; E. Die elementaren Mittel der Führung des Unterrichts: Vorbild; Vortat; das Fragen; das lebendige Wort; F. Die Pädagogie verlangt Offenheit und Antastbarkeit in allem Unterrichten; G. Alle Führung geschieht aus einem wahnfreien Optimismus heraus / Die Pädagogie des Unterrichts als Lebens-Dienst / Von der Planlegung des Unterrichts / Die Überwindung des „Stundenplans" und der „Fächer" / Die Arten und die Ordnung der

pädagogischen Situationen im wirklichen Schulleben: A. Gespräch-Unterhaltung: der „Kreis" und seine Arten; der Block; der Haufe. B. Spiel: Spielraum; Lernspiele; Zweckspiele; Schau-Spiele. C. Arbeit. I. Gruppenarbeit, II. Kurse: Einführungs-, Niveau-, Einschulungs-, Sonder- und Wahlkurse. D. Feier: die vom Lehrer gebotene oder geleitete oder durchformte Feier; die von Schülern selbständig gestaltete Feier / Wochenarbeitsplan, nicht Stundenplan! Der Jenaplan als Ausgangsform und Rahmen für die Führungsschule. Mit 3 Plänen / Das Verhältnis von Form und Inhalt pädagogischer Situation. — Die Anwendung pädagogischer Situationen auf die Bildungsstoffe.

Kap. 4. Die Führung im Unterricht. 1. Teil: Die pädagogische Haltung und die situationsgemäße Leitung / Die pädagogische Haltung im Unterricht / Vom „erteilten" Klassenunterricht zum geleiteten „Unterrichtsleben" / Unterricht und Kulturgut / Leistungen als Bildungs- und Erziehungsmittel. — Leistungskultur, nicht Leistungskult!

Kap. 5. Die Führung im Unterricht. 2. Teil: Anweisungen aus der Praxis für die Praxis / Grundsatz der situationsgemäßen Leitung / Begriffe und Bestimmungen zur Führungslehre des Unterrichts im Anschluß an die Praxis des Jenaplans / Anweisung zur Leitung frei vergesellschafteter Schüler / Führung in einer vom Lehrer durchgeformten Feier (Feier zur Aufnahme der Schulanfänger nach Ostern) / Von der Führung in Niveaukursen / Führung in Berichtkreisen / Ziel aller Führung im Unterricht.

Kap. 6. Die Pädagogik der Arbeitsmittel.
Zwei Verbindungslinien.

Kap. 7. Die beiden Grundirrtümer der überlieferten Unterrichtslehre / Überschätzung der rationalen Elemente allen Unterrichts / Überschätzung der erziehlichen Möglichkeiten jeden Unterrichts.

Kap. 8. Von der Methodik zur Pädagogik des Unterrichts / Geschichtliches / Zwischenbetrachtung / Von der Erziehung — Haltung oder Gesinnung?

D. Übersetzungen.

Neueuropäische Erziehungsbewegung: dänisch 1923 (kürzere Fassung); chinesisch 1929; bulgarisch 1930; kapholländisch 1933.

Schulleben und Unterricht usw. (Jena-Plan I u. II): schwedisch 1931; bulgarisch 1938.

Jena-Plan III: bulgarisch 1938.

Der sog. Kleine Jena-Plan: spanisch 1930; kapholländisch 1933 (verkürzt); polnisch 1934; bulgarisch 1934; schwedisch 1933; serbisch 1938; rumänisch 1939; türkisch, japanisch, französisch, telugu und englisch z. Zt. in Vorbereitung.
Pädagogik: spanisch 1934; japanisch 1936.
Der Ursprung der Pädagogik (in Auswahl): telugu und englisch.
„Disziplin und Autonomie in der sittlichen Erziehung" in ‚La Nueva Educación Moral' por Peter Petersen y Jean Piaget. Madrid 1933.

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.
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.
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 achtjährige höhere Schule), 110 S.
1940: Kindergarten und Volksschule organisch verbunden, 282 u. XLX S.
1942: Friedrich Fröbel, Deutschlands größter Erzieher, 60 S.

110
Reg.-Nr. G — 70 105

Der Kleine Jena-Plan

PETER PETERSEN

o. ö. Prof. der Erziehungswissenschaft an der
Universität Jena

GEORG WESTERMANN VERLAG
BRAUNSCHWEIG BERLIN HAMBURG
1949

Zur 15.–17. Auflage 1949

a) Neu hinzu kommt nun der Abschnitt VI: ***„Zur Entstehungsgeschichte des Jena-Plans“*** (1949, S. 63–68). Hier schildert Petersen, weitgehend an seinen eigenen Publikationen orientiert, die Vorarbeiten und begleitenden Arbeiten zum Jena-Plan. Die Möglichkeit, auf die Besonderheiten der NS-Zeit einzugehen, wird mit keiner Zeile genutzt. Vielmehr werden ungeniert eine Reihe weiterer Studien zum Jena-Plan aus der NS-Zeit angeführt (1949, S. 68).[43] Solche Einfügungen waren in der Auflage 1946 nicht enthalten.

b) Neben diesem neuen Abschnitt gibt es im Grunde nur eine entscheidende Veränderung in der Ausgabe von 1949. Es wird nun ein Absatz im Abschnitt „Und die Hilfsschüler?“ hinzugefügt, der vollständig lautet:

„Seit Alfred Krampf den Begriff des ‚brauchbaren Hilfsschulkindes‘ prägte, ist von Frieda Buchholz auf Grund von 20jährigen Erfahrungen und planmäßigen Beobachtungen dieses Kind als ein **Normalkind** ***eingehend charakterisiert worden. Es gehört in die allgemeine Volksschule. Die gründliche Arbeit bestätigt nahezu vollständig die Meinung des ersten Hilfsschulverbandstages, daß 76% zu Unrecht an der Hilfsschule überhaupt sind, zugleich eine Rechtfertigung des von der Praxis der Jena-Plan-Schulen seit je geübten Verhaltens dem sogenannten Hilfsschüler gegenüber.“*** (1949, S.18, Hervorhebung bei Petersen)[44]

Hieraus ergeben sich eine Reihe von Fragen, die an anderer Stelle erörtert werden müssen. Die Kategorie des „brauchbaren Hilfsschulkindes“ impliziert etwa die Frage, was mit den „unbrauchbaren“ Hilfsschulkindern geschehen ist und geschieht.

In der Schrift von Krampf heißt es u. a., dass „die Hilfsschule das Sammelbecken sein soll für alle die Jugendlichen, die wegen möglicher Maßnahmen mit dem Gesetz ‚Zur Verhütung erbkranken Nachwuchses‘ in Berührung kommen.“ Und weiter, dass nun die Führung des Staates „im Interesse der Volksgemeinschaft den erblich kranken Nachwuchs ausmerzen muss“.[45] Außerdem ist die Rede von der Hilfsschule als „Sammelbecken“, in das „der Arzt mit Schere und Sonde hineingreifen kann“.[46]

[43] Unverändert bis 2001/2007, S. 121.

[44] Unverändert bis 2001/2007, S. 35.

[45] Krampf, Alfred: Hilfsschule im neuen Staat (herausgegeben von der Reichsfachschaft V: Sonderschulen im NS-Lehrerbund), Leipzig 1936, S. 179.

[46] Ebenda, S. 42.

Auflage 1949

Der Kleine Jena-Plan

PETER PETERSEN

o. ö. Prof. der Erziehungswissenschaft an der
Universität Jena

GEORG WESTERMANN VERLAG

BRAUNSCHWEIG BERLIN HAMBURG

1949

Inhaltsübersicht

Vorwort 3

I. Die allgemeinen erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen Grundlagen 7

Aufgabe. Verhältnis zu Staat und Gesellschaft. Erziehung und Erziehungskunst. Gemeinschaft und Gesellschaft. Aufbau der Gemeinschaftsgruppe. Das Erziehungsziel der Schule. Menschenschule. Haltung der Elternschaft. „Allgemeine Schule." Der Bankerott der Jahresklasse. Und die Hilfsschüler? Die Begabten. Soziales. Familienschule.

II. Äußere Ordnung des Schullebens 21

Schulgebäude. Verteilung der Schüler. Ausstattung. Platzfrage. Bewegungsfreiheit. Pause.

III. Das Gemeinschaftsleben der Gruppe 25

a) Die „Gruppe". Stammgruppe. Jena-Plan und Landschule. Übergänge. Definition der Stammgruppe 25

Das freie innere Kräftespiel der Gruppe. Organisatorische Vorteile für alle Schulen. Jena-Plan-Schulen im Dienste der Volksgesundheit.

b) Umgang und Sitte. Räumliche Einordnung. Das Gruppengesetz ... 29

„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 33

Lehrgespräch. Frage. Gesprächsleitung. Lehrerfrage. Offenheit. Gegenseitige Hilfe in der Erziehung.

d) Zehn Vorteile der Gruppe. Zusammenfassung 37

IV. Der Umkreis sozialethischer Gegenstandsbildung 38

Innerhalb der Gruppe. Aus dem Schulganzen. Patenschaften. Die Eltern in der Schule.

V. Planlegung und Probleme des Unterrichts 43

A. Lernformen des Unterrichts. „Elementargrammatik." Freies Fortschreiten. Werkgrammatik (nach Dr. Arno Förtsch). Das gruppenunterrichtliche Verfahren.

Alle Rechte vorbehalten

1. Auflage 1927
2. „ 1929
3./4. „ 1932
5./6. „ 1933/1934
7./8. „ 1936/1937
9./12. „ 1946
13./14. „ 1946
15./17. „ 1949

Lizenzausgabe aus dem Verlag Julius Beltz, Weinheim a, d. Bergstraße
Gedruckt bei Georg Westermann in Braunschweig

Vorwort

Dieser sogenannte „Kleine Jena-Plan" dient zur Einführung in den „Großen Jena-Plan", der sich wie folgt aufbaut:

Jena-Plan I: Schulleben und Unterricht einer freien allgemeinen Volksschule, 1930;
Jena-Plan II: Das gestaltende Schaffen, 1930;
Jena-Plan III: Die Praxis der Schulen nach dem Jena-Plan, 1934.

Die ihm entsprechende allgemeine Lehre von der Unterrichtsführung enthält das Werk:

Führungslehre des Unterrichts, 1936. 2. Aufl. i. V.

Die erziehungswissenschaftliche Grundlegung findet sich in:

Allgemeine Erziehungswissenschaft I, 1924.
Ursprung der Pädagogik (Allg. Erziehungswissenschaft II), 1931.
Pädagogik der Gegenwart 1932, 3. Aufl. i. V.
Vgl. die Inhaltsübersichten der hier genannten Schriften S. 69 ff.

Gegenseitige Hilfe im Unterricht. Fremdsprachlicher Unterricht. Übungskurse. Individuelle Entwicklung i. a. Arbeitspläne. Der Wochenarbeitsplan.
B. Eine Schule „volkhafter 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 53

VI. Zur Entstehungsgeschichte des Jena-Planes 63

Anhang

Inhaltsübersicht der Hauptwerke zum Jena-Plan 69
A. Darstellung und Auswertung des Jenaer Schulversuchs von 1924 bis 1934 69
B. Erziehungswissenschaftliche Grundlegung 72
C. Führungslehre des Unterrichts 73
D. Übersetzungen 74

Der Jena-Plan einer freien allgemeinen Volksschule

I. Die allgemeinen erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen Grundlagen

Aufgabe

Den Anstoß zum Versuch, die überlieferte Schulwirklichkeit innerlich so umzugestalten, daß sie erzieherische Funktionen wahrhaft entfalten könne, gab der Besuch des Landerziehungsheims am Ammersee, Herbst 1912, und für die Durchführung des Jena-Plans im besondern das Studium deutscher Landerziehungsheime in den Jahren 1922[1]. Hinzu kamen die mehrjährigen eigenen praktischen Erfahrungen, Beobachtungen und Aussprachen im Kreise der Lehrerschaft an den Hamburger Lebensgemeinschaftsschulen, die allesamt grundlegende Bedeutung für mich gewonnen haben. Dabei wurde immer festgehalten an der besonderen Aufgabe der Schule in unserer Kultur, Kenntnisse und Fertigkeiten zur Selbstbehauptung und zur Mitbeherrschung der Zivilisation zu übermitteln, angepaßt an die eigentümliche volkliche soziale Arbeitswelt. Somit sollte die alte überlieferte Aufgabe in einer tragbaren, vor der Erziehungsidee zu verantwortenden Form zugleich übernommen werden, und die dem Versuch zugrunde liegende Frage wurde also: „Wie muß diejenige Erziehungsgemeinschaft gestaltet werden, in welcher sich ein Menschenkind die beste Bildung erwerben kann, d. h. eine Bildung, die seinem, in ihm angelegten und treibenden Bildungsdrange angemessen ist, die ihm innerhalb dieser Gemeinschaft vermittelt wird und die es reicher, wertvoller zur größeren Gemeinschaft zurückführt und dieser als tätiges Glied wiederum übergibt? Oder kürzer: Wie soll die Erziehungsgemeinschaft beschaffen sein, in der und durch die ein Mensch seine Individualität zur Persönlichkeit vollenden kann[2]?"

Das hieß: nach dem das Ganze eines Schullebens bestimmenden Ethos fragen und untersuchen, mit welchen Mitteln, möglichst auch lehrbaren und überlieferungsfähigen, an der Aufgabe gearbeitet werden kann, um dieses Ethos wirksam zu machen und zu erhalten. Die theoretische Untersuchung im Rahmen des ersten Bandes meiner „Allgemeinen Erziehungswissenschaft"

1 Vgl. als ein Ergebnis dieser Studien meinen Aufsatz über: „Die Stellung des Landerziehungsheims im deutschen Erziehungswesen des 20. Jahrhunderts" in der Schrift von Elisabeth Huguenin. Die Odenwaldschule. Weimar 1926, S. V—XLIX.
2 Allgemeine Erziehungswissenschaft, Berlin 1924, I S. 107.

erwies das Ethos der sozial-wirtschaftlichen, staatlichen und kirchlichen Sphären als unzureichend, ja oft eher der erzieherischen Idee entgegen als ihre Stütze, und sie gelangte zur Forderung einer „freien, allgemeinen Volksschule“[3], getragen von der Elternschaft und den Erziehern, diese in einer „Gilde der Erzieher“ einmütig zusammengeschlossen, beide aber aufs innigste vereint und einander verbunden durch die Idee der Erziehung. Das erweckte die bescheidenere Hoffnung, aus der überlieferten Schule als einem „vom Staat belebten Anstaltskörper“ und deswegen einer unselbständigen und unlebendigen Form, zum mindesten einen „durch sich selbst lebendigen genossenschaftlichen Organismus“ (O. von Gierke) zu entwickeln, und ließ der höheren Hoffnung Raum, daß unter besonders glücklichen Bedingungen schon heute, wenigstens aber wenn aus der Staatsschule im Laufe von ein paar Generationen wirklich eine Volksschule, vom Volke gewollt und getragen, geworden wäre, die Schulen allgemein echte Lebensstätten der Jugend werden würden.

Diese Forderung ward entwickelt unter schärfster Ablehnung der liberalen Staatsauffassung und des Individualismus, in der Erwartung, daß eine deutsche Selbstbesinnung den Weg zu einem echten Volksstaate bahnen werde[4].

Verhältnis zu Staat und Gesellschaft

Es soll eine „Schulgemeinde“ gebildet werden, in die der Schulunterricht sich immer als das Zweite einordnet. Die Schulgemeindeidee muß daher innerste Überzeugung der Erzieherschaft werden. Sie muß nun „von unten her“ wachsen.

Schülerparlamente und Schülergerichte wären nichts diese Schule Bezeichnendes. Denn die bisherige Erfahrung in echten deutschen „Lebensgemeinschaftsschulen“ hat es erhärtet, daß jene Einrichtungen von den Schülern eher abgelehnt werden als bei ihnen beliebt sind. Dagegen wird von Lehrern und Kindern innerhalb der wahren Schulgemeinde das Recht „geschöpft“, im Sinne und in der Form der um ihre Führer gescharten Rechtsgemeinde Freier. In Jena-Plan-Schulen zeigte sich überall, wie in der Wiener Versuchsarbeit: „Kinder haben keinen Sinn für kodifiziertes Recht“ (Burger-Steiskal). In diesen Schulen waren Parlamentarismus und formale Demokratie schon nach kurzer Zeit verschwunden.

Die Schulgemeinde nimmt also ihren Anfang innerhalb des vom Staate ihr gesteckten Rahmens, erwartet darum auch keinerlei Sonderaufwendungen. Sie dient dem Staat, insofern er als die oberste Einheitsveranstaltung der Volksgesellschaft den Rahmen der Schule begrenzt, schützt, unterhält und verwaltet und die nationalen Belange durchsetzen will. Sie

[3] A. a. O. § 9: Volk.
[4] Siehe meine „Neueuropäische Erziehungsbewegung“, 1926, S. 37, Innere Schulreform und Neue Erziehung, 1925, S. 305 ff.

folgt den „Richtlinien“ für die Unterrichtsarbeit als pädagogischen Richtlinien für zeitgemäße, lebendig bewegte Volksschularbeit. Das alles heißt: sie kennt fortan innerhalb ihres Ringes keinerlei „Kampf um die Schule“ mehr durch weltliche Mächte wie Staat, Kirche, Sekten, parteipolitische oder andere Weltanschauungen. Die weltanschaulichen Belange derjenigen Eltern, welche ihre Kinder der Schule zuführen, werden von Erzieherschaft und Elternschaft dieser Schule gemeinsam so geordnet, daß die pädagogische Einsicht und der pädagogische Verantwortungswille der Erzieher diesen Kindern und diesen Eltern gegenüber sich behaupten. Praktisch bedeutet das ein kaum je aussetzendes Ringen der Erzieher mit der Elternschaft um die Reinhaltung der Erziehungsidee. Ja, dieser Kampf ist ein im hohen Grade Belebendes, solange er in den Formen des Anstandes und in dem aufrichtigen Bemühen beider Teile, nur dem Wohle der Kinder zu dienen, geführt wird.

Die echte Schulgemeinde will also in dem vom Staate abgesteckten Rahmen für planvolle Einwirkung beruflich ausgebildeter Erzieher auf die noch nicht reife Generation ein Zusammenleben und eine Arbeitswelt darstellen, in denen sich die Erziehungsfunktion so rein wie nur irgend möglich auswirkt und alle Verhältnisse bestimmt, vor allen Dingen auch den Unterricht. Am reinsten wird das dort möglich sein, wo Eltern und Erzieher auch weltanschaulich eins sind.

Erziehung und Erziehungskunst

Unter Erziehung wird hier nicht zuerst die Summe der von Menschen erdachten und ausgeübten Maßnahmen der Erziehungskunst verstanden, sondern jene alle Wirklichkeit durchwaltende Funktion, welche das vollbringt, was wir am Menschen die Vergeistigung, die Humanisierung, sein persönliches Leben, die Persönlichkeit nennen. Erziehung ist in diesem Sinne ebenso eine Tatsache wie das Leben und im Wesensgrunde genau so unerklärlich. Wie aber die beste Lebensführung, auch die beste ärztliche Unterstützung des Lebens, diejenige ist, welche im Einklang mit den Naturgesetzen des Lebens bleibt, so muß sich auch alle Erziehungskunst jener kosmischen Funktion der Erziehung einzuordnen suchen. Wie es eine innere Selbststeuerung des Lebens gibt, eine Selbstregelung des Organismus auf seinen Sinn hin, so auch eine der persönlich-geistigen Entwicklung. Die inneren Ursachen kennen wir auf keiner Seite; es werden nur Ursachenzusammenhänge vermutet, Hypothesen und Hilfsbegriffe verwendet. Leben wie Erziehung sind nicht in ihrem Wesen letztlich zu erfassen, sondern nur in ihren Erscheinungen einigermaßen zu erklären und in wissenschaftlicher Metaphysik zu deuten, zu „verstehen“[5].

[5] Vgl. auch zu allem Folgenden meine systematischen Schriften: „Der Ursprung der Pädagogik“, Berlin 1931, und „Pädagogik“, Berlin 1932, 2. Aufl. 1937.

Gemeinschaft und Gesellschaft

Wo wir es mit Erziehungswirklichkeit zu tun haben, dort ist ihre Erscheinungsform stets die der „tätigen Gemeinschaft“, keine Sozialform, kein Gebilde der Gesellschaft. Darum wird auch eine Gemeinschaftspädagogik der volle Gegensatz zu einer Sozialpädagogik so gut wie zu einer Individualpädagogik. Und zwar liegt der Gegensatz zur Gesellschaft in der Formstruktur, dem Inhalt und dem Ziel einer Gemeinschaft. Da die überlieferte Schule nur Sozialform ist, und da es deren Aufgaben in der neuen Schulgemeinde mit zu erfüllen gilt, so kommt für die praktische Neuarbeit alles darauf an, diesen Unterschied klar herauszustellen, um für die Arbeit im Schulleben deutliche und feste Richtlinien zu besitzen. Die Idee der Gemeinschaft wird oberste, alles Geschehen innerhalb der Schulgemeinde letzthin normierende Idee. Was heißt das?

Aufbau der Gemeinschaftsgruppe

Jede Sozialform (nur die Formen der Geselligkeit sind ausgenommen, als gewissermaßen Mischformen von Gesellschaft und Gemeinschaft) untersteht äußerem Zwang, der sich irgendwie aus der die Menschen zusammenführenden gemeinsamen Lebensnot, dem Lebenskampfe und der Lebensfürsorge, herleitet und gewinnt daher eine straffe, geschlossene Organisation. Eine „Gesellschaft“ bedarf dieser Geschlossenheit, weil sie ein Kampfverband ist, den die Not des Lebens erzeugte und solange zusammenhält, als er für ihre Bekämpfung geeignet ist. Inhaltlich hat sie es deswegen auch stets mit Machtinteressen zu tun, ihr nächstes Ziel ist die Befriedigung des praktischen Bedürfnisses, um dessentwillen diese Sozialform gebildet wurde. Ein höheres Ziel kennt sie nicht, da sie in keiner Weise Selbstzweck ist, sondern verfallen und ersetzt werden muß, sobald sie dem Bedürfnis, das sie entstehen ließ, nicht mehr entsprechend dient.

Eine „Gemeinschaft“ zeigt eine ganz anders freie Dynamik ihrer Innenstruktur. Die von ihr umschlossenen Einzelmenschen ordnen sich in voller Freiheit um eines Geistigen willen ihr ein oder einer geistigen Idee unter. Diese geistige Idee wird dann durch Führer repräsentiert, um die sich jene Menschen wie eine Art Gefolge freiwillig scharen. Darum gibt es nun auch hier keinerlei soziale Rangordnung; denn der Geist treibt nicht in Menschen, weil sie besonderen „Klassen“, „Parteien“, „Geschlechtern“, „Nationen“, „Stämmen“ usf. angehören, sondern schlechthin in Menschen, und er verleiht die Gnadengabe der Führung, ohne sich um soziale Ordnungen zu kümmern, die ihm gegenüber stets Gebilde zweiter Ordnung sind. Die Handlung, die Gesinnung eines Menschen ist niemals deswegen mehr gut, weil er auf einer, wie man sagt, sozial höheren Rangstufe steht, und wenn es heißt, daß Adel verpflichtet, so wird damit nur das Volksempfinden ausgedrückt, daß Menschen, die, gesellschaftlich

geurteilt, sich auf der angenehmeren Seite des Lebens befinden, ohne Verdienst, dafür ihre Lebensführung und Gesinnung einer besonderen Zucht unterwerfen sollten. Es ist aber von grundsätzlicher Bedeutung, darum zu wissen, daß zur Harmonie persönlichen Lebens wie zum Leben in reiner Gesinnung und edlem Tathandeln jeder gelangen kann, ganz gleich welchen Standes und welcher Intelligenzhöhe. Denn von niemandem wird mehr verlangt, als daß er im Rahmen seiner Individualität die Eigenart seines persönlichen Lebens unverfälscht und rein offenbare und zum Ausgleich seiner Kräfte gelange.

Innerhalb jenes Gefolges treten neben dem Führer immer deutlich zwei Typen heraus: die Aktiven, welche als tätige Jünger der Idee diese ergreifen und an ihr arbeiten, und die mehr oder weniger nur Aufnehmenden. Allein es besteht kein vollkommen festes Gefüge, sondern eine freiere Dynamik des Zusammenstehens um die Idee. Unaufhörlich findet eine innere Kräfteverschiebung statt wie in einem lebendigen Organismus. Inhaltlich handelt es sich stets um ein Geistiges, das es zu erhalten, weiterzugeben und vor allem neu zu schaffen gilt durch neue Schauungen, Offenbarungen und Gestaltungen. Damit hängt es zusammen, daß jedes Glied einer Gemeinschaft in ihr seine sittliche Würde erlangt und behält. Der Mensch ist hier niemals wie in einer Sozialform Mittel zu einem Zweck, Knecht, Angestellter, Chef oder dgl., sondern stets Selbstzweck. Er wird nie zu einem Teil beansprucht als Kopf oder als Hand, wegen seiner Handschrift oder seiner sprachlichen, organisatorischen, technischen usw. Begabung, sondern immer als ganzer Mensch. Immer wird sein voller Einsatz erwartet. Demnach stehen Menschen, die auf Gemeinschaft miteinander leben, zueinander wie Brüder, wie Kameraden gleicher Gesinnung, und ordnen danach für alle auftretenden Aufgaben die Art und Weise der Erledigung so, daß damit dem Geistigen am besten und reinsten gehorcht wird. Es ist deswegen auch gleichgültig, wer die Ausführung übernimmt, d. h. für sie sich bestimmt fühlt oder bestimmt wird; alles aber kommt darauf an, in welcher Reinheit und Treue der Gesinnung gegen die Idee der Gemeinschaft sie erledigt wird. Was folgt daraus?

Wofern wir nun in unseren Schulen solche Gruppen bilden und in ihnen die Möglichkeit, echte Gemeinschaft frei entstehen zu lassen, schützen, nur dann reichen wir auch in der Schule hinein oder, bescheidener gesagt, heran an die wahre Erziehung, wie sie zwischen Mensch und Mensch, Mensch und Natur als reines Geistwirken absichtslos geschieht. Dort aber ereignet sich Erziehung, wo in einer menschlichen Gemeinschaft Menschen absichtslos füreinander da sind und tätig sind. Wollen wir also hinaus über die „Klasse“, wollen wir mehr als eine soziale Gruppe, dann müssen wir unsere Gruppen so gestalten und nun auch so leben lassen, daß in ihnen Raum ist für das zwischenmenschliche Geschehen und damit für eine wirkliche Gemeinschafts-

bildung. Und alles, was weiter unten aufgezählt werden wird zur Unterstützung dieser Bildung, besser gesagt, um eben jenem Geschehen Raum zu geben, darf auf keinen Fall aufgefaßt werden im Sinne eines „Arrangements", als wenn dort, wo man diese Mittel in einem technischen Sinne rational anwendet, nun auch Erziehung geschehen müsse. Alles will vielmehr mit leiser Hand und einem stillen Herzen, das nicht das Seine sucht und das alles Gekünstelte meidet, behutsam gepflegt sein.

Das Erziehungsziel der Schule

Wie die Zukunft politisch und wirtschaftlich gestaltet sein wird, das wissen wir nicht und weiß keiner der heute Lebenden, wie es auch niemand zuvor gewußt hat. Die Zukunft wird von Nöten, Interessen, Kämpfen, neuen wirtschaftlichen, politischen, sozialen Bedingungen bestimmt sein, die wir nicht kennen, höchstens einige ahnen können, aber eines wissen wir alle: alle diese Nöte usw. können nur behoben werden, wenn jene Zeiten über Männer und Frauen verfügen mit Initiative, fähig und bereit, die Last auf sich zu nehmen und sie zu tragen, freundlich, liebenswürdig, rücksichtsvoll, hilfsbereit und willig, sich selber ganz und gar an ihre Aufgabe hinzugeben, Opfer zu bringen, wahrhaft zu sein, treu, schlichten Herzens, ehrlich, selbstlos, und darunter einige wenige, die bereit sind, mehr zu tun als die andern für diese andern, ohne davon Aufhebens zu machen. Dienstbereit alle, aber alle nach Maßgabe des Pfundes, das sie zu verwalten bestimmt und darum in ihr Leben entlassen worden sind[6].

Das Ergebnis einer solchen Charakterbildung ist dann der volkgebundene freie Mensch, der „Mensch der Polis", der naturgemäß in den vielfältigen gesellschaftlichen, politischen und geistigen Ordnungen des Volkslebens steht und in ihnen willig dient, in seinem „Stande". Sein ganzes Sein und Schicksal, Rang, Ehre und Würde gewinnt und nimmt er aus der Ganzheit des lebendigen Volkstums[7].

Menschenschule

Wo demnach eine Schulgemeinde mit diesen Ideen der Erziehung und der Gemeinschaft Ernst macht, dort erwartet sie von der gesamten Öffentlichkeit als ein Versuch aufgefaßt und beurteilt zu werden, den vollen Gehalt der Forderung nach einer „Menschenerziehung" im Rahmen der öffentlichen Schule zu verwirklichen, damit also die Idee der Schule in ihrem tiefsten Verstande als einer „Menschenschule" im Sinne Pestalozzis, soweit Menschen es vermögen, Ideales wirklich zu machen. Sie ist insofern Schule rein erziehungswissenschaftlich und pädagogisch genommen.

[6] Siehe Petersen, Schulleben und Unterricht einer freien allgemeinen Volksschule nach den Grundsätzen Neuer Erziehung, Weimar 1930, S. 7.
[7] Siehe Petersen, Pädagogik, 1932, S. 3.

Haltung der Elternschaft

Von der Elternschaft aus gesehen gilt es, sich der Erziehungs- und Gemeinschaftsidee nicht wie einem Statut mit Paragraphen oder einem Gesetz unterzuordnen, sondern als den alle Arbeit und alles Leben regulierenden geistigen Prinzipien der Schule. Und sie zeigt sich dort recht eingeordnet, wo sie bereit ist, um dieser Idee willen, alles für die Kinder dieser Schule als einer Einheit, also nicht nur um ihres Kindes willen, zu tun, was in ihren Kräften steht: an Mitarbeit, Geldunterstützung, Rat, Verteidigung, persönlichen und materiellen Opfern. Von da an war der Beginn einer echten Schulgemeinde fühlbar, als ich den Eltern sagen konnte, in keinem Falle habe die Elternschaft versagt, wo sie aufgerufen ward, um dieser Idee der besten kindgemäßen Erziehung und Menschenbildung halber zu helfen, Arbeit zu tun, Lasten zu tragen, Opfer aufzubringen für dieses oder jenes Kind oder eine Gruppe von Kindern. Vor allem aber, daß dieser Anruf stets Erfolg hatte über alle parteipolitischen und alle weltanschaulichen Gegensätze hinweg! Mithin wurde für das, was Elternschaft und Erzieher für das Beste hielten, um diese Kinder zu würdigen, wertvollen Menschen zu erziehen, auch der Parteiegoismus zurückgestellt, die konfessionellen und anderen sehr starken Gegensätze. Es begann bei der Mehrheit die Einsicht Bahn zu gewinnen, daß Kinder jenseits des parteipolitischen Kampfes zu lassen sind, daß, soweit wie nur irgend möglich, ihre Welt frei von der Hetze und dem Zank der Erwachsenenwelt zu halten sei. Es ist ja der größte Irrwahn und zugleich ein Vergehen am Menschen, zu wähnen, wer die Jugend habe, der habe die Zukunft, und so gelte es, schon die Gemüter der Jungen sobald als möglich mit den „richtigen" Parteiansichten zu füllen, noch bevor sie angefangen haben, sich die Grundlagen eines volkgebundenen Menschentums zu gewinnen und zu offenbaren, zu welcher besonderen Leistung sie bestimmt sein möchten.

Sind diese Grundlagen gesichert, dann ist sie „freie" Volksschule und des Staates kostbarster Schatz. Innerhalb der deutschen pädagogischen Bewegung wird sie schulgeschichtlich am besten eingeordnet dem, was im rein pädagogischen Sinne unter „Lebensgemeinschaftsschule" verstanden und seit Hugo Görings „Deutscher Lebensschule" (1882) von allen deutschbewußten Erziehungsreformern im Geiste Pestalozzis und Fröbels erstrebt wird, so auch von Lagarde, Nietzsche und Langbehn, dem „Rembrandtdeutschen", Hermann Lietz u. v. a., den Bahnbrechern und ersten Gestaltern der Deutschen „Neuen Erziehung".

„Allgemeine Schule"

ist sie insofern, als sie Kinder beiden Geschlechts, jeden Standes und Bekenntnisses, jeder Begabung vereinigt und das solange als irgend möglich, am liebsten zehn Schuljahre. Die Frage der Koedukation kann auf keine Weise „wissenschaftlich" geklärt werden, sondern die

weltanschaulich-pädagogisch getroffene Entscheidung für bzw. gegen eine Koedukation kann lediglich nachträglich mit statistischem und pädagogisch-psychologischem Material usw. belegt werden. Es ist zur Begründung des Für wie des Wider reichlich vorhanden. Auch der Versuch, die Schüler und Schülerinnen der Lebensgemeinschaftsschulen selber über Vorteile und Nachteile der Koedukation zu befragen, ergab ebenso viele Stimmen dagegen als dafür. Wird das Kind von der Außenwelt mit dieser Problematik verschont, so wird es vor dem 11./12. Lebensjahre nicht nennenswert sie erkennen lassen oder selber fühlen. Mit einsetzender Reifezeit beginnt erst die Auseinandersetzung mit dem anderen Geschlecht und nimmt dort, wo das Kind eine gesunde Umwelt umgibt, im Charakter und Temperament liegende, individuell ganz verschiedene Formen an, hier sexufugale, dort sexupetale. Instinktive Scheu und Sprödigkeit sind ebenso häufig natürlich wachsende Schutzmittel wie der Trieb, dem andern Geschlecht zu gefallen. Es ist ja so, wie Karl Groos einmal sehr fein schildert, daß sich die im Zentrum befindlichen ererbten Dispositionen, welche sich auf die Erhaltung der Art beziehen, unter normalen Verhältnissen von anderen Trieben verhüllt zeigen, die sich gleichzeitig regen; denn es regt sich nicht der Geschlechtstrieb, sondern es steigt eine ganze Gruppe von Trieben gleichzeitig auf, so daß jene ererbten Dispositionen „den eigentlichen Herd der Revolution umgeben, wie die Blätter der Blume den verborgenen Grund umstehen, aus dem sich die Frucht entwickelt"[8]. Da sind der Trieb zur Selbstdarstellung, nicht nur um dem anderen Geschlechte aufzufallen, sondern ebensosehr, um sich körperlich wie geistig zur Geltung zu bringen; dann der Kampftrieb in seinen verschiedenen Spielarten wie Rauflust, Begeisterung für körperliche Kampfspiele, zuschauend oder teilnehmend, oder Oppositionslust, Radikalismus, Zweifelsucht. Also ein wundervoll ineinander greifendes und heilsam natürlich den Menschen lenkendes Spiel ererbter Triebe.

Die Schulwelt muß sich entwickeln zur besten Klärungsanlage für das Triebleben dieser Jahre. Sie wird die schirmenden Instinkte trotziger Knaben wie echt weiblicher Sprödigkeit gleicherweise schützen, den Trieben zur Selbstdarstellung und zum Kampf reichlich Gelegenheit geben, indem sie sie zugleich auf würdige Gegenstände ablenkt. Das unten S. 25 f. noch zu behandelnde Gruppensystem gestattet außerdem, Knaben wie Mädchen, die in den Reifejahren auseinanderstreben, hinreichend Arbeit und Ausleben in reinen Mädchen- wie reinen Knabengruppen. Nur sorge man, daß in dem Schulleben als einem Ganzen beide Geschlechter miteinander leben und arbeiten können, und daß sich die Schulgemeinde nicht um das ernsteste Problem des Lebens und der Gesellschaft drücke, eben das der Geschlechter, und eine der wichtigsten pädagogischen Aufgaben aus Unfähigkeit, sie zu lösen, beiseite schiebe, aber damit ihrerseits zur Verschärfung des Problems ihren redlichen Anteil an Schuld nehme. Wer das Zusammenleben beider Geschlechter beobachtet hat, der wird den heilsamen pädagogischen wie sittlichen Einfluß solchen Lebens nie wieder entbehren wollen und wird stets die Einseitigkeit, ja die Armut eines Schullebens getrennt eingeschulter Geschlechter bedauernd feststellen können. In Wirklichkeit wird in Deutschland auch weit über die Hälfte aller Kinder heute noch gemeinsam eingeschult. Für Preußen betrugen die Zahlen 1921/22 61,34%, auf dem Lande gar 87,6%. Im katholischen Niederösterreich waren 1936/37 in den öffentlichen Schulen von 193 000 Kindern 143 000 koeduziert.

[8] Die Psychologie der reifenden Jugend, Intern. Monatsschrift, 1912, S. 1331 ff.

Unsere Erfahrungen und Anschauungen decken sich weithin mit denen der Berlinertor-Schule zu Hamburg, die sich versuchsweise soweit wie nur irgend möglich von der kindlichen Eigenart in ihrer Versuchsarbeit leiten ließ. In den ersten Jahren des Versuchs waren die Geschlechter nur in den beiden untersten Klassen gemischt. Im Laufe der Jahre mischten sich die Klassen durch Übertritt von Kindern aus einer Klasse in die andere oder durch neue Einschulungen, bei denen Knaben in Mädchen-, Mädchen in Knabenklassen eintraten, etwa weil sie mit Kindern dieser Klasse befreundet oder verschwistert waren. Doch gab es im Herbst 1927 noch zwei Klassen, die nur aus Knaben bestanden, und eine reine Mädchenklasse. „Die gemeinsame Erziehung hat sich erhalten, trotzdem hier und dort vereinzelt Kinder einer solchen Gemeinschaft widerstrebt haben. Im ganzen sind von Kindern und Lehrern gute Erfahrungen gemacht worden, so daß man wohl erwarten kann, daß in Zukunft eine Geschlechtertrennung nur vereinzelt stattfinden wird"[9].

Der Bankerott der Jahresklassel

Die Vereinigung verschiedener Schuljahre wird in ihrer vollen Bedeutung erst eingesehen im Zusammenhang mit den unten erfolgenden Ausführungen über die „Gruppe". Von der allergrößten Wichtigkeit ist es, daß die verschiedensten Begabungen beisammen gehalten werden. Auch das findet seine weitere Erklärung in jener Schilderung des Gruppenlebens, hat aber noch andere schwerwiegende Gründe. Das heutige Schulsystem zeigt auf jede Weise den Bankerott des Jahresklassensystems, sowie der Auslese für die sogenannten höheren Schulen. Um 1900 begründete sich sogar ein Schulsystem, das sogenannte Mannheimer, auf der Tatsache, daß nur ein kleiner Bruchteil Schüler imstande sei, die Volksschule normal zu durchlaufen. In Preußen wurde 1910/11 nur 45% aus der achten Klasse entlassen; mehr hatten das Vollziel der Volksschule nicht erreicht; in Hamburg blieben 1912 über 50% sitzen. In Halle a. d. Saale verließen Ostern

[9] Siehe „Werdendes Zeitalter", 1927, S. 154.

1931 genau 913 die Volksschule, davon 594 aus der 1. Klasse, 319 aus einer niedrigeren! Eine Naumburger Volksschule hatte 1930 30 Klassen, aber nur eine erste (8. Schuljahr)! Josef Stur[10] gibt für Wien erschütternde Zahlen: von allen Schülern Wiens durchliefen nur 41½% die vom Gesetzgeber gewollte Schulbahn. Imstande, die oberste Schulstufe zu erreichen, waren 48,4%; 51,6% fielen vorher durch, und von diesen traten 20% (ein Fünftel!) mit erreichtem 14. Lebensjahr vorzeitig während des Schuljahres aus. Der Oberschulrat H. Schüßler, Frankfurt a. M., sah 40—55% Sitzenbleiber in den Volksschulen (Neue Deutsche Schule, 1938). Die gleichen Zahlen führen Holland, Belgien, England, Tschechoslowakei auf. In der Südafrikanischen Union erreichen nur 56% Klasse 6 (im Durchschnitt 14½ Jahre alt)[11]. Decroly und Boon berichten sogar, daß nach sehr optimistischer Schätzung nur 15% die beabsichtigten Wohltaten der belgischen Volksschule genießen, also von den 1,2 Millionen belgischer Kinder des Jahres 1921 nur 180 000! Und die höheren Schulen aller dieser Länder zeigen das nämliche Bild.

Seit 1890 erreicht nur jeder 5. Sextaner in Deutschland das Abitur! Während 1927/28 aus den Volksschulen in Frankfurt a. M. 48% mit gebrochener Bildung abgingen, waren es aus den dortigen Mittelschulen 41%. Nach Bremer Untersuchungen verließen 42% aller eine höhere Schule besuchenden Schüler im Alter von 14 Jahren die Schule, also höchstens mit Quartareife! In Berlin wurden als Folge zu milder Auslese 1928/29 1600 Schüler aus der Sexta, Quinta und Quarta wieder entlassen[12]. Von den in Preußen in die Sexta Aufgenommenen erreichten 30% nicht die Mittelstufe, 70% nicht die Oberstufe; das bedeutet: 25 000 Knaben treten ins praktische Leben über, die nur „Tertianerbildung" haben, 15 000, die nur die Unterstufe einer höheren Schule durchlaufen haben. Die Rechnung geht nicht fehl, wenn wir annehmen, daß die deutschen höheren Schulen Jahr für Jahr mehr als 70 000 Schüler dem sogenannten Stehkragenproletariat zuführten; eine Schülerschar, die, wie genaue statistische Erhebungen zeigten, in Handel, Handwerk und Industrie ungern genommen werden[13], obwohl sie damals, als sie der höheren Schule zugeführt wurden, innerhalb der Volksschule doch immerhin zu den Besseren zählten. Das lehrte u. a. auch die erste Beamtenprüfung von 143 Anwärtern in Frankfurt a. M. 1928. Es meldeten sich 54 Abiturienten und Primaner, 38 Volksschüler und Mittelschüler, 26 Obersekundaner und 25 Militäranwärter. Es fielen durch:

von den Volks- und Mittelschülern 34%,
von den Militäranwärtern 36%,
von den Primanern und Abiturienten 41%,
von den Obersekundanern 62%.

Auch in diesem Punkte steht es im Auslande nicht besser. Um die Zahl der Sitzenbleiber auf den Höheren Schulen Hollands (etwa 30%) zu verringern, wurden vor 20 Jahren am Jahresende in den Klassen sogenannte „Zulassungsprüfungen" eingeführt. Und das Ergebnis war nach 10 Jahren — dasselbe!! 1924 wurden 3897 zugelassen, nicht versetzt 1258, d. i. 33%; 1928 3668 bzw. 1031 d. i. 29%; 1932 4255 bzw. 1391 = 31%; 1935 4044 bzw. 1204 d. i. 30%[14]. Statt die Volksschule durch ‚gehobene Klassen', Hauptschulen, Mittelschulen usf. ‚auszupowern' lasse man die Begabten innerhalb der Volksschule, schaffe aber nun bessere Bildungsmöglichkeiten in den freien und verschiedenen Bildungsformen, wie sie gerade auch der Jena-Plan entwickelt und über 25 Jahre lang mit Erfolg ausprobiert hat.

Kein Volk kann die Schüler ändern und lernschulmäßig mehr aus ihnen herausbringen, darum ist das Schulwesen — und in erster Linie das Schulleben — selbst zu ändern![15]

Und die Hilfsschüler?

Mit diesem Versagen des Jahresklassensystems hängt eng zusammen die Tatsache, daß rd. seit 1900 die Einrichtung von „Hilfsschulen" nötig wird. Jenaer Untersuchungen haben für einen erheblichen Teil der Hilfsschüler als Grund ihrer Überweisung in die Hilfsschule wahrscheinlich gemacht die rein konstitutionelle, physische wie psychische, Unfähigkeit zahlreicher Kinder, das unkindlich angespannte, mit täglichen, ja stündlichen „Forderungen" nach „Leistungen" an sie herantretende Arbeitsleben einer „wohlgegliederten", dazu klassenmäßig gebundenen Unterricht erteilenden Volksschule zu ertragen. Dagegen hat der Versuch, solche Hilfsschüler im Gruppenverband zu belassen, ihnen keinerlei Gefühl von Minderwertigkeit zu geben, ihnen Zeit und Ruhe für ihre Entwicklung zu lassen, vor allem immer an erster Stelle für ihre körperliche Erkräftigung zu sorgen, gezeigt, daß diese über die 2—3 ersten Schuljahre gut hinübergeleitet werden können, um darauf auch im Sinne der normalen Schule ausreichend zu „folgen", mit fortzuschreiten. Haller Untersuchungen haben

[10] Vgl. u. a. Josef Stur, Mittelschule und Bürgerschule, Wien 1927, S. 63; Ov. Decroly et Gérard Boon, Vers l'Ecole Rénovée. 1921, p. 11.
Schulwesens, 1935, bringt S. 14—32 reichste Belege für die Schulsterblichkeit.
[11] Siehe O'Grady, Lehrerbildung in Südafrika, 1939, S. 3.
[12] Walter Hüsken, „Bankerott des Jahresklassensystems", in der „Frankfurter Zeitung" vom 13. 4. 1930; Kurz, Schüler, die vorzeitig die höhere Schule verlassen, 1930.
[13] Pädagogisches Zentralblatt, 1925, Heft 6, Käthe Gäbel, die Berufsaussichten der Schüler höherer Lehranstalten mit vorzeitig abgebrochener Schulbildung; Zeitschrift für Jugendkunde, 1934, Heft 1, Georg Schliebe, Gescheiterte Schüler höherer Schulen.

[14] Siehe „Weekblad voor Gymnasiaal en Middelba. Onderwijs', 14. 7. 1938.
[15] Siehe Petersen, Die Praxis der Schulen nach dem Jena-Plan. (Jena-Plan III.) 1934, S. 1—20.

ebenfalls gezeigt, daß die Spätentwickler mindestens 23% der Gesamtschülerschaft der Hilfsschule ausmachen[16].

Seit Alfred Krampf den Begriff des „brauchbaren Hilfsschulkindes" prägte, ist von Frieda Buchholz auf Grund von 20jährigen Erfahrungen und planmäßigen Beobachtungen dieses Kind als ein Normalkind eingehend charakterisiert worden[17]. Es gehört in die allgemeine Volksschule. Die gründliche Arbeit bestätigt nahezu vollständig die Meinung des ersten Hilfsschulverbandstages, daß 76% zu Unrecht an der Hilfsschule überhaupt sind, zugleich eine Rechtfertigung des von der Praxis der Jena-Plan-Schulen seit je geübten Verhaltens dem sogenannten Hilfsschüler gegenüber.

Das pathologische Kind wird, auch bei leichteren Fällen, der besonderen, zumeist dann aber gleich der Heilerziehung zuzuweisen sein. Unter den heute aber der Hilfsschule Zugewiesenen wird ein sehr großer Teil, bei guter Mitarbeit und rechter Einsicht des Elternhauses, bis zum Ende der Volksschulzeit im Gruppenverbande geführt werden können. Unmöglich wird es freilich, wenn die Eltern sich nicht dazu verstehen können, die mangelhafte oder sehr begrenzte intellektuelle Befähigung und die sittlich schwachen Seiten ihres Kindes vor sich, und was ja immer sehr schwer fällt, vor dem Lehrer und unter Umständen auch vor den Elternvertretern, offen zuzugeben. Wenn sie fortfahren, von den Lehrern wie auch von ihrem Kinde mehr zu verlangen, als beide im Verein mit der helfenden Gruppe an ihrem Kinde zuwege bringen können, dann muß so bald als möglich doch die Überführung in die Hilfsschule einsetzen, wenn eine am Orte ist. Denn es kommt sonst zu einer Belastung der Gruppe, die diese als Gesamtheit schädigt. Es ist von Bedeutung, daß auch in diesem Teile ihres Versuchs die oben genannte Berlinertor-Schule in Hamburg zum gleichen Ergebnis gekommen ist. „Grundsätzlich wollen wir schwachbegabte Kinder, sogenannte Hilfsschüler, in unsern Gruppen behalten und betreuen und wollen und können das als unsre Pflicht betrachten, solange die Gruppen denselben Bruchteil an schwachbegabten Kindern tragen, der in der Kinderschaft allgemein vorhanden ist. Denn wir möchten die Kinder in dem Kreise lassen, in dem sie auch außerhalb der Schule leben, und ohne sie in besonderen Klassen zusammenzufassen, wollen wir eine Förderung suchen, die in der Richtung unserer pädagogischen Anschauung liegt. In einzelnen Fällen haben wir den schweren Entschluß gefaßt, Kinder an Hilfsschulen abzugeben, weil keine Gruppe der Schule die Belastung durch die betreffenden Kinder noch zu tragen vermochte." (Werdendes Zeitalter a. a. O. S. 159.)

Es ist eben nicht so sehr die Frage der Begabung, um die es gehen sollte, als die des Menschen selbst. Wer jene schulmäßig wenig Begabten sich in ihrer Weise frei und froh ohne Anzeichen irgendwelcher seelischen Gedrücktheit unter den Mitschülern bewegen sieht, versteht, was ich meine. Sie können in dem reicheren Arbeitsleben der Normalschule vielseitiger und auf natürliche Weise lernen, auswählen, was ihnen zugänglich ist, und in ihrer Art dem freien Bildungserwerb nachgehen. Stets findet sich Gelegenheit, sie mit ihren Fähigkeiten einzustellen: mit einem Vortrag über sie besonders interessierende Dinge, mit praktischer Handarbeit, im Chor, im dramatischen Spiel usf. usf. Dazu sind sie ein Anlaß für reifere Mitschüler, sich ihrer anzunehmen, mit ihnen dies und das durchzuarbeiten. Didaktisch wie pädagogisch wirken jene sich an ihnen wertvoll aus, und das Bild wirklichen Menschenlebens wäre wiederum nicht vorhanden, fehlten diese sog. Hilfsschüler, die nun hier zu Schülern werden, die im besonderen der Hilfe aller Glieder der Schule bedürfen und dadurch einen sittlich wertvollen Teil bilden[18].

Die Begabten

Ebenso unentbehrlich sind die Begabten, auch die Hochbegabten. In Jena konnte 1925/29 ein Versuch mit einer Anzahl ausgesprochen Hochbegabter durchgeführt werden, die zu jenen 10% der Schüler höherer Lehranstalten gehören, welche nach Joseph Petzold zwei der in den Lehrplänen der höheren Schule vorgeschriebenen Jahrespensen in einem Jahr erledigen können „ohne jede Anstrengung, also mit geringerer Mühe als der schlechte Durchschnitt der großen Mehrzahl der Schüler der heutigen höheren Schulen". Das typisch begabte Kind ist nach den Untersuchungen Lewis M. Termans klassenmäßig bis zu einem Drittel seines Lebensalters zu niedrig eingestuft. Er wird ständig um 21% unter der Höhenlage gehalten, für die es Arbeit erledigen kann. Mit acht Jahren steht es bereits in seiner allgemeinen Orientiertheit auf einer Stufe mit dem Durchschnittskind von zwölf Jahren usw.[19]. Da das Gruppensystem mit seinen, freies individuelles Fortschreiten ermöglichenden Arbeitsformen den Unterrichtsfortschritt keines Kindes hemmt, so bestätigen alle Eltern, daß diese begabten Kinder nicht Mangel an Beschäftigung litten, daß sie keine Langeweile kannten, daß sie ruhig und stetig reiften, in keiner Weise „zu kurz kämen". Zugleich aber sind sie wichtigste Gehilfen der Lehrer und Erzieher an verschiedensten Stellen. Sie greifen überall und mehr aus eigenem Antrieb als auf Anordnung und Wunsch in Unterrichts- und Schulleben ein. Nach dem 7. und 8. Schuljahr wird zudem den fachlich Begabten besonderer Dienst zugewiesen; sie treten in ihre „Vorlehrzeit" ein: ein Mädchen, das Kunstgewerblerin werden will, leitet den Werkunterricht für Grundschüler unter Anleitung des Werklehrers; andere, die Gymnastiklehrerinnen werden wollen, führen bestimmte Gruppen; jenes Mädchen, das

[16] E. Kludas in „Deutsche Sonderschule", 1934, S. 408.
[17] Frieda Buchholz, Das brauchbare Hilfsschulkind — ein Normalkind. 1939.

[18] Die Ansicht, in die Hilfsschule Verwiesene könnten ja wieder in die Volksschule zurückkehren, nachdem sie in einer sie individueller anfassenden und fördernden Schulform aufgeholt hätten, ist vollkommen irrig; 1940/41 kehrte nicht 1% in die Volksschule zurück!
[19] Lewis, M. Terman, Pflege der Begabung, Z. f. pädag. Psych. 1925, 3. 137 ff.

Buchhalterin werden will und für Ostern eine feste Anstellung in sicherer Aussicht hat, übernimmt unter Leitung die Buchführung der Schule und lernt außerdem mit zwei anderen, einem Mädchen und einem Knaben, Französisch, da sie alle es im späteren Berufe gebrauchen werden. Daß Jungen und Mädchen, die den Lehrberuf ergreifen wollen, sich selber ständig Gelegenheit schaffen, Mitschülern lehrend zu helfen, bedarf keiner besonderen Erwähnung. Wohl aber ein anderer Vorzug jeder „Allgemeinen Volksschule", welche die Begabten nicht an besondere Schulen abgibt:

In der großzügig angelegten und durchgeführten Untersuchung über die Hochbegabten weisen L. Terman und seine Mitarbeiter nach, daß die Hochbegabten mit neun Jahren in ihrer Charakterentwicklung so weit wie sonst 14jährige sind und auch sonst die stärksten sittlichen Eigenschaften zeigen[20]. In meinen mehr als zwanzigjährigen Beobachtungen an der Jenaer Universitätsschule finde ich diese Ergebnisse durchaus bestätigt und zwar so, daß überhaupt das begabtere Kind auch in stärkerem Grade das sittlich führende Kind ist. Nur muß seine Schule ihm die Freiheit intellektueller wie charakterlicher Entwicklung nach seinem Gesetz gewähren. Dann ist es wie eine Art sozialer Dankbarkeit, die aus solchen Kindern heraustreibt und sie zum freiwilligen Helfen in reichstem Maße führt. In den überlieferten Schulen wird allgemein darüber geklagt, daß gerade die hochbegabten Schüler zu Selbstüberhebung neigen, und ebenso darüber, daß sie im Klassensystem ja auch keine Möglichkeit hätten, die sittlichen Führereigenschaften zu betätigen und herauszustellen. Dagegen machen nun solche Kinder in der freien Schule Erfahrungen, die von höchstem Werte für den Aufbau eines sittlichen Führer-Charakters sind. Der Überheblichkeit wird ja nicht nur durch die mannigfachen gemeinschaftlichen Besprechungen und Veranstaltungen der Gesamtgruppe vorgebeugt, sondern besonders auch im freiwilligen Hilfsdienst und bei der Leitung sich frei bildender Untergruppen um diese und durch diese Kinder. Denn kein anderes Kind läßt sich helfen oder leiten, anleiten oder befehlen, wenn Hilfe, Befehl Leitung wie eine Art Gnade oder Herablassung nahen. Das begabte Kind muß in einer ganz anderen menschlichen Haltung, jedenfalls mindestens in einer, die keine Überheblichkeit, Ungerechtigkeit oder Herablassung verrät, seine Führung ausüben. Deswegen wird dies Zusammenleben zu einer wunderbaren Schulung begabter Kinder im Umgang mit Menschen, in der rechten Menschenbehandlung, etwas von höchster Bedeutung fürs Leben. (Vgl. u. S. 37 4. Vorteil der Gruppe!)

Aber ganz allgemein ist der Einfluß des begabten Kindes auf das sittliche Niveau wie den allgemeinen Begabungsstand einer Gruppe denkbar groß und auch deswegen seine Abwanderung an Sonderschulen lebhaft zu bedauern. Dieses aber auch um ihrer selbst willen, weil sie ein wahres

[20] Genetic Studies of Genius Vol. I. 1925, pa. 517. u. ö.; und: Hugh Hartshorne und Mark A. May, Studies in Deceit. New York, McMillan Co. 1930.

Bild des Menschenlebens und der mannigfaltigen Züge dieses Bildes nur in einer allgemeinen Volksschule kennenlernen und sich daran entfalten und bewähren können; ein bedeutender Wert für ihre künftige soziale Stellung. Wie fremd, und darum wie unfähig zeigen sich im Umgang mit nichtakademischen Kreisen so viele Akademiker, bei denen man alsdann regelmäßig auch eine Schul- und Berufsbildung und anschließend eine Lebens- und Berufsführung feststellen kann, die sie niemals in echte Lebensverbundenheit mit anderen Menschen als die ihres engeren Verkehrskreises gebracht haben. Gerade diejenigen jungen Menschen, welche dereinst aller Wahrscheinlichkeit nach zu der 1—2 % gehören, die in ihrem Volke eine führende Stellung einnehmen werden und können, müssen solange als möglich in einem Schulleben aufwachsen, das ihnen ermöglicht, sich allgemein menschlich vielseitig aufzuschließen, zu betätigen und zu reifen.

Soziales

Damit ist bereits alles Nötige über den Wert einer starken sozialen Mischung der Schülerschaft gesagt. Je treuer ihr Bild die tatsächliche soziale Schichtung widergibt, um so reicher ist sie auch an sozialen und rein menschlichen Aufgaben für die Kinder selbst, mithin wertvollere Vorbereitung für ihre Aufgaben als Erwachsene.

Familienschule

Zugleich ergibt sich noch ein Vorteil von selbst, der nicht zum letzten gehört: diese Schule werden alle Kinder einer und derselben Familie zehn Jahre lang besuchen können, ja es wird von Eltern wie Erziehern gleichermaßen gewünscht werden, daß sie sich als echte Familienschule darstelle.

II. Äußere Ordnung des Schullebens

Schulgebäude

Die Massenschule sollte in kleinere Schulsysteme zerlegt werden, mit allerhöchstens 400—500 Schülern. Das Gebäude sei Flachbau, möglichst einstöckig, umgeben mit Gelände für Spielplatz, Schulgarten als Kinderland, es enthalte für jede Gruppe ein besonderes Zimmer (etwas Grundsätzliches gegenüber dem Gary- und dem Dalton-Plan), dazu einen geräumigen Kombinationsraum für Werktechniken, einen Raum für naturwissenschaftliches Arbeiten, einen Turn- und Gymnastiksaal, sowie einen Versammlungsraum für Musikpflege, Schulfeiern, Theater usw., wenn irgend möglich einen organisch eingegliederten Kindergarten[21].

[21] Vgl. Petersen, Schule und Kindergarten im Dorf, in: W. Döpel, Der Dorfkindergarten als Erziehungsstätte. 1935. S. 34—52. — Georg Kerschensteiner forderte Zerschlagung der Schulkasernen und statt dessen Schulen mit nur 250 Schülern, siehe „Theorie der Bildung", 1926.

Verteilung der Schüler

Die Schülerzahl der einzelnen Gruppen überschreite auf der Unter- und Mittelstufe nicht 40, auf der Oberstufe nicht 30—35. Die von Decroly geforderte Höchstzahl von 20—25, von deutschen Arbeitsschulpädagogen auf 20 bemessene bestätigt unser Versuch nicht, weil nämlich von Anfang an stärker das natürliche Lernen, das freie individuelle Fortschreiten der Schüler, auch die weitgehende Freiheit in der Mitarbeit an der ganzen Unterrichtsgestaltung die Ordnung, Beschäftigung und Führung erleichtern, sowie den Wunsch nach einem reicheren und mannigfaltigeren Gruppenleben erstehen lassen. Auch unter den heutigen unnormalen Verhältnissen bewährte sich der Jena-Plan noch in Klassen mit mehr als 50 Schülern, ja er ermöglichte es gerade, bei derart unerträglich hohen Zahlen die selbsttätige Arbeit und Einstellung des Schülers der Schularbeit wie dem Gemeinschaftsleben gegenüber, ihr freies Schaffen und Zusammenleben dennoch zu erhalten.

Ausstattung

Die Ausstattung umfaßt Tische und Stühle, die, leicht beweglich, im Raume von den Kindern selbst, je nach dem, wie es die „pädagogische Situation" erfordert, geordnet, auch nach draußen, selbst eine Viertelstunde Weges, getragen werden können, um für den Unterrichtsgang auf eine Wiese, an ein Flußufer, in einen Steinbruch, in den botanischen Garten usw. mitgenommen zu werden, da es die Regel sein muß, den Unterricht soviel wie nur möglich ins Freie zu verlegen. Die Firma August Niederkrom & Co., Hannover-Linden, verfertigte die in Jena jahrelang erprobten Tische sowie Arbeitsmittel- und Mappenschränke. Letztere sind mit Rolltüren gearbeitet, um den im Raum verfügbaren Platz soweit wie möglich frei zu halten. An Tischen werden benötigt, berechnet auf 40 Schüler: 8 viersitzige und 8 einsitzige, also insgesamt 40—48 Sitzplätze, um einen kleinen Spielraum zu lassen, da die einsitzigen Tische auch für zwei Schüler Platz bieten. Dazu kommen 1 Arbeitsmittelschrank und 2 Mappenschränke; die Gesamtkosten betragen etwa ein Drittel derjenigen für eine Einrichtung mit Rettigbänken ohne Zubehör[22].

Diese Zahl ist errechnet auf Grund unserer zwanzigjährigen Beobachtung der natürlichen Gruppenbildung der Kinder. Die höchste Zahl frei zur Arbeit zusammentretender Kinder war 6, sehr beliebt, ja am beliebtesten war die Dreier- bis Vierergruppe, daneben stets, und zwar wechselnd beansprucht, der Einertisch. Die Zweiergruppe ist, bei längerer Dauer, recht

[22] Die preußischen Richtlinien für den Bau von Volksschulhäusern vom 2. 7. 1928 besagen: „Auf die Bestrebungen, statt zweisitziger fester Schulbänke lose Tische und Stühle zu verwenden und die Schulkinder anders als herkömmlich, etwa in Halbkreisen oder Hufeisenform um den Arbeitstisch des Lehrers anzuordnen, wird weitmöglichst Rücksicht zu nehmen sein." — Preuß. Richtlinien für das ländliche Schulwesen vom 7. 4. 1930 gestatten Umgestaltung des Klassenraumes.

oft pädagogisch wie erzieherisch wertlos, sogar gefährlich, weil sie Verklickung begünstigt und das geistige Wachsen aneinander beeinträchtigt. Die Sechsergruppe ist die seltenste und zumeist wieder innerlich aufgespalten in eine Zweiheit, die aber, etwa rein stofflich (durch einen Atlas, Ton, Rechenspiele usw.) verbunden, doch räumlich zusammenhält. Ähnlich steht es mit der Fünfergruppe. Für den Lehrer sind nur ein besonderer Stuhl sowie ein ausreichender Platz im Arbeitsmittelschrank erforderlich. Die Wände werden in Wandtafelflächen verwandelt so reichlich wie irgend möglich, bis zum Fußboden herabgezogen[23], oder mit mattem grauem Glas überlegt. Über der Tafelfläche ein Sims aus weichem Holz, auch die Fensterbänke müssen freigegeben werden für die Aufnahme von Aquarien, Terrarien, Blumen und für manches andere, was der Kinder Herz liebt und sie in „ihrem" Raume um sich haben möchten.

Die Tische enthalten keine Tintenfässer, sondern beim Schreiben wird sobald als möglich der Füllfederhalter verwendet, oder das Kind lernt, seinen Platz für das Schreiben mit Tinte sorgfältig herrichten, genau so wie es in der Regel es im Elternhause muß oder im Büro müßte. Auch im Kleinsten hat die Schule gute Sitte bildend immer voranzugehen und das Beispiel zu geben.

Platzfrage

Es gibt keine absolut „festen" Plätze. Sie sind frei gewählt oder aus der jeweiligen Gruppenarbeit und deren innerer Bewegtheit heraus bestimmt. So offenbaren sich auch hier — wie überhaupt in ungeheurer Fülle, sobald den Kindern wahre Bewegungsfreiheit eingeräumt wird, — typische Wesensseiten an den Kindern, z. B. die starren, die rechthaberischen, die verträglichen usf. Es gehört mit zu den Aufgaben des Gruppenlebens und bereits seiner äußeren Ordnung, die Kinder sich wesenhaft offenbaren zu lassen, damit sich danach die angemessenere Behandlung durch den Lehrer wie durch die Gemeinschaft richten kann.

Bewegungsfreiheit

Wahre Bewegungsfreiheit! d. h. die Kinder bewegen sich frei im Raum, ja in der Schule. Jedes geht vollkommen frei ein und aus und verantwortet seine Freiheit vor der Gruppe. Bewegung ist die Nahrung des wachsenden kindlichen Körpers; ihre Unterbindung Verbrechen an seiner Gesundheit[24].

[23] Vgl. Arno Förtsch in: Petersen-Förtsch, Das gestaltende Schaffen im Schulversuch der Jenaer Universitätsschule 1925—1930. Weimar, 1930, der die genaue Technik des Präparierens von Wandflächen schildert. Die Ausgaben für Material betrugen 1930 für 10 qm 8 RM. Vgl. auch „Lebensnaher Volksschulunterricht", 1935, Heft 9, Leipzig, Julius Klinkhardt; Preis 0,20 RM, enthält alle nötigen Angaben.

[24] Vgl. die eindringlichen Kapitel in der bitterernsten Schrift Franz Schedes, Die Grundlagen der körperlichen Erziehung, 1935.

Alle unsre Erfahrungen bestätigen ununterbrochen, daß kein Mißbrauch mit dieser Freiheit getrieben wird, der im allermindesten uns veranlassen könnte, sie anders als bisher zu beschränken. Nicht nur der still für sich beobachtende Lehrer, fast noch mehr die Gruppe selber kennt sofort jenen heraus, der zum Mißbrauch neigen könnte, und wird ihn umgehend zur Rechenschaft ziehen. Desgleichen hat — das sei hier angefügt — unsre ständig, der Wissenschaft halber, vorgenommene Kontrolle der zu freier oder einer besonderen Arbeit in einem der 4 Nebenräume sich begebenden Schüler, wo sie manchmal 1—2 Stunden lang ohne stete Aufsicht arbeiten, regelmäßig ergeben, daß nicht getrödelt ward. Davon abgesehen, daß ja diese Arbeit so gut wie stets in einer Werkleistung endet, die vorgezeigt werden kann. Wir haben aber an einer großen Anzahl „verschulter", unter dem üblichen Schuldruck körperlich ermatteter Kinder, die zu uns kamen und von den Eltern und uns besonders beobachtet wurden, die heilsame Wirkung dieser freien Bewegung rein auf die körperliche Konstitution feststellen können. Nach 6—8 Wochen waren die roten Backen wieder da und ein ruhiger, erfrischender Schlaf. Denjenigen Ärzten, die die Jenaer Schule über Jahrzehnte beobachteten, ist diese heilende Wirkung genau bekannt und es besteht mit ihnen eine stille Zusammenarbeit.

Pause

Ferner hat dieser „bewegte Unterricht" samt seiner ganzen Umwelt uns zu einer neuen Pausenordnung geführt. Die Kinder — und genau dieselben Feststellungen machten Lehrer, die z. T. zehn Jahre und länger Lehrer an Schulen alten Systems waren mit Pausen nach jeder Stunde, an sich selber — ermüden erst nach 1¾ Stunde. Darum legen wir die Pause nun schon seit 1924 in die Mitte des Arbeits-Vormittags, so daß sich zwei Arbeitszeiten von je 100—105 Minuten ergeben, dazu eine Übergangszeit zwischen den regelmäßig in der ersten Morgenstunde liegenden Kursstunden, die aber nicht als „Pause" im Schulleben deutlich hervortritt, sondern mehr eine Zeit von 3—5 Minuten bedeutet, in der zur Gruppenarbeit übergegangen wird und Umstellung des Mobiliars, Forträumen von Lernmitteln, Hinübergehen in einen anderen Raum, das Erscheinen später zur Schule kommender Schüler erfolgt u. dgl. m. Es hat sich in allen Jahren kein Anlaß ergeben, mit dieser einen Pause, die 35—40 Minuten umspannt, zu brechen, auch nicht bei Schulanfängern; Lotte Danziger fand bereits beim Sechsjährigen als längste Spielzeit 96 Minuten, s. Schulreifetest, 1933, S. 11.

Die Pause einer Jena-Plan-Schule ist genau so wie Gruppenunterricht, Kurs, Kreis usw. eine echte „pädagogische Situation". Sie beginnt mit einem volkstümlichen Turnen von 10—15 Minuten oder wird beendet durch ein Zehnminutenturnen aller Schüler. Im ersten Falle liegt in der Mitte das Frühstück, das immer von jeder Gruppe gemeisam, in voller Ruhe und guter Essenshaltung eingenommen wird. Daran schließt sich ein

freies Tummeln und Spiel. Oft gliedert sich dabei die Schülerschaft in ein Drittel, das an je zwei Wochentagen ein gebundenes Spiel (Faustball) durchführt, und zwei Drittel, die frei spielen, sich an den Beeten des Schulgartens beschäftigen oder tollen.

Der Versuch, diese Zeiteinteilung auch im subtropischen Klima Nashvilles U. S. A. durchzuführen, zeigte genau dieselben Erscheinungen. Obwohl die Schulstunden vormittags von 9—12 lagen, Stunden, in denen sich der noch nicht eingewöhnte Deutsche am liebsten nicht bewegt, ergab es sich bei der in Jena erprobten Arbeitsform auch hier, daß die Kinder erst nach 10,30 unruhiger zu werden begannen, so daß wir den Lunch in die Zeit 10,35 bis 10,45 legten. Überhaupt schienen die Kinder viel weniger Hitze zu empfinden als die Erwachsenen. Auf die Hitze zurückzuführende Unruhe oder Zappeligkeit war nur ein- oder zweimal an ganz besonders drückendschwülen Tagen festzustellen, an denen dann in der Regel eines jener schnell aufkommenden starken Gewitter mit Platzregen ausbrach. Es war aber auch jetzt weit mehr die Nervosität der Hospitanten, die ansteckte, als Aufregung der Kinder selbst; jedenfalls gelang es bei einem besonders heftigen Unwetter der sehr geistesgegenwärtigen und tüchtigen Lehrerin, im Bruchteil einer Minute die Kinder von der Gruppenarbeit abzulösen und sich zum „Kreise" ordnen zu lassen. Der Wandel in der Beschäftigung und die nach der Ordnung des Kreises erfolgende Konzentration auf gemeinsam Interessierendes genügte, um der Kinderschar mehr Haltung zu geben als den meisten der Erwachsenen.

Anfügen möchte ich noch die Erfahrungen der Hamburger Lichtwarkschule, die sich ebenfalls eine Doppelstunde, und zwar von 75 Minuten geschaffen hatte, um eine ihrer neuen Arbeitsweise entsprechende Zeiteinteilung zu gewinnen. Darüber schreibt Rudolf Kappe in der Zeitschrift, „Die Lebensgemeinschaftsschule" 1926, S. 159: „Die Doppelstunde von 75 Minuten ohne Pause. Wir hätten das früher für unmöglich gehalten. Und es wäre auch keiner „alten Schule" zu raten, es nachzumachen. Die Langeweile und die Verzweiflung der Schüler wären unausdenkbar. Eine Epidemie von Schülerselbstmorden wäre gewiß die Folge. Wo aber Schwung und Freude, Aktualität und innerste Anteilnahme das Leben der Schule beflügeln, da vergeht die Zeit auch im Fluge. Zahllose Besucher haben es mitgemacht. Jeder kann es nachprüfen. Wir könnten ohne diese konzentrierte Doppelstunde nicht mehr existieren."

III. Das Gemeinschaftsleben der Gruppe

a) Die Gruppe"[25]

Statt von Klassen reden wir von Gruppen. Das ist mehr als ein neues Wort. Es darf hier als genügend bekannt vorausgesetzt werden, was über-

[25] Siehe die eingehenden Schilderungen in Petersen, Schulleben und Unterricht usw., 1930, und: Führungslehre des Unterrichts, 1936, bes. Kap. 2 und 3.

lieferungsmäßig unter Schulklasse verstanden und in der herkömmlichen Literatur als ihre Idealform betrachtet wird. Die Unterschiede zwischen Klasse und Gruppe liegen ebendort, wo die zwischen Gesellschaft und Gemeinschaft liegen, so wie sie oben S. 10 f. aufgezeigt wurden.

Die Stammgruppen

Mit Bestimmtheit müssen wir erklären, daß das Beste die Mischung der Schüler nach verschiedenen Jahrgängen, selbstverständlich mit beiden Geschlechtern (mit gewissen Einschränkungen für die Pubertätszeit siehe oben S. 13 f. sowie allen Ständen und Begabungen ist. In Jena ist lange Zeit hindurch ausgeprobt worden, welche Alter am besten zusammenpassen und wie groß die Altersspannen sein sollten. In allen Schulen, auch in ein- und zweiklassigen Schulen, sollte die Stammgruppenbildung folgendermaßen erfolgen:

Die Untergruppe vereine die Kinder des 1.—3. Schuljahres. Auf keinen Fall sollte man die Kinder des 4. Schuljahres mit hineinnehmen, auch nicht um der rein schulpolitischen, unpädagogischen vierjährigen „Grundschule" ein Opfer zu bringen. Aber ebenso bedenklich ist es, Kinder des 3. Schuljahres zu zeitig in die nächste Gruppe hinüberzunehmen. Nötigen große Schülerzahlen dazu, dann nicht vor Oktober.

Die Mittelgruppe besteht aus Schülern des 4.—6. Schuljahres,

die Obergruppe aus Schülern des 6./7. bis 8. Schuljahres,

die Jugendlichengruppe aus solchen des 8./9. bis 10. Schuljahres.

Die neuere pädagogische Psychologie bestätigt, daß in den angegebenen Lebensjahren, in denen die Stammgruppen sich gegeneinander abgliedern, auch die entscheidenden Einschnitte der seelisch-körperlichen Entwicklung liegen. Wer diese beachtet, gewinnt pädagogisch wie didaktisch die größten Vorteile. Diese verliert die überlieferte Schule vor allem für die Lebensalter 9—11/12, unsere Mittelgruppe, weil sie diese Klassen durch die Sitzenbleiber altersmäßig ruiniert.

Jena-Plan und Landschule

Über die Durchführung in Landschulen und die erste Jena-Plan-Schule mit zehn Jahrgängen, die zur Obersekundareife führt, berichtet „Die Praxis der Schulen nach dem Jena-Plan", 1934, S. 348 ff.; über die „zehnjährige Bezirksschule" in Rahden i. Westf. auch Hermann Lüking in der „Deutschen Schule", Sept. 1935.

Übergänge

Kein Kind bleibt jemals „sitzen", sondern alle rücken nach dreijähriger Arbeit in einer Gruppe in die nächste auf. Doch können in der Mittel- und Obergruppe einige aus dem 6. Schuljahr in die Obergruppe, aus dem 8. in die Jugendlichengruppe hinübergenommen werden. Aber für diese „Versetzung" wird nicht der Intelligenzgrad das schlechthin Entscheidende sein. Was ein Kind auf Grund seiner Intelligenz lernen kann, das vermag es ja weitgehend in jeder Gruppe, sowie durch Teilnahme an Kursen u. dgl. zu lernen. Deswegen ist uns stets das Entscheidende die „allgemeine Reife", die menschliche Haltung, die Frage, wie wird dieser Junge, dieses Mädchen als ganze kleine Persönlichkeit sich in der anderen Gruppe fühlen und durchsetzen, also wie es in seinem persönlichen Wesen wachsen wird? Die so von dem Lehrkörper monatelang für eine Verschiebung in eine andere Gruppe Beobachteten behalten dabei stets das Recht, sich zu weigern, in die andere Gruppe überzugehen. Auch damit haben wir nur gute Erfahrungen gemacht und gesehen, wie die Kinder durchaus zu einer Selbstbeurteilung fähig sind. Das Kind, welches von uns für den Übergang als geeignet bezeichnet wird, behält auch nach seiner Weigerung das Recht zum Übergang während des ganzen auf den Termin (Ostern) folgenden Jahres. Ein Kind, das sich unsrer Meinung entgegen selber für den Übergang geeignet hält, kann u. U. das Recht zum Versuch erhalten, aber als widerruflich. Auch im letzteren Falle haben wir erfahren müssen, daß Kinder sich richtig beurteilt hatten. Verkrampfungen sind nur dort aufgetreten, wo — uns im voraus bekannt — das Elternhaus den Übergang als Versetzung im Sinne der überlieferten Schule auffaßte, mithin ein Verbleiben in der Gruppe als „Sitzenbleiben", als Degradierung ihres Kindes. Sobald die Elternschaft in längerer Mitarbeit den Sinn dessen verstehen lernte, was wir beabsichtigen, verschwanden die falschen Rückwirkungen.

Definition einer Stammgruppe

Ich definiere sie als eine „Sozialform", die sich unter Führung eines erwachsenen Erziehers planvoll, absichtlich als Mittel der geistigen Gemeinschaft weiß und will, die unabhängig daran arbeitet, ihre Organisationseinheit als bloßes Mittel zu erhalten, sie niemals Selbstzweck werden zu lassen (auch für jede Gruppe liegt ja schon der höchste Zweck in der übergeordneten, sie alle umfangenden Idee der Schulgemeinde). Durch solche ernsteste Arbeit an sich selbst als Gesamtheit erreicht sie die weitgehendste Sinnerfüllung. Dabei ist es aber von entscheidender Bedeutung, daß die jede Gemeinschaft bezeichnende freie Dynamik der inneren Struktur gewährleistet ist (s. oben S. 10 f.).

Das freie innere Kräftespiel der Stammgruppe

Die in solcher Gruppe vereinigten Kinder sind in keinem Stück zum gemeinsamen Fortschreiten vom Lehrer gezwungen, sondern arbeiten frei, selbsttätig und weigehend selbständig vom ersten Schultage an im Vollbesitz ihrer Bewegungsfreiheit unter jenem Gesetz, das weiter unten als das „Gesetz der Gruppe" (S. 30) noch aufgezeigt wird. Dabei bilden sich

alsbald frei zusammentretende Tischgruppen auf Grund von Freundschaften, persönlicher Zuneigung, aber ebenso oft auf Grund gemeinsamen Interesses oder auch, weil sie vom Gruppenführer zusammengeführt, d. h. auf die Gemeinsamkeit ihrer Arbeit aufmerksam gemacht sind, und weil sie den Vorteil gemeinsamer Arbeit eingesehen haben. Zwangsweises Gruppieren wäre wertlos; nur wo die innere Zustimmung gewonnen wird, hat solche Beihilfe Wert. Dabei zeigen sich wiederum von Anfang an starke Überschneidungen: im Rechnen setzen sich andere Kinder zusammen als bei Papp- und Papierarbeiten oder Lesen; auch die Alter überschneiden sich, ebenso die Begabungen und so auch die Führer. Der Junge, der im Papparbeiten in der Dreiergruppe führt, anleitet und auf die Durchführung der Arbeiten sieht, ist dagegen in der Rechengruppe, der er zugehört, nur ein aktives Glied, in seiner erdkundlichen ein passives. Ferner wandeln sich die Tischgruppen wiederholt während des Jahres, und zwar in der Zusammensetzung wie nach dem innern Kräfteverhältnis, weil eben die Glieder ganz verschieden innerlich wachsen.

Organisatorische Vorteile für alle Schulen

Eine wichtige Folge hat dieses aufgeteilte Arbeitsleben auch insofern, als es nichts ausmacht, wenn ein Kind oder mehrere im Laufe des Jahres eintreten. Sie werden nach kurzer Eingewöhnungsfrist sich ohne alle Schwierigkeiten angliedern, wie wir an genug Beispielen beobachten konnten. Es wird daher bei dieser Organisation des Arbeitslebens nicht nötig, sich starr an die staatlichen Einschulungstermine zu halten, die ja nicht anders als mehr oder minder gewaltsam, rein bürokratisch abgesteckte Termine sein können, um der äußeren Ordnung willen. Durch die Lebensform der „Untergruppe" ist ferner das ernste Problem der „Schulreife" einfach gelöst. Ebenso bereitet das „Springen" wirklich hochbegabter und reifer Schüler im Gruppensystem keinerlei Schwierigkeit.

Überhaupt enthält das Gruppensystem für sämtliche Schulen allergrößte Vorteile. Fritz Behrendt zeigte im „Jena-Plan"-Sonderheft der „Deutschen Schule" Sept. 1935, wie jede Schule die großen Erleichterungen der Schularbeit, welche die Niveaukurse bringen, genießen kann, desgleichen die Vorteile der Blockstunde, des Kreises, der Pause, Raumgestaltung und pädagogische Rückschau[26].

Jena-Plan-Schulen im Dienst der Volksgesundheit

Schulen, die den Unterricht unter „Ehrfurcht vor dem Leben" (s. unten S. 43—62) durchführen, die den ersten Wert auf gesunde Schüler legen und sich darum bestreben, den „Schulalltag" gesund zu machen, mehren und

[26] A. a. O. S. 416 ff.: „Praktisches aus dem Jena-Plan für alle Schulen." Vgl. in: Petersen, Die Praxis der Schulen usw. 1934, S. 297—316: Die Organisation der Kurse (Beitrag Fritz Peichert) und S. 115 ff.

stärken die Volkskraft. Überflüssig werden für sie oberbehördliche Anweisungen für Schwerhörige wie Kurzsichtige. Ja, weil jeder Schüler jederzeit, wenn es etwas genau anzusehen gibt, seinen Platz in die Nähe des Gegenstandes verlegen, sich ihm frei nähern kann, gibt es keine durch die Schule bewirkte Kurzsichtigkeit mehr. Dasselbe ist festgestellt für die durch die Schule verursachten Rückgratsverkrümmungen (Skoliosen). Auch sie fallen fort, weil der wachsende kindliche Körper genügend Bewegung, ja alle von ihm geforderte Bewegung, zu seiner Ernährung erhält sowohl dadurch, daß ein schulhygienisch einwandfreies Schulmobiliar vorhanden ist, wie dadurch, daß die Bewegung im Raume freigegeben ist[27]. Hinzukommen noch die Ausgestaltung der Pause (s. S. 24), das Turnen, die rege Ausnutzung von Lehrspaziergängen, Schulfahrten und Schulreisen. Niemals ist in diesen 25 Jahren in der Jenaer Universitätsschule „hitzefrei" gegeben worden. Anstatt die Kinder in die stickigen Stuben und Straßen zurückzusenden, wird ins Bad gegangen, gebadet, werden dort Sonnen- und Luftbäder genommen und leichtere Spiele gespielt. Soweit möglich, wird der Unterricht ins Freie des Schulplatzes oder Schulgartens verlegt[28].

Schulpflichtige, aber noch nicht voll schulreife Kinder entwickeln sich in der Untergruppe, die ihnen drei ruhige Jahre ohne Bedrohung durch Sitzenbleiben gewährt, ungestörter und erleiden weder körperliche noch seelische Schädigungen. Das gleiche gilt in Fällen längerer Erkrankung. Da keine Angst Eltern und Kind befällt, daß das erkrankte Kind sitzen bleiben werde, so wirkt sich auch hier die seelische Ruhe gesundend aus. Was im schlimmsten Falle eintreten würde, das wäre in den Niveaukursen eine Abteilung niedriger eingeordnet zu werden, jedoch wieder mit der Gewißheit, aufholen zu können. Aber aus seinem Jahrgang, aus seiner Altersgruppe wird kein Kind gelöst; alle Schuljahre hindurch genießt es deren Schutz und deren menschliche wie geistige Einwirkungen.

b) Umgang und Sitte

Vom ersten Tage an muß ferner daran gegangen werden, das Zusammenleben innerhalb der Gruppe zu formen, mit eben den menschlichen Kräften und Werten, deren Träger die Kinder dieser gegebenen Gruppe sind. Gehen wir analysierend einmal vom Äußerlichen zum Inneren über:

Räumliche Einordnung

Da ist zunächst die Auseinandersetzung mit dem Gruppenraume und mit dem Schulhause, so wie sie sind; die räumliche Einordnung. Das bedeutet

[27] Vgl. den ernsten Aufsatz von Dr. med. Emmi Drexel, Schädigungen der körperlichen Entwicklung durch das herrschende Schulsystem; „Neue Deutsche Schule", 1938. S. 649—660.

[28] Zusammenfassend berichten darüber: Herbert Sailer, Körperbildung und Pflege der Innerlichkeit, sowie: Hilde Borkenhagen, Die Schulreisen der Universitätsschule in Jena, beide im „Jena-Plan"-Sonderheft der „Deutschen Schule" (Klinkhardt-Leipzig), Sept. 1935.

schon Einordnung in die realen Pflichtverhältnisse und die Verkehrsformen der Schule. Wichtig ist es, damit am allerersten Tage zu beginnen und nicht, wie es vielfach mit Schulanfängern geschieht, diesen erst einige Tage lang ein lustiges, z. T. ausgelassenes Leben vorzumachen, das zum verlangten Schulleben im Widerspruch steht, aber auch überhaupt zum Sinn der Schule und zu dem, was schon ein Kind von ihr erwartet.

Die Kinder sind vom ersten Tage an zu allen guten Sitten des Umgangs einzugewöhnen. Die Formen des Grußes, beim Betreten und Verlassen des Raumes, beim Sich-Begegnen im Raume usf., usf. werden im Sinne schlichter Selbstverständlichkeiten geübt und von jedem verlangt. Besonders wichtig sind das Leisegehen, Flüsterübungen, gegenseitige Rücksichtnahme im Vorbeilassen und Aushelfen.

Das Gruppengesetz[29]

Der Raum selbst wird ihnen in „Freiheit" überlassen, aber es ist „Schein der Freiheit", wenn man darunter Willkürgebrauch verstehen wollte. Sie findet ihre Begrenzung im „Gesetz der Gruppe", und dieses lautet: im Raume darf nur geschehen, was alle gemeinsam wollen und was das Zusammenleben und die Schularbeit in Ordnung, Sitte und Schönheit allen in diesem Raume gewährleistet. Dabei werde nicht, wie es Oberflächliche noch oft meinen, vergessen, daß zu diesen allen auch der Lehrer gehört. Mithin sind Grenzen der Freiheit: a) die gleichen Rechte und Pflichten aller Kameraden, b) die Bindungen, welche durch die räumliche Enge gegeben sind und die zu Rücksichtnahme mannigfaltigster Art nötigen, und c) die Beschränktheit mancher Arbeitsmittel; es können z. B. nicht alle gleichzeitig an den Wandflächen tätig sein, dieselben Lernmittel benutzen, gewisse Bücher, das Mikroskop beanspruchen usf.

Abgeschlossenheit

Dem Gruppenraume geben wir aber eine ganz große Bedeutung, keine geringere als die der „Abgeschlossenheit", der Bindung an einen bestimmten Raum zur Entfaltung geistiger Kräfte, wie sie Leo Frobenius in ihrer Bedeutung für das Wachsen geistiger Kulturen erkannt und betont hat. Es entsteht eine intensivere geistige Wechselwirkung, damit größere Kräftigung und Reifung der Energien.

Beweglichkeit

Ebenso ist die Beweglichkeit gegenüber dem veralteten, Gesundheit fressenden Systeme der Bankreihen von allgemeinerer Bedeutung. Die Kinder lieben es außerordentlich, an „ihrem" Raume gestaltend tätig zu sein. Nun wird dieser Betätigungstrieb dem Schulzweck eingeordnet: es gilt in

[29] Eingehende Begründung s. in Petersen, Führungslehre des Unterrichts, 1936, unter: „Vor-Ordnungen, nicht Verordnungen!"

der Regel täglich mehrmals, sicher immer 2—3 mal den Raum anders zu ordnen: für den „Lesekreis", zur Schulspeisung, zum Gruppenunterricht, für gewisse Tischgruppenarbeiten usf. Auch dabei beobachten wir typische Verhaltensweisen: die Untergruppe hält mehr auf die starrere Ordnung, daß „immer wieder alles genau so" gemacht wird, wie üblich, die anderen stehen freier zur Raumordnung, die Mittelgruppe ist dabei am meisten erfinderisch und auch mehr für ganz etwas Neues, periodenmäßig.

Das Einhalten der äußeren Ordnung wird halb spielend, halb sportmäßig geübt, dann mit der Uhr in der Hand. Sobald sich kleinere Unregelmäßigkeiten einstellen, nehme man sofort eine neue kurze Einübung vor. Sie stößt nie auf Widerstand, im Gegenteil, sie bereitet Freude und Spaß, wenn sie nur in dem rechten fröhlichen Ton bei aller Bestimmtheit gefordert wird. Immer wieder tritt uns ja nichts anderes entgegen als die genugsam bekannte und biopsychisch begründete Tatsache, daß der Kinder Aufmerksamkeit und Gedächtnis kurz sind. Was wegen dieser größeren Vergeßlichkeit unterbleibt, das ist aber keineswegs aus bösem Willen und deswegen geschehen, weil ein „wildes Ungestüm" in den Kindern triebe. Es bedarf lediglich der kurzen erneuerten Übung und der liebevoll, aber unbeugsam ernst an die Gruppe gerichteten Erinnerung.

Schulwohnstube

Der Raum werde zu einer „Schulwohnstube". Darum gehört in ihn nun auch keine Hobelbank, kein Sandkasten u. dgl. Und zwar nicht nur wegen der hygienischen Bedenken und störenden Arbeitsgeräusche, sondern weil das Ethos in einer Werkstatt ein anderes ist als das einer Wohnstube, auch, als das einer Schulwohnstube sein soll. Es ist dies ein Unterschied wie zwischen einer zusammenarbeitenden Gesellschaft und einer zusammenlebenden Gemeinschaft. Mag die Werkstatt soziale Gesinnung in einem bescheidenen Maße mitbewirken, ihr Anteil an persönlichkeitsbildender Kraft ist gering. Den Charakter einer Wohnstube aber verleihen dem Raume ganz besonders der singende Vogel, die tickende Uhr, der Blumenschmuck, der Wandschmuck, den die Kinder selber herstellten. Es bindet Kinder vor allen Dingen innerlich stark an ihn alles, was sie an Eigenem aus ihrem Besitz, an ihnen wertvollen kleinen und großen Schätzen dort aufstellen dürfen, sei es auch nur vorübergehend.

Pflege und Ordnung der menschlichen Beziehungen

Über alles Äußere hinaus wichtig ist nun, was sich an rein menschlichen Beziehungen anbahnt, d. h. die Einordnung in die Wertewelt einer Schule, die sich unter die Idee der Gemeinschaft und der Bruderschaft stellt. Erst damit öffnet sich der Umkreis sittlicher und persönlicher Erziehung. Die Hauptmittel dafür sind:

a) die Aussprache; die Offenheit aller Verhältnisse; das Geöffnetsein füreinander; daß alles zur Aussprache kommt;

b) das Recht eines jeden Kindes, gehört zu werden, seine Meinung frei zu äußern; die Anerkennung gleichen Rechtes für alle, und dieses Recht lediglich beschränkt durch die Rechte der andern, eine Bindung von stärkster Wirkung;

c) die Behandlung restlos aller „Fälle" durch die Gruppe, in letzter, aber von den Gruppen ungern angegangener Instanz, von der ganzen Schulgemeinde. Dabei bedarf es der Führung durch den Lehrer mit größtem Takte, gleichfalls ist hier eine der besten Gelegenheiten zur Erziehung zur taktvollen Behandlung des Mitmenschen; und ich erlebte den ungeheuren Unterschied zwischen der Behandlung solcher Fälle hier in einer Gemeinschaft, die jedem Gliede das Gefühl ließ, ein Freier zu sein, und früher im Rahmen der Klasse, wo im besten Falle Freigelassene Recht schöpften;

d) die Warnung; oder die Mahnung. Das Äußerliche der Mahnung sei wiederum alles andere als starr. Jedes verabredete Zeichen hat ja die Tendenz zur Abnutzung, zur Entwertung; so wechseln auch die vereinbarten Formen ständig. Den Finger auf den Mund legen, das Hochheben einer Hand, das Hinstellen eines bestimmten Merkzeichens, der leichte Schlag an einen Gong mit wohltuend dumpfem Schlage sind solche erprobten und abwechselnd beliebten Mittel.

Nur eines werde soweit wie nur irgend möglich vermieden: das Wort selber! Alles Eingreifen mit Worten ist zu mehr als 90% schlecht und verfehlt seinen Zweck; denn das menschliche Wort weckt den Reiz zum Gegenwort, zur Antwort, sei es zur Rechtfertigung, zur Entschuldigung, zum Trotz oder was sonst es sein mag. Immer ist das stille, wortlose Sich-Verstehen hundertmal besser als das Reden über das, was abzustellen ist. Gar das anklagende, verweisende Wort sei sehr sparsam gebraucht, nach Kräften vermieden; der Führer gehe darin voran. Jedes Tun, jedes Zurechtstellen des Falschen, auch wenn man es selber nicht tat, ist sittlich wertvoller als die nach einem Wortwechsel auch kürzester Art erfolgende Handlung. Immer ist die „Besprechung" das Oberflächlichere, das Gehaltlosere. Dazu hat die berichtigende Tat, immer durch den, der es zuerst bemerkte, den Vorteil, daß hundert kleine, jedoch das Gemeinschaftsleben so leicht trübende und verwirrende Dinge schneller, reibungsloser, besser und wirkungsvoller für den Geist der Gruppe erledigt werden. Sie bewirkt weit seltener den Streit, hinterläßt am wenigsten Unruhe, Ärger, Gereiztheit, Verstimmung, alles Gefühle, von denen die Luft freigehalten sein muß. Jeder Lehrer merke sich's und unermüdlich lehre er es, vor allem im eigenen Tun, seine Schüler, daß 99 von 100 Vorkommnissen und Fällen es nicht verdienen, auch nur schwach unterstrichen zu werden. Des alten Thales Wort stehe u. a. als Leitwort über dem ganzen Zusammenleben: „Ertrage Kleines von deinem Nächsten!" Nur hüte sich der Lehrer, die Lehrerin davor, die Kinder unnötig zu bedienen und in eine mit Recht

lächerlich wirkende Höflichkeit zu verfallen, die bei gesund empfindenden Kindern genau so unangenehme Reaktion veranlaßt, wie solches Verhalten von Erwachsenen als unfein, geziert, verstiegen u. dgl. verurteilt wird. Ebenso beachte er die allgemeinen psychologischen Gesetze bei Massenbildungen! Dort hilft nur kurz und bündiges Eingreifen mit festem Wort und klarer Tat.

e) Die Pflege der Innerlichkeit. Dahin gehört die Feier aller Geburtstage durch die Kinder; die Vorbereitungen von allerhand Festen; Behaglichkeit des Schulraumes; die schlichte, menschliche Wärme im Umgang miteinander und mit dem erwachsenen Lehrer; der Verkehr lieber Menschen in „unserm" Raume. Wie wichtig ist es, wenn die Mutter dann und wann neben ihrem Kinde in diesem Raume sitzen kann, wenn der Vater, der seinen Urlaub hat, mit im Werkraum arbeitet, die freie Zeit benutzt, um die neue Rechenmethode kennenzulernen u. dgl. mehr. Hier besitzt jede Schule diese einfachen und doch so bedeutsamen Mittel, sich die Herzen der Kinder und der Eltern leicht zu erobern.

Schule des Schweigens und der Stille

Jena-Plan-Schulen pflegen das schweigende Denken (W. Dilthey, Werke V, 149 f.) und das schweigende Handeln. Sie sind insofern „Schulen des Schweigens und der Stille". Sie wenden sich gegen die Überschätzung des Wortes und Pflege des „Geredes"[30]. Hatte doch Hegel recht: Das Geschwätz zurückhalten ist eine wesentliche Bedingung für jede Bildung und jedes Lernen. Deswegen muß nun an erster Stelle auch Wort und Rede des Lehrers eingeschränkt und ganz neu — und damit wieder wertvoll, wirksamer — dem Schulleben eingefügt werden.

Die Pädagogik des Jena-Planes ist deswegen der Gegensatz zu jeder expressionistischen wie zur (im Grunde individualistischen)[31] Persönlichkeitspädagogik. Sie fordert klare, möglichst eindeutige und flächige „pädagogische Situationen", deren Sinn und deren Führung einfach und damit straff gefaßt werden können, wie Kurs, Kreis, Gruppenarbeit usf.; darum auch Blockstunden und für einen Tag oder einige Tage stofflich verbundene Arbeitszeiten, um wirklich arbeiten und rechtes Schaffen zu ermöglichen (s. den Wochenarbeitsplan S. 50).

c) Die Eingewöhnung in die Besonderheiten des „Schul"lebens und der „Schul"arbeit

Diese Eingewöhnung muß gleichfalls von Anfang an erfolgen, und wo sie nachließe, alsbald wieder geübt oder in Erinnerung gebracht werden. Es muß dafür Verständnis geweckt werden, daß die Schulstube eben doch

[30] Siehe Petersen, Pädagogik, 1932, S. 117; Ursprung der Pädagogik, 1931, S. 8, 13, 155, 210 f.
[31] Siehe Pädagogik, S. 159, 157; 79 ff.

keine Wohnstube schlechthin ist, sondern ein Raum, der einer ganz besonderen Aufgabe dient. Und wir können es in unserer Kulturlage voraussetzen, daß dies den Kindern schon beim Eintritt in die Schule irgendwie bekannt ist, von ihnen gar nicht anders erwartet wird. Es gilt nur, geschickt an diese Instinkte und sozial vermittelten Einsichten anzuschließen. Hierher gehören: a) die Einführung in den Gebrauch der Lehrgegenstände, der Lernmittel aller Art; was mit diesem, was mit jenem gemacht werden kann oder ganz allein gemacht werden darf; b) die jeweils besondere Arbeitshaltung, und c) die besonderen methodischen Anforderungen, die für Arbeitsabläufe erforderlich sind.

Lehrgespräch

Um ein Beispiel eingehender zu behandeln, so erlangt das Gespräch, die Unterhaltung, zu großen Teilen, ja fast überwiegend innerhalb des Gruppenraumes eine besondere schulische Note. Zu verlangen ist ganz allgemein für das Schulgespräch, die Schulunterhaltung, die Form des besten Salons. Dennoch ist es nie Unterhaltung um der Unterhaltung willen, sondern dies immer in einem besonderen Sinne, nämlich bildende. Man unterhält sich nicht aus Langeweile, aus Freude an der geistigen Erholung, der Dialektik oder an dem Menschen, mit dem man sich unterhält, sondern von vornherein besteht doch hier ein besonderer Sinn. Alles drängt hin auf erhöhte Aufmerksamkeit, zur Konzentration auf das, was man tut und wie man es tut, ganz anders als vielleicht im Spiele der Konversation des Salons. Stets geht durch alles Reden die leise, aber bestimmte Mahnung hindurch: „Hat das, was du sagst oder tust oder fragst, jetzt und hier einen Sinn?" — „Gehört es hierher?" Und: was man sich vorgenommen hat, das soll auch zu einem sinnvollen Ende kommen, mindestens zu dem relativ besten Abschluß heute.

So zielt alles hin auf sinnvolle Beziehungen, auf klare, deutliche, in Worten bestimmt ausgedrückte Erkenntnisse, allgemein auf Verständnis, noch weiter gesteigert: es geht um begründetes Wissen, begründete Erfahrung. Wegen dieser Anforderungen an das Gespräch muß auch die Form sorgsam und stetig kultiviert werden. Nicht im Sinne irgendeiner „Einschulung" oder einer Belehrung. Vielmehr ordnet sich hier der Erwachsene ein mit der ganzen Wucht seines Vorbildes und gewinnt sich unfehlbar die starke Mehrheit seiner Gruppe als stille, bald als rührige Helfer. Ist doch, wie jedermann weiß, die Beherrschung schöner Form von stärkster Macht über die Mitmenschen und ordnet sie sich willig ein und unter. Nur dort, wo in einem Menschenkinde das Böse treibt, sucht es sich über sie hinwegzustürzen, es wird aber in recht zusammenlebenden Gruppen sofort an den Widerstand der Mehrheit stoßen und in seine Schranken alsbald zurückverwiesen werden. Es genügt, wenn sich der Lehrer fest

und bestimmt in diesen Schranken hält und lediglich als dieser Mensch, der er ist, da ist. Die Tatsache seiner wirksamen Einordnung in das Gruppenleben ist Macht genug.

Frage

Dasselbe gilt auch von einem der wichtigsten Mittel im Leben der Schule, von der Frage. Sie ist unentbehrlichstes Mittel. Aller Fortgang im Bewußtmachen, im Denken, in der Wissenschaft hängt ja davon ab, daß Tatsachen problematisch, d. h. auf deutsch „fraglich", gleich einer Frage, werden und daß nun eine Arbeit an den neuen Fragen einsetzt, welche nach Antworten, d. h. nach Begründungen, objektiver Begründung sucht. Tatsachen werden uns aber nur dadurch fraglich, daß wir uns mit ihnen tätig befassen, selber Widersprüche an ihnen oder sie selbst als „neu" entdecken, daß uns Zweifel aufsteigen, neue Seiten an ihnen denkend herausgestellt, andere Einordnungen von ihnen gefordert werden. Und wir können auch nur wertvolle Problemlösungen und Begründungen miterarbeiten, wenn wir ein eigenes Tatwissen haben, kein bloßes Wortwissen.

Gesprächsleitung

Bei dieser großen Bedeutung der Frage ergibt sich für die Leitung des Gesprächs, daß sie in der Unterstufe in der Hand des Lehrers liegen muß. Nur ganz vereinzelt, und stets nur in höheren Lebensaltern, wird diese Leitung auch einmal einem Kinde anvertraut werden können. In der Mittelstufe haben wir in der Regel schon gute Erfahrungen gemacht. Die Meisterung der rechten Gesprächsleitung wird aber doch immer Sache einzelner Kinder sein; unbedingt muß die Gruppe mitbestimmen, ihr Urteil ist meist sehr treffend und instinktsicher. Der Lehrer hüte sich nur vor Spielerei. Die Korrektur, das Eindämmen, ja das Verhindern ungeduldigen, nervösen, gelegentlich unbeherrschten Verhaltens ist ebensowenig Kindersache wie die Kunst, vorgebrachte Gedanken aufzunehmen, fortzuführen, zu einem Abschluß zu runden, sei es zu einem sogenannten Ergebnis, sei es zu einem weiteren, offenstehenden, aber als solches klar herausgestellten Problem oder zu einer Aufgabe.

Lehrerfrage

Allein ein wesentlicher Unterschied kennzeichnet auch an diesem Orte das neue Leben: der Wandel in Art und Sinn der eigenen, der Lehrerfrage[32]. Der Lehrer muß sich ganz und gar als Gesprächsleiter fühlen, darum nun seine Frage den im Schülerkreise frei aufsteigenden Gedankenzusammenhängen eingliedern. Sie stelle in Zweifel, blicke voraus auf eine, vielleicht die Lösung und reagiere dabei auf die Einwürfe, Fragen und

[32] Vgl. Else Müller-Petersen, Fort von den Hilfsfragen! „Die Deutsche Schule", Februar 1942.

Behauptungen der Kinder. Aber — immer geht sie nun den Weg, den die Kinder gewählt haben. So wird auch an dieser Stelle ganz Ernst mit der Anerkennung der Selbsttätigkeit der Schüler gemacht. Diese bekundet sich schon in dem Wege, den ein Kind oder die Gruppe eingeschlagen hat, und eben diesen Weg begleitet der Lehrer mit seinen Fragen. So ist es der Kinder Weg zur Lösung. Das Recht der Pädagogie aber bleibt es, frei darüber zu entscheiden, ob nicht unter Umständen vom Lehrer selbst auf eine Frage die Lösung gegeben werden soll oder wann sie und in welcher Form die Ablösung vom Gespräche erfolgen soll. Jene vollkommene, auch stimmungsmäßige Einordnung des Lehrers verbürgt, daß sein Vorgehen nicht den Charakter des Gewaltmäßigen, sondern stets den eines Menschen behält, der „in Funktion" handelt. Bei dem allen steht das Gespräch kraftvoll in die Selbstbildung der Kinder aufgenommen da.

Auch hier ist die Voraussetzung, daß in den Kindern, immer dem entwickelten Vermögen entsprechend, das Verständnis für alles geweckt wird, was sie tun, was der Lehrer tut, warum dieses, warum jenes Verhalten beobachtet wird. Deswegen wird nun der Lehrer in jeder Funktion von den Schülern verstanden und anerkannt. Genau so wie wir Erwachsene, besitzen die Kinder ein feines Gefühl dafür, ob ein Handeln, ein Befehl, eine Anordnung des Mitmenschen innere Berechtigung hat oder nicht.

Offenheit

Da mithin in allen Teilen dieser Zusammenarbeit Offenheit aller Verhältnisse gewährleistet ist, so dient alles, was der Eingewöhnung in die besonderen schulischen Aufgaben gilt, an seinem Teile ebenfalls als ein Mittel, der Gruppe als Ganzem Form, Stil, Kultur zu geben. Sie entfaltet in all ihrem Tun und durch dieses Tun einen werthaften Lebensstil, der während des Zusammenlebens im Schulraume sich darin bekundet, daß die Mitglieder „auf sich halten". Wenn nun außerhalb der Schulstube, gar der Schule überhaupt, dasselbe eintritt, demnach die Haltung im Elternhause und auf der Straße bestimmt, dann hat die Gruppe Höchstes geleistet.

Gegenseitige Hilfe in der Erziehung

Das schlichte Geheimnis ihres Erfolges aber bildet das Auftreten, das freie Erscheinen der gegenseitigen Hilfe in der Erziehung, Hilfe also vom Standpunkte einfacher Menschlichkeit aus gesehen befolgt. Es besteht kein Schema, — das wäre ja ihr Tod! — vielmehr reichste Möglichkeit, gegenseitiges Helfen und Sorgen füreinander unter den Schülern frei hervortreten und sich betätigen zu lassen. (S. oben 11 f.) Die Idee der Gemeinschaft und Bruderschaft entsendet tausend Strahlen hinein in die wirkliche Welt,

und sie sind ebenso viele Wege zurück zur Idee. Daß nur diese selbst mit starkem Vertrauen ergriffen, nie ermüdend gesucht und damit im Gemeinschaftsleben leuchtend und wärmend erhalten werde!

d) Zehn Vorteile der Gruppe. Zusammenfassung

1. Die Altersunterschiede sind zugleich verstärkte Bildungsunterschiede, ohne daß wiederum die Spannung zu groß wird. Das bedeutet vermehrte geistige und allgemein menschliche Anregung und Förderung für die ganze Gruppe. Es sind im reicheren Maße pädagogische wie unterrichtliche Führer unter den Kindern selber vorhanden. Dadurch entsteht jenes fruchtbare „Bildungsgefälle". Eine bislang nur in der Untergruppe durchgeführte statistisch genaue Untersuchung zeigte z. B., daß das 2. Schuljahr die Einführung des neu eintretenden ersten Schuljahres übernimmt, besonders die Einführung in den Gebrauch der „Arbeitsmittel", den es selber als Schulanfänger vor einem Jahr erst lernte und nun als „Ältere" weitergeben kann, während die Schüler des 3. Schuljahres mehr erziehliche Einflüsse ausüben.

2. Die drei Jahrgänge verhalten sich zueinander wie Lehrlinge, Gesellen und Meister; auf jeden Fall entsteht eine solche Innengliederung jeder Gruppe, daß jener Vergleich zu Recht besteht.

3. Die wirklich (intellektuell) Begabten, die in der Jahresklasse sonst die Rolle des stets „Guten" und der „Ersten" spielen und dadurch so oft und leicht die bekannten unangenehmen Züge von Überheblichkeit und falscher Selbstbeurteilung zeigen, müssen in der zehnjährigen Volksschule mit vier Gruppen sich also dreimal neu ein- und unterordnen und sich mit Begabteren messen.

4. Gleiches gilt für die Entwicklung der echten „Führer". Auch solche Schüler müssen sich dreimal durchsetzen und zeigen, was es denn für sittliche und andere Eigenschaften sind, mit denen sie ihren Führeranspruch erhalten und jedesmal wieder durchsetzen können. Jahr für Jahr sehen wir, wie zu Ostern Scheinführer entlarvt werden, ebenso wie jene unangenehm Überlegenen und Besserwissenden in ihre Schranken gewiesen werden und wie heilsam diese Erziehung in der Gruppe ist!

5. Es ist besser, daß jährlich ein Drittel wechselt als die Hälfte. Denn sonst könnte leicht die neue Hälfte der stärkere Teil sein und das Gleichgewicht wäre gestört, auf die falsche Seite verlegt. Dagegen gewährleisten zwei verbleibende Drittel mit größter Sicherheit das Fortleben der guten „Überlieferung" und damit deren großen bildenden und erziehenden Wert.

6. Gerade in neuen Erziehungsschulen wurde sehr oft festgestellt, daß sich die Schüler im Jahresverband zu stark einspielen untereinander wie mit dem Lehrer, vor allem, wenn der letztere, was aus erzieherischen Gründen gern gefordert wird, die Klasse, „seine" Klasse durchführt. In der Gruppe wird dagegen alljährlich ein Drittel abgegeben; mit dem neuen

Drittel kommen neue Anregungen hinzu, neue Aufgaben und neue Pflichten für Lehrer und Gruppenverband. Die Veränderung bringt jedesmal eine uns deutlich sichtbar werdende Kräfteverschiebung und -anspannung; im besten Sinne kommt „neues Blut" hinzu.

7. Keine Untergruppe wird bis zu 40 oder gar mehr Schulanfänger besitzen, sondern jede höchstens ein Drittel solcher Zahl, d. h. nur 12—15 Schulneulinge je Untergruppe. Das bedeutet eine sehr große Erleichterung vor allem aber eine echte, lebenswahre Einführung der Schulanfänger in das Schullernen und Schulleben. Dabei wird zugleich der Zusammenhang mit den Lernformen vor der Schulzeit auf natürliche Weise erhalten und kann vom Lehrer leichter ausgenutzt werden. Vgl. Punkt 1.

8. Der Lehrer muß sich umstellen, freier werden; er kann nicht mehr Lehrer im alten Sinne bleiben. Von selber wird er ein anderer, wird Pädagoge, Führer seiner Schüler.

9. Die richtige Sozialbildung wird erleichtert. Gerade sie wird aber nicht nur durch zu große Klassen erschwert, sondern auch durch das System der Jahresklassen. „Die Gruppenteilung der Kinder rein nach dem Lebensalter ist das sichtbarste Zeichen dafür, daß unsere Schule nur den Schüler sieht, nicht das Kind: man denkt nur daran, einen möglichst homogenen ‚Lernkörper' zu schaffen. ... Das Leben in der natürlichen Nachbarschaft, die Schule des Spiels, teilt ganz anders: die verschiedenaltrigen Geschwister wie die regelmäßig aus mindestens drei bis vier Jahrgängen gemischten Spielgruppen der Nachbarschaften zeigen uns ein anderes System der Verbandsbildung, der gegenseitigen Führung, Lenkung und Beeinflussung. Gerade der große Erfolg dieser Schule und der oft — gerade erzieherisch, sozialbildend — so beschämend geringe unserer offiziell so genannten Schulen war es, der veranlaßte, an der Universitätsschule in Jena die Jahresklassen aufzugeben zugunsten der je drei Jahrgänge umfassenden Gruppen, die wirkliche Spiel-, Lebens- und somit auch Lerngemeinschaften zu bilden vermögen"[33].

10. Die Gruppe sichert also den Primat der Erziehungsidee, der Erziehungs- und Lebensschule vor der Unterrichtsanstalt und einseitigen Lernschule.

IV. Der Umkreis sozialethischer Gegenstandsbildung

Innerhalb der Gruppe

Eine kurze Zusammenfassung möge zeigen, welchen Umfang die Gebiete einnehmen, an denen sich die Hilfe zur sittlichen und sozialen Erziehung auswirken kann. Innerhalb der einzelnen Gruppe sind es folgende: die Umgangsformen im Raum; die Raumpflege; das Veränderliche im

[33] Philipp Hördt, Grundformen volkhafter Bildung. 2. Aufl. 1933, S. 42 f.

Raume; den Raum in Ordnung halten; an keinem Tage verlassen die Schüler ihre Gruppenräume oder einen Werkraum, ohne ihn selber, so gut wie sie es können, aufzunehmen, ihn sauber und in guter Ordnung zu hinterlassen, das gilt als selbstverständliche Pflicht, die nie auf Widerstand stieß, der erwähnenswert wäre; Mitwirkung bei der Schulspeisung, Pflege guter Essensmanieren und Tischunterhaltung; die Ämter und der Helferdienst.

Alles, was aus dem freien Arbeits- und Unterrichtsleben der Kinder hervorgeht: ihre Erlebnisse miteinander innerhalb und außerhalb der Schule, auf der Straße, im Hause usw.; das Arbeitsleben in Werkstatt, Hof und Schulgarten; das gegenseitige Helfen im Lernen.

Die Gruppenfeiern am Montag und am Sonnabend. Nach der alle Kinder vereinenden kurzen Feier am Montagmorgen versammeln sich die Gruppen zu einer kurzen oder längeren Betrachtung des in der Morgenfeier gegebenen und knapp erläuterten Wochenspruches, der Vorlesung, Erzählung usf. An jedem Sonnabend wird vor Schluß der letzten Stunde der Raum aufgenommen, Ordnung geschaffen, alles zum Nachhausegehen fertig gerüstet und nun im „Kreise" das Wochenleben überblickt. Unfrieden wird geschlichtet oder was sonst an Trennendem etwa bestand, beglichen und darauf vom Gruppenführer je nach Stimmung, Eingebung oder Vorsatz nun ein alle vereinender und ergreifender Abschluß der Wochenarbeit gegeben.

Dazu kommen im ganzen unserer Schule folgende Anlässe:

Aus dem Schulganzen

Die, freilich seltene, Veranstaltung der Schulgemeinde zur Behandlung mehr äußerlicher Ordnungsfragen, die alle angehen; die gemeinsame Montagsmorgenfeier; die Aufnahmefeier für die Kleinen, die zu Ostern neu eintreten, eine Feier, an der sich alle Gruppen beteiligen; die halbjährige „Pädagogische Rückschau", in der Regel Ende Oktober und März: ihr Zweck ist, den Schülern einen Überblick über die ganze Schularbeit des voraufgehenden Schulhalbjahres zu geben. Die Gruppen bestimmen selber, worüber sie berichten wollen und wer den Bericht erstatten soll; nahezu jedes Gebiet wird erfaßt, dazu werden Vorträge aller Art, Spiele, Musik und Gesang geboten, so daß ein ganzer Vormittag ausgefüllt ist. Jede Gruppe macht zudem für die andern eine Ausstellung des ihr besonders wichtig Erscheinenden aus ihrer jüngsten Schularbeit und führt die besuchenden Kameraden in die ausgestellten Arbeiten ein. Es sei nur nebenher hier angemerkt, welche starken Anreize für die Unterrichtsarbeit der Schule von dieser Veranstaltung ausgehen. Die Ordnung des ganzen Ablaufs dieser Veranstaltung liegt in der Hand der Schülerschaft; sie fand jedesmal den würdigsten Verlauf. Dazu tritt auch bei uns das Weihnachtsfest, für das die Vorbereitungen vom 1. Dezember an das ganze Schulleben

immer mehr bestimmen, im Juli das Sommerfest. Der Grundsatz, weitgehendste Selbstbestimmung der Kinder auch in allen diesen Veranstaltungen, des erzieherischen Zwecks halber, zur Geltung kommen zu lassen, ward mit Erfolg eingehalten und bestimmte uns, auf diesem Wege immer vertrauender weiterzugehen.

Ich nenne sodann die Nötigung zur inneren Auseinandersetzung mit den „Übergängen" in andere Gruppen; die Schulwanderungen, die Schulreise im Sommer. Etwas Besonderes im Leben der Jenaer Universitätsschule bildet die Feier des Schulgeburtstages am 9. Dezember zur Erinnerung an die Gründung der Schule durch Carl Volkmar Stoy (1844), Pestalozzianer und zugleich echtester Schüler Herbarts. An diesem Tage werden die zu Ostern neuaufgenommenen Schulanfänger feierlich in Gegenwart der Eltern in die Schulgemeinde aufgenommen und beteiligen sich fortan auch an den Montagsfeiern. Sie werden unter Einhaltung fester Formen von ihren „Paten" in den Schulsaal geleitet und nach einer kurzen Feier verpflichtet[34].

Patenschaften

Als Paten haben sich während der Zeit nach Ostern ältere Schüler gefunden, d. h. solche, die sich besonders für diesen oder jenen neuen Kameraden interessieren, die sich nun entschließen, ihm während der nächsten Schuljahre zu helfen, sich in das Schulleben einzuordnen, wo es ihm zu schwer werden sollte, aber auch in allen anderen Angelegenheiten zum kameradschaftlichen Dienst besonders bereit sind. Ich führte diese Patenschaften ein, um die leicht entstehende Kluft zwischen den Kindern der ersten und der letzten Schuljahre zu überbrücken, und habe guten Erfolg gehabt. Bei allen gemeinsamen Feiern sitzen die Großen neben ihren Patenkindern auf festen Plätzen, die eine Ehrung innerhalb der Schulgemeinde bedeuten. Sollte für ein Kind eine schwierige Erziehungsperiode eintreten, so ist sein Pate derjenige, an den sich der Gruppenführer wenden kann; zu dem er den Jungen, das Mädchen schickt, um neben seinem Paten zu arbeiten, bis die nervöse Spannung oder was sonst an, für uns und jeden, Unerklärlichem in dem Kleinen treibt, vorüber ist. Irgendwelche Spuren von Überheblichkeit den Jüngeren gegenüber konnten wir niemals beobachten. Solche Paten wären von der Gruppe, der sie angehören, niemals gewählt oder in diesem Ehrenamte geduldet noch von der Untergruppe ertragen worden. So haben sich diese Patenschaften als ein sehr wertvolles Hilfsmittel der gegenseitigen Erziehung erwiesen, von dem wir ohne Nötigung nicht wieder abgehen werden.

Auch diese Patenschaften sind nichts „Arrangiertes" (s. oben S. 12); die Paten sind nicht „bestellt", sie werden auch nicht von den Lehrern oder

[34] Beschreibung der Feier und das Gelübde siehe Petersen. Schulleben und Unterricht usw. 1930. S. 74 f.

dem Leiter bestimmt, sondern — als wir zum ersten Male frei gewachsene menschliche Beziehungen zwischen den Größeren und den Kleinen sahen, da griff ich diese Erscheinung des Schullebens damals auf. Sie hat sich erhalten, weil sie nun „gute Sitte" wurde und weil wir Jahr für Jahr sehen, daß von uns aus nichts dazu getan zu werden braucht, sie zu erhalten. Sobald das bemerkt werden würde, würden wir die Patenschaften eingehen lassen. Unsre Beobachtungen zeigen nun aber auch etwas wesentlich anderes, als sie z. B. Karl Fuxloch[35] in seinem Studium des Verhältnisses der Knaben zu den Mädchen und der Größeren zu den Kleineren festgestellt hat. Kein Knabe machte sich in Jena lächerlich, weil er mit Kleineren spielte, und das Mädchen zog nicht in der Regel die jungen Knaben als Spielkameraden vor, sondern ebenso häufig, ja weit eher, die kleinen Mädchen — immer soweit wir die Verhältnisse des Schullebens betrachten. Das wäre demnach nur ein weiterer Beleg dafür, daß es tatsächlich ganz entscheidend auf die Schulgesinnung ankommt, welche Feststellungen wir dem Psychologen und dem Soziologen zu machen ermöglichen. Sie zeigen uns, wie wir — die Pädagogen — sind! Das ist es.

Eingehender als hier möglich, wäre das zu betrachten, was die Unterrichtsgegenständlichkeit und das „Unterrichtsleben"[36] auch an sozialethischen Bildungswerten enthalten und warum.

Die Eltern in der Schule

Alle Führung in Zucht und Unterricht gewinnt in einer Jena-Plan-Schule ihre letzte Kraft wieder unverkennbar aus der Tatsache, daß offen vor den Augen aller Kinder die Lehrer mit den Eltern zusammenwirken, Schule und Elternhaus ineinandergreifen und so das beste Bündnis geschlossen wird, in dessen Schutz überhaupt eine Schule gedeihen kann, die Schulgemeinde.

Schulen nach dem Jena-Plan sind in erster Linie Familienschulen, d. h. obwohl öffentliche Staatsschulen, so verstehen wir sie in ihrem Sinn und tiefsten Gehalt als Einrichtungen, um die Familienerziehung zu ergänzen, fortzuführen und enger und enger mit dem gesamten Kulturleben zu verbinden, damit die junge Generation organisch in ihr Volkstum hineinwachse. Ihre Lehrer bejahen bewußt und willig diesen Dienst an den Familien als ihren Volksdienst; sie wissen vor allen Dingen, daß sie sich niemals zum Range von Erziehern erheben können, wenn sie nicht in der Bescheidung dieses Dienstes ihren „Stand" und ihren Rang innerhalb einer Volksgemeinschaft aus solchem Dienste an den Kindern täglich neu gewinnen.

[35] Karl Fuxloch, Das Soziologische im Spiel des Kindes, 1930, siehe S. 47, 58.

[36] Es sei verwiesen auf die Kapitel in Petersen, Schulleben und Unterricht usw., bes. auf S. 95 ff.

Nur wenn die Schulen sich einen echten Zusammenhang mit den Eltern der Schüler sichern, einen diesen beiden erziehenden Kreisen gemeinsamen Bezirk voller Lebenswirklichkeit herstellen, können die Schulen mehr und mehr den Charakter der Unterrichtsanstalt verlieren und zu Erziehungsstätten werden, in denen nun das Unterrichtliche sich natürlicher, damit auch wirksamer einfügt. In diesem Bezirk begegnen sich beide Erziehergruppen offen und frei, hier halten sie sich mit Willen ansprechbar für alles, was aus der wahrhaften pädagogischen Sorge um ein Kind heraus die eine oder die andere Seite bedrängt, sich auszusprechen, sich beraten, aber auch mahnen und tadeln zu lassen. Meine fast dreißigjährigen Beobachtungen und Erlebnisse bezeugen es mir, daß jede erzieherische Möglichkeit sofort dann entschwindet, wenn Lehrer oder Eltern die Fähigkeit verlieren, sich in dieser vollen Offenheit ansprechen zu lassen, Menschliches-Allzumenschliches dabei nicht mehr ertragen können oder aus einem selbstherrlichen Gefühl heraus sich dem anderen Teile verschließen. Dann vergrößert sich die Distanz zwischen den beiden Gruppen, die hier gemeinsam denken, planen und angreifen sollten, so sehr, daß sich die Seelen nicht mehr berühren, sondern in ihren Empfindungen für einander und in ihrem Verständnis für die gemeinsame Aufgabe zu ersterben beginnen. Dann mag auf seiten des Elternhauses Verbitterung, ja Erbitterung entstehen; verschmähte Liebe, möchte man sagen, wandelt sich auch hier schnell um in Haß; und im Erzieher, der es mit heißem Herzen ist, erhebt sich jene furchtbare Ratlosigkeit, wie sie einen Menschen anfällt, wenn man glaubt zu wissen, was nun gerade zu eines anderen Menschen Heil geschehen müßte, sich aber alle Wege verschließen, um gerade tun zu können, was man doch für so nötig hält. Es ist auch nur derjenige noch Erzieher, in dem diese brennende Sorge glüht und dieses Weh in der Erkenntnis, nicht helfen zu können, wo man nicht nur helfen möchte, sondern auch mit dem Gefühl dasteht, man könne helfen. Selbst wenn der Trost bleibt und sich in längerer Erfahrung verstärkt, daß um ein Kind noch höhere, heilsam führende und schützende Mächte stehen als die, welche Menschenwitz ersinnen kann, so nagt doch das Erlebnis, daß man, in diesen Stand gestellt, an seinem Platze nicht genügte, also das Erlebnis seiner menschlichen Unzulänglichkeit. Menschen, in denen dieses Erleben das Jasagen zum Beruf eines Erziehers, also das Jasagen auch dort noch ermöglicht, wo das Leben selber zu einem nein gesagt hat, werden dann allerdings innerlich wachsen und reifen — Eltern und Lehrer gleicherweise.

Wird diese Ansicht von der Schule ganz ernst genommen, so stellen sich die bekannten Verzahnungen ganz natürlich her und verlieren jeden Schein einer „Organisation". Es kommt dann alles eben so. Die Schulstuben sind den Eltern jederzeit geöffnet. Eltern sind Mitarbeiter, wo sie sich nur einordnen können in Unterricht und Feier, in Werkstatt und Garten, auf Wanderungen und Reisen. Solche Schulen bieten weniger das

Bild einer wohlorganisierten „Zusammenarbeit" — ja, das soll es eben nicht nur sein —, sondern sie ist ein Ort, an dem Familien und Erzieher zusammen leben. Deswegen sind die Familien, so viele es jeweils können, und die, welche gerade besonders geeignete Kräfte für bestimmte Aufgaben bergen, jedesmal einfach da, wenn es gilt, dies oder das zu tun. Der „Anruf der Lage" setzt immer die rechten Kräfte in Funktion, und so entsteht das, was Schule sein sollte, wenigstens soweit es Schule eben sein kann: ein „Lebenskreis", eine Gemeinschaft.

V. Planlegung und Probleme des Unterrichts

A

Lernformen des Unterrichts

Der Unterricht ist in die Schulgemeinde als eine sich selbst erziehende Gemeinschaft einzuordnen und hat sich stets als das Zweite zu betrachten. Deswegen nenne ich Unterricht im pädagogischen Sinne jene Summe von absichtsvollen und sinnhaften Veranstaltungen, die mit Ehrfurcht vor dem Leben und unter der Idee der Erziehung zu Fertigkeiten, Kenntnissen und Bewußtsein führt. Damit ist bereits angedeutet, daß der Ausgangspunkt aller unterrichtlichen Arbeit das natürliche Lernen, der freie Bildungserwerb ist, daß sich alles Kunstlernen oder Aufgabelernen soweit wie irgend möglich an das natürliche Lernen anzuschließen, dessen Formen und Situationen nachzubilden hat[37]. So muß auf jedes zwangsmäßig gleichmäßige Fortschreiten der Schüler in den Fächern verzichtet werden. Es wird gelernt einzeln oder in kleinen Lerngruppen (s. oben S. 27 f.); unter verschiedenen, den Lebensaltern sich anpassenden, Formen des „Gruppenunterrichts", d. h. verbindlich für die Stammgruppe, in Kursen zum rein fachlichen Lernen, verbindlich für Niveaugruppen, oder in „Wahlkursen", zu denen sich Schüler verschiedener Gruppen frei melden, verbindlich für die vorgesehene Zeit; diese letzteren werden nach Lehrstoff und Zeitdauer bekanntgegeben, worauf zur Meldung aufgefordert wird usw. (s. unten S. 49 ff. den Wochenarbeitsplan).

„Elementargrammatik"

Überall tritt derselbe erste Grundsatz hinsichtlich der methodischen Führung im Unterricht hervor: den Kindern wird für jedes Fach, jede Technik die „Elementargrammatik" übermittelt, durch deren Beherrschung sich ein Kind, jeder Mensch, den Zugang zu dem betreffenden Stoffgebiet erarbeiten kann, weitgehend — freilich nach den Begabungen verschieden schnell, weit und tief — allein. Sonst tritt das Kind mit der Forderung nach

[37] Den Übergang solchen natürlichen Lernens von der Vorschulzeit in das ganze erste Schuljahr hinein zeigt am Beispiel des Rechnens: Doris Jaehner, Selbständiges Rechnen des 2—7jährigen Kindes im Elternhaus und ersten Schuljahr, Weimar, 1932, bes. S. 73—110 der Bericht aus der Universitätsschule von Dr. Else Müller-Petersen. Außerdem eingehende Darstellungen in: Petersen, Die Praxis der Schulen nach dem Jena-Plan, Weimar, 1934.

Hilfe durch Belehrung an den Lehrer oder einen Mitschüler heran, wird aber ebensogut von dem, jedes in seinem individuellen Fortschreiten beobachtenden und sorgfältig verfolgenden Lehrer in dem als richtig erkannten (nach all unsern Erfahrungen!), sehr vorsichtig zu wählenden Augenblick von sich aus angeleitet. Ist uns doch das Problem der „Führung im Unterricht", der wirklich auf der echten Selbständigkeit und Selbstverantwortlichkeit des Kindes ruhen soll, ein stetes Problem erster Ordnung, an dem unsere Beobachtungen und Erwägungen kaum je zum vollen Ende kommen dürften; denn hier offenbaren sich pädagogischer Takt und von ihm beherrschte didaktische Kunst in ihrer Bezogenheit auf die Individualitäten Lehrer und Schüler, und die Mannigfaltigkeit dieser Beziehungen wird niemals auf eine Formel, ja kaum je auf mehr als grobe Typen zu bringen sein[38].

Freies Fortschreiten

Sobald die Elementargrammatik beherrscht wird, darf das Kind frei arbeiten, und immer in eben dem Umfange, wie es sich die grundlegenden Kenntnisse und Geschicklichkeiten erworben hat, steht ihm der Zugang zu allem Material und allen Werkzeugen, Maschinen, Lernmitteln usw. frei. Da kein Kind von irgend etwas ausgeschlossen ist, anders als auf Grund seiner mangelnden Interessen und Kenntnisse zur Erarbeitung des betreffenden Gebietes, da jedes weiß, sobald ich will, wirklich ernstlich will und auch kann, darf ich mich an einen der Lehrer der Schule wenden und er wird mich einführen, so erlebten wir keinerlei Mißbrauch. Ein Kind kommt nicht auf den Gedanken, mit Werkzeugen, Maschinen dumm zu spielen, wenn es deren Ernst und Bedeutung kennengelernt hat und zugleich weiß, daß es sofort bei starkem Drang und Eignung deren rechten Gebrauch erlernen und sich damit Quellen echter Freude und die Fähigkeit, Wertvolles und Zweckmäßiges zu schaffen, erschließen wird. Es kann dem normalen Kinde beträchtlich mehr Einsicht zugemutet und ihm unendlich mehr Vertrauen geschenkt werden, als es die alte Pädagogik immer noch wahr haben will.

Werkgrammatik (nach Dr. Arno Förtsch)

„Das wirkliche Gestalten zeigt in jeder der drei Gruppen ein anderes Bild. a) In der Untergruppe, dem 1.—3. Schuljahr, ist die Werkarbeit rein phantasiebetont. Durch konkrete lebensvolle Berührung mit den Dingen wird der Symbolcharakter der Sprache belebt. Bestimmte Themen werden nicht gestellt. Es heißt also nicht: „Formt alle eine Birne", oder: „Klebt alle ein Pferd!" Die Kinder gestalten, was sie wollen. Sie zeichnen, malen, bauen und gestalten in Ton, Papier, Karton, dünner Pappe und Bast. Der Lehrer ist nur Organisator der Arbeitsmöglichkeiten und des Raumes. Bei der Arbeit selbst gibt er nur klare technische Hinweise.

[38] Peter Petersen, Führungslehre des Unterrichts, 1936.

b) In der Mittelgruppe, dem 4. bis 6. Schuljahr, wird im werklichen Gestalten die Einschulung zur Hauptaufgabe, damit in der Obergruppe auch im Werkschaffen sich freie Arbeitsgemeinschaften bilden können, d. h. daß dann die 13- und 14jährigen Zeit und Gelegenheit finden zu freier, aber sinnvoller Material- und Werkzeuganwendung. Nach unseren Beobachtungen haben besonders 10- und 11jährige Kinder den starken Wunsch, neue Techniken kennenzulernen. Aus diesen Erwägungen heraus erfährt hier die Selbsttätigkeit der Kinder eine gewisse Einschränkung. Bei der Erarbeitung neuer schuleigener Techniken führt der Lehrer, und die Gruppe arbeitet „in einer Front". Wir bauen zunächst weder Kästen noch Mappen, weder Zahnbürstenbretter noch Gartenstühle, weder physikalische Apparate noch germanischen Waffenschmuck. Mit Reststücken verschiedenster Materialien und entsprechenden Werkzeugen gilt es hier, das technische Elementarwissen und -können unabhängig von irgendwelchem Gegenstandbauen herauszuarbeiten. Durch diese „Werkgrammatik", die sich auf die Holz-, Metall-, Papp-, Glasarbeit und die Zeichen- wie Schrifttechniken erstreckt, lernen die Kinder die wichtigsten Werkgesetze kennen und anwenden und werden dadurch später ihre individuellen Arbeiten vor Pfuscherei bewahren.

Bei der technischen Einschulung spielt die Werkzeug- und Materialkunde eine Hauptrolle. — Eine Differenzierung nach leichter und schwerer Holzarbeit ist überflüssig, da nach unsern achtjährigen eingehenden Untersuchungen und Beobachtungen der Raum, der lediglich mit Hobelbänken und entsprechenden Werkzeugkästen ausgestattet ist, keine Daseinsberechtigung in der Volksschule hat.

c) Nachdem die Werkgrammatik in der Mittelgruppe in der Hauptsache erarbeitet worden ist, kann in der Obergruppe, dem 7.—8. Schuljahr, das Kind die Techniken frei anwenden (der freie Werknachmittag, die „offene Werkstatt", bietet dazu auch den anderen Gelegenheit). In dem Umfange wie die technisch-werklichen Kenntnisse und Fertigkeiten erworben wurden, steht nunmehr die Benutzung von Material, Werkzeug, Maschinen und Arbeitsmitteln frei. Jedes Kind weiß, daß, wenn es ernstlich will, aber in besonderen Fällen nicht kann, der Lehrer ihm hilft. Mißbrauch haben wir nicht erlebt. Auf diese Weise wird eine innige Verbindung des zeichnerisch-werklichen Gestaltens mit dem gesamten Schulleben und der Arbeit möglich. Hier muß der Lehrer die Früchte der technischen Einschulung bis zu einem gewissen Grade reifen sehen.

Einige schwierige Techniken (Drechslerarbeiten, Ätztechniken u. a.) bleiben dann für besondere freiwillige Arbeitsgemeinschaften der „Obergruppe"[39].

[39] Vgl. für die Gestaltung dieses Unterrichts in allen Einzelheiten Petersen-Förtsch, Das gestaltende Schaffen im Schulversuch der Jenaer Universitätsschule 1925—1930. Weimar, 1930, und: Arno Förtsch, Freies Werkschaffen und Gestaltungstypen. Weimar 1933.

Das gruppenunterrichtliche Verfahren

Die Jenaer Versuche gingen 1924 auf unterrichtlichem Gebiete aus von den sog. arbeitsschulischen Methoden und von dem, was unter dem vieldeutigen Namen „Gesamtunterricht" geht. Es war jedoch von Anfang an klar, daß diese alle nicht mehr Methoden in der Hand des Lehrers bleiben konnten, sobald sich innerhalb der Stammgruppen das Arbeiten in den frei sich bildenden Tischgruppen entwickelte. Jeder, der sinnvoll nach der Schulgesinnung des Jena-Planes arbeitete, mußte auf jeden Fall danach streben, dieses methodische Gut irgendwie in die Hände der Schüler selbst hinüberzubringen, damit sie das beste, zweckmäßigste Arbeiten an den verschiedenen Stoffen erlernen könnten. Das Bestreben mußte also sein, die Schüler beste Lernmethoden für die Einzel-, Gruppen- und Gesamtarbeit der ganzen Gruppe zu lehren, damit sie von diesen gehandhabt würden. So begann überall das individuelle sowie das gemeinsame Fortschreiten in den frei sich bildenden Tischgruppen innerhalb der Schulwohnstube.

In der Untergruppe sind dem Gruppenunterricht vor allen Dingen das Lesen, Schreiben und Rechnen überwiesen, derart, daß in jeder der Blockstunden mindestens einmal gewechselt werden sollte. Alles, was gemeinsam getrieben werden muß, wird dem „Kreis" zugewiesen, der zweckmäßig zu Beginn der ersten oder der zweiten Blockstunde liegt, weil das den Übergang vom Kreis zum Gruppenunterricht, das Umstellen der Tische und Stühle erleichtert..

In den anderen Gruppen werden die von der Kultur-, bzw. von der Naturwirklichkeit her bestimmten Gebiete sowie die „Gestaltungslehre" nach dem „gruppenunterrichtlichen Verfahren" bearbeitet (Stoffgebiete siehe unten S. 57 ff.). Nach gemeinsamer Besprechung des neuen Arbeitsgebietes werden die Arbeitsmittel und Arbeitswege einzeln oder mit den Tischgruppen besprochen, und es setzt über Monate hin ein vielgestaltiges Schaffen am Stoff ein. Sobald die ersten Ausarbeitungen fertiggestellt sind, beginnen Berichte mit anschließenden Aussprachen zur Erweiterung und Vertiefung, aber auch zur Befestigung des für alle Wissenswerten aus dem abgehandelten Teilgebiet, und dies wiederholt sich so lange, bis eine (natürlich immer nur sehr relative) Erschöpfung des Themas erreicht ist und sich das Verlangen oder das wohlempfundene Bedürfnis nach einem neuen Gebiete einstellt oder der Lehrer aus seiner, immer ja übergeordneten Einsicht heraus, den Übergang für geboten hält[40].

Gegenseitige Hilfe im Unterricht

Ebenfalls äußert sich hier die gegenseitige Hilfe spontan. Ein Kind der führenden Gruppe für das betreffende Stoffgebiet nimmt sich eines oder zweier der passiv eingestellten Kameraden an. Dabei offenbaren sich wiederum echte Wesenszüge der Kinder, sowohl in der Art und Weise, wie ein Kind sich der anderen annimmt, als darin, welcher Kinder es sich annimmt, nach welchen instinktiven oder bewußten Neigungen es die Wahl seines kleinen „Gefolges" trifft. Zugleich zeigt sich der Vorteil einer Vereinigung verschiedener Lebensalter für solches gegenseitige Helfen innerhalb der Gruppe. Besonders überraschende Erfolge erzielte z. B. ein fünfwöchiger Schriftkursus von wöchentlich zweimal reichlich 1½ Stunden, zu dem sich die Unter- und Mittelgruppe auf eigenen Wunsch verbanden. Die Kinder paarten sich zu gemeinsamem Üben ganz nach Belieben in den beiden Gruppenräumen. Dabei förderte das reifere Kind das jüngere, und unter dem Einfluß des Gefühls gegenseitiger Verantwortlichkeit, des wohltuenden Zusammenarbeitens und Zusammensitzens mit seinem Freunde, seiner Freundin, des Arbeitens im „anderen" Raume, das ja immer eine Fülle schwer zu bestimmender Gefühle auslöst, sahen wir eine intensive, beste Ergebnisse fördernde, von keinen Störungen irgendwie gehemmte Kursarbeit, die Lehrer wie Kinder gleicherweise beglückte. Bis dahin kannten wir nur die Wirkungen der Mitarbeit der Großen bei den Kleinen oder der Arbeit eines Kleinen neben seinem Paten, also am Tische und im Raume der Großen.

[40] Vgl. Petersen, Die Praxis der Schulen nach dem Jena-Plan, 1934, S. 67—114: „Das gruppenunterrichtliche Verfahren"; weitere Beispiele S. 21—40; 181—225; 262—287 usw.

Fremdsprachlicher Unterricht

In der fremdsprachlichen Kursarbeit wird nach dem einführenden, für alle verbindlich, wohl auch teilweise in der Form eines gebundenen Unterrichts, erteilten Vorkurs nach etwa 4—5 Monaten die Aufteilung der Gruppe einsetzen, mindestens in zwei Abteilungen, von denen die erste das Jahrespensum einer höheren Schule bei weniger Wochenstunden in Dreiviertel der Zeit erledigt, der Rest ebenmäßig fortschreitet. Der Zutritt zum Kurs ist nicht abhängig vom Lebensalter, da es keine stichhaltigen Gründe dafür gibt, daß das Erlernen einer Fremdsprache nur in diesem oder jenem Lebensjahre zu beginnen habe. In der Tat mischten sich schon im ersten Kursus Kinder des 4.—7. Schuljahres in beiden Abteilungen. Als notwendig aber erweist es sich, die Lernmittel anders zu gestalten, da auch die besten Lehrbücher für den Anfangsunterricht zu sehr auf den Klassenunterricht eingestellt sind. Die Volksschule wird, selbst bei gehobenen Zügen, nach diesem gruppenunterrichtlichen Verfahren stets nur zwei Kurse zu drei Stunden einzurichten haben, einen Einführungskurs, in dem sie sprachlich Begabte des 4.—6./7. Schuljahres sammelt, und den Oberkursus. Der jeweils neue Kursus kann nach Bedarf alle 1, 1¼, 1½ oder 2 Jahr angesetzt werden. Jede andere Organisation führt auch zu einer finanziellen Belastung, die zumeist eine Einrichtung solcher Kurse von vornherein erschweren, ja verhindern wird.

Übungskurse[41]

Aufgabe der Kurse ist es im besonderen auch, der notwendigen Übung zu dienen und der festen Einprägung dessen, was um der „allgemeinen Bildung" willen heute zu wissen nötig ist, den „eisernen Bestand" zu übermitteln. Wir wünschten, daß der „Mindestlernstoff" für Rechtschreibung, Erdkunde und Geschichte herausgearbeitet wäre, eine Aufgabe, die für das Rechnen Herr Dr. Gerhard Steiner auf der Grundlage des „Individuellen Rechnens" von Carleton Washburne im Geiste der deutschen Überlieferung des Rechenunterrichts geleistet hat[42].

Individuelle Entwicklung i. a.

Auf die individuelle Entwicklung eines einzelnen Kindes gesehen steht es so, daß es im ersten Schuljahre und bis in das vierte hinein, gebunden an die Tischgruppe und die Gruppengemeinschaft, wesentlich individuell weiterschreitet und daß sein freies Lernen umrahmt wird von einem „Kreis", dessen Inhalt auch von den Kindern aus bestimmt werden kann. Im dritten Schuljahre setzt in der Regel ein erster heimatkundlicher Kursus ein, und mit dem 4./5. Schuljahre mehren sich die Kurse, sie werden dann auch zunehmend von den Kindern selber verlangt. Es setzt sich eben jetzt die Besonderung der Begabung stärker durch und verlangt nach technischer Belehrung und fachlicher Nahrung. Mit dem 8./9. Schuljahre sind dann die beruflichen Interessen bereits so stark, daß zu ihrer Befriedigung für reichlichere Kurs- und Eigenarbeit gesorgt werden muß. So unterscheide ich im Blick auf die Volksschulzeit von 10 Jahren die drei Perioden: Zeit der allseitigen harmonischen Ausbildung, die Vorlehrzeit („pré-apprentissage" nach Ad. Ferrière), eigentliche Lehrzeit, Zeiten, die für das einzelne Kind ganz verschieden früh einsetzen.

Arbeitspläne

Die Arbeitspläne der Gruppen schwingen in einem dreifachen Rhythmus: dem des Tages, der Woche und des Trimesters bzw. des Jahres, anschließend an die bekannten, in vielen Lehrbüchern der Psychologie wie der Didaktik mitgeteilten Arbeitskurven. Allein, soweit ich bis heute beobachten kann, stimmt für unsere Schularbeit lediglich die Wochenarbeitskurve, keineswegs die Tages- oder die Jahreskurve. Es zeigt sich eben auch hier, daß die psychologische Forschung in der Schulstube nachlaufende Arbeit ist und daß sich ihre „Ergebnisse" ändern müssen, sobald der Pädagoge die Arbeitsformen und die Arbeitswelt der Schule ändert. Zur Pause s. oben S. 24 ff.

[41] Über die Arten und Gestaltung der Kurse s. „Die Praxis der Schulen usw." S. 115 ff., 297 ff., Führungslehre des Unterrichts, 1936. Kap. III, 5.

[42] Petersen-Steiner, Meine Rechenweise, 1934. Stuttgart (Franckh'sche Verlagsanstalt).

Der Wochenarbeitsplan

Weniggegliederte Schulen können am leichtesten den Plan rein durchführen[43]. Es sei nur dabei bemerkt, daß natürlich kein Zwang bestehen kann, die sog. kulturkundlichen, naturkundlichen und gestaltenden Gebiete gerade in dieser Reihenfolge anzuordnen; mir scheint allerdings hier eine innere Ordnung zu bestehen, die der vorgeschlagenen Reihenfolge einen Vorzug gibt.

Nur einige Begriffe bedürfen noch der Erläuterung.

Nach Bedarf werden in den letzten Unterrichtsstunden der ersten drei bis vier Wochentage sog. „Einschulungskurse" oder reine „Übungskurse" eingeschoben. Es kann sich z. B. ergeben, daß ein Teil der neu in die Mittelgruppe eintretenden Kinder, oder auch alle, in den Gebrauch des Atlasses eingeführt werden muß oder in irgendeine Arbeitstechnik; alsdann wird man alle diese Schüler zu einem Kurs zusammenfassen und mit ihnen systematisch das Fehlende aufarbeiten, während die übrigen Kinder weiterarbeiten oder nach Hause geschickt werden. Auch in solchen Kursen wird nicht in gleicher Front schematisch gearbeitet, sondern es bleibt jedem Kinde freigestellt, ob es nicht auf eigene Faust daheim oder im Laufe der Woche von sich aus selbständig oder mit Freundeshilfe den Anschluß finden will. Sorgt nun der Lehrer ernstlich, daß immer dieser Grundsatz in Kraft bleibt, dann wird auch er es erleben, wie schnell solche Einschulungskurse gleichsam zusammenschmelzen und die unterrichtlichen Fähigkeiten älterer Kinder ihm viel Arbeit abnehmen.

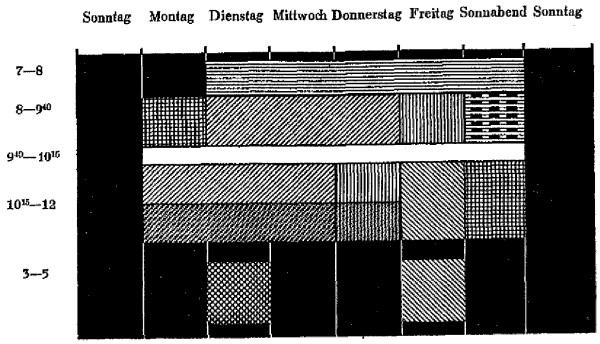
Zu „Übungskursen" wird ebenfalls ganz nach Bedarf ein Teil oder die ganze Gruppe zusammengefaßt werden können, etwa wenn sich innerhalb des Gruppenthemas besondere rechnerische Aufgaben ergeben, die reichlichere, an alle sich wendende Erklärungen durch den Lehrer oder doch jedenfalls seine planmäßig fortgesetzte Überwachung während der gemeinsamen Erörterung erfordern. Es ist dann natürlich, nicht brüsk, unorganisch, die Gruppenarbeit zu unterbrechen; man wird in der Gruppe alsdann für diese Dinge einige Wochen hindurch diese oder jene letzte Stunde ansetzen. Ebenfalls, sobald sich eine Verschlechterung der Handschrift zeigt, setzen wir stets einmal wöchentlich für ein Vierteljahr oder ein ganzes Trimester einen Schreibkursus an, oder auf der Mittelstufe beginnend, etwa alle zwei Jahre, einen Kursus für Zierschrift. Solcher Kursus gibt dann starke Anregungen für schmückende Beschriftung in Heften, für Programme, Einladungen, Zeichnungen usw.

Unter „Gestaltungslehre" ist zusammengefaßt, was sonst unter Zeichnen und Werkunterricht verstanden wird. Sie ist heute überall möglich, auch dort, wo man keine eigenen Werkstätten besitzt. Besonders für Herbst

[43] Siehe die Arbeitsberichte solcher Schulen in: „Die Praxis der Schulen nach dem Jena-Plan", 1934. Vgl. oben S. 47 Anm.

Jena-Plan

Schularbeit und Schulleben in ihrem Wochenrhythmus



Erklärung:

- Kurse
- Von der Kulturwelt her bestimmte Gruppenarbeit
- Von der Natur her bestimmte Gruppenarbeit
- Gestaltungslehre
- Einschulungs- und Übungskurse (nach Bedarf)
- Wahlkurse (nach Bedarf)
- Gemeinschaftsformen { Religion, Feier / Freies Arbeiten / Kreis
- Sporttag
- Freizeit innerhalb der Schule { Pause / 10-Minuten-Turnen
- Freizeit außerhalb der Schule { Familienleben / Spielwelt / Ausflüge / Schulweg

und Winter sind alle neueren Anregungen zur „Gestaltungslehre" aufzugreifen und bei etwas eigener Erfindungsgabe nach der Seite des Materials wie des Gestaltens selber von Lehrern und Schülern noch reich auszubauen. Jedenfalls darf das Fehlen von Handwerkszeug und von Material nach dem Erscheinen des Werkes von Alfred Ehrhardt[44] nicht mehr als Entschuldigung dienen. Ebenso hat der Jenaer Versuch einen Arbeitsgang der sog. „Werkgrammatik" (s. S. 44 f.) entwickelt, so einfach und im Materialgebrauch so bescheiden, daß sich überall genug Abfälle aller Art finden lassen werden, um diese Einschulung vorzunehmen. An anderen Orten wird guter Ton gefunden, und damit eines der wichtigsten Gestaltungsmittel für jede Schule[45].

Alle 4—6 obligatorischen Kursstunden für Rechnen und Sprachlehre müssen zur gleichen Zeit liegen und währen 55 Minuten; ohne eigentliche Pause geht es hinüber zum Gruppenunterricht, in dem die Kinder sich frei bewegen und gruppieren.

Von großem pädagogischen Werte ist es, daß die Lehrer einer mehrgruppigen Schule außer der eigenen Gruppe in einigen Stunden die Führung einer der anderen Gruppen übernehmen. Denn niemals wird ein Lehrer imstande sein, auch nur annähernd allen Kindern seiner Gruppe zu sein, was er ihnen sein möchte und sollte. Deswegen sollte man aus pädagogischen Gründen, und nicht aus Fachgesichtspunkten begründet, an einem Tage in der Woche auswechseln und dabei jeden Kollegen gerade das in der anderen Gruppe übernehmen lassen, für das er selber ein besonderes Interesse oder besondere Begabung besitzt. Wir wählten seit 1925 den Freitag zum Austausch der Lehrkräfte.

Ein- und zweiklassige Schulen sollten alles aufbieten, um die wundervolle Idee der „Landschulengemeinschaft" zu verwirklichen, wiederum um der eigenen Schule neue anregende und belebende Kräfte zuzuführen und ferner ganz einfach um den Ausgleich und Austausch der Führereigenschaften zu bewirken, der für alle Beteiligten gleich heilsam ist. Heute, wo Fahrrad, Motorrad, manchmal auch ein billig erstandener Opel, leichter zur Verfügung stehen, bilden Entfernungen nur selten einen ernsthaften Hinderungsgrund. Selbstverständlich, daß solche Landschulengemeinden auch dann und wann (zum Sommerfest, bei der Weihnachtsfeier) sich als Gemeinschaft öffentlich darstellen und somit ein wertvollstes Mittel werden zur Pflege volkhafter Kultur und Gesinnung[46].

Wochenarbeitsplan für eine einklassige konfessionelle Schule; bei mehreren Gruppen sinngemäß abzuwandeln.

[44] Alfred Ehrhardt, Gestaltungslehre. Praktische Anleitung zu einem zeitgemäßen Kunst- und Werkunterricht. 1932. Mit 137 Abb. 123 S.

[45] Martha Bergemann-Könitzer, Das plastische Gestalten des Kleinkindes. 1930. Mit 10 Tafeln. 142 S.

[46] Vgl. Joh. Friedrich Dietz, Das Dorf als Erziehungsgemeinde. 3. Aufl. 1947. S. 164 ff.

	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag	Sonnabend
7^{00}—7^{55}	Kurse	3.—8. Schuljahr	3.—8. Schuljahr	3.—8. Schuljahr	3.—8. Schuljahr	4.—8. Schuljahr
8^{00}—9^{40}	3.—8. Schuljahr Montag-morgen-feier; anschließend ab 8^{45} Rel.-U. der Ober-Gr.	2.—8. Schuljahr (1. erst ab 8^{45})	2.—8. Schuljahr (wie D.,)	1.—8. Schuljahr	1.—8. Schuljahr	1.—8. Schuljahr
9^{40}—10^{15}	Pause					
10^{15}—12^{00}	1.—8. Schuljahr	1.—8. Schuljahr	1.—8. Schuljahr	2.—8. Schuljahr	2.—8. Schuljahr	1.—8. Schuljahr „freies Arbeiten" und gemeinsame Wochenschlußfeier
(10^{15}—11^{10} / 11^{10}—12^{00})		1.+7.8. Schuljahr	1.+7.8. Schuljahr	4.—8. Schuljahr	4.—8. Schuljahr	
		Dienstag und Mittwoch von 11^{10} bis 12^{00} der Einführungskursus für das 1. Schuljahr. Dauer nach Zahl und Begabung der Kinder $^1/_2$—$^3/_4$ Schuljahr		Für den Rel.-U. der Bekenntnisse empfiehlt es sich, die Zeit am Sonnabend nach der Pause freizugeben. Jedenfalls besser als, wie in Frankreich, durch den schulfreien Donnerstag die Woche psycholog.-didaktisch höchst unglücklich zu zerreißen oder wie in USA. den ganzen Sonnabd. zur Verfügung zu stellen und ebenfalls die Schulwoche sich allzu sehr zu verkürzen (f. weltl. Schulen)	Spielnachmittag für Mittel- und Obergruppe	

Wochenanfang oder Wochenschluß sollten in jeder Schule gemeinsame Feier sein. Stoffverteilung wie oben S. 49 ff.

Eine schematische Übersicht über den in die Erziehungsgemeinschaft eingefügten Unterricht gibt Tafel S. 57. Man denke sich in solche Tafeln Beobachtungen für je ein Kind durch alle Schuljahre hindurch eingetragen, in eine andere Semesterberichte des Lehrers über die Entwicklung einer Stammgruppe.

B.

Eine Schule „volkhafter Bildung" (Hördt); die vier Urformen des Lernens und Sich-Bildens

Bei dem Versuch, die Erfahrungen des Schulversuchs in Jena geschichtlich einzuordnen, ergab sich eine ganz nahe Beziehung zu Fr. Wilh. Dörpfeld, einem der größten Didaktiker und Schulmänner des evangelischen Deutschlands nach der Mitte des 19. Jahrhunderts. In den „Grundlagen einer Theorie des Lehrplans", 1873 (bis heute viele Male aufgelegt), gliedert er die Stoffgebiete der Schule in drei Gruppen: die sachunterrichtlichen Fächer: Religion, Menschenleben und Naturkunde; die Sprache (Muttersprache) mit ihren Fertigkeiten: Reden, Lesen, Schreiben und drittens die formunterrichtlichen Fächer: Rechnen, Zeichnen, Singen. Das Neue und für uns heute noch Geltende ist seine Forderung, die sachunterrichtlichen oder Wissensfächer zur „Basis des gesamten Unterrichts" zu machen. Gerade auch um des Lernens willen, aber nicht nur deswegen; denn er schrieb bereits 1873 mit Worten, die einer jüngst erschienenen Didaktik entnommen sein könnten, die Wissensgebiete: 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. Er lebt von ihnen, wie die Pflanze vom Erdboden, von Luft und Licht lebt." Wenn er sie zur „Basis" des gesamten Unterrichts erheben wollte, so meinte er ausdrücklich damit nicht „Konzentration" oder „Zentrum" des Unterrichts, also etwas im Sinne des Herbartianismus, obwohl er sich in seinen Tagen gerade den Herbartianern nahe fühlte, weil er mit ihnen die Idee der Erziehungsschule vertrat. Denn es handle sich nicht um etwas, das „die didaktische Überlegung um gewisser guter Zwecke willen ersonnen hat, sondern um ein durch die Natur der Dinge und die Natur des Geistes Gegebenes"[47].

Um dieses sachunterrichtliche Gebiet ordnete er die beiden anderen und wies ihnen neben ihrem Selbstzweck vor allem einen gewichtigen Dienstcharakter zu. „Es sind gleichsam fünf Lichter, welche die sachunterrichtlichen Fächer umstehen und deren Gebiet je von einer besonderen Seite

[47] A. a. O. 5. Aufl., 1910, S. 9, 83 f.

her durchleuchten — oder fünf Organe — denn jedem dieser Fächer entspricht eine besondere Beanlagung des Geistes, zum Teil auch des Leibes — welche die Wissensstoffe in eigentümlicher Weise für die Gesamtbildung verarbeiten und verwerten."

Wer von diesen Gedankengängen aus den Wochenarbeitsplan der Jena-Plan-Schulen prüft, der stellt fest, wie auch hier die „Basis" von denjenigen Wissenskreisen gebildet wird, in denen der Mensch lebt. Um sie herum stehen die Kurse verschiedenster Art. In ihnen erlernen oder üben die Schüler das, was ihnen Mittel liefert, um in die Geheimnisse der Bereiche von Natur, Menschenleben und Religion einzudringen. Sie können dabei gleichzeitig diese Mittel in freiester Form, dem erwachten oder dem in ihnen angelegten individuellen eigentümlichen Streben entsprechend, verwerten, sei es Farbe und Form, Schrift und Zahl, sprachlicher Ausdruck oder technischer und künstlerischer Ausdruck.

Nun hat sich Dörpfeld aber noch im wesentlichen auf die Aufgaben des Unterrichts beschränkt, wie sie in Unterrichts„stunden" unter Leitung des Lehrers zu erledigen sind. Das bedeutet, daß auch er sich im Grunde auf zwei Formen des Bildungserwerbes in der Schule beschränkt, nämlich auf Gespräch (Unterhaltung) und Arbeit. Es fehlen die beiden anderen Urformen, Spiel und Feier. Überschaut man die Entwicklung des letzten Halbjahrhunderts, so sehen wir — unter dem Einfluß von Karl Groos, Ovide Decroly, Friedrich Fröbel — das Spiel als Lernform innerhalb der Schule ständig an Einfluß gewinnen und heute allgemein anerkannt werden, wenigstens für die ersten Schuljahre. Die Feier blieb bis heute zumeist als „angeordnete" oder vom Lehrer „gebotene" Feier bestehen, so daß sie als Form bildenden Geschehens keine nennenswerte Rolle spielen konnte.

Wenden wir diese Betrachtungen auf Jena-Plan-Schulen an, so läßt sich alles, was ihnen noch aus der Schule als reiner Unterrichtsveranstaltung anhaftet, abstreifen, und wir finden die vier Urformen: Gespräch (Unterhaltung), Spiel, Arbeit und Feier in einer reineren Gestalt[48]. Das kommt daher, daß in Jena bewußt daran gegangen wird, die Formen des natürlichen Lernens, wie sie vor der Schulzeit allein herrschen, von Beginn der Schulzeit an zu erhalten, innerlich fortzuentwickeln und auch dem, was ich das „Aufgabe-Lernen" nenne, dienstbar zu machen. Sie verteilen sich über die Wochen und Jahre wie folgt:

1. Gespräch: Montags- und Sonnabendskreis, Pflege der Unterhaltung (causerie) während des gemeinsamen Frühstücks im Schulraum zu Beginn jeder Pause; „bildende" Unterhaltung im Anschluß an einen Lehrspaziergang oder zur Verarbeitung und Ordnung von Gehörtem, Betrachtetem, Erzählungen, Vorträgen, Berichten von Besuchern u. dgl. mehr; belehrende Unterhaltung zwischen Lehrer und Kindern, zwischen den Kindern selber während der Gruppenarbeit.

2. Spiel: die Spielformen des Lernens mit allerhand Material, besonders während der ersten Schuljahre, einschließlich allerlei Bewegungsspiele zum Erlernen wie zum Einüben in Rechnen, Sprachlehre, Gesang, Dichtung; durch alle Schuljahre hindurch zur „Wiederholung" sehr beliebt: rhythmische und gymnastische Spiele; Turnen und Sport; Pausenspiele; Geländespiele.

3. Arbeit: in allen Kursen, während des Gruppenunterrichts und der Gestaltungslehre als Grundform des Tätigseins, in die sich aber, verschieden nach Gegenstand und Schulalter, Spielformen einfügen und in denen vor allen Dingen der „Unterhaltung" Raum gewährt ist, da ja in den Tischgruppen die freie, die gesamte Tätigkeit einer Gruppe nicht störende Unterhaltung nicht gehemmt wird. Ferner Arbeit und Schulgarten, in der Schulwohnstube, die es in Ordnung zu halten gilt, und anderes mehr.

4. Feier: Montags- und Sonnabendsfeiern; Feier sämtlicher Geburtstage der Gruppenkameraden; an den Festen wie Weihnachten, Karneval, Sommerfest; bei Aufnahme der Schulneulinge nach Ostern, bei ihrer feierlichen Einführung in die große Schulgemeinde am Schulgeburtstage; Feiern, die aus den verschiedensten Stoffgebieten während der Arbeit an ihnen entstehen und zu dramatischer Gestaltung Anlaß geben.

Es ist keiner Schule untersagt, hier weiterzugehen oder entsprechend Brauch und Sitte ihrer Gegend anders vorzugehen. Alles, was im Volkstum des Ortes gut und wertvoll ist, wird in ursprünglicher oder für die Schuljugend geläuterter Form auch in der Schule seinen Platz haben dürfen. Ja, es wird alsbald eine solche Schule suchen und von sich aus so überzeugend wirken, daß sich diese ihr öffnet.

[48] Eingehende Begründung in meiner „Führungslehre des Unterrichts", 1936. Kap. 1: Die pädagogische Situation.

Typische pädagogische Situationen nur der Untergruppe

1. Einführungskurs Di. 12—1.
2. Turnen Mi. 11.15—12.
3. Lehrspaziergänge.
4. Frühstück (während der Pause).
5. Gruppenunterricht Di. Mi. Do. 9—10.40.
6. Religiöse Unterweisung Mo. 11.15—12.
7. Freier Werknachmittag Fr. 3—5.

Kreise:

8. a) Sonnabendkreis 11.15—12.
9. b) Montagskreis 9.35—10.40.
10. c) Freitagskreis 9—10.40.
11. d) Gelegentlicher Kreis.

Feiern:

12. a) Die vom Lehrer gebotene Feier:
    Morgenfeier Mo. 9—9.35.
    Musik Do. 12—1.
13. b) Die vom Lehrer geleitete Feier:
    wie Weihnachten, Sommerfest, Fasching.
14. c) Die vom Lehrer durchformte Feier:
    Z. B. die Aufnahmefeier der Schulneulinge, zugleich ein Fest der Einbürgerung der neuen Eltern.
15. d) Die von den Kindern selbständig gestaltete Feier:
    Z. B. Geburtstagsfeiern.
16. Pause 10.40—11.15.
17. Schulweg.

A. Die Vorschule des Unterrichts

(Das Gemeinschaftsleben und die Ausdrucksbildung)

Schuljahr	I. Körpererziehung	II. Umgang und Sitte	III. Sprache und Gesang	IV. Hand- u. Sinnesbildung	V. Innerlichkeit (Gemüt)
1.					
2.					
3.					
4.					
5.					
6 ff.					

B. Unterrichtsleben und Unterrichtsbetrieb

(Unterricht i. e. S.)

Schuljahr	VI.a) Elementarkenntnisse	b) Gesellschaftswissen oder Herrschafts- und Leistungswissen	c) Persönlichkeitswissen
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6 ff.			

Einordnung des Unterrichts in die Schulgemeinde

Schematische Übersicht

A und B bilden eine Einheit, sie sind in der Schulwirklichkeit völlig in eins verwoben und nur der wissenschaftlichen Analyse halber hier auseinandergezogen.

Die Rubriken I—VI stellen insofern eine Rangordnung dar, als die Aufgaben unter VI erst dann in Angriff genommen werden dürfen, wenn die unter I—V erledigt, zuvor oder gleichzeitig begonnen sind. Vor allem sind die unter I und II umfaßten von allererster Ordnung; mit ihnen hat jede Schularbeit einzusetzen und auf sie für jeden neuen Anfang zurückzugreifen. Desgleichen stellen diese Rubriken die Reihenfolge der Lehrerbeobachtungen und -arbeiten fest, die in jedem neuen Schuljahre einzuhalten ist. Die „Vorschule" des Unterrichts ist nicht im Sinne einer zeitlich, auf bestimmte Schuljahre verlegten Schularbeit zu verstehen. Sie ist vielmehr die Summe jener ständigen Veranstaltungen, welche die Führung (die Pädagogie) des Unterrichts unter Ehrfurcht vor dem Leben und unter der Idee der Erziehung gewährleisten sollen. Und die Pädagogie des Unterrichts ist wohl zu scheiden von den pädagogischen Aufgaben im Unterricht und während des Unterrichts, also von dem im engeren Sinne Didaktischen.

Die „Führung des Unterrichts" umfaßt alles, was dazu dient, den Unterricht vorzubereiten, kurz gesagt, um die beste unterrichtliche Reizwelt herzustellen. Die „Führung im Unterricht" dagegen hat das gesamte Verhalten und alle Verfahren, Eingriffe usw. des Lehrers während des Unterrichts selber zu überprüfen[49].

Mit I bekennen wir uns u. a. voll und ganz zur Forderung, daß der Lehrer das anthropologische Studium des Kindes der Erziehungsarbeit vorangehen lassen sollte, und schließen uns an die Bestrebungen aller führenden Schulärzte und Schulhygieniker sowie der rhythmischen und gymnastischen Schulen an. Hierher gehören ferner Spiel, Wandern, Turnen und Sport usw.

Unter II fällt das bereits oben S. 38 ff. eingehend Dargelegte über die Pflege der menschlichen Beziehungen innerhalb der Gruppen und der Schule.

[49] Für alle diese Fragen verweise ich nun auf meine „Führungslehre des Unterrichts", 1936. Der Band „Die Praxis der Schulen nach dem Jena-Plan", 1934, enthält u. a. S. 41—66: „Die Führung im Rechenunterricht"; Willi Schneider, Die Führung im gruppenunterrichtlichen Verfahren, 1936, gibt eine erstmalige eindringende Beschreibung dieser reichen und fesselnden Lehrertätigkeit.

Die unter III gefaßte Pflege der Sprache geht nur auf die beiden ersten Teile der Sprachbildung: das Verstehen der Laute und der Meinung gehörter Worte sowie auf die Bildung der Sprechorgane, sie so in Tätigkeit zu setzen, daß die richtigen Worte und diese in möglichster Deutlichkeit und Formschönheit gehört werden. Lesen und Schreiben dagegen fallen unter VIa unseres Schemas.

IV und V dürften aus dem Voraufgehenden hinreichend verständlich sein. Hier sei nur grundsätzlich gesagt, daß für die Sinnesausbildung die besten bis heute entwickelten Hilfsmittel den besonderen Bedingungen unserer Arbeitswelt angepaßt werden. Das Ideal sind stets solche Arbeitsmittel zum individuellen Fortschreiten, die aus sich selber weiter treiben, Anreize zu neuem selbständigen Lernen bieten[50].

VIa umfaßt Lesen, Schreiben, Rechnen, Rechtschreibung, Grammatik usf.

VIb enthält alles, was zur „allgemeinen Bildung" gehört, was aus Natur- und Menschenwelt vom heute Lebenden gewußt sein sollte. Dabei dürfte es immer mehr als selbstverständlich gelten, daß wir bestrebt sein müssen, so vielen Kindern aller Völker wie nur möglich die Kenntnis einer fremden Sprache schon in den Volksschulen zu vermitteln. Das wird im heutigen Zeitalter des internationalen Verkehrs und Gedankenaustausches eine unvermeidliche, aber auch eine durchaus zu lösende Aufgabe der europäischen Volksschulen.

Innerhalb dieses Leistungswissens sind zu scheiden (auch nach den Formen des Erlernens) der „Mindestlernstoff" von dem Inhalt dessen, was ich das „Unterrichtsleben" nenne. Versteht man unter einer „Situation" mit der neueren, besonders der Verhaltens-Psychologie die „Gesamtheit der Reizfaktoren, die ein Wesen nötigen, als eine Gesamtheit zu reagieren", so definiere ich Unterrichtsleben als die „Welt problemhaltiger, Kinder und Jugendliche auf natürliche Weise zum Lernen anreizender Situationen". In diesem Unterrichtsleben werden die Wege des „natürlichen Lernens", des freien Bildungserwerbs, soweit und solange wie nur irgend möglich eingehalten, also der Weg, auf dem das Kind vor Beginn der Schulzeit sein reiches Wissen und Können erworben hat. Niemand kann auch nur mit einem Worte bezeichnen, was für innere Bedingungen es sind, die bewirken, daß das Kind eines Tages gehen, sprechen, sinnvoll spielen kann usf. Wir reden von angeborener sprachlicher Spontaneität, von angeborenem Bewegungstrieb und Spieltrieb, von angeborener Fähigkeit zum konstruktiven Bauen u. dgl. Wir sehen, daß sich in jedem Kinde verschieden früh diese Fähigkeiten offenbaren, daß dabei die Entwicklung bei genauem Verfolgen des Entwicklungsvorgangs immer in „Sprüngen" erfolgt. „Auf einmal" kann ein Kind dies oder das. Und genau so zeigt sich der Fortschritt der Kinder auch in allen Schulen, die sie frei leben und

[50] Vgl. m. „Führungslehre usw." Kap. 5: Die Pädagogik der Arbeitsmittel.

lernen lassen. Darum muß der Schulunterricht mindestens der ersten Jahre, ja sehr viel weiter hinauf in die Schulzeit, sich diesem natürlichen Lernvorgang einpassen, unterordnen und nach seinen Gesetzen, soweit sie dem Leben abgelauscht werden können, selber aufgebaut werden[51].

Alles, was nicht zu jenem Mindestwissen gehört, wird erlernt in einem vielseitigen Unterrichtsleben, das restlos alle in einer Gruppe vorhandenen Fertigkeiten und Fähigkeiten in Tätigkeit setzt. Die Stoffwelt wird in den ersten 3 Jahren stärker auch von den Kindern bestimmt, besser gebracht, vom 4.—6. Schuljahr dringen die berechtigten Anforderungen der heutigen Sozialwelt stärker und stärker vor, und das bedeutet Zunahme eines vom Lehrer bzw. vom Lehrkörper thematisierten Unterrichtslebens, nicht nur also des Kursunterrichts. Schlagwortartig gesprochen weisen wir der Mittelgruppe die Heimat- und Vaterlandskunde, der Obergruppe die Welt- und Menschenkunde zu und der Jugendlichengruppe im besonderen Volkstumskunde (Geschichte, Staatslehre, Literatur, Kunst usf.) zur Bildung des Volksbürgers i. e. S.

VIc weist auf das hin, was an erzieherischen Einwirkungen des Unterrichts möglich ist. Der Unterricht als solcher ist mir eine Sozialform, und sein Ziel liegt in der sozialen Welt, somit kann und soll seine unmittelbar erzieherische Aufgabe nur gering sein. Daß damit der Unterricht nichts an Höhe seiner Aufgabe einbüßt, damit nicht aufhört, ein Gegenstand zu sein, der wert ist des Schweißes auch eines Edlen, muß den Fanatikern des „erziehenden Unterrichts" wie einigen Nur-Didaktikern gegenüber betont werden. Das persönliche Wissen, jenes zum Aufbau des Personlebens Gehaltvolle wird ja am stärksten unbeabsichtigt durch das vollgliedliche, tätige Leben in einer Erziehungsgemeinschaft mit reichem, vielseitig anregendem Unterrichtsleben übermittelt und gekräftigt. Der Unterricht i. e. S. dagegen kann nur in Bruchstücken eines Prozents seiner Gegenständlichkeit, der Lehrstoffe, des Inhalts des sog. „Gedankenkreises" und dabei zumeist zufällig unmittelbar erzieherisch wirken. Mittelbar aber in doppelter Hinsicht: 1. wenn er Arbeitsformen entwickelt, die ein frei sich bildendes, zu gegenseitiger Verantwortlichkeit und Hilfe führendes Gruppenarbeiten und Einzelarbeiten ermöglichen, und 2. durch die stille wie bewußte stetige Auseinandersetzung der Schülerpersönlichkeit mit dem Sozialgebilde „Unterricht" als einem Ganzen, d. h. durch die innere Haltung, zu der ein Schüler durch Unterrichtsleben und -betrieb seiner Schule als eine Ganzheit machtvoller, begrenzender wie befreiender Kräfte genötigt wird. Wir werden also darin erzieherische Nebenwirkungen erblicken, daß der Unterricht echte, wirklichkeitswahre Lebenssituationen herbeiführen

[51] Vgl. außer dem Bande: „Die Praxis der Schulen usw." besonders noch das Kapitel „Das Unterrichtsleben" in: Petersen, Schulleben und Unterricht usw., S. 95—111; und für das Rechnen im 1. Schuljahr Else Müller-Petersens Bericht in: Doris Jaehner, Selbständiges Rechnen usw., S. 73—109.

kann, welche im individuellen Bildungsvorgang die Möglichkeit eines geistigen Aufbaues, eines persönlichen Lebens schaffen[52].

Bewertung der Leistungen

Noten und Zeugnisse werden nicht erteilt. Damit ist aber nur das Problem verschoben: Wann bedarf das Kind der Bewertung seiner Leistung? Wir sind dieser Frage so nachgegangen und gehen ihr auch ferner so nach, daß wir herauszufinden suchen, wann ein Kind von sich aus nach der Bewertung verlangt und danach verlangen muß, weil es eine Sicherheit im eigenen Wachstum und Fortschreiten braucht, einen Maßstab für sich selbst und sein Tun, den es sich nicht selber beschaffen kann oder nicht in sich empfindet.

Eigen- und Fremdbewertung

Dies Verlangen tritt überall dort auf, wo sich in der Schulwelt keine Hilfen zur Selbstbewertung befinden, die einem Kinde verständlich, deutlich, anschaulich, sichtbar, hörbar usw. sind. Wir stellten nie ein frei vom Kinde her aufsteigendes Verlangen nach Fremdbewertung im Schreiben fest; denn das Kind kann seine Schrift mit denen der Kameraden, mit der des Lehrers, vor allem mit den gedruckten Musterschriften vergleichen, und es „weiß um" den Wert seiner Schrift auch ohne Zensur. Im Rechnen gibt das Rechenheft den deutlichen Maßstab für den erreichten Stand und für die Richtigkeit der Aufgaben der „Schlüssel", der in mehreren Stücken für alle Rechenhefte und Algebrabücher zur freien Benutzung der Schüler aufgelegt ist, also kein Lehrergeheimnis bildet, sondern ein wertvolles Hilfsmittel für die Schüler. Dagegen bedarf das Kind der Fremdbewertung für seine Fähigkeit im Kopfrechnen, Einmaleins, kurz in allem Mechanisch-Gedächtnismäßigen, für dessen Übung häufig die Uhr, Spiele und sportmäßiges Üben verwandt werden. In allem Technisch-Künstlerischen genügt die gemeinsame Kontrolle, d. h. alle „Werke" werden ausgestellt und von den Schülern gegenseitig, aber auch von den Lehrern, Eltern, Besuchern gelegentlich, still, seltener planvoll bewertet. Sie bilden bereits, aufgereiht auf den Börtern, eine sehr beredte Bewertung der individuellen Leistungen, auch ohne besondere Zensierung, auch ohne viele Worte. Dazu kommt das stets vor den Augen der Kinder befindliche Werk älterer, befähigterer Mitschüler und der Sonderbegabten, und von besonderen Anlässen zur Selbstprüfung weise ich wieder auf die halbjährlichen Gruppenausstellungen hin. Im Lesen wird die Bewertung durch den Lehrer bis ins vierte Schuljahr hinein immer wieder verlangt, und das ist auch psychologisch völlig berechtigt; denn es ist den Kindern dieses Alters weder allein noch

[52] Vgl. die einem alten Problem ganz neu und bis in seine letzten Tiefen nachgehende Abhandlung von Heinz Döpp-Vorwald, Erziehender Unterricht und menschliche Existenz Weimar, 1932.

in einer Gruppenbesprechung möglich, Lesen „gerecht" zu beurteilen. Gelegentliche Erfolge der Gruppenbeurteilung zeigten zuletzt immer von neuem zuviel Einfluß des Lehrerurteils oder eine Gruppenbewertung, die sich als massenpsychologisch, in letzter Quelle als doch vom Lehrer abhängig erwies. Im Lesen kommt auch vom Kinde selbst am häufigsten die Frage: „War es heute besser?" als spontane, innerlich notwendige Frage. Es ist ja klar, daß Kinder jener Jahre nicht den Anteil des Rhythmischen, des Ausdrucksvollen, geschweige denn die bisweilen doch unausbleibliche kleine kindliche Tragik in den Ursachen, die zu einem Versagen führten, weder das „zu schwer" oder „zu leicht" des gewählten Lesestoffes in seiner rechten Beziehung auf den lesenden Kameraden beurteilen können. Erst in den älteren Jahrgängen genügt die stille Eigen- und Gruppenkritik auch für das Lesen. Ähnlich liegt es auf anderen Gebieten.

Gefahr der Zensur

Die Gefahr der Zensur durch den Lehrer kann als nicht groß genug bezeichnet werden. Sofort befördert sie die Einstellung des Lernens auf den Lehrer und verdirbt die eigene Arbeitslinie des Kindes und verstört das eigene sittliche Urteil, die Sicherheit der eigenen Stimme im Kinde. Verschiedene Erlebnisse lehrten das in der krassesten Form.

Objektiver und subjektiver Bericht

Am Schlusse jedes Jahres wird eine Charakteristik eines jeden Kindes angefertigt. Ich unterscheide dabei zwischen dem objektiven und dem subjektiven Bericht. Für die objektive Charakteristik tragen alle Lehrer, die mit dem Kinde zu tun hatten, ihre Beobachtungen und Urteile über das Kind ein und stellen sie den Eltern zur Einsicht, zur kritischen Stellungnahme und zur schriftlichen Gegenäußerung frei. Den Eltern wird eingeschärft, zu bedenken, daß alles, was dort niedergelegt sei, für sie und nicht für ihre Kinder bestimmt sei. Der objektive Bericht soll dazu dienen, die Eigenart des Kindes, seine Begabungen, seine guten und schlechten Neigungen so vielseitig wie nur möglich im rechten Lichte erkennen zu lassen, damit die beste gemeinsame Erziehungsarbeit an ihm daheim und in der Schule in gleicher Front und nach gleichen Grundsätzen einsetzen kann.

Auf der Grundlage des objektiven verfaßt jeder Gruppenführer den subjektiven Bericht, dazu bestimmt, dem Kinde in die Hand gegeben und von jedermann gelesen zu werden, dem Eltern und Kinder ihn geben wollen. Es bildet die Aufgabe des Lehrers, nur das dem Schüler zu sagen, was nach seiner besten Überzeugung für dieses Kind das Beste ist, was die reinste erzieherische Wirkung auszuüben imstande sein mag. So muß manches verschwiegen, anderes milder oder stärker gesagt werden als im

objektiven Berichte. Übrigens wissen wohl die meisten Schüler um die objektiven Berichte, ohne daß die Eltern ihnen — von uns gebeten und belehrt — daraus erzählen sollen. Sie wissen ja auch, daß mündlich viel zwischen Eltern und Lehrer über sie gesprochen wird, ohne daß es das Vertrauensverhältnis zerstörte.

Die erste Charakteristik wird am Ende des 3. Schuljahres ausgestellt; auch das dient mit dazu, in den so entscheidungsvollen ersten Schuljahren eine ruhige Entwicklung des Kindes zu gewährleisten.

Die seelsorgerliche Aufgabe des neuen Erziehers

Sobald die rechte Einstellung der Elternschaft für dieses Vorgehen gewonnen war, begann es sich sehr zu bewähren. Immer mehr Eltern liefern uns ausgezeichnete Gegenberichte oder kommen zu vertraulichen Aussprachen, von denen das Schulleben ebensoviel erfreuliche Förderung erfährt wie die betreffenden Kinder selber. Es liegt aber auf der Hand, daß mit diesen Berichten nur Erfolg erzielt werden kann, wenn zuerst die Lehrer sich voll und ganz das Vertrauen der Eltern erworben und es sich auch erst verdient haben. An dieser Stelle zeigt es sich nun, wie der Erzieher in Schulen dieser neuen Gesinnung feinste seelsorgerliche Aufgaben zu lösen hat. Zugleich kann bereits daran ermessen werden, zu welcher hohen geistigen Führerrolle ein Lehrerstand in einem Volke berufen ist, der im engsten Vertrauensverhältnis mit der Elternschaft seiner Schüler lebt und seine Alltagsarbeit leistet. Wie erfolgreich und wie voll Segen für die Jugend, aber nicht minder für die Erzieher selber, wird damit der Lehrerberuf, und wie nah kommt er dann dem, was die größten Erzieher aller Zeiten an ihm gepriesen haben!

VI. Zur Entstehungsgeschichte des Jena-Plans

Der Name „Jena-Plan" wurde geprägt von Mitgliedern des Londoner Komitees zur Vorbereitung der IV. Tagung der „New Education Fellowship" in Locarno 1927, auf der ich über meinen Jenaer Versuch sprechen sollte, und daraus entstand als einführende Schrift für die Teilnehmer dieser Tagung: „Der Kleine Jena-Plan", 1. Aufl. 1927, 41 S.

Seine letzten Quellen liegen in der großen Schulreformbewegung des ausgehenden 19. Jahrhunderts und beginnenden 20. Jahrhunderts, im besonderen natürlich in deren norddeutschen Strömungen. Es ist bekannt, daß wir es mit einer gesamteuropäischen, ja einer Weltbewegung zu tun haben, die überall auf eine andere Schule geht, als sie uns vom 19. Jahrhundert überliefert worden ist[53].

[53] Petersen, Die Neueuropäische Erziehungsbewegung. 1926.

In Deutschland waren es vier Tatsachen, an denen man den Gang und die ersten Richtungen dieser Schulreform erkennen kann:

1. die Kunsterziehungstage von 1901, 1903 und 1905, auf denen die Fragen des Unterrichts in Zeichnen, Kunst, deutscher Literatur, sowie in Musik und Turnen (Gymnastik, musische Erziehung) allseitig erörtert wurden;
2. die Arbeitsschulbewegung: Versuchsklassen in Leipzig, Augsburg, München, Dortmund, Essen, Berlin; am bekanntesten sind die Beiträge Georg Kerschensteiners und Hugo Gaudigs geworden;
3. von W. Lay und Ernst Meumann geleitet und entwickelt der Einbruch der Experimentalpsychologie in die Pädagogik, die Entwicklung einer „Experimentellen Didaktik", einer „Experimentellen Pädagogik";
4. die von Herm. Lietz 1898 eingeleitete Landerziehungsheim-Bewegung.

Mein Eintritt in die Schulreform-Bewegung begann 1911 in einem Zeitpunkte, wo alle diese Richtungen noch auf der Höhe standen, wo von ihnen noch Großes erhofft wurde. Verkündete doch z. B. Ernst Meumann, wenn erst die experimentelle Psychologie alle Schul- und Unterrichtsfragen untersucht habe, dann werde die Pädagogik da sein, begründet sein, und er glaubte, dieses Ziel schon fast erreicht zu sehen. Er bildete in Hamburg 1913 über ein Dutzend von ihm selber in letzter Instanz geleitete Arbeitsgruppen, die die letzten ihm noch fehlenden Bezirke des Volksschulunterrichts bearbeiten sollten, vor allem ging es um Gebiete der Volksschuloberstufe und des fremdsprachlichen Unterrichts. Also in etwa 5—6 Jahren werde diese Grundlegung erfolgt sein, dann...

Die Jahre 1909—1923 sahen mich in Hamburg in allen diesen Fragen mittätig. Schulpraxis und wissenschaftliche Forschung gingen eng Hand in Hand. Ich war Studienrat an dem ältesten Hamburger Gymnasium, der Gelehrtenschule des Johanneums, und daneben 1918/19 aushilfsweise Lehrer der Pädagogik und Psychologie an einem Lehrerinnenseminar, schließlich 1920—1923 Leiter und Lehrer an der ersten deutschen höheren Schule, die als staatlich anerkannte Versuchsschule eine „deutsche Kulturschule" oder „deutsches Gymnasium" schaffen sollte, an der Lichtwarkschule in Hamburg-Winterhude, überall war die beste Gelegenheit gegeben, jugendkundlich mitzuarbeiten und Ergebnisse zu überprüfen.

Vom Jahre 1913 an leitete ich eine der von Meumann begründeten Arbeitsgruppen seines „Instituts für Jugendkunde", und zwar die über den Religionsunterricht, ferner die Testuntersuchungen bei der Aufnahme und Auswahl der Schülerinnen, die sich für das Lehrerinnenseminar meldeten, arbeitete mit an der Gewinnung von Tests und psychologischen Fragebogen für die Auswahl der ab 1919 für die unterste Klasse der Hamburger Höheren Schulen angemeldeten Volksschüler, stellte für die Lichtwarkschule diese Tests selber zusammen und führte sie aus. Danach hielt ich in Altona mit praktischen Übungen verbundene Vorlesungen über

Psychologie für Berufsschullehrer in den Jahren 1921—1923 und schrieb den Jahresbericht über die psychologische Literatur Deutschlands für die „Zeitschrift für Philosophie und philosophische Kritik" ab 1914 bis zu deren Eingehen 1919.

Die Schularbeit gab ebenfalls Gelegenheit genug, methodische Versuche durchzuführen, wenn sie auch eben zu sehr auf die eigene Klasse und damit auf zu wenige Stunden eingeschränkt bleiben mußten. Aber die Stellung als Schriftführer der beiden größten deutschen pädagogischen Verbände, des „Deutschen Bundes für Erziehung und Unterricht" (gegr. 1908) und des „Deutschen Ausschusses für Erziehung und Unterricht" (gegr. 1915) brachte mich in unmittelbare Verbindung mit allen führenden Persönlichkeiten im Felde der deutschen Schulreform, mit ihren Versuchen, Erfahrungen und Hoffnungen. Alles zusammen öffnete den Blick für die Einlagerung der Schulfragen in das Gesamte einer Volkskultur, in den „politischen" Charakter der Schulwirklichkeit. Und es ist aus diesem Mitleben in der Reformbewegung selber, aus der Erwägung und Besinnung auf die darin aufgewirbelten Fragezusammenhänge, daß schließlich im WS. 1920/21 der heute I. Band der „Allgemeinen Erziehungswissenschaft" entworfen wurde, um eine selbständige Wissenschaft von der Erziehung zu entwickeln, die aller Pädagogik, Didaktik und Methodik vorauszugehen habe. Sie wurde dann im SS. 1921 zuerst an der Hamburger Universität gelesen, an der ich mich im Mai 1920 habilitiert hatte, und dort SS. 1923 wiederholt, um 1924 gedruckt zu erscheinen. Wie aber war es zu dieser Entscheidung für eine neue Wissenschaft gekommen?

Die fast zehnjährigen Erfahrungen aus erster Hand hatten mich so eindringlich wie nur möglich gelehrt, daß die neue Schule, um die seit nahezu 50 Jahren so heftig gekämpft wurde, niemals auf dem Wege über eine Änderung der Unterrichtsmethoden kommen werde, aber ebensowenig von irgendwelchen Hilfs- oder Grundwissenschaften der Pädagogik, im besonderen nicht von der Soziologie oder Psychologie. Als Lehrer, der in der alltäglichen Praxis stand, daneben sich diesen Wissenschaften ernsthaft widmete und praktisch auch in ihnen mitarbeitete und der nun versuchte, sie beide, Praxis und Wissenschaft, zusammenzubringen, erlebte ich immer wieder dasselbe: Es kam ganz wenig dabei heraus! In der Regel waren mühevolle Umwege gemacht worden, um ein Ergebnis zum Gebrauch für den Unterricht zu gewinnen, daß der Lehrer bei gründlicher Analyse der Unterrichtswirklichkeit selber auch hätte finden können. Dort allerdings, wo sich pathologische Seiten des Seelischen auftaten, wo das Abnorme begann, konnte die Psychologie Feststellungen treffen, nach denen der Pädagoge wertvolle Arbeit leisten konnte. Freilich habe ich später einsehen müssen, daß auch hier intuitive Begabung verbunden mit einer von starker Liebe zum schwachen Kinde getragenen Hingabefähigkeit sehr weitgehend die psychologischen Untersuchungen einschränkt.

Mir war klar geworden, daß es um etwas ganz anderes gehe, nämlich darum: Aus der Schule als Ganzem etwas Neues zu machen, d. h. das ganze Schulleben von Grund auf, radikal, zu ändern. Und dann gelte es, dort hinein den Unterricht setzen und sorgfältig prüfen und erproben, wie sich dieser ändern werde, wenn man gezwungen sei, immer jenes neue Schulleben zu erhalten, die neue Schulgesinnung zu bewahren, also kurz gesagt: Den Unterricht der Erziehung zu unterwerfen, zuerst Erzieher und dann erst Lehrer zu sein!

Ferner hatte ich eingesehen, daß dieser Versuch mitten im öffentlichen Leben gemacht werden müsse, nicht in Internaten, nicht in abgelegenen Landerziehungsheimen unter sog. günstigen Bedingungen, in Wahrheit aber unter Ausnahmebedingungen. Der Versuch solle nur dann als gelungen gelten, wenn die Leistungen, die Aufgaben, die ein Volk jeder Schule heute nun einmal stellen muß, auch von dieser neuen Schule erfüllt werden würden. So war es an der Lichtwarkschule in Hamburg gewesen, so stellte ich mir selbst die Bedingungen an der Jenaer Universitätsschule, als ich dort Ostern 1924 mit meinem Versuche begann, bis er dann zunehmend zahlreicher ab 1929 auch außerhalb Jenas in Staatsschulen aller Art mitausprobiert werden konnte. Über diese Versuche ist in einer Reihe von Schriften berichtet worden, auf fast 1300 Druckseiten, außerdem liegt nunmehr auch die dazugehörende „Pädagogik des Unterrichts" vor (1937), sowie die beiden ersten Bände der „Allgemeinen Erziehungswissenschaft" und in einer Programmschrift sowie in mehreren Studien meiner Schüler die Anfänge einer neuen Hilfswissenschaft der „Pädagogischen Charakterologie".

Soll nun kurz gesagt werden, welches diese wichtigsten Wandlungen auf dem Wege zur „Neuen Schule" seien, so will ich auf Folgendes hinweisen:

I. Engste Verbindung zwischen Elternhaus und Schule; die Schule muß vollen Ernst damit machen, Familienschule zu sein, der Lehrer sieht sich an erster Stelle in deren Dienst, und über diesen Dienst an der Familie leistet er dann seinem Volke und Staate den größten politischen Dienst.

II. Zucht und Disziplin sind anders anzugreifen; das Verhältnis von Lehrer und Schüler, von Schüler und Schüler ist auf rein menschliche und auf vornehmere Grundlagen zu stellen. Das soziale Leben der Schüler wird in den Schulräumen und während der Arbeit in bestimmter neuer gebundener Form freigegeben, nämlich so, daß dem Guten im Menschenkinde volles Vertrauen geschenkt wird. Das geschieht erstens aus der Erkenntnis heraus, daß ein durch Strafen, durch Furcht und Zwang erzieltes gutes Verhalten ohne Wert für das einzelne Menschenkind in seinem persönlichen Leben und ebenso für die größeren Gemeinschaften ist. Sodann aus der Einsicht heraus, daß kein Mensch dort gutes Leben und gutes Verhalten schaffen kann, wo es nicht schon in den Menschen des betreffenden Kreises vorhanden ist. Ebenso wenig kann ein Lehrer Verständnis für Musik und musikalisches Können dort erreichen, wo in einem Schüler keinerlei Musikalisches angelegt ist.

Es galt also, in das Schulleben „Vor-Ordnungen" (nicht Verordnungen) hineinzustellen als oberste Richtlinien für das Zusammenleben und darunter vor allem das „Gesetz der Gruppe", welches lautet: „Im Raume darf nur geschehen, was alle gemeinsam wollen und was das Zusammenleben und die Schularbeit in Ordnung, Sitte und Schönheit allen in diesem Raume gewährleistet". Für die Durchführung haften alle gleicherweise: Schüler wie Lehrer; jeder hat das Recht, jeden zu mahnen und gegebenenfalls vor allen zur Rechenschaft zu ziehen. Einer d i e n t dem anderen, jeder ist des anderen wahrer, ehrlicher Kamerad. Wer das ganz ernst und selbstverständlich zu nehmen vermag, der wird seine Schule zu einer Erziehungsschule, zu einer Charakterschule, zu einer Schule im Dienste der Bildung zur sittlichen oder sittlich-religiösen Persönlichkeit machen, ganz einerlei, wie nämlich diese großen Zielworte lauten. Die G e s i n n u n g, die hier gefordert wird, ist es ganz allein, die allerorten in der Welt ein wahres sittliches Zusammenleben in Treue, Hingebung, Mitleid, Eintreten für einander, Dienstbereitschaft, Güte usf. ermöglicht, also entsprechend die Menschenkinder beeinflußt, sich so zu geben, in dieser Gesinnung sich zu festigen. Und — nur in dieser pädagogischen Haltung kann aus einem Lehrer ein Erzieher im vollen Sinne dieses schönen Wortes werden.

III. Der Lehrer muß nun auch ganz anders hinein mitten unter die Arbeit d e r K i n d e r. Während der Lehrer in der Lernschule oder Lehrerschule schlechthin immer der Träger des Unterrichts ist, so wird sich in der Neuen Schule d i e s e r Teil seiner Aufgaben sehr vermindern, d. h. die Form des Lehrgangs, oder wie ich sage, des „Aufgabelernens", d. i. daß nämlich die Schüler Aufgetragenes tun und vom Lehrer Entwickeltes oder Gesagtes nachtun u. dgl. mehr. Wichtiger als dies ist, die Schüler müssen auch voll Träger der Schularbeit werden, und der Lehrer muß es nun lernen, diese arbeitenden Schüler zu leiten. Darum wurde uns in Jena das Kernproblem des Unterrichtes: Wie leitet, führt, steuert ein Lehrer die Schülerarbeit? Und so entstand schließlich die „Führungslehre, d. i. Pädagogik des Unterrichts". Es kann hier nur gesagt werden, daß wir in diesen Versuchen fortkamen von der V o r h e r r s c h a f t, dem Primat der „Fächer", der „Stunden" und „Lektionen", fort von dem alten Stundenplan und Lehrplan usf. (s. d. „Führungslehre").

IV. Allein, damit die Forderungen unter II und III überhaupt erfüllt werden konnten, war es nötig, v o r h e r zu untersuchen, wie denn die Schüler innerhalb der Schule gruppiert werden sollen. Das bedeutete, der überlieferten „Klasse" den Kampf ansagen. Dies geschah bereits an der Lichtwarkschule dadurch, daß wir beschlossen, aus der untersten Klasse, der Quinta, nach dem ersten Schuljahre damals, in die nächste Klasse ver-

setzte Schüler drei Jahre lang nicht mehr zurückzusetzen, sondern sie nun als eine Klassengemeinschaft drei Jahre lang zu fördern und sie sich ineinander einleben zu lassen. An der Jenaer Universitätsschule konnte ich im Rahmen einer Volksschule noch freier vorgehen und untersuchen, welche Schüler denn überhaupt am besten zusammenpassen, wie sich Schüler vergesellschaften usf. Daraus entstand dann die Forderung, in der zehnjährigen Volksschule keine Jahresklassen, sondern vier „Gruppen" zu bilden, und zwar so, daß in der Untergruppe das 1.—3. Schuljahr, in der Mittelgruppe das 4.—6., in der Obergruppe das (6.)—8., in der Jugendlichengruppe das (8.)—10. Schuljahr vereint sind, und von allen Versetzungen im alten Sinne abzusehen. Diese Gruppen leben in ihren „Schulwohnstuben" zusammen, und alle Gruppen zusammen bilden mit ihren Eltern die „Schulgemeinde". In einer solchen lebenswahren Schulgemeinde haben sämtliche natürlichen Bildungsformen, wie sie im Leben der Menschheit entwickelt sind, wieder Eingang gefunden: Spiel, Unterhaltung, Arbeit und Feier, so daß in solcher Schule die besten Bedingungen für eine sich selber erziehende Lebensgemeinschaft gegeben sein dürften.

V. Es ist auch früh möglich geworden, diese neue Unterrichts- und Schulwelt in sich selber zu erfassen, zu beschreiben und wissenschaftlich zu ordnen. Wir nennen dies seit 20 Jahren „pädagogische Tatsachenforschung". So erschienen Arbeiten schon 1935: Ilse Opitz „Schulneulinge in der Kreissituation des Jena-Planes" und Zora Puljewitsch „Das Verhalten der Schulneulinge in den pädagogischen Situationen des Gruppenunterrichts und des freien Arbeitens", 1936 von Willy Schneider „Unterrichtsführung im gruppenunterrichtlichen Verfahren der Obergruppe". Außerdem enthalten die Berichtbände der Jahre 1930—1934 eine Anzahl von Beiträgen, die diese „Führung im Unterricht" auf Grund von genauen protokollarischen Aufzeichnungen beschreiben und das normentsprechende Verhalten darstellen, desgleichen natürlich die „Führungslehre" selber.

Außerdem erschienen:

„Das brauchbare Hilfsschulkind — ein Normalkind" von Frieda Buchholz, Böhlau, Weimar 1939, „Gegenseitige Hilfe im Unterrichtsleben einer Untergruppe" von Leni Wieschke-Maaß, Beltz, Langensalza 1940, „Kindergartenkinder unter Volksschülern während des Schultages" von Soniamaria Mentz; „Die pädagogischen Aufgaben des Kindergartens am schulpflichtigen, aber schulunreifen Einkinde" von Irene Knoch; „Kindergartenkinder als Schulanfänger" von Gertrud Stricker; „Faule Kinder im Kindergarten" von Irene Knoch, Böhlau, Weimar 1940; „Vom Kleinkind zum Schulkind" von Erna Junge, Aderhold, Weida, Thür., 1943.

Im Manuskript druckfertig:

Peter Petersen und Else Müller-Petersen, Die Pädagogische Tatsachenforschung. Geschichte — Methoden — Ergebnisse.

Inhaltsübersicht der Hauptwerke zum Jena-Plan

A. Darstellung und Auswertung des Jenaer Schulversuchs von 1924—1934

Petersen-Wolff: Eine Grundschule nach den Grundsätzen der Lebensgemeinschaftsschule. 1925. VIII und 146 Seiten.

I. Teil: Einführende Mitteilungen und Betrachtungen.

Die Geschichte der Jenaer Universitäts-Übungsschule / Ausbau der Übungsschule in der neuen Form / Zweck dieses ersten Versuches / Der Sinn des Schulraumes / Die Pause / Die Stofffrage / Das unterrichtliche Ziel der ersten 3 bis 4 Schuljahre / Lehrerwissen / Vorteile der neuen Ordnung. Von Peter Petersen / Das Stoffproblem: Schrift, Schreiben, Rechtschreibung, Lesen, Gedichte, Singen / Stundentafel und Unterrichtsformen / Hausaufgaben / Zensuren und Zeugnisse / Charakterologisches / Die Eltern in unserer Schule / Rückblick. Von Hans Wolff.

II. Teil: Jahresbericht 1924/25 der Schule der „Erziehungswissenschaftlichen Anstalt der Thüringischen Landesuniversität" zu Jena.

1. Woche: Eingewöhnung in die Gemeinschaft, in den Raum und die Arbeitsmittel / 2. Woche: Das Leben in der zeitlichen und örtlichen Ordnung / 3. Woche: Herausbildung eines Arbeitsrhythmus / 4.—13. Woche (19. 5. bis 30. 8. 1924) / In den Saalehäusern (1. 9. bis 6. 9.) / 15.—21. Woche: (8. 9. bis 8. 11. 1924) / Rück- und Vorblick; Winter-Stundenplan / 22.—27. Woche (10. 11. bis 20. 12. 1924) / Die Vorweihnachtszeit / 27.—38. Woche (5. 1. bis 28. 3. 1925).

Petersen: Jena-Plan I. Schulleben und Unterricht einer freien allgemeinen Volksschule nach den Grundsätzen Neuer Erziehung. 1930. Mit 2 Bildbeilagen. XVI und 204 Seiten.

Grundsätzliche Vorbemerkungen.

I. Geschichte und Aufbau des Versuchs. Erziehungsziel.

II. Die Vergesellschaftung der kindlichen Arbeit und ihre Bedeutung für die Schularbeit.

1. Das Problem / 2. Der kindliche Arbeiter / 3. Das Kind und die wirtschaftliche Arbeit / 4. Der Betätigungsdrang der Kinder / 5. Die Vergesellschaftung der Schulkinder / 6. Gruppenbildung innerhalb der Stammgruppe / 7. Vergesellschaftung bedingt durch die Schule als eine öffentliche Zwangseinrichtung / 8. Bedeutung für die Organisation der Schularbeit / 9. Freies Arbeiten / 10. Arbeitstempo / 11. Kinder allein / 12. Die großen Gegner. A. Zur Pädagogie frei vergesellschafteter Kinder: Die Reihe, der Haufen, die freie Arbeitsgruppe, die stets freie Untergruppe, die befohlene, angeordnete Gruppe, die Clique, die Bande, die Masse, der Kreis; B. Die Kunst, nicht selber zukünftige Unruhe oder Unordnung zu verursachen; C. Grundregeln der Kunst, frei sich bewegende und arbeitende und sich frei fühlende Kinder zu führen.

III. Wie sich die Kinder in die neue Ordnung hineinfinden.

IV. Wie wir feiern.

V. Gegenseitige Hilfe in der Entwicklung.

VI. Pädagogische Rückschau.

VII. Das Unterrichtsleben.

VIII. Der Gesamtunterricht in der Universitätsschule.

IX. Eine Zusammenfassung: Planlegung und Innengliederung der Unterrichtswelt. Anhang: Übersicht über die Arbeitsformen.

X. Arbeitspläne unserer Gruppen. Von Arno Förtsch.

XI. Geschichte in der Obergruppe.

XII. Ein Versuch mit dem Gesamtunterricht der Obergruppe der Universitätsschule. 1925/26. Von Dr. Robert Reigbert.

XIII. Rechnen und Mathematik. Von Dr. Else Müller-Petersen.

XIV. Grundzüge der Schulordnung und des Schullebens.

Petersen-Förtsch: Jena-Plan II. Gestaltendes Schaffen im Schulversuch der Universitätsschule Jena. 1925—1930. 1930. Mit 11 Bildtafeln. VI und 116 Seiten.

XV. Werkliches Gestalten in der Volksschule. Von Arno Förtsch.

I. Unsere grundsätzliche Einstellung / II. Wie vermitteln wir den Kindern die schuleigenen Techniken? / 1. In der „Untergruppe" / 2. In der „Mittelgruppe" / a) „Werkgrammatik" / b) Grundsätzliches zur Holzarbeit / c) Zusammenfassung / 3. In der „Obergruppe" / III. Wie verwenden die Kinder die Techniken? / 1. Im naturwissenschaftlichen Unterricht / 2. In der „freien Werkarbeit" / 3. Bei Festen und Feiern / a) Weihnachten / b) Ostern / c) Geburtstagsfeiern / 4. Beim Wochenschluß / IV. Bildungswerte des werklichen Gestaltens / 1. Die erziehlichen Werte der Werkarbeit / 2. Die unterrichtlichen Werte der Werkarbeit / V. Arbeitsimpulse des werklichen Gestaltens / VI. Arbeitsrhythmen des werklichen Gestaltens / VII. Ausstellungen von Schülerarbeiten / VIII. Der Werklehrer / IX. Unsere Werkräume / 1. Ihre Lage im Schulgebäude / 2. Ihre Einrichtung / 3. Voraussetzungen zur freien Arbeitshaltung im Werkraum / X. Firmen für Materialbeschaffung / A. Stoffkreis Papier / B. Stoffkreis Holz / C. Klebestoff / D. Werkzeuge / XI. Schlußbetrachtung.

XVI. Die Rhythmik in der Universitätsschule. Von Charlotte Blensdorf.

XVII. Plastisches Gestalten. Von Marta Bergemann-Könitzer.

XVIII. Graphologie und Physiognomik im Dienste der Erfassung der werdenden Persönlichkeit. Von Dr. Robert Reigbert.

XIX. Unsere objektiven und subjektiven Berichte. Von Arno Förtsch. Nachtrag von Dr. Peter Petersen.

XX. Jena-Plan und künftiger Neubau des Schulwesens. Von Dr. Peter Petersen.

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 Universitätsschule 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 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—1934: Was haben die Schüler „gehabt"? /

1. Die Bestimmung der Aufgabe. Oberste Grundsätze zur Sichtung und Ordnung. Wie beginnt man das erstemal? 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, 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 Universitätsschule; schematische Übersicht mit Proben nach dem Stande Anfang Juni 1933. Von Arno Förtsch.

VI. Der Kreis (Stand Anfang Juli 1933). Von Ruth Gericke.

VII. Feiern und Feste an der Universitätsschule. Von Hanna Apelt-Döpp-Vorwald.

VIII. Schumann und Mozart in der Volksschule. Ein Musikkurs als gebotene Feierstunde. Von 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 Thomaschewski.

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 Thomaschewski.

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 Gemeindeschule IV in Finsterwalde (N.-L.) Michaelis 1930 bis Ostern 1933. a) Gesamtplannung 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 Nauck / 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 Akademieschule 1931—1934. Von Alfred Sachse.

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 Vahle / c) Die Umgestaltung des Schullebens in der einklassigen Schule Diekerort 1933/34. Von W. Schwier / d) Bericht über die Umstellung der Schule Espelkamp II nach dem Jena-Plan. Von Hans Pieper.

B. Erziehungswissenschaftliche Grundlegung

Petersen: Allgemeine Erziehungswissenschaft in 3 Bänden.

Band I 1924: Volkstheoretische Grundlegung (entworfen W.-S. 1920/21). VIII und 276 Seiten.

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.

Band II: 1931: Der Ursprung der Pädagogik (entworfen S. S. 1925). VI und 216 Seiten.

§ 1. Erziehungswissenschaft oder Erziehungsphilosophie? / 1. Wissenschaft und Philosophie / 2. Erziehung als kosmische Funktion / 3. Erziehungswissenschaft und Metaphysik.

I. Die metaphysische Streitfrage der Erziehungswissenschaft. § 2. Die Erziehungswirklichkeit / 1. Evidenz / 2. Polarität / 3. Das Sein in der Wirklichkeit und das Sein in der Erziehungswirklichkeit / 4. Die metaphysische Haltung und Deutung / 5. Die Wirklichkeit als Geist und Leben / 6. Wirklichkeiten / § 3. Beziehungen und Gebilde / Das Werten und die Werte / § 4. Individuum und Gemeinschaft / Form und Geist (Bildung und Erziehung) / § 5. Die Grundurteile der Erziehungswissenschaft / 1. Immer alles / 2. Von Natur gut / 3. Einheit des Menschengeschlechts / 4. Für den Einzelmenschen und für jede Menschengemeinschaft ist Sinnverwirklichung Vergeistigung / 5. Der Weg dieser Verwirklichung ist Dienst / 6. Vergeistigung und Güte sind eins.

II. Die praktische Streitfrage der Erziehungswissenschaft / Der Ursprung der Pädagogik. § 6. Entwicklung der praktischen Aporie / § 7. Freiheit / § 8. Die erzieherische Haltung / § 9. Autorität / Vom Recht der eigenen Lebenserfahrung und der Überlieferung (Tradition) / § 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.

Band III: Der Mensch inmitten der Wirklichkeit der Erziehung.

I. Teil: Wissenschaft und Erziehungswissenschaft.
Einleitung / 1. Wissenschaft und Weltanschauung / 2. Leben und Erziehung.

II. Teil: Fehlformen der Erziehung.
1. Die spartanische Erziehung, eine Fehlform der politischen Erziehung / 2. Jesuitenerziehung als Fehlform der sittlich-religiösen Erziehung / 3. Herders Bild vom Menschen und von der Geschichte der Menschheit. Eine Fehlform humanistischer Erziehungslehre. a) Die Lehre vom Menschen; b) Der einzelne und der andere; c) Mensch und Geschichte; d) Christologie; e) Ausgang / 4. Rainer Maria Rilke, eine Fehlform der Selbsterziehung / 5. Vergleichender Rückblick und Zusammenschau. Grenzen und Gefahren politischer und humanistischer Erziehung und Bildung.

III. Teil: Gegenerziehung.
1. Das Böse. a) Lösungen: Böhme, Spinoza, Leibniz, Herder. b) Realistische Betrachtung von der Erziehungswissenschaft aus; Das Verfehlen, Individualität als Schranke, Verbrechertum. Folgerungen: Das Böse ist keine Rebellion gegen Gott, es liegt in der Sphäre des Menschseins, Gefahr des Pharisäertums, Sinn der menschlichen Unvollkommenheit, Gefahren der Gleichgültigkeit im Sittlich-Religiösen, Verlangen nach Erlösung. c) Der böse Gesamtwille. Die Entstehung von Ballungen böser Willens-, Erscheinungs- und Machtform des bösen Gesamtwillens, die Schuld. Drei Motivgruppen, durch die Menschen an das Böse verfallen: Unwissenheit, soziale Unzufriedenheit, soziale Kampfgruppen. Böser Gesamtwille begründet in Religion oder Weltanschauung, als Folge des Massenwahns. Gotteshaß als neuzeitlicher Massenwahn, Zerfall der Persönlichkeit, Notwendigkeit der Zähmung der satanischen Mächte. d) Homo religiosus — homo satanicus / 2. Die Satanie der vieldeutigen Welt als Quelle der Gegenerziehung: a) Die sittliche Aporie bei John Locke, Helvetius und Salzmann. b) Die Grenzen der Gesellschaft und des Staates. c) Mandevilles Bienenfabel, oder die menschliche Gesellschaft wie sie leibt und lebt. d) Gesellschaft und Sittlichkeit.

IV. Teil: Die Ethik der Erziehungswissenschaft.
a) Die geschichtliche Lage. b) Das Reich des Sittlichen. Die Tugenden der Humanität. c) Das sittliche Feld: die Tugenden der Vitalität, der Ökonomie und der Solidarität. d) Individualität als Grenze.

Petersen: Pädagogik der Gegenwart. 2. Aufl. 1937. 194 Seiten. (Neue Auflage i. V.)

I. Geschichtlicher Teil.
1. Der Mensch der Polis. — Der Mensch Gottes auf Erden / 2. Der autonome Mensch / a) Humanistische Pädagogik / b) Hofmeistererziehung / c) Staat und Erziehung / 3. Das Eindringen der sozialen Idee in die Pädagogik.

II. Systematischer Teil.
4. Aufgabe der Pädagogik. Verhältnis zur Erziehungswissenschaft / 5. Der Idealismusstreit in seiner Bedeutung für Pädagogik und Erziehungswissenschaft / 6. Pädagogische Grundhaltungen / a) Rationalismus / b) Idealismus — Humanismus / c) Individualismus / d) Realismus / 1. Begriff des Realismus / 2. Martin Luther / 3. Pestalozzi / 4. Dialektische und kritische Pädagogik. Pädagogischer Realismus / 7. Entfaltung der Pädagogik als Wissenschaft / a) Pädagogik als beschreibende und den Willen bestimmende Wissenschaft / b) Philosophie und Pädagogik / c) Pädagogik als selbständige Wissenschaft / 8. Die Verzweigung der Pädagogik / a) Erziehung und Entwicklung / b) Individuum und Gesellschaft / c) Persönlichkeit und Gemeinschaft.

C. Die Führungslehre des Unterrichts

Petersen: Führungslehre des Unterrichts, 1936. 270 Seiten. 2. Aufl. i. V.

Kap. 1. Die pädagogische Situation / Die Lage des Schulunterrichts als Ausgangsort für eine Pädagogik des Unterrichts / Begriffliche Erläuterung der pädagogischen Situation a) Erziehung; das Pädagogische; b) Situation / Bestimmung der p. S. Folgerungen: a) die p. S. ist ein Lebenskreis um einen Jugendführer; b) die p. S. ist ein Umkreis besonderer Spannungen aus den drei Wirklichkeiten: Gott, Natur und Menschenwelt; c) die p. S. fordert von allen ihren Gliedern echte Selbsttätigkeit zur Übernahme der Spannungen.

Kap. 2. Die Führung des Unterrichts. 1. Teil. Die Ordnung des Schullebens im Dienste des Unterrichts / Die Führung des Unterrichts — die Führung im Unterricht / Das pädagogische Richtmaß für die Ordnung des Unterrichts, d. i. für Raum, Leben und Arbeit in den Schulen / Der Sinn des Schulraumes. Seine Ausgestaltung und seine Bedeutung für die soziale und sittliche Bildung. Ehrfurcht vor dem Leben / Der Sinn und die rechte Anwendung der pädagogischen Verordnungen: a) Vor-Ordnung ist nicht Verordnung! Schule ist kein Teil einer Rechtsgesellschaft; b) Zucht und Disziplin unter dem „Gesetz der Gruppe"; c) Schule und Gesellschaft; d) Schulleben und Unterricht.

Kap. 3. Die Führung des Unterrichts. 2. Teil: Planlegung des Unterrichts / Vom Unterricht im erziehungswissenschaftlichen Sinne / Grundurteile einer Führungslehre des Unterrichts: A. Alle Pädagogie ist Lebens-Dienst; B. Pädagogie ist Hilfe zur Selbsthilfe; C. Aller Unterricht ist stufig; D. Aller U. ist formal zu überwachen und zu unterstützen; E. Die elementaren Mittel der Führung des Unterrichts: Vorbild; Vortat; das Fragen; das lebendige Wort; F. Die Pädagogie verlangt Offenheit und Antastbarkeit in allem Unterrichten; G. Alle Führung geschieht aus einem wahnfreien Optimismus heraus / Die Pädagogie des Unterrichts als Lebens-Dienst / Von der Planlegung des Unterrichts / Die Überwindung des „Stundenplans" und der „Fächer" / Die Arten und die Ordnung der pädagogischen Situationen im wirklichen Schulleben: A. Gespräch-Unterhaltung: der „Kreis" und seine Arten; der Block; der Haufe. B. Spiel: Spielraum; Lernspiele; Zweckspiele; Schau-Spiele. C. Arbeit. I. Gruppenarbeit, II. Kurse: Einführungs-, Niveau-, Einschulungs-, Sonder- und Wahlkurse. D. Feier: die vom Lehrer gebotene oder geleitete oder durchformte Feier; die von Schülern selbständig gestaltete Feier /

Wochenarbeitsplan, nicht Stundenplan! Der Jena-Plan als Ausgangsform und Rahmen für die Führungsschule. Mit 3 Plänen / Das Verhältnis von Form und Inhalt pädagogischer Situation. — Die Anwendung pädagogischer Situationen auf die Bildungsstoffe.

Kap. 4. Die Führung im Unterricht. 1. Teil: Die pädagogische Haltung und die situationsgemäße Leitung / Die pädagogische Haltung im Unterricht / Vom „erteilten" Klassenunterricht zum geleiteten „Unterrichtsleben" / Unterricht und Kulturgut / Leistungen als Bildungs- und Erziehungsmittel. — Leistungskultur, nicht Leistungskult!

Kap. 5. Die Führung im Unterricht. 2. Teil: Anweisungen aus der Praxis für die Praxis / Grundsatz der situationsgemäßen Leistung / Begriffe und Bestimmungen zur Führungslehre des Unterrichts im Anschluß an die Praxis des Jena-Plans / Anweisung zur Leitung frei vergesellschafteter Schüler / Führung in einer vom Lehrer durchgeformten Feier (Feier zur Aufnahme der Schulanfänger nach Ostern) / Von der Führung in Niveaukursen / Führung in Berichtkreisen / Ziel aller Führung im Unterricht.

Kap. 6. Die Pädagogik der Arbeitsmittel.
Zwei Verbindungslinien.

Kap. 7. Die beiden Grundirrtümer der überlieferten Unterrichtslehre / Überschätzung der rationalen Elemente allen Unterrichts / Überschätzung der erziehlichen Möglichkeiten jeden Unterrichts.

Kap. 8. Von der Methodik zur Pädagogik des Unterrichts / Geschichtliches / Zwischenbetrachtung / Von der Erziehung — Haltung oder Gesinnung?

D. Übersetzungen

Neueuropäische Erziehungsbewegung: dänisch 1923 (kürzere Fassung); chinesisch 1929; bulgarisch 1930; kapholländisch 1933.

Schulleben und Unterricht usw. (Jena-Plan I u. II): schwedisch 1931; bulgarisch 1938.

Jena-Plan III: bulgarisch 1938.

Der sog. Kleine Jena-Plan: spanisch 1930; kapholländisch 1933 (verkürzt); polnisch 1934; bulgarisch 1934; schwedisch 1933; serbisch 1938; rumänisch 1939.

Pädagogik: spanisch 1934; japanisch 1936.

Der Ursprung der Pädagogik (in Auswahl): telugu und englisch.

„Disziplin und Autonomie in der sittlichen Erziehung" in ‚La Nueva Educación Moral' por Peter Petersen y Jean Piaget. Madrid 1933.

E.

Von demselben Verfasser erschienen ferner zur Philosophie und Pädagogik:

1913: Die Philosophie Fr. Ad. Trendelenburgs. Ein Beitrag zur Geschichte der aristotelischen Philosophie im 19. Jahrhundert, 206 S.
1914: Goethe und Aristoteles. 58 S.
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.
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.
1942: Friedrich Fröbel, Deutschlands größter Erzieher, 60 S.

Als Herausgeber folgender Sammelschriften:

1916: Der Aufstieg der Begabten (vergriffen).
1921: Der Kampf um die Schuldauer (für die achtjährige höhere Schule), 110 S
1940: Kindergarten und Volksschule organisch verbunden, 282 u. XLX S.

Drei Beiträge zur Erforschung der Geschichte des Kleinen Jena-Plans

Auszüge aus:

- **Benner, Dietrich / Kemper, Herwart: Einleitung zur Neuherausgabe des Kleinen Jena-Plans, Weinheim/Basel 1991, S.61/62.**

- **Hofmann, Klaus: Peter Petersen und die Reformpädagogik. Mit 12 Beiträgen zur Petersen-Forschung, Hagen ohne Jahr (1994), S.18-20**

- **Stallmeister, Walter: Literaturdokumentation Peter Petersen, Jenaplan, Erziehungswissenschaft in Jena 1923–1952 (Veröffentlichungen der Universitätsbibliothek Hagen, Band 2), Hagen 1999, S. 56-59**

Auszug aus Benner, Dietrich / Kemper, Herwart: Einleitung zur Neuherausgabe des Kleinen Jena-Plans, Weinheim/Basel 1991, S.61/62.

3.4. Die »bereinigte« Geschichte des Jena-Plans in den Auflagen seit 1949

In der Ausgabe des Jena-Plans von 1949, die danach im Beltz-Verlag unverändert immer wieder neu abgedruckt worden ist, wird im Kapitel VI die Entstehungsgeschichte des Jena-Plans neu dargestellt. Zusätzlich wird auf die bis 1952 erschienenen pädagogischen Arbeiten hingewiesen, in denen sich Petersen selbst und seine Schüler über das Jenaer Reformmodell und seine Erziehungsgrundsätze geäußert haben. Auffallend ist, daß alle »volkstheoretischen« Begründungsargumente für die Organisationselemente und Ziele des Plans ausgelassen sind und jeder politische Bezug zugunsten einer rein plan- und modellgeschichtlichen Aufarbeitung vermieden wird. Der Jena-Plan erscheint als ein von Anfang an und durchgängig reformpädagogisches Organisationsmodell, das die »Familienschule« propagiert. Zwar will er auch weiterhin »den Blick für die Einlagerung der Schulfragen in das Gesamte einer Volkskultur, in den ›politischen‹ Charakter der Schulwirklichkeit« eröffnen; aber der Begriff »politisch« wird nur noch an zwei Stellen und davon einmal in Anführungszeichen verwendet.[76]

Angesichts dieser von Petersen selbst unter Abstraktion von den eigenen ideologischen Optionen verfaßten »Entwicklungsgeschichte« des Jena-Plans können in der Erforschung der Genese und Wirkungsgeschichte der Jena-Plan-Pädagogik inzwischen erste Fortschritte verzeichnet werden. Während Schüler und Anhänger Petersens Pädagogik und ihre völkischen Denkmuster mit Verweis auf Petersens humanitäre Ziele zu verteidigen suchen, haben Kritiker Petersens »volkstheoretische« Begründung der Erziehungswissenschaft als Beispiel eines antihumanistisch-faschistoiden Denkens interpretiert. Aufzuzeigen, daß die heute kontrovers geführte Diskussion in theoretischer Hinsicht erst dann fruchtbar werden kann, wenn die naturalistischen Fehl-

76 P. Petersen [15–17]1949, S. 52ff.

schlüsse, mit denen Petersen hinter die gesellschaftskritische Reflexionstradition der Pädagogik zurückfiel, in ihren problemverkürzenden Wirkungen aufgearbeitet werden, war ein Anliegen dieser Einleitung zur Neuherausgabe des später von Petersen so genannten Kleinen Jena-Plans. P. Petersens Jena-Plan-Pädagogik ist ein Beleg für die von H.-E. Tenorth vertretene Kontinuitätshypothese, an dem deutlich wird, daß Kontinuitätsannahmen nicht weniger beunruhigend sind als Diskontinuitätshypothesen.[77] Bei der Arbeit nach dem Jena-Plan muß künftig bedacht werden, daß seine Pädagogik aufgrund naturalistischer Fehlschlüsse gegen erziehungs-, bildungs- und institutionstheoretische Einsichten verstößt und in der Gefahr steht, für beliebige Ideologien nutzbar zu sein. Die Verwendung der von Peter Petersen propagierten und erprobten Organisationsformen des Schulunterrichts, welche die Jena-Plan-Pädagogik bis heute attraktiv gemacht haben, ist ohne gleichzeitige Arbeit an einer kritischen Erziehungs-, Bildungs- und Institutionentheorie nicht zu legitimieren.

77 Vgl. hierzu H.-J. Gamm: Kontinuität der Kathederpädagogik oder: Differenzen über faschistische Pädagogik. In: Demokratische Erziehung 13 (1987), H.2, S. 14–18; H.-E. Tenorth: Falsche Fronten – Über das Elend kritischer Pädagogik angesichts der Geschichte der Erziehungswissenschaft. In: Demokratische Erziehung 13 (1987), H. 7/8, S. 28–32.

Auszug aus: Hofmann, Klaus: Peter Petersen und die Reformpädagogik. Mit 12 Beiträgen zur Petersen-Forschung, Hagen ohne Jahr (1994), S.18-20.

EXKURS: DAS NACHLASSMATERIAL UND SEINE WISSENSCHAFTLICHE AUSWERTBARKEIT. VERSUCH EINER KRITISCHEN WÜRDIGUNG

Nach seinem Tode gelangte ein großer Teil des PETERSEN-Nachlasses, u.a. seine Handbibliothek mit vielen der von ihm benutzten und mit Anmerkungen versehenen Bücher in den Westen. Dazu gehörten auch die meisten seiner Manuskripte zu Vorlesungen und Vorträgen sowie von Überarbeitungen seiner bereits erschienenen Schriften. Hans MIESKES verwaltete dieses Nachlaß-Material zunächst in den Räumlichkeiten der Universität Gießen. Rechtlich gesehen befand es sich jedoch im Besitz der Familie PETERSENs. Sie hat eine Peter-Petersen-Nachlaßgesellschaft gegründet, deren Ziel es ist, das Werk PETERSENs zu erhalten, zu fördern und wissenschaftlichem Zugriff zugänglich zu machen. Diese Gesellschaft hat ihren Sitz in Vechta. Dorthin wanderte sodann für längere Zeit das Material des PETERSEN-Nachlasses aus Gießen. Die PPNG war anschließend mit wechselndem Erfolg darum bemüht, den Bestand des PETERSEN-Zentralarchivs zu vermehren. Allerdings wollen ihre Mitglieder auch maßgeblichen Einfluß auf diese wissenschaftliche Auswertung nehmen, d.h. entscheidend mitbestimmen, in welche Richtung die wissenschaftlichen Untersuchungen gehen und zu welchen Ergebnissen sie führen sollen.

Für die wissenschaftliche Auswertung der in ihm enthaltenen Materialien konnte nach anderen Versuchen die FernUniversität - GH - Hagen gewonnen werden. 1986 wurde dort im Fachbereich Erziehungs-, Sozial- und Geisteswissenschaften zu diesem Zwecke eine "Peter-Petersen-Arbeitsstelle" gegründet.[28]

Trotz erheblicher Anlaufschwierigkeiten, die vor allem darauf zurückzuführen waren, daß ein großer Teil des PETERSEN-Nachlasses in Stenotachygraphie verfaßt ist[29], lagen bereits nach verhältnismäßig kurzer Zeit erste Ergebnisse in ihr vor. Dann jedoch kam es zu schwerwiegenden Differenzen zwischen der Arbeitsstelle und der Nachlaßgesellschaft, die dazu führten, daß der PPA sei-

28 So heißt es in einer bereits im November 1986 den Verlagen bedeutender pädagogischer Fachzeitschriften zur Veröffentlichung zugesandten und auch verschiedentlich erschienenen Bekanntmachung der PPA: "Eine ihrer Hauptaufgaben ist das Sammeln, Verarbeiten von und die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Werken Peter Petersens sowie aus seinem Umkreis unter kritischem Einbezug des Nachlaßmaterials, das großenteils aus handschriftlichen Aufzeichnungen Petersens besteht." Dazu gehört auch die Erarbeitung kritischer, d.h. mit Anmerkungen (gegebenenfalls aus dem handschriftlichen Nachlass) und Indices versehener Ausgaben ausgewählter wichtiger Werke PETERSENs, die bisher sämtlich als unkritische Textausgaben vorliegen.

29 Stenotachygraphie ist eine Kurzschriftform, welche um die Jahrhundertwende gebräuchlich war, heute jedoch vollständig in Vergessenheit geraten ist. Ohne Kenntnis der stenotachygraphischen Debattenschrift (nochmals verkürzte Stenotachygraphie) mit individuellen Eigenheiten PETERSENs ist eine Auswertung des Nachlasses nicht möglich. Ihr Erlernen ist äußerst arbeits- und zeitaufwendig, und es ist zweifelhaft, ob ein problemloses Rezipieren der in ihr verfaßten Manuskripte PETERSENs jemals möglich sein wird.

tens der Erbengemeinschaft sämtliche Zugriffsmöglichkeiten auf das Nachlaßmaterial versperrt wurden und das Zentralarchiv der PPNG 1991 von Vechta ungeachtet der in Hagen geleisteten Vorarbeit an die Universität Bonn verlagert wurde, wo man sich offenbar günstigere Auswertungsbedingungen versprach.

Es ging dabei um die editorische Vorgehensweise bei einer Neuherausgabe einzelner PETERSEN-Schriften. Konkreter Anlaß war die Neuherausgabe von PETERSENs Schrift "Der Kleine Jena-Plan", der bis heute in einer durch Zusätze und "Verbesserungen" späterer Herausgeber aus den 50er Jahren entstellten Fassung vorliegt, die auf die 21./22. Auflage 1952 zurückgeht, eine Fassung, die PETERSEN kurz vor seinem Tode noch eigenhändig modifiziert hat[30]. Bereits im Jahre 1987 war in der PPA mit den Vorarbeiten zu einer auf der letzten von PETERSEN selbst bearbeiteten 14.-17. Auflage 1949 basierenden Ausgabe "letzter Hand" dieses Werkes begonnen worden. In ihrem Verlauf erwies es sich als sinnvoll, textkritisch vorzugehen und sämtliche früher erschienen Auflagen des "Kleinen Jena-Plans", in die Untersuchungen einzubeziehen, d.h. die textlichen und inhaltlichen Veränderungen in den von PETERSEN selbst autorisierten Auflagen aufzuzeigen. Zu dieser geplanten Neuherausgabe "letzter Hand" des "Kleinen Jena-Plans" verfaßten Dietrich BENNER und Herwart KEMPER vom PETERSEN-Archiv an der Universität Münster eine Einleitung. Anfang 1990 wurde die Neuherausgabe fertiggestellt und liegt seither in druckreifer Form vor. Sie konnte jedoch nicht zur Veröffentlichung kommen, da die PPNG, bei der die Urheberrechte am "Kleinen Jena-Plan" liegen, ihre Zustimmung dazu verweigerte. Sie lehnte nicht nur die inhaltlich-kritische Einleitung BENNERS und KEMPERS ab, sondern sperrte sich auch gegen eine i.e.S. formal-textkritische Bearbeitung, die selbstverständlich auch die während der Zeit des Nationalsozialismus gedruckten Auflagen berücksichtigen mußte. Die PPNG versuchte Einfluß zu nehmen auf die wissenschaftlich-kritische Arbeit der PPA. Das ist für diese inakzeptabel, und so gelangte das PETERSEN-Archiv der PPNG an die Universität Bonn.

Das dort vorliegende Material läßt sich grob in zwei Kategorien einteilen:

❶ Die erste Gruppe enthält in 27 Zettelkästen mehrere tausend lose, großenteils handschriftlich (in Kurzschrift) abgefaßte Blätter mit Aufzeichnungen PETERSENs zu verschiedenen Themen. Auch einige bisher unveröffentlichte Aufsätze und umfangreichere Manuskripte sind dabei. Abgesehen von wenigen Stenotachygraphie-Manuskripten enthalten die in den Zettelkästen des PETERSEN-Archivs befindlichen Aufzeichnungen vielfach lediglich erste Entwürfe später veröffentlichter Aufsätze, fetzenhafte und flüchtig dahin geworfene Gedanken PETERSENs zu verschiedensten Themenbereichen, biographische Notizen etc. Das umfangreiche Stenotachygraphie-Manuskript einer "Schülerkunde", die mehrfach als Vorlesung gehalten wurde, ist an erster Stelle im 13. Zettelkasten enthalten. Genauso wie bei dem Manuskript einer fragmentarisch überlieferten "Charakterkunde" kann darüber, ob beiden Schriften über das rein historische Interesse hinaus, weitere Bedeutung zukommt, erst dann etwas gesagt werden, wenn sie in Normalschrift transponiert vorliegen.

30 Das geht aus einer im Archiv der PPNG befindlichen Durchschrift eines zweiseitigen Typoskripts mit stenotachygraphischen Anmerkungen von der Hand PETERSENs aus der 1. Hälfte des Jahres 1950 hervor. Sie ist "Korrekturen, zu Peter Petersen: 'Kleiner Jena-Plan' " überschrieben und enthält in ausgearbeiteter Form jene Textänderungen, die PETERSEN bereits in seinem Handexemplar der 15./17. Auflage 1949 angemerkt hat. Das Original dieser Durchschrift hat PETERSEN wohl dem damaligen Verleger zur Einarbeitung in die 18./20. Auflage 1951 zugesandt. Aus irgendwelchen heute nicht mehr aufklärbaren Gründen scheint es verloren gegangen zu sein. Jedenfalls wurden die Textänderungen in alle weiteren gedruckten Fassungen nicht aufgenommen. Ob PETERSEN die in seinem Todesjahr 1952 erschienene 21./22. Auflage noch selbst vorbereitet hat, ist fraglich und aufgrund seines bereits sehr angegriffenen Gesundheitszustandes eher unwahrscheinlich. Sie übernimmt unverändert den Text der 18./20. Auflage 1951.

Das Material zu den Hospitationen in der Jenaer Universitätsschule ist zum größten Teil gesondert außerhalb der Zettelkästen in Vechta zusammengestellt. Ebenfalls im Nachlaß befindliche Notizen PETERSENs zu Unterrichtshospitationen in der Lichtwarkschule, der Universitätsschule in Jena und zu Unterrichtsbesuchen, die er auf seinen Reisen unternahm, sind im Zusammenhang mit der Pädagogischen Tatsachenforschung und der Jenaplan-Pädagogik sinnvoll auswertbar.

- Sodann besteht das Archiv aus der ca. 3000 Bände umfassenden Handbibliothek PETERSENs. Diese Bände sind fast durchweg mit Anmerkungen, Hervorhebungen, Zeichen von der Hand PETERSENs versehen. Sie erlauben Rückschlüsse auf seine geistes- und zeitgeschichtlichen Vorstellungen. Bedeutsamer sind allerdings die Handexemplare der bereits veröffentlichten Werke PETERSENs, die das Kernstück dieses Komplexes bilden. Sie sind versehen mit zahllosen Randnotizen, Anmerkungen, Textänderungen, Streichungen, Erweiterungen etc., die teilweise als Zetteleinlagen in die einzelnen Bücher hineingelegt sind.[31]

Zusammenfassend kann nach Meinung des Kursautors die Feststellung getroffen werden: Das im PETERSEN-Archiv der PPNG vorliegende Nachlaßmaterial ist großenteils unergiebig, so daß es oftmals fraglich ist, ob der große mit seiner Übertragung in Normalschrift verbundene Zeit- und Arbeitsaufwand in Anbetracht der daraus resultierenden Ergebnisse gerechtfertigt werden kann.

31 Die zahlreichen stenotachygraphischen Randbemerkungen in den Handstücken der verschiedenen Auflagen des "Kleinen Jena-Plans" erscheinen großenteils gedruckt in den jeweils folgenden Auflagen dieses Werkes. Ihnen kommt also kein besonderer kritischer Wert zu. Auch die Randbemerkungen und Zetteleinlagen im Handstück der "Neueuropäischen Erziehungsbewegung" und in PETERSENs Einleitung zu HUGUENINs "Odenwaldschule" sind zumeist unerheblich, was den Text der Ausgaben betrifft.

Auszug aus Stallmeister, Walter: Literaturdokumentation Peter Petersen, Jenaplan, Erziehungswissenschaft in Jena 1923–1952 (Veröffentlichungen der Universitätsbibliothek Hagen, Band 2), Hagen 1999, S. 56-59

Der Kleine Jena-Plan.

Die letzte Ausgabe des „Kleinen Jena-Plans", „61. Auflage 1996 (Neuausgabe) Lektorat Peter E. Kalb" stellt in einigen Textpassagen nicht die Fassung dar, die Petersen zuletzt wollte. Bei der Arbeit am Literaturbericht konnte ich aus den Handexemplaren von Peter Petersen und Else Müller-Petersen folgende Daten zur Arbeit an den letzten überarbeiteten Editionen gewinnen[73]:

Die letzte von Petersen selbst veränderte Ausgabe ist die 15. - 17. Auflage von 1949.

Die letzte bearbeitete Ausgabe, bei der in den Text eingegriffen wurde, ist die 25./26. Auflage von 1955. Mit dieser sind alle späteren Ausgaben, auch die letzte von 1996, textidentisch. Die Edition von 1955 erfolgte durch Else

[71] Ich rechne hier mit Unterstützung.

[72] Ein endgültiges Urteil zu den stenotachygraphischen Notizen wagte Hofmann 1993, S. 20. Diese Äußerung ist allerdings abhängig von der Zahl der seinerzeit erschlossenen Dokumente. Auf die mir bekannten von der PPA in Hagen erschlossenen Dokumente weise ich unten hin. Für die Erschließung des Materials ist auch nicht unbedingt eine schriftliche Übertragung notwendig. Für ein kommentierendes Indizieren ist die Fähigkeit, flüssig die Stenotachygraphie lesen zu können, vielleicht erforderlicher.

[73] Den Sachverhalt habe ich bereits kurz im „Bericht zum Schrifttum Petersens" 1989, S. XXIV dargestellt. Zu Ergebnissen, die z.gr.T. identisch sind, kommt Hofmann 1993, S. 19 (Erstauflage 1991). An den dort dargestellten bibliographischen Daten etc. habe ich im folgenden Präzisierungen vorgenommen.

Müller-Petersen und Otto Lange. Dies wird belegt durch ein Handexemplar der 23. - 24. Auflage von 1954 mit handschriftlichen Anmerkungen, Korrekturen und Ergänzungen von Else Müller-Petersen. Eingelegt sind Notizen für die geplanten Änderungen in der Neuausgabe und ein Briefwechsel zwischen Else Petersen und Otto Lange, der sich hierauf bezieht[74].

Als Beispiele für relevante Änderungen gegenüber der letzten von Petersen bearbeiteten Ausgabe können angeführt werden:

Der 2. Absatz auf S. 30 der Ausgabe von 1954 begann mit:
„Die Kinder sind vom ersten Tage an zu allen guten Sitten des Umgangs einzugewöhnen."
Der im Ausdruck evtl. durch „Verschlimmbessern" bei einer früheren Redaktion verunglückte Satz wurde korrigiert in:
„Gleich vom ersten Tage an sind die Kinder an alle guten Sitten des Umgangs zu gewöhnen."[75] (Beltz Ausgabe von 1996, S. 47, letzter Absatz)

Auf S. 31 der Ausgabe von 1955 wurde im letzten Absatz der Text:
„a) die Aussprache; die Offenheit aller Verhältnisse; das Geöffnetsein füreinander; daß alles zur Aussprache kommt."
umgeschrieben in:
„a) die Aussprache; die Offenheit aller Verhältnisse; das Geöffnetsein füreinander; alles darf zur Aussprache kommen." (Beltz-Ausgabe von 1996, S. 51, 1. Abschn.)

Der zweite Absatz von S. 53 der Ausgabe von 1954 wird auf S. 56 zu der Tafel, auf die er hinweist, gesetzt und der Text entsprechend geändert (Beltz-Ausgabe von 1996, S. 91, letzter Absatz).

Hierdurch wurde es nötig, auf S. 51 der Ausgabe von 1954 Platz zu schaffen (Brief von Otto Lange vom 23.7.1955). Der Text im 4. Absatz, Zeile 5 - 8. wurde gekürzt (Beltz-Ausgabe 1996, S. 85, 3 - 4.) Ein für die Zeit charakteristischer Hinweis auf die Verkehrsmittel, die den Lehreraustausch in „Landschulengemeinschaften" erleichtern, wurde gestrichen. In der Ausgabe 1954 hieß es:

„Heute, wo Fahrrad, Motorrad, manchmal auch ein billig erstandener Opel, leichter zur Verfügung stehen, bilden Entfernungen nur selten einen ernsthaften Hinderungsgrund."

In der Neuausgabe hieß es dann: „Heute bilden Entfernungen nur selten einen ernsthaften Hinderungsgrund."

Durch diese redaktionellen Eingriffe in den Text wird die Vorlage nicht wesentlich umgeformt. Bei strengen textkritischen Maßstäben könnte aber

[74] Das Handexemplar mit den Einlagen ist in der Bibliographie beschrieben.
[75] Vorschlag von Otto Lange im Brief vom 15.7.1955 an Else Müller Petersen.

doch erwogen werden, ob solche posthumen Modifikationen nicht kenntlich gemacht werden sollten[76].

Bei der Arbeit an der 25./26. Auflage 1955 wurden Peter Petersens letzte nachweisbare Hinweise für eine Neuausgabe, eine beabsichtigte 18./20. Auflage 1950, nicht berücksichtigt. Petersens Vorarbeiten zu dieser Edition sind nachweisbar in einem Handexemplar der 15./17. Auflage 1949. Im Buch selbst sind handschriftliche Änderungen vorgenommen worden. Diese werden ebenfalls auf einem eingelegten Durchschlag einer maschinenschriftlichen Liste mit der Überschrift „Korrekturen zu Peter Petersen: ‚Kleiner Jena-Plan'", die wohl als Anlage zu einem Schreiben an den Verlag Westermann gedacht war, aufgeführt. Hier liegen wesentliche Textveränderungen vor.

Im Inhaltsverzeichnis S. 6 und ebenso auf S. 53 (Ausgabe 1949 — „Neuausgabe 1996" S. 87) wollte Petersen aus der Überschrift „Eine Schule volkhafter Bildung (Hördt)" herausstreichen.

Auf S. 12 der Ausgabe von 1949 sollte der 2. Absatz unter der Überschrift „Das Erziehungsziel der Schule" und die zugehörige Anmerkung ersatzlos gestrichen werden (1996 S. 17, 2. Absatz):

„Das Ergebnis einer solchen Charakterbildung ist dann der volkgebundene freie Mensch, der ‚Mensch der Polis', der naturgemäß in den vielfältigen gesellschaftlichen, politischen und geistigen Ordnungen des Volkslebens steht und in ihnen willig dient, in seinem ‚Stande'. Sein ganzes Sein und Schicksal, Rang, Ehre und Würde nimmt er aus der Ganzheit des lebendigen Volkstums."

Auf S. 31 der Ausgabe 1949, Abschnitt Schulwohnstube Z. 7 - 9 („Neuausgabe" 1996, S. 50, Z. 8 - 10) wünschte Petersen nach den „Korrekturen" folgende Textänderung:

„Im Abschnitt über die Schulwohnstube bitte den Satz zu streichen: ‚Mag die Werkstatt soziale Gesinnung in einem bescheidenen Masse mitbewirken, ihr Anteil an persönlichkeitsbildender Kraft ist gering'. Statt dessen wäre hier einzufügen:
‚Wohl bewirkt auch die Werkstatt soziale Gesinnung und bildet die Persönlichkeit; allein dies gilt mehr in der Arbeitswelt der Erwachsenen, für die Schule vorbereitet und am besten eben durch Ausbau rechter Schülerwerkstätten neben den Schulwohnstuben.'"

[76] Es sollte angemerkt werden, daß sich die geschilderten Neuformulierungen im Text zu einem Teil im Rahmen des editorisch notwendigen und zum anderen Teil schon am Rande des editorisch zulässigen bewegen. Es ist nicht begründet, von „einer durch Zusätze und ‚Verbesserungen' späterer Herausgeber aus den 50er Jahren entstellten Fassung" (Hofmann 1993, S. 19) zu sprechen.

Zur ersten Zeile des letzten Absatzes auf S. 41, Ausgabe 1949 („Neuausgabe" 1996, S. 67, 2. Absatz unter der Überschrift „Die Eltern in der Schule") vermerkt Petersen:

„statt ‚Schulen' bitte ‚Volksschulen nach dem Jena-Plan ...'".

Im gleichen Absatz Z. 5 („Neuausgabe" 1996, Z. 6) wollte Petersen „ihr Volkstum" ersetzen durch „die sozialen Ordnungen und die Arbeitswelt ihres Volkes".

Petersens „Korrekturen" sind wahrscheinlich noch nicht seine abschließenden Hinweise auf die damals geplante Neuauflage. Der Durchschlag der „Korrekturen" ist mit drei stenographischen Hinweisen versehen. Hier weist Petersen auf schon vollzogene (?) Einfügungen zu S. 53 und 73 hin und vermerkt am Schluß noch eine Verbesserung: „Arbeit im[77] Schulgarten", das „Arbeit und Schulgarten" auf S. 55, 2. Absatz, Z. 6 (Ausgabe 1949) ersetzen soll. Diese Korrektur wurde auch bei den späteren Ausgaben vorgenommen („Neuausgabe" 1996, S. 90, Z. 7).

Jeder Leser des „Kleinen Jena-Plans" kann sich mit diesen Hinweisen aus Petersens „Korrekturen" sein Exemplar der „Neuausgabe" so redigieren, daß es sehr wahrscheinlich einer „Ausgabe letzter Hand" entspricht, die textkritisch gerechtfertigt werden kann.

Daneben müßte beschrieben werden, wie sich der Text in den verschiedenen bearbeiteten Ausgaben weiterentwickelte, wie aus der ersten Fassung von 1927, die als Vorlage für Petersens Vortrag in Locarno, in dem er den Jena-Plan vorstellte, gedacht war, im Ablauf des Jenaer Versuchs und in wissenschafts- und zeitgeschichtlichen Berührungen die letzte von Petersen selbst verantwortete Edition entstand[78]. Der „Kleine Jena-Plan" wurde von Petersen ständig fortgeschrieben. Mit zahlreichen handschriftlichen, meist stenographischen, Anmerkungen und Korrekturen und vielen eingelegten Zetteln sind die Handexemplare der Ausgaben von 1927, 1929, 1932 und 1946 versehen. Mit Unterstützung der Petersen-Nachlaß-Gesellschaft wurden Textveränderungen in den bearbeiteten Ausgaben von der Peter-Petersen-Arbeitsstelle in Hagen systematisch erfaßt, ebenso die handschriftlichen, meist stenographischen Notizen und Einlagen ausgewertet. Diese Arbeit geschah im Hinblick auf eine textkritische Ausgabe des Kleinen Jena-Planes. Es kam allerdings bisher nicht zu der geplanten wissenschaftlichen Edition[79].

---

[77] Von Petersen im Original unterstrichen.

[78] Einen Überblick über die verschiedenen Auflagen bieten die unter dem Deskriptor „Kjp" erfaßten Nummern. Zur Erstaufl. vgl. auch die Eintragungen in „Daten zu Petersens Biographie und zum Jena-Plan" zum Jahr 1927.

[79] Die Sicht einer Seite wird dargestellt in Hofmann 1993, S. 18 - 19.

Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft

Benjamin Ortmeyer

Peter Petersen und die NS-Zeit

Forschungsbericht

Forschungs-
berichte
7.4

Johann Wolfgang Goethe-Universität

Bemerkungen zu den unterschiedlichen Auflagen der Schrift „Kleiner Jena-Plan“ von Peter Petersen

Petersens Schrift „Der Jena-Plan einer freien allgemeinen Volksschule (Kleiner Jena-Plan)“ erschien zunächst 1927. Er wurde 1929 und vor allem 1932 erweitert.

1933/34 und 1935/36 erschien diese Broschüre in der NS-Zeit mit weiteren Zusätzen (siehe vor allem die 7./8. Auflage 1935/36). 10 Jahre später erschien 1946 als 9.–12. Auflage eine Ostausgabe und als 13./14. Auflage eine Westauflage ohne Unterschiede.

Die letzte vorliegende Auflage erschien 2001 unter Berücksichtigung der letzten Änderungen Petersens aus dem Jahr 1949.[1]

1.

1936 wurde in Teil I (S. 14) zum ersten Mal folgender Absatz eingefügt, wobei der erste Satz weitgehend (lediglich ohne den Zusatz *„für die dreißiger Jahre vorausgesagt“*) auch in den Auflagen nach 1945 erhalten blieb (siehe Westausgabe 1946, 13./14. Auflage, S. 9), der zweite dann gestrichen wurde. Es geht um die Forderung nach einer *„vom Volk gewollte(n) und getragene(n)“* Volksschule:

Dieſe Forderung ward entwickelt unter ſchärfſter Ablehnung der liberalen Staatsauffaſſung und des Individualismus, in der Erwartung, daß eine deutſche Selbſtbeſinnung — für die dreißiger Jahre vorausgeſagt[1]), — den Weg zu einem ſtändiſchen Staate als echtem Volksſtaate bahnen werde. Mit dem Ruſtſchen Schulgemeinde-Erlaß vom 24. Oktober 1934 und mit der 1933 erfolgten Gründung des NSLB. hat das Neue Reich die Grundlagen für eine wahre Volks-Schule geſchaffen; „Jugendwalter“ und „Lehrerbund“ können ſie bauen.

Als Quelle (1) verweist Petersen auf seine 1926 geschriebene Schrift „Neueuropäische Erziehungsbewegung“.

Bis in die letzte Ausgabe 2001, S. 21, heißt es nun:

Diese Forderung ward entwickelt unter schärfster Ablehnung der liberalen Staatsauffassung und des Individualismus, in der Erwartung, daß eine deutsche Selbstbesinnung den Weg zu einem echten Volksstaate bahnen werde.[4]

[1] Inzwischen ist eine im Vergleich zu 2001 unveränderte 63. Auflage 2007 erschienen.

Das Erwarten der nationalsozialistischen *„Volksgemeinschaft“* in den dreißiger Jahren entfiel nun verständlicherweise – ein Nachdenken über die *„schärfste Ablehnung der liberalen Staatsauffassung und des Individualismus“* ist jedoch nach wie vor nicht erkennbar (die Fußnote verweist auf dieselbe Schrift 1926).

2.

Mehr nebensächlich sind die verschiedenen Fußnoten, die teils gestrichen, teils weitergeführt wurden, wobei die in der NS-Zeit erweiterten Fußnotenangaben weitgehend ungeniert in die Auflagen nach 1945 übernommen wurden.[2]

1936 verweist Petersen (S. 43) auf Ernst Kriecks Zustimmung für einen Ersatz der Jahrgangsklassen in dessen zentraler nazistischen Schrift „Nationalpolitische Erziehung“ (1932), S. 152. Es ist verständlich, dass er nach 1946 die Zustimmung Kriecks streicht.

3.

Ebenfalls gestrichen wurde nach 1945 folgende Passage, die 1936 eingeführt worden war (S. 45):

Jena-Plan und Landſchule.

Über die Durchführung in Landſchulen und die erſte Jenaplanſchule mit zehn Jahrgängen, die zur Oberſekundareife führt, berichtet „Die Praxis der Schulen nach dem Jena-Plan“, 1934. S. 348 ff.; über die „zehnjährige Bezirksſchule“ in Rahden i. Weſtf. auch Hermann Lüking in der „Deutſchen Schule“, Sept. 1935. Vergleiche ferner Herbert Sailer, Warum ſehen wir im Jena-Plan eine Ausgangsform für die nationalſozialiſtiſche Bauernſchule? in der von Fritz Wächtler herausgegebenen Monatsſchrift: „Kind, Familie, Staat“, Dez. 1935. (Böhlau-Weimar.)

[2] So verweist auch die Auflage 2001, die den Änderungen Petersens 1949 Rechnung trägt, auf NS-Literatur: a) S. 23 auf die erweiterte NS-Fassung der Petersen-Schrift „Pädagogik“ (nun „Pädagogik der Gegenwart“), 1937; b) S. 34: „Jena-Plan III“, 1934; c) S. 35: Kludas in „Deutsche Sonderschule“, 1934; d) S. 35: F. Buchholz: „Das brauchbare Hilfsschulkind“, 1939; e) S. 43: W. Döpel: „Der Dorfkindergarten“, 1935; f) S. 45: „Lebensnaher Volksschulunterricht“, 1935; g) S. 46: F. Schedes: „Die Grundlagen der körperlichen Erziehung, 1935; h) S. 51: Petersens Ausgabe der „Führungslehre“, 1937; i) S. 55: Petersens „Die Praxis der Schulen“, 1934; j) S. 56: R. Drexel: „Neue Deutsche Schule“, 1938; k) S. 67: E. Müller-Petersen in „Die Deutsche Schule“ 1942; l) S. 71: Philipp Hördt „Grundformen volkhafter Bildung“, ausdrücklich die 2. Auflage 1933; m) S. 81 (und 87, 90, 103): Petersen 1934; n) S. 83, 99 und 103: wiederum Petersens „Führungslehre“, 1937; o) Willi Schneider: „Die Führung im gruppenunterrichtlichen Verfahren“, 1936.

4.

1936 hat Petersen den positiven Bezug auf Maria Montessori, die bei Mussolini nach zehnjähriger Zusammenarbeit in Ungnade gefallen war, gestrichen; er wurde auch für die Auflage 2001 nicht wieder hergestellt.

5.

1934 (S. 86) hieß es noch:

> Mit I bekennen wir uns u. a. voll und ganz zur Forderung Maria Montessoris in ihrer „Pädagogischen Anthropologie“, daß der Lehrer das anthropologische Studium des Kindes der Erziehungsarbeit vorangehen lassen sollte, und schließen uns an die Bestrebungen der rhythmischen und gymnastischen Schulen an. Hierher gehören ferner Spiel, Wandern, Turnen und Sport usw.

Seit 1946 (S. 92 bzw. 2001, S. 104) bis heute lautet der Absatz dann:

> **Mit I bekennen wir uns u. a. voll und ganz zur Forderung, daß der Lehrer das anthropologische Studium des Kindes der Erziehungsarbeit vorangehen lassen sollte, und schließen uns an die Bestrebungen aller führenden Schulärzte und Schulhygieniker sowie der rhythmischen und gymnastischen Schulen an. Hierher gehören ferner Spiel, Wandern, Turnen und Sport usw.**

6.

Die in den Ausgaben von 1933/34 und 1935/36 enthaltene Einleitung entfällt seit 1946, da sie mit dem Nazi-Ideologen Philipp Hördt in das Thema einführen sollte. So wurde in Abschnitt V, Teil B zwar immer noch Hördt in der Überschrift in Klammern erwähnt (1946, S. 84; 1949, S. 55; 1955, S. 53, in der 51. Auflage des Beltz Verlags S. 55), dann aber wurde auch dieser Hinweis 2001 entfernt und die Entfernung ohne Argumente zu nennen kurz erwähnt.

Die Einleitung 1933/34 und 1935/36 ist textidentisch. Im Dokumententeil 1933 ist die Einleitung vollständig abgedruckt.

Abgedruckt in: Ortmeyer, Benjamin: Peter Petersen und die NS-Zeit. Forschungsbericht (Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft, Reihe Forschungsberichte, Band 7.4), Frankfurt am Main 2008, S. 86–88.