

Peter-Petersen-Archiv Nr. 13.1.: Schülerkunde

Einordnung unserer Schülerkunde in das Gebäude der Erziehungswissenschaft.

4^h(8.12.42)

1^u

(2) Aufgabe der "Allgemeinen Erziehungswissenschaft"

- 1.) Umgang ^{pp}[[soziologische und (?) kulturphilosophische *volks*]]theoretische Betrachtung,
- (3) 2.) " ^{pp}[[metaphysische und ethische]] Betrachtung, um zu bestimmen die Erziehungswirklichkeit, (4) die rechte erzieherische Haltung, die Führung.

Erziehungswissenschaft als selbstständige Wissenschaft klärt in ihrem *allgemeinen* Teile (5) die Tatsachen der Erziehung nach ihrer Wirklichkeit und ihrem Sinn, und damit springt das *Ziel* von selbst heraus, denn ... (6) dadurch werden höchste und allgemeinste Maßstäbe gewonnen, nach denen alles, was wahrhaftes erzieherisches Tun ist, was erzieherische (7) Wirklichkeit ist, zu bewerten und zu organisieren ist. Woher soll ich sonst wissen, *wie* ich mein erzieherisches Tun (8) beginnen, meine erzieherische Haltung einrichten und rechtfertigen soll, wie ich recht erziehende Gemeinschaften organisieren, leiten, (9) beeinflussen soll usw.? Man hat gesagt: Von der Ethik her wird das Ziel gegeben? Von welcher Ethik? (euz11) Von der Philosophie? Von welcher? s. meine Schrift! (ee)¹ (10) Von der Religion? Von welcher? (elr) Karl Barth, Das Wort Gottes und die Theologie. 1929. S. 175: „Im Verhältnis zum Reich Gottes kann alle Pädagogik gut und alle schlecht sein.“ (ee) Erziehung ist ein Geschehen innerhalb der Schöpfung, **zur linken Hand Gottes**. (11) Demnach ein **weltliches** Tun. Auf jeden Fall stehen wir in der (12) protestantischen Welt; katholische Pädagogik kennt nur Zielbestimmung aus der Religion. Wir müssen einräumen, dass (13) Erziehung wie pädagogisches Handeln auch außerhalb der christlichen Kirchen geschehen, dass beide zur "Welt", (14) zur "Weltlichkeit" gehören. Und es bleibt dann eine *besondere* Frage, was es bedeutet, wenn der *Christ* (15) recht erzieht, oder sich erziehen lässt, pädagogische Akte vollzieht usw.

(16) Die *Angewandte* Erziehungswissenschaft hat, wie schon ihr Name sagt, die von der Allgemeinen gefundenen (17) Tatsachen, Grundurteile usw. zu übernehmen und sie auf gegebene Wirklichkeitssphären anzuwenden. (18) Im I. Teile: Schüler-, Lehrer- und Schulkunde<,> II. Schulgemeinde und (eüz) die Bildungsbereiche (ee)², III: Unterrichtslehre<,> IV. Ist möglich (?)³. (19) In diese Teile werden die Entscheidungen der Allgemeinen Erziehungswissenschaft übernommen und gelten, als wenn sie endgültig (20) abgeleitet, bestätigt und gefestigt wären.

(1) Dabei verfährt die Schülerkunde so:

- (2) 1.) Sie verschafft sich den *Begriff des Schülers* und (eüz) damit (ee) die Kenntnis der diesem „Schüler“ eigentümlichen

2

¹Gemeint ist: Peter Petersen: Die Philosophie in erziehungswissenschaftlicher Beleuchtung. Weimar: Böhlau, 1929. - Hier ist eine Umstellung nötig. Diese Stelle muss vor den Aussagen zur Religion kommen, damit kein Bruch entsteht.

²Der Einschub ersetzte das Wort „Unterricht“

³Dieser IV. Teil der Angewandten Erziehungswissenschaft wird hier nicht weiter beschrieben.

- wesentlichen Seiten; ^{pp}[[nicht ⁽³⁾ diesen bestimmten Schüler Fritz Müller, sondern den Schüler schlechthin.]]
- (4) 2.) α) Sie durchsucht die jugendkundlichen usw. Tatsachen, Forschungsergebnisse, was in der seelischen Entwicklung und im ⁽⁵⁾ Leben des Kindes und des Jugendlichen überhaupt aufgedeckt worden ist und noch aufgedeckt werden kann oder werden sollte von dem, was auf das ⁽⁶⁾ **Ziel der Erziehung** hinweist, dem Schüler zur „Vergeistigung“, zur Humanisierung, Menschwerdung verhilft bzw. dem widerstrebt;
- (7) β) Sie misst diese alle mit den bereits gewonnenen Erkenntnissen aus den „Forschungen in der Pädagogischen Situation“ selbst.
- (8) 3.) Sie versucht über die Tatsachen hinaus Folgerungen zu ziehen, was in einer bewussten und rechten Führung getan werden kann, ⁽⁹⁾ nein, getan werden *soll*, um den höchsten Anforderungen der *Erziehung* gerecht zu werden, sobald der Mensch als *Schüler* betrachtet wird.

^(elr) Ziel: Unter Ehrfurcht vor dem Leben und unter ^(e2) der Idee der Erziehung führen zu:

^(e3) Oder: „Den Menschen der gereiften Kraft und der von ^(e4) *innen* gewachsenen Haltung“ = *organisches* Wachstum, Wertbildung.

^(e5) Oder: Den „volksgebundenen freien Menschen“.

^(e6) Oder: Den <„>freien<„> selbstständig denkenden und handelnden

^(e7) demokratischen Menschen“ . ^(ee)

⁽¹⁰⁾ Entsprechend in einer „Lehrerkunde“, wie Lehrer rechte Führer und rechte Erzieher sein können. ⁽¹¹⁾ In einer Schulkunde, wie die gesetzgebenden und verwaltenden Organisationen das Schulwesen *erziehungsgemäß* einrichten sollten ... z.B. ^(euzr) *nicht* nach der Wirtschaft, nicht nach politischen Machtgelüsten, gar eines Ministers oder eines Klüngels. Sondern vom *Volke* her von den Bedingtheiten der Volksgesellschaft ^(?)⁴ aus. ^(ee)

⁽¹²⁾ §2. Vom Schüler-Sein

⁽¹³⁾ Es ist viel zu wenig, den Begriff des Schülers mit den Grenzen gewisser Lebensalter abzustecken, etwa vom 6 – 18. Lebensjahr; ⁽¹⁴⁾ wie es für eine Jugendkunde genügt. Es gibt Menschen mit grauen und mit weißen Haaren, die sich selbst als Schüler bezeichnen und von anderen als ⁽¹⁵⁾ Schüler bezeichnet werden: Schüler Kants, Herbarts, Wilhelm Wundts usw. Es muss demnach etwas anderes sein, das den Begriff des „Schülers“ ausmacht im ⁽¹⁶⁾ allgemeinsten Verstande. Und dieses allgemeinste Merkmal ist zuerst das der **Abhängigkeit**. Und insofern es niemand gibt, der ⁽¹⁷⁾ restlos aus Eigenem lebt und schafft, so wären wir alle Schüler; sicherlich Schüler der uns vorangegangenen Geschlechter, besonders des ⁽¹⁸⁾ vor uns geborenen Geschlechts. Aber es sind nicht diese Merkmale, nach denen wir zu suchen ^(?) haben; denn sie sind zu allgemein und äußerlich, ⁽¹⁹⁾ sondern wir

⁴Die dritte und vierte Silbe haben durch die Unterlänge eines darüber stehenden Wortes bedingt eine zu geringe Höhe.

müssen nach inneren, geistigen Merkmalen suchen. Nämlich uns fragen: Warum denn abhängig? Das führt dann weiter.

(1) Da stellt sich als nächstliegende Begründung der Abhängigkeit ein der Charakter des *Unfertigen*, und zwar eines **Unfertigen in sich selbst**, (2) nicht **durch** sich selbst. In höchster Betrachtung für den Einzelmenschen wie für die Gesamtheit, ein Volk *das* Ziel, *die* Aufgabe ihres Lebens: (3) *fertig* zu werden = das zu erreichen, was man seine „Bestimmung“ nennt. Sprechen wir in einem so weit gefassten Sinne von *Schülern* (4) wie in diesem: „Wir sind alle Schüler des älteren Geschlechtes“, so hat diese alte, uns vorausgegangene Generation eben dieses (5) voraus: Sie wurde und war einmal fertig, ganz einerlei, wie wir darüber urteilen mögen nachträglich; wir selbst aber (6) haben zu ringen um dieses „Fertigwerden“, als einzelne wie als Gesamtheit, als „Epoche“ als „*unsere*“ Generation, (euzl) und: Niemand ist vor seinem Tode glücklich zu preisen“ (Solon) (ee).

(7) Wir gehen mithin nicht aus von einem Begriff Schüler = er ist mein Schüler gewesen, ich habe ihn dort und (8) dann unterrichtet; er hat vor mir auf einer Schulbank gesessen ... Das wäre viel zu äußerlich, zu „empirisch“ genommen. (9) Es geht uns um den *metaphysischen* Begriff des Schülers. Daher gehen wir aus von dem *weiteren* Begriff des (10) Schülers: Schüler ist jeder, der **unfertig in sich selbst** ist, und diesen *verengen* wir nun für die Aufgabe *unserer* Schülerkunde, (11) als Teil einer angewandten Erziehungswissenschaft. Und in dieser *Verengung* können wir nun auch sagen: Jener unfertige Mensch ist (12) **der noch nicht reife Mensch**, er ist unausgereift körper<lich>-seelisch und geistig, er ist auf dem Wege zum „Menschen“. (13) Sage ich: Jener Philosoph im weißen Haar ist ein Schüler Kants, so heißt das, er ist auch unfertig in sich selbst, (14) nämlich fertig *aus Kant*, aber er ist ausgereift, nämlich so, dass er die Gedankenwelt Kants oder entscheidende (15) Teile in ihr, sich zu *eigen* machend, gewiss dabei auch vielfach umdeutete, und fortentwickelte das, was er auswählte (?) und (16) übernahm, aber: Er ist **ausgereift** d.h. er führte jenes Gedankengut aus Kant seinem „Selbst“ zu und wurde (17) dadurch *selbst* fertig, „reif“. Unter der Sonne Kants reifte er!

(18) Für den Schüler, wie wir ihn fassen als Gegenstand *unserer* Schülerkunde trifft aber zu das „Noch-nicht-Reife“. (19) Und diese Unreife macht ihn zu einem **Hilfbedürftigen** innerhalb der Gesellschaft. Dies allerdings in außerordentlich verschiedenen (20) Graden, und das hängt ab von zweierlei: (21) a) Von der **geschichtlichen Lage der Gesellschaft**, innerhalb deren ich aufwache: z.B. ein 18jähriger Schüler (22) ist reif in seinem Lande und seinem Volke, aber in Jo<hannes>-burg (?) ist er wie ein großes Kind;

(1) b) Vom Ausmaß der *individuellen* Kräfte, die immer mitgegeben sind, um Herr der geschichtlichen Lage zu werden und (2) sie zu gestalten und sich selbst in ihr, innerhalb der Kulturgesellschaft, innerhalb welcher er reifen muss.

(3) Der Schüler teilt das Merkmal der Hilfsbedürftigkeit mit dem *Kinde*. Es bekundet sich darin etwas von einem sehr (4) weit ausgedehnten Festhalten junger Menschenkinder auf der Stufe des Kindes. Noch „Studenten“ sind häufig „kindlicher“ als (5) Gleichaltrige ihres Volkes. *Genetisch* betrachtet verrät sich darin, dass überhaupt demjenigen Menschen, der zu besonderen

Leistungen (6) innerhalb seines Volkes berufen ist, ein längerer Anlauf nötig ist, genauso wie auch die schöpferischen Menschengruppen (7) die stärkere Relation haben zu den entwickelten (?)⁵ Körpertypen (Vgl. Conrad!) wir kommen noch darauf zurück.<)>.

(8) Es wird demnach unbedingt nun einen Punkt geben, wo das „Noch-Kind-Sein“ zur Unnatur wird, unnatürlich. Untersuchen wir: (9) Kaum ein Lebewesen ist so lange nach der Geburt so hilflos wie ein Menschenkind. Wie kurz ist die Zeit der Hilfslosigkeit (10) bei Tieren: Vögeln, Hunden, Katzen usw. Dabei ist das Menschenkind von vornherein mit einer erstaunlichen (11) *Lebensenergie*, einem wahrhaft starken „*Willen zu leben*“ ausgerüstet. Albrecht Springer⁺ (12) Unreife und Lebensschwäche, 1937, hat unreif geborene Kinder, bis unter 1000g schwer, untersucht, um den (13) Aufzuchtswert solcher Kinder zu prüfen. Dabei stellte er fest eine unerhörte Zähigkeit der Lebenskräfte, (14) einmal blieb ein solches Lebewesen lebendig bis zu 8 Tagen nach der Geburt. (en_{zr}) Vgl. auch zu diesem (?) starken Lebensdrang H. **Hetzer**, Kindheit und Armut (ee)[.]

[[Am linken Rand weitere Angaben zu Albrecht Springer:]] (el_r) +Ist ein besonderer Kenner der Neuropsychologie des (e₂) Säuglings und Anhänger der „objektiven“ (e₃) Psychologie; diese verneint oder übergeht (e₄) die Frage des Bewusstseins der neugeborenen<,> (e₅) s. auch in der ZfPsych 1936 (e₆) von Springer, Säuglingspsychologie. (ee)

(15) F. **Stirnemann** hat uns eine „Psychologie des neugeborenen Kindes“, 1940 gegeben; (16) „Neugeborene“: die ersten 14 Tage. Ungeheuer wichtig. Er ist entgegen der „objektiven“ Psychologie, der Ansicht, dass das neugeborene (17) Kind einen Zustand mit auf die Welt bringt, „der dem bewussten zu mindestens ähnlich ist und aus dem später Bewusstsein kontinuierlich (18) hervorgeht, indem es sich immer mehr mit Bewusstseinsinhalt füllt“ (103). „Hinter dem Wesen, das schläft und saugt, hier und da (19) auch durch Schreien belästigt, steckt eben der **werdende Mensch** in allen seinen Anlagen. Die Seele ist in ihrer Kompliziertheit (20) schon da und ist kein Trugbild, das erst nach (105) der Geburt durch die Wechselwirkung von Körper, und vor allem dessen Nervensystem, (21) mit der Außenwelt entsteht. Es gibt **keine postnatale Psychogenese**, nur eine Entwicklung. (22) Selbst die höchste seelische Fähigkeit, der Intellekt, ist als Anlage bereits da; sonst könnte das Neugeborene nicht schon, wenn auch selten, (23) seine Erfahrungen verwerten. Die Seele des Neugeborenen gleicht einer photographischen Platte, die in den früheren Generationen gespeichert (?) wurde; wird sie (24) entwickelt, so tritt bald da, bald dort das Bild im einzelnen freigelegt auf, bis das ganze Bild vor uns ist!“ (105).

(1) **Adolf Portmann** (eü_z) * 1897.27.5. (ee) - Basel:

3^c

Die biolog.<ische> Bedeutung (2) des ersten Lebensjahres beim Menschen „Universitas“ (euz) Sept. 1949 p. 1081 –8 (ee)

(euz) *Dieser Aufsatz ist von P. bereits 1941 anderswo veröffentlicht worden* (ee)

(el_r) Vgl. weiter unten im Man. weiter Julius Hermann<,> Menschenkunde 1941. (ee)

(3) Die Jungen der **Primaten** sind bei der Geburt „weitgehend selbstständig und mit wachen (4) Sinnen ausgerüstet“ (1081); klammern sich ganz

⁵Evtl. „entwickelteren“.

selbstständig an der Mutter fest. Andererseits hat der Mensch ein hohes Geburtsgewicht, ⁽⁵⁾ dadurch unterscheidet er sich erheblich vom Menschenaffen und [deren] <dessen> Wachstum im **Fötus**. Das Geburtsgewicht hat auch ⁽⁶⁾ eine Beziehung zum Endgewicht des Menschen, und darin stimmt das Menschenkind überein mit dem neugeborenen Schimpansen und Orang, während dasjenige des ⁽⁷⁾ Gorilla 1500g wiegt und der Gorilla ein Gewicht von über 100 kg erreichen kann.

⁽⁸⁾ Vielmehr liegt die Bedeutung dieses Gewichts in seiner Beziehung zum ... Gehirn und zum Gehirngewicht und darin stimmen alle ^(eüz) diese ^(ee) Gruppen ⁽⁹⁾ überein, die Gehirn**masse** vermehrt sich in allen Fällen etwa 3 – 3,5x. Allein das Menschenkind ist neugeboren ⁽¹⁰⁾ allein viel viel hilfloser.

Das erklärt sich infolge eines ganz anderen Unterschiedes: Das menschliche *Nervensystem* ist ⁽¹¹⁾ viel komplizierter, und das menschliche Zentralnervensystem kann nicht während der **Fötalperiode** ⁽¹²⁾ ausgebildet werden, dazu ist diese Zeit von ca. 9 Mon.<aten> zu kurz.

⁽¹³⁾ **Wenn** das Menschenkind eben als Kind eines *Menschen*, *genau* so ausgebildet für sein *Menschsein*, bei der **Geburt schon** ⁽¹⁴⁾ im **Fötus** entwickelt wäre, dann müsste es in diesen 9 Monaten genau so weit entwickelt sein, wie es als ⁽¹⁵⁾ **ein**jähriges! Kind ist<,> d.h. nach 21 Mon.<aten> (und der Indische Elefant hat eine Schwangerschaftsperiode von ⁽¹⁶⁾ 21-22 Monaten, d.h. unmöglich wäre solche lang<e> Tragzeit nicht).

⁽¹⁷⁾ Dem Tiere eignet eine „festgefügte instinktsgebundene Verhaltensweise“, während der Mensch einmal einen ⁽¹⁸⁾ großen Triebüberschuss hat, da eben seine Triebe *nicht* gebunden, nicht im voraus *fest* organisiert sind, ⁽¹⁹⁾ und der Mensch hat *Weltoffenheit* (?). Er kann *alles* beachten, auch Vergangenes und Zukünftiges sich zum „Gegenstand“ nehmen. usw.

⁽¹⁾ 1086. Das Besondere ist die **aufrechte Haltung**, „nicht der aufrechte Gang ist das Besondere, das Stehen, nicht das Gehen“ 3^{c-2}

⁽²⁾ 1087. verweist P. auf die viel zu wenig beachtete Tatsache, dass die Ausbildung der *Lautsprache* genau ⁽³⁾ zusammenfällt mit denselben Monaten, in denen sich diese *aufrechte Haltung* entwickelt!! Und er bedauert, ⁽⁴⁾ dass dies den Biologen viel zu wenig gegenwärtig sei, und doch zu erklären und zu deuten sei.

⁽⁵⁾ **P. sagt so:** „Die typische *Embryonalzeit* des Menschen, etwa 21 Monate ⁽⁶⁾ umfassend, gliedert sich in 2 Abschnitte (1088) in die *intrauterine* ⁽⁷⁾ **Zeit** und das *extrauterine Frühjahr*“. Und dieses letzte Frühjahr ist ⁽⁸⁾ 1087 „die bedeutungsvollste Zeit für die Entstehung der *als geistig* bezeichneten Sondermerkmale des Menschen, ⁽⁹⁾ des geistigen Erlebens, der menschlichen Sprache und der aufrechten Haltung“. Diese besondere *geistige* Daseins⁽¹⁰⁾ form kann sich aber nur entwickeln *im Kontakt mit der Umgebung* (!! **Gemeinschaft** sage ich)<.>

⁽¹¹⁾ Daher a) die Kürze der menschlichen Schwangerschaft und b) der hilflose Zustand des menschlichen Neugeborenen. ⁽¹²⁾ *Falsch* ist es nach P 1088 so zu erklären und zu deuten, dass jenes „Frühjahr“ ... *unabhängig* ⁽¹³⁾ von der „geistigen Daseinsform“ sei und dieser letzten die Möglichkeit biete zu *entstehen*, ⁽¹⁴⁾ **nein**⁶, die Ontogenese und die Daseinsformen stehen

⁶Dreimal unterstrichen.

in einem viel umfassenderen und tieferen Zusammenhang ⁽¹⁵⁾ als in dem von Ursache und Wirkung, nämlich, dass die Ontogenese während jenes Frühjahres jene geistige ⁽¹⁶⁾ Daseinsform bewirke! (übrigens wie plump das schon klingt, wenn man es so formuliert und ausspricht!!) ⁽¹⁷⁾ Dann wäre das Geistige nur ein Epiphänomen, eine Nebenerscheinung!! „Es ist vielmehr ^(ersvs) ⁽¹⁾ der Ausdruck von Geschehnissen, die das gesamte Dasein des Menschen in seinem Werdegang wie in seiner ⁽²⁾ reifen Form gestalten, deren Auswirkungen in den späteren Phasen der Ontogenese immer bedeutendere ⁽³⁾ Abweichungen vom Typus der gesamten gestaltverwandten Säuger zur Folge hat.“ ^(ee) 3^{c-3}

⁽¹⁾ ^(enzl) Vorher Portmann!⁷ ^(ee)

4^a

Wann hört jene *natürliche* Hilflosigkeit des Menschenkindes ^(eüz) ganz ^(ee) auf? Wenn wir es in Parallele stellen mit den Tierbabies. ⁽²⁾ ^(elr) **Das wird eine neue Frage.** ^(ee) ^(eüz) Denn am Ende des 1. Lebensjahres ist sie ja noch keineswegs ganz und gar überwunden ^(ee): Das Tierjunge bedarf *dann* keiner weiteren äußerlichen Pflege und Unterstützung, wenn es körperlich und in der Entwicklung seiner ⁽³⁾ Sinne soweit ist, dass es sich *selbst Nahrung* suchen und die [,]Nahrung, so wie es sie findet, *verdauen* kann. Dann geht es ohne Hilfe ⁽⁴⁾ ins volle Leben hinein. Dabei wird es noch körperlich zunehmen, sich auswachsen, größer werden, seine Sinne werden schärfer; ⁽⁵⁾ es macht seine Erfahrungen und zieht daraus sozusagen seine Lehren usw. *Aber*: Sobald es zur eigenen Nahrungssuche und Verdauung ⁽⁶⁾ fertig ist, gibt es die Hilfe auf. Will ich nun wissen, wie es in *dieser* Beziehung mit dem Menschenkinde steht, ⁽⁷⁾ so muss ich es unter Verhältnissen aufsuchen, wo es ebenso wie junge Tiere ganz früh auf *eigene Nahrungssuche* angewiesen ist. ⁽⁸⁾ Und diese Menschenjungen finde ich heute in allen Großstädten der Welt. Knudsen, „Kinder aus aller Welt“. ⁽⁹⁾ Und in der ganzen Welt zeigen sie den nämlichen Typ: in New York, Chicago oder Singapur usw. ⁽¹⁰⁾ Einiges ausführen über diese „Kinderhorden“; auch in Sowjet-Russland. Bei uns sind sie selten und nur in ganz armen ⁽¹¹⁾ Familien vielleicht noch ähnliche Züge; Zigeunerkinder! ^(enzr) In *Deutschland* ^(euz) sicher ^(ee) seit dem Waffenstillstand ebenfalls, freilich ^(lr) selten **so** junge, wie wir hier in diesem Zusammenhang voraussetzen! ^(ee)

⁽¹²⁾ Da zeigt sich nun, dass sie von ganz ganz früh auch <-> ^(eüz) um ^(?) das ^(?) 3./4. Lebensjahr!! ^(ee) <-> *selbstständig* sein können und nur, genau ⁽¹³⁾ wie viele Tiere, des Schutzes und des Geborgenseins in der „Horde“ bedürfen. Und das stimmt durchaus überein mit den uns ⁽¹⁴⁾ bekannten Tatsachen der körperlichen und seelischen Entwicklung. Im 3/4. Lebensjahre kann das Kind *alles* essen und: ⁽¹⁵⁾ ^(elr) wie oben gesagt ^(ee): es kann *sprechen*. ^(eüz) weiter ^(ee): Jede Kinderpsychologie bezeugt es uns: „Alle seelischen Grundfunktionen erwirbt das Kind in den 3 ⁽¹⁶⁾ oder 4 ersten Jahren seines Lebens, und in seinem ganzen späteren Leben macht es keine so grundlegenden ⁽¹⁷⁾ geistigen Fortschritte mehr wie z.B. zur Zeit, wo es sprechen lernt“ (Bühler, 68) <.> Nach Hildegard Hetzer, ⁽¹⁸⁾ Psychologische Untersuchungen der Konstitution des Kindes (2. – 7. J.) 1937: Im 3. Lebensjahr ist das Menschenkind ⁽¹⁹⁾ lebensreif; das Kind ist nicht nur einheitliche Person, sondern *Persönlichkeit* geworden: a) seine Antriebe

⁷ Wohl Hinweis, dass die Ausführungen zu Portmann nachträglich eingeschoben sind.

der Bewegungsgestaltungen sind zentriert, ⁽²⁰⁾ und b) es nimmt bewusst Stellung zu Ich und Welt.

⁽²¹⁾ Auch die Tabelle der Kindersterblichkeit zeigt, dass mit dem ⁽²²⁾ 4. Lebensjahr der geringste % -Satz zwar noch nicht erreicht ist, aber doch der höchste überwunden ist:

⁽²³⁾ 1912: 1 – 2jährige: 30 vom Tausend;

⁽²⁴⁾ 4 – 5 „ 9 „ „ ⁸

⁽¹⁾ Und in einem so ungünstigen Jahre wie 1919 in Deutschland:

4^b

1 – 2jährige: 42 vom Tausend: 42,1 Knaben und 41,8 Mädchen

⁽²⁾ 3 – 4 „ 8 „ „ : 7,8 Knaben (!), 8,4 Mädchen

⁽³⁾ D.h. es ist die Eingewöhnung ans Leben erreicht. ^(eüz) Freilich ^(ee) <, > der Körper ist nicht ausgewachsen usw., aber unsere ^(eüz) Ausgangs ^(ee) frage war ja: ⁽⁴⁾ Wann kann ein Menschenkind, wenn es, **wie ein Tierjunges**, ins Leben hinausgestoßen wird, der Hilfe entbehren und *selbstständig* ⁽⁵⁾ sich durchschlagen **wie ein Tier**. Und das müssen jahraus jahrein Millionen Kinder; man mache sich keine Illusionen ⁽⁶⁾ über die Höhe und die Wunder ^(?) der Menschheitskultur auf dieser Erde! Es ist also auch richtig, wenn wir Kinder erst ⁽⁷⁾ **nach** dem *vollendeten* 3. Lebensjahr in den K<inder>G<arten>. aufnehmen. [und]

⁽⁸⁾ Verwenden wir nun den Begriff der „Hilfsbedürftigkeit“ als ein Merkmal des Schülers, so gilt es zu bedenken, dass ⁽⁹⁾ wir uns dabei in die Lage eines in *unseren* kulturellen Verhältnissen, und zwar wiederum noch enger in diejenigen Deutschlands und verwandter Völker, ⁽¹⁰⁾ hineingeborenen Menschenkindes hineindenken müssen. Dann † ^(elr) † müssen wir den Begriff der „Hilfsbedürftigkeit“ erweitern und sagen: ^(ee) ⁹ Hilfsbedürftig ist jeder solange, bis er imstande ist, ⁽¹¹⁾ **aus sich selbst** an dieser Kultur teilzunehmen, und noch genauer heißt das[:] **Aus-sich-selbst**-teilzunehmen ⁽¹²⁾ a) an dem, was von ihm als Bürger des Staates verlangt wird, unter den gegebenen gesellschaftlich-wirtschaftlichen <en> Verhältnissen und ^(euzl) Herrschaftsverhältnissen; d.i. beruflich + politisch; ^(ee) ⁽¹³⁾ b) an dem, was er als Bürger der *geistigen* Gemeinschaft seines Volkes und als solches dann der Menschheit an *seinem* ⁽¹⁴⁾ Teile leisten soll.

In der Unterrichtslehre erscheint ^(eüz) diese ^(ee) Betrachtung wieder unter: a) Berufsbildung und b) Allgemeinbildung. ⁽¹⁵⁾ Offenbar ist das *Letzte* das Entscheidende. Mit der Entwicklung zum reinen Staatsbürger kamen wir nicht hoch genug ⁽¹⁶⁾ hinaus über die Analoga aus der Tierwelt und der Tierstaaten. Aber wenn wir sagten: Schüler ist jener, der auf dem ⁽¹⁷⁾ Wege *zum Menschen* ist, so umschließt die Bestimmung: auf dem Wege zur selbstständigen Teilnahme an der *geistigen* ⁽¹⁸⁾ Gemeinschaft, zu dem hin, was den Menschen *als Menschen* charakterisiert und ihn über alle Tierwelt hinaushebt auf eine unvergleichliche ⁽¹⁹⁾ Sphäre. Von den Grundlagen eines „Pädagogischen¹⁰ Realismus“ aus, eines volkstheoretischen ersten Teils der ⁽²⁰⁾ A<llgemeine> E<rziehungswissenschaft>, aus sind wir davor gesichert, dass Mensch genommen wird im Sinne eines verblässenden Abstraktums, nein ⁽²¹⁾ mit Mensch ist immer gemeint der jeweils so oder so blutsmäßig

⁸Für die 1-2jährigen werden keine Angaben gemacht.

⁹Die Worte „sagen wir“ sind an dieser Stelle zu tilgen.

¹⁰Dieses Wort ist nachträglich durch und über ein anderes geschrieben. Die ursprüngliche Version ist noch am Original zu prüfen! Evtl. „philosophischen“.

und völkisch gebundene Mensch, also für unser ⁽²²⁾ Volk Erziehung zum deutschen Menschen, s. A<llgemeine> E<rziehungswissenschaft> I. §8: Volk. Und zum Hineinleben in *diese* Sphäre und für ⁽²³⁾ diese Aufgabe bedarf es für den Menschen einer besonderen Führung bis zu einer ersten Reife sittlich und geistig; ⁽¹⁾ und das währt bis ins *3. Lebensjahrzehnt*. ^{5a}
Ja schon unsere einfachsten gesellschaftlich-wirtschaftlichen Verhältnisse erfordern ⁽²⁾ bereits eine Führung bis zum 15./16. Lebens[alter]<jahr> und wie es die Erhöhung der *Berufsschulpflicht* in den meisten ⁽³⁾ europäischen Ländern während und nach dem 1. Weltkriege zeigt, bis zum 16.-18. Lebens[alter]<jahr>! *Nur* für ⁽⁴⁾ *wirtschaftliche* Belange, *nur* für einen Kampf ums Dasein *in unseren* Verhältnissen, und geschähe nichts mehr als *diese* Ausbildung auf ⁽⁵⁾ die *Wirtschaft* hin, so wäre damit der Mensch von heute doch erst nur vorbereitet zur Tagelöhnerei innerhalb ⁽⁶⁾ seines Volkes, in seinem Volke sein täglich Brot zu erwerben, auf dass er nicht verhungere!

⁽⁷⁾ Auf diesem Wege ins Leben hinein sind es die *Eltern*, welche das Thema der Introdution der ⁽⁸⁾ Sonate des Lebens bestimmen. Zwischen Elternhaus und Leben, zwischen Familie und Gesellschaft steht allein seit einigen ⁽⁹⁾ Jahrhunderten für viele, und seit *einem* Jahrhundert für *alle* deutschen Kinder die *Schule* als eine der bedeutendsten ⁽¹⁰⁾ Helferinnen in der Ausrüstung zum Lebenskampf und zum Menschsein. Dieser Einfluss ist niemals allein vorhanden, es gab ⁽¹¹⁾ immer noch viele andere „Miterzieher“ zwischen Elternhaus und Schule. Von der Schule aus gesehen, so hat sich diese zu merken, dass ⁽¹²⁾ sie von *allen* Stunden eines Schuljahres, das sind 8760, höchstens 1/7- 1/8 ihre Schüler „hat“. ⁽¹³⁾ Ad. Zedler 1/96, Ad. Ferrière 1/102, der Belgier Lecensier ⁽¹⁴⁾ 97%, 1%, 2% ¹¹

⁽¹⁵⁾ Allein kann die Schule einen starken Einfluss gewinnen, wenn sie recht organisiert ist, ⁽¹⁶⁾ und zwar deswegen, weil sie mindestens 8 Jahre lang *stetig* einwirkt und *planvoll*, und auch in den allerverschiedensten ⁽¹⁷⁾ Formen äußerlich bemerkbar eingreift. Das alles bestimmt auch den Schüler so stark in seinem Verhältnis zur Schule. Er empfindet ⁽¹⁸⁾ sich *selbst*, in seiner ganzen *Persönlichkeit* weit eher im *Gegensatz* zu den **Schuleinflüssen** als etwa zu denen der Straße, ⁽¹⁹⁾ der Spielkameraden, der Verwandtschaft oder gar zu der ihn umgebenden Natur, obgleich die zuletzt genannten in der Mehrzahl der ⁽²⁰⁾ Fälle ein Kind stärker, mindestens aber ebenso stark beeinflussen wie die Schule und jeden Wettbewerb mit der ⁽²¹⁾ alten Schule, vor allem mit der Lernschule, aushalten können. ^(eüz) Denn ^(ee) sie alle sind unmerklicher, weniger aufdringlich, ⁽²²⁾ sie lullen gleichsam das Kind ein und ebenso noch den Jugendlichen, und darum erfassen ^(eüz) diese ^(ee) sich nicht, oder doch weit ⁽²³⁾ weniger schroff in ihrem *Selbst* betroffen und erfassen sich weniger in ihrem Selbst *gegenüber* jenen Mächten ⁽²⁴⁾ als eben *gegenüber* der Schule. Damit aber haben wir, ^{5b)} nebenher, Bedeutsamstes über alle *Schulerziehung* ⁽¹⁾ ausgesagt: denn sie ist auch gekennzeichnet in einem sie auszeichnenden Punkte: Dieser „Gegensatz“, ⁽²⁾ dieses „Gegenüber“ nämlich ist, was zu dem *Wesen* der rechten Schule mitgehört. Und in diesem *Gegensatz*, diesem ⁽³⁾ Gegenüber ^(elr) als „Distanz“, vertreten durch den Lehrer in der Schulwelt! ^(ee) steckt etwas, das gerade um der Menschwerdung und der Erziehung willen sein *muss*. Das Kind hat sich diesem Gegenüber ⁽⁴⁾ auch zu stellen; es *soll* sich

¹¹Der Sinn dieser Zahlenangaben ist hier unklar.

damit auseinandersetzen, und es kommt entscheidend darauf an, wie es bei dieser Auseinandersetzung ⁽⁵⁾ abläuft, und zwar sowohl für den Schüler wie den Lehrer wie die Schule. Es kann enden mit einer ganz starken ⁽⁶⁾ und auf die Dauer sehr gefährlichen Ablehnung von Lehrer und Schule, einem ungeheuren Volksschaden

(7) Denn es bleibt, einstweilen wenigstens noch, in *unserer* Kulturlage der **tiefste Sinn** aller Schulen, zu helfen, ⁽⁸⁾ dass ein Menschenkind *fertig in sich selbst* werde. Ja, es ist unsere Ansicht, dass dieser Sinn der Schule in diesem Jahrhundert erst ⁽⁹⁾ voll und ganz in der Breite und der Tiefe begriffen und ergriffen werden *muss*, um über die Schule hin unserem Volke recht zu dienen. ⁽¹⁰⁾ Jede recht geleitete Schule, jede Schule, welche Lehrer besitzt mit Augen und Herz für ihre Zöglinge, ⁽¹¹⁾ mit Lust und Kraft *zum Helferdienst*, wird zu einer *wahren* Hilfe zum Leben werden. Es wäre mithin *jede* Schule im ⁽¹²⁾ schönsten Sinne dieses Wortes eine „Hilfsschule“ und alle ihre Maßnahmen, alles Unterrichtliche auch, ein wohldurchdachtes ⁽¹³⁾ System von Hilfe, beileibe **keine Mechanik** von Hilfe, von deren Klammern und Nägeln ⁽¹⁴⁾ das Kind mit dem ersten Schultage erfasst wird und aus deren Räderwerk ⁽¹⁾ es nun zum Ende herausmuss, vielmehr ein Kreis freundlicher und gütiger, verständnisvoller, dabei ernster ⁽²⁾ und *zielbewusster* ^(elr) energischer ^(?)¹² ^(ee) Helfer als Freunde, Berater, Führer, Kameraden, immer wie es dieses oder jenes Kind im betreffenden ⁽³⁾ Stadium seiner Entfaltung zum Menschen braucht; darum ein Kreis kluger, vorbedachter Helfer, Menschen die noch „schauen“ können, die darum auch ⁽⁴⁾ den **rechten** Augenblick erkennen, wo das Kind imstande ist, *selber* mitzuhelfen, seiner Aufgabe, sich zur Gemeinschaft hin zu beziehen, ⁽⁵⁾ Menschen, die dann ihr, dieser Entfaltung kindlicher und jugendlicher Kraft angepasstes System von Hilfen anlegen, um dem ⁽⁶⁾ heranwachsenden Menschenkind zur Selbstherrschaft, zur **Autonomie** zu verhelfen.

(7) Wer freilich keine Neigung zu solchem Hilfsdienst besitzt, der ^(eüz) gehört zur alten Schule und wird etwa ^(ee) mit Wilhelm Münch von diesen ⁽⁸⁾ Lebensjahren als von einem „wenig interessanten unfertigen Alter“ ⁽¹⁴¹⁾ sprechen, und ähnlich sprach ⁽⁹⁾ auch ein Rudolf Lehmann in der 1.(!) Auflage seines Werkes „Erziehung und Erzieher“. Für den rechten Erzieher ⁽¹⁰⁾ bringt es gerade die höchste Lust, mit kleinen Menschenkindern und mit Jugendlichen umzugehen und *ihnen* zu helfen ... ⁽¹¹⁾ und *niemand*, der **diese** starke Neigung verspürt, braucht heute zu verzagen, Lehrer zu werden; denn wir haben an ⁽¹²⁾ Tausenden und Abertausenden Kindern es erprobt und können praktische Ratschläge geben, die *diesen* Menschen es ⁽¹³⁾ ^(elr) tatsächlich ^(ee) möglich ^(eüz) machen ^(ee)¹³, ihr Amt auszuführen, ihren Beruf zu erfüllen, wenn sie sich nicht zu Unteroffizieren und Kommandeuren ⁽¹⁴⁾ für Kinderkompanien und -bataillone berufen fühlen.

(1) **Zur Schülerekunde** S.6.^b

(2) Der zum Helferdienst berufene Erzieher wird unseren Ausführungen über das Wesen des Schülers noch etwas wichtiges entnehmen: nämlich, die ⁽³⁾ „Unreife“, die wir in die Begriffsbestimmung mitaufnahmen, ist **positiv**, ist *bejahend* zu bewerten. D.h. sie ist **kein Mangel** schlechthin,

¹²Die Endung ist nicht deutlich zu lesen.

¹³Frühere Fassung: „die diesen Menschen es auch praktisch möglich macht“.

im Gegenteil^(?) (4)^(eüz) sie gehört zum Wesen des „Kindseins“ des Jugendlichseins^(ee). Wer Mangel darin sieht, der kommt dann ja leicht zum Urteil „nur ein Kind“, oder stimmt Herbart zu: Der Erwachsene ist „auf jeden⁽⁵⁾ Fall“ mehr wert als ein Kind; er kann sogar soweit kommen, wie Kurt Singer^(?), „Die Schreckneurose des Kindesalters“, Jena 1918, (6) den Kindheitszustand mit dem *hysterischen* Zustand bei Erwachsenen zu vergleichen! Singer folgert so: Nach der medizinischen Theorie (7) fehlt dem Hysteriker das normale „Gesundheitsgewissen“, welches regulierend auf jede seelische Reaktion wirkt und sie¹⁴ mit dem normalen Denken und Wollen in (8) Einklang bringt, und dieses Gewissen wird durch die Hysterie beschädigt. Der Mensch besitzt dieses Gewissen nicht von Anfang an, sondern er erwirbt (9) es sich im Laufe der Entwicklung durch Erfahrung. Das Kind, so sagt nun Singer, hat noch nicht diese Erfahrung, folglich auch nicht jenes normale „Gesundheits(10)gewissen“, **also** reagieren sie <die Kinder> wie „hysterisch“ auf empfangene Eindrücke und Erlebnisse. Das klingt sehr scharfsinnig (11)^(elr) und wissenschaftlich gescheit^(ee), ist aber grundfalsch. Denn Singer hat folgendes übersehen: Jene Erfahrungen, welche dem Erwachsenen schließlich (12) das normale „Gesundheitsgewissen“ geben, enthüllen ihm gleichzeitig auch *alle* Abgründe von verwickelten emotionalen (13) Erlebnissen, die dem noch unerfahrenen und unentwickelten Kinde verschlossen und unzugänglich sind. (nach Schneerson 41) Z.B. die Abgründe, die (14) verbunden sind mit Tod, Krankheit, wirtschaftlichem Zusammenbruch, Enttäuschung in Liebe und Freundschaft usw. **Denn** ... (15) gegen diese erschütternden, den Menschen, d.h. den erwachsenen erfahrungsreichen Menschen, aufwühlenden und oftmals zerreibenden (16) Geschehnissen besitzt das Kind eine Reihe **biopsychischer Schutzmittel**, die alle zusammen einen **organisch einheitlichen Schutzapparat** (17) bilden. Diese Schutzmittel hängen zusammen mit der kindlichen Nerven<->psychische<n->Konstitution.

[[Unten ein gestricher Abschnitt:]]

PP[[x) Auch hier hat der Erzieher eine Kulturaufgabe als **Vormund** der Kinder seines Wirkens<.> Wirtschaft; **Berufsschule**.

S. **Schneerson!** Anlage S. 40.

Zugleich folgt für uns daraus, dass wir die **Unreife** positiv fassen, bereits **erziehungswissenschaftlich**, dass wir gegen jede Form der „Verfrühung“ sind S. **derselben Anlage** S. 46. 80f

Sowohl a) Verfrühung durch zu frühes Herausreißen in den Lebenskampf
 Wie b) „ durch ” ” Hinausreißen in die „höhere geistige Welt“.

Nennen: Sozialpolitische Forderungen: Familien erhalten Fürsorge<,> Wohnungsbau^(?)!!¹⁵]]

(1) n<nach>. Schneerson, Die katastrophale Zeit und die heranwachsende Generation, 1924. 6^c

(2) 1.) Die **Die Schwäche und Ablenkbarkeit der kindlichen Aufmerksamkeit**: Das Kind kann nicht lange an dieser oder jener Erscheinung festhalten; (3) daher auch seine „Beweglichkeit“, die ganz **natürliche**, nicht nervös bedingte, Zappeligkeit,

¹⁴„ie“ wird in Klarschrift dahinter gesetzt.

¹⁵Z.T. wird dieser Absatz im Folgenden aufgenommen und weiter ausgeführt.

- (4) 2.) die starke **Subjektivität der Wahrnehmung, das naive Assimilieren des eigenen Innenlebens an die Umwelt**; ⁽⁵⁾ die kühne freie Ausdeutung des wahrgenommenen Merkmals und das nicht kritische Verhältnis zu seinen Eindrücken, ... ⁽⁶⁾ Dieses alles erlaubt dem Kinde überall, die Erscheinungen der Außenwelt umzuschaffen und sie auf seine ⁽⁷⁾ Weise emotional unschädlich zu gestalten; sie etwa ins „Spielerische“ umzubiegen. ^(elr) Das magische Denken ^(ee)
- (8) 3.) Kindern fehlt nach Meumann bis zum 12. Lebensjahre die **Fähigkeit, die Wahrnehmung zu allgemeinen Eindrücken zu verdichten** ⁽⁹⁾ und *synthetisch zu vereinigen*, ein anderer Umstand, der es dem Kinde ermöglicht, von einem komplizierten ⁽¹⁰⁾ Geschehnis die einzelnen Erscheinungen wahrzunehmen, ohne sich ihrer *verwickelten* Ganzheit bewusst zu werden, d.h. der *Ganzheitscharakter* ⁽¹¹⁾ der kindlichen Wahrnehmung ist **anderer Art**, von anderer Struktur als bei dem Erwachsenen.
- (12) 4.) Die **emotionale Beweglichkeit des Kindes**, d.h. die Fähigkeit, rasch von einem Gefühlszustand in den anderen ⁽¹³⁾ überzugehen. Diese ^(eüz) Fähigkeit, ^(ee) verbunden mit der Schwäche der Aufmerksamkeit, ist ein sehr wichtiges Schutzmittel im emotionalen Leben ⁽¹⁴⁾ des Kindes, weil es sich dadurch einer langandauernden quälenden Emotion entziehen kann.¹⁶ ... Der leichte Übergang ⁽¹⁵⁾ vom Weinen zum Lachen, selbst über wirklichen Schmerz; 7jähriges Kind erzählt den Tod seiner Mutter, sieht Kinder spielen und ⁽¹⁶⁾ läuft lachend mit ihnen fort. Somit ist diese „Unreife“ nicht Mangel, sondern *Anderssein* einer *eigentümlichen Ganzheit*: ⁽¹⁷⁾ ^(elr) nämlich derjenigen der ^(ee) „Kindheit“, „Jugend“. ^(esf) Die Gefährlichkeit **katastrophaler Erlebnisse** für das Kind in einem Alter, in welchem es sie *nicht* tragen kann und darum auch nicht tragen sollte! Kriegs- und Nachkriegskind. S. Lit. und K<inder>G<arten>-Zeichnungen ^(?)¹⁷ ^(ee)<.> *Positiv* bewertet diese „Unreife“ ebenfalls der Soziologe, die Gesellschaftslehre<.> ⁽¹⁸⁾ Der amerikanische Soziologe Ch. Ellwood in „Das seelische Leben der menschlichen Gemeinschaft“, 1927, ^(euz) übersetzt von Ludwig Stoltenberg ^(ee)<,> führt aus, wie diese Unreife die allergrößte *kulturelle* Bedeutung habe. S. 31f., 35f.

[[Hinter 6^ceingelegter Zettel:]]

- (1) 1.) Silvia von Bornstedt, ⁽²⁾ Ein Kind erlebt den Weltkrieg. 1937.
⁽³⁾ Erlebnisse vom 12. Lebensjahre an während des Weltkrieges ⁽⁴⁾ teils in Kurland, teils in Brüssel, wo der Abschluss des Krieges erlebt ⁽⁵⁾ wird und hernach ^(?) zu einem ^(?) Stift ^(?) in Dresden.
- (6) 2.) Krieg über der Kindheit hat ^(?) in der EA 765 ^(?)<,> meine ^(?) Rubrik ^(?) „Krieg und Schule“.

[[Ende der Einlage]]

[[Hinter 6^c eingelegter Zettel:]]

- (1) Zur Schülerkunde: In der „Allgemeinen Unterrichtslehre“ zur Mitbegründung des 1. Stadiums der harmonischen ^(euz) Ausbildung. ^(ee)

¹⁶Zugehöriges Einführungszeichen ist nicht ersichtlich.

¹⁷Wegen Randlage nicht deutlich lesbar.

(2) rückgängige Entwicklung: Meumann, Abriss, S. 47.

(3) Stern, Psychologie der frühen Kindheit S. 90f. der Mund als Urraum-Organ (4) geht zurück; nach Jaensch, Rückgang der eidetischen Anlage im Menschen. (5) Rückbildung und Verschwinden der einen (?) *Drüse* nach Ausbildung der Geschlechtsunterschiede.

[[Ende der Einlage]]

[[Es folgt ein Zeitschriftenausschnitt "1927. Nr. 11. 1926/7 mit einem Abschnitt "Ein englisches Urteil über „Kriegskinder“".]]

(1) Zu Schülerkunde S. 6^d: (eüz) s. auch Herder in Ursprung der Sprache betont die Bedeutung für die Entwicklung der *innerlichen* Beziehungen der Menschen zueinander. (ee) Ferner auch die Gesellschaftswissenschaftler belehren uns darüber, dass diese Unreife die allergrößte **Kulturelle** Bedeutung habe. (2) n<ach>. (eüz) **Charles (ee) Ellwood (eüz)** Das seelische Leben der menschlichen Gemeinschaft<, > 1927. (ee) 31f. 35f<:> Den Menschen unterscheidet auszeichnend von den Tieren u.a. die längere Unreife. Die „**Kindform der menschlichen** (3) Gesellschaft ist besonderer Art und hat deswegen zur Aufzucht eigentümliche, besonders wertvolle Formen entwickelt“ (?); ja dieser Aufzuchtvorgang wird angesehen werden müssen als die “Grundlage für die Entfaltung eines großen Teils des (4) *höheren* gesellschaftlichen und *sittlichen* Lebens” (31f.).

zu 6^d

(eüz) I. (ee) Denn diese verlangte Unreife macht des Einzelnen Leben bildbar und setzt es instand, viele mögliche Gewohnheiten anzunehmen, und so „legt sie den (5) Grund für die (eüz) planvolle (ee) **Erziehung** und die Leitung der Gesellschaft durch die Erziehung. Sie gibt einmal der Sitte und der Überlieferung Gelegenheit, jedes Einzelwesen in Übereinstimmung mit den (6) Gewohnheiten der Gruppe umzuformen. Besonders (eüz) II. (ee) aber gibt sie dem Verstandhaften innerhalb der menschlichen Gesellschaft ... den Vorstellungen, Zielbildern und gesellschaftlichen Werten ... Gelegenheit, nicht nur durch (7) die gesellschaftliche Überlieferung, sondern auch dadurch zu wirken, dass die lange Unreife des Einzelwesens **eine Zeit des Probens und des Fehlgreifens, des Versuchens und des Beweisens** (8) ist, in der alte Gewohnheiten und Vorstellungen **verworfen** und **neue** entdeckt werden können.“ (?) Das ermöglicht dem Menschen, sich von der Herrschaft der *bloßen* Gewohnheit und Überlieferung freizumachen. (9) **Comte** hatte nicht unrecht, wenn er behauptete, dass der *gesellschaftliche Fortschritt* stark von der Vorherrschaft der **Jugend** in der menschlichen Gesellschaft abhängt. Denn letzten Endes beruht die (10) Fähigkeit der menschlichen Gesellschaft fortzuschreiten, **ebenso** auf des Menschen längerer Unreife als auf seiner überlegenen Verstandeskraft. Diese **beiden** Tatsachen (11) stehen miteinander in der Tat in Wechselwirkung. Des Menschen Hirn ist nur überlegen, weil es selber ein langsam wachsendes Glied ist, das, bei der Geburt noch sehr unvollkommen (12) entfaltet, erst in Rückwirkung auf seine körperliche und gesellschaftliche Umwelt zur vollen Entwicklung gelangen kann.

(13) (eüz) III. (ee) Die lange Unreife des Einzelwesens hat natürlich **die ganze Gestaltung der menschlichen Gesellschaft beeinflusst**. Sie ist weitgehend verantwortlich (eüz) 36 (ee) für die Dauer der Vereinigung zwischen (14) den Geschlechtern und so für die Entfaltung der innigeren und mitgefühlsameren Formen des gesellschaftlichen Lebens. Ohne die

Pflege und Erziehung der Kinder, durch die sich die Menschen seit der (15) frühesten Zeit vor Tieren auszeichneten, würde das menschliche Mit- und Fürgefühl sich sehr wenig entfaltet haben. Die menschliche Kultur und die geistigen Besitztümer der Menschheit (16) wie Sprache, Kunst, Religion, sittliche Ideale und Regierung fanden durch die lange leibliche und gesellschaftliche Kindheit des Einzelwesens Gelegenheit zur Entfaltung und zum Übergang.“¹⁸

(euz) s. ob Herder (ee)

(1) Bereits diese Betrachtungen, ganz im Eingang unserer Schülerkunde, führen zu **Forderungen** an verantwortlich handelnde Erzieher: (2) an Eltern, Lehrer und Anverwandte der Kinder<,> (elr) also zu pädagogischen Forderungen (ee). Auch (?) dadurch, dass wir die „Unreife“, jenes „noch nicht reif sein in sich selbst“ (3) **positiv** fassen, es bejahen, es als **wertvoll** anerkennen, **individuell** wie **sozial** (eüz) und kulturell (ee) wertvoll, haben wir (4) *erziehungswissenschaftlich* geurteilt, dass wir in aller Pädagogik

6^e
3^h(31/32<)>

5^h(29.4.40.)

I. gegen jede Form der „**Verfrühung**“ sind, Verfrühung. Besonders gegen (5) diese beiden Formen:

a) Verfrühung durch zu frühes Herausstoßen in den Lebenskampf, auch in den **politischen**;

(6) b) „ durch „ „ Herausreißen in die „höhere geistige Welt“.
(elr)

II. dass wir diese **Zeit** des menschlichen Leben als *solche* bejahen, wollen, voll ernst nehmen. (ee)

(7) (enul) Zu a) (ee) **a**n<ach>. Schneerson S. 46. „Die Anpassungsnot erweckt und entwickelt verfrühte unkindliche Tätigkeiten und (8) Neigungen und andererseits erwirbt das Kind **sehr früh** nüchterne Erfahrungen und die praktische Vorstellung eines schweren (9) Lebenskampfes. Da ist z.B. der 9jährige Gassenjunge Zigarrenhändler, der schon sehr flink seine Zigaretten auf der (10) Straße feilhält. Er weiß in vielen Dingen schon besser Bescheid als ein Erwachsener. An Stelle der (11) kindlichen Naivität ist bei diesem eine Durchtriebenheit getreten, die entschieden zu weit geht. (elr) Viele Landkinder! (ee) Die anpassenden (12) Lebensbedingungen unterdrücken oder zerbrechen die kindliche Natur und führen sie **mit Gewalt** in die Lebenssphäre des (13) Erwachsenen. Man bemerkt deshalb auch oft bei der Untersuchung solcher Kinder die *innerliche Zerrissenheit* (14) ihrer frühen Zwangsentwicklung und die *Oberflächlichkeit* der raschen der zu rasch erworbenen Erfahrung.“ ... zudem: (15) „Je mehr solche Kinder frühzeitig reif und entwickelt sind, um so mehr sind sie auch geeignet, (16) von **katastrophalen** Geschehnissen beeinflusst zu werden. (eüz) Sind nicht widerstandsfähig genug. (ee) Weil ihnen die normalen Schutzmittel gegen Erschütterungen abgeschwächt sind (17) oder weil sie ihnen gänzlich fehlen.“ (enzl) *Thomas* Jensen, der sich erschoss! Konnte sich nicht unter seinesgleichen zurechtfinden. Jetzt *Friedrich* Bergen! (ee)

(18) Heute auch gültig für längere Strecken des 2. Lebensjahrzehnts als früher. Berufsschule<,> (19) verlängerte Pflichtschulzeit! Er<,> der Jugendliche, > muss *anderes* Gegengewicht haben gegen das *neue* Fabrikleben, gegen die *neue* Großstadt; (euzl) die neue Zivilisation, die

6^h(13.11.34)

¹⁸Anfang der wörtlichen Rede nicht ersichtlich.

überall hinkommt durch Radio usw. Autos<.>^(ee) (20) Etwas ausmalen!
(elr) "Kraft durch Freude"^(ee)

a) Wird schneller verbraucht: Wo sind die Arbeiter über 40 Jahre?
Jetzt sogar 35 Jahre?

(21) b) Muss sich *schneller umstellen* können, also die *bleibenden* Grundlagen in der Ausbildung haben. (22) Das rasche Entwicklungstempo heute in der Industrie und ihren Maschinen! ^(enzl) **Wendigkeit** als Ideal. ^(ee)

(23) c) Besser gerüstet sein gegen die Eingriffe der neuen Großstadt ^(eüz) und der ganzen Zivilisation ^(ee) in seine[n]<m> *Menschentum!*

(elruz) d) Freizeit

e) s. n. S. ^(ee) ^(ens) Zu e) e) Zu **früh in den politischen Tageskampf** ^{6^f}
hineingezogen: Anfang im Burenkrieg die Pfadfinder, dann Herabsetzung des Wahlalters auf 20! usw. Wird blasiert (?), uninteressiert (?) usw. ^(ee)

(1) **zu b)** Frühreif dadurch, dass das Kind vorzeitig in eine höhere geistige Welt hineingeworfen wird, dabei (2) meine ich mit „höher“, was über die *natürlichen* Fähigkeiten des betreffenden Lebensalters ^(eüz) *zu sehr*^(ee) hinausgeht, um mit (3) den entwickelten Energien und Fähigkeiten verarbeitet und **sinngemäß** ausgenutzt und verwertet zu werden. ^{4^h}(18.11.37)

1) Dieses Frühreife¹⁹ (4) ist wohl pp[[stets]] ^(eüz) schon ^(ee) Verschulden der *Familie*. (elr) 1) der Familie 2) unseres falschen Schulunterrichts; ^(ee) ^(eüz) in der *Familie*^(ee) ist dies **am häufigsten** der Fall²⁰: Aus Unwissenheit und Unbedachtsamkeit. (5) Im Elternhause wird in Gegenwart der Kinder über Dinge gesprochen, die besser in ^(eüz) ihrer ^(ee) Gegenwart unterblieben. Die (6) Eltern denken: Das Kind ist ja noch klein und versteht das gar nicht. Ganz richtig weisen unsere besten Kinderärzte, voran ein (7) Eugen Neter, die Pflege des Kleinkindes, 2.A. 1927, darauf hin, dass die seelische Aufnahmefähigkeit (8) des Kleinkindes fast stets unterschätzt werde (76ff)<.> Man glaubt, das Kind könne dies oder das noch nicht verstehen. (elr) Stirnimann! Neuere Literar.

^{9^h}(21.11.49)

Thomp<s>on<,> über die Kinderzahl in Verbindung mit der I<ntelligenz>! 1948²¹

Jean **Lacroix**, Force et faiblesses de la Famille, 1948. ^(ee)

(9) Das ist richtig, wenn man die *denkenden* Verarbeitungen durch den Verstand ^(eüz) meint ^(ee). Aber an deren Stelle arbeitet der Instinkt und (10) ein sehr feinfühliges Anpassungsvermögen. Kinder besitzen einen natürlichen Trieb zu Sympathie und Nachahmung (11) und wissen sich auf die Empfindungen und Anschauungen ihrer Umgebung vom ersten Lebensjahre an bereits einzustimmen. (12) Setzt nun²² im 2. Lebensjahr die ^{6^h}(14.12.42.)
Entwicklung des **Sprechens** ein, so ist geradezu das Elternhaus selten, wo (13) man nicht sich bemüht, die Sprachentwicklung zu beschleunigen,

¹⁹Spätere Zufügung von "1)" neben Zeile 4 und "2)" (?) neben den Zeilen 9-10 deuten auf einen nachträglichen Gliederungsversuch durch Peter Petersen hin.

²⁰Welche endültige Form der Text nach den verschiedenen Streichungen und Korrekturen haben sollte ist nicht deutlich

²¹Nach en.wikipedia.org: Godfrey Thomson: "... Thomson was also active in work on the relationship between intelligence and fertility, conducting some of the first nationally representative sample research, which demonstrated that this relationship was negative." [Anm. 4:.] Thomson, G. H. (1950). Intelligence and fertility: The Scottish 1947 survey. Eugenics Review, 41, 163170.

²²[[Anmerkung zum Datum:]] Am Tage nach Onkel Nikolais (?) Tod

aus Stolz!†^(elr) †Manchmal heute sogar aus Angst, die einem ^(e2) die *wissenschaftliche* Kinderpsychologie gemacht hat. Ein Kind, das nicht in dem ^(e3) oder dem Lebensjahre das und das schon könne, bleibe ^(e4) sein ganzes Leben hindurch benachteiligt! ^(e5) *Woran* wird gemessen, was unter „Nachteil“ oder Vorteil ^(e6) hier verstanden wird? Friedrich Paulsens Entwicklung! ^(e7) Und viele viele andere ähnlich! ^(e8) Eine Gefahr, die aus falsch angewandter *Wissenschaft* ^(e9) kommt erwähnte Fräulein Heinze am 6.11.34.: ^(e10) „Wenn ich mein Kind mit Bananen und Apfelsinen ^(e11) hochbringen soll, wie der *Arzt* gesagt hat, können wir ^(e10) uns nur *ein Kind* leisten.“ ^(ee) Jene Häuser sind ebenfalls nicht ⁽¹⁴⁾ selten, wo man nun bald daran geht, die erworbenen Fähigkeiten des Sprechens auszunutzen, um das Kind ⁽¹⁵⁾ verfrühte ^(eüz) geistige ^(ee) Leistungen vollbringen zu lassen. (Wie ^(euz) die alte ^(ee) Maria Ingversen ^(?) über ihren Jüngsten weinte!) ⁽¹⁶⁾ Andere Eltern suchen ^(?) die Kinder schon *lesen* zu lehren; Lesen ihnen zu schwere Sachen vor! Geradezu eine *Manie* ⁽¹⁷⁾ in den Vereinigten Staaten! Jetzt verstehe ich das Verbot, im Kindergarten lesen zu lehren! Bedeutend besser! ⁽¹⁸⁾ In *beiden* Fällen fehlt die Entwicklungsgrundlage einer richtigen Kindheit. „Das unnatürlich ⁽¹⁹⁾ frühzeitig Erworbene erhält nicht den natürlich organischen psychologischen Boden, wo es ⁽²⁰⁾ gesetzmäßig hätte wachsen und gedeihen können. Mit anderen Worten: Das psychische Vermögen ist bei ⁽²¹⁾ solchen Kindern nicht größer, im Gegenteil eher minderwertiger als bei anderen Kindern, weil eben dieses Vermögen ⁽²²⁾ unvorteilhaft und unwirtschaftlich genutzt wird“ (Schneerson, 80f). ^(eüz) Und ... eindeutig auf Kosten anderer. ^(ee) Mein „smart Aleck“ <,> ⁽²³⁾ ^(elr) „süßer Adolf“ ^(ee), „schöner Heinrich“? In Nashville ^(?)²³ und was ihm fehlte; IQ im Lesen [das] <den> eines 12jährigen, war 7 Jahre [volle ^(?)] alt⁽²⁴⁾ Und konnte vieles, vieles *seines* Alters nicht. Harald Bust ^(?) ^(euzl) Unsere Arbeiten! Albedo usw. S.S. 35. ^(ee)

2) Schuld der Schule! Anliegender Zettel. ^(euzr) s. n. S. Forts. ^(ee) zu S.6^f
 [[Mit „n S. Forts.“ ist ein eingelegerter Zettel „6^f Forts.“ gemeint.]]

(1) ^(eüz) 2) Schuld der Schule ^(ee)

2) W. Flitner, im Handbuch der Pädagogik III. 90 gegen Verfrühung:
 <“>Ein großer Teil der Schulunlust und ⁽²⁾ Unfruchtbarkeit der Schule ist zurückzuführen auf Verfrühungen.

1-2) Lesen

So wird der Lese- und Schreibunterricht in ein Alter gelegt, das die Vorstufen des ⁽³⁾ zeichnerischen und gestaltenden Ausdrucks noch nicht in dem Grade innerlich erledigt hat²⁴, um mit *Bedürfnis* an das kürzere und unsinnlichere ⁽⁴⁾ Zeichensystem der Schrift heranzugehen. Die Sorge ist, dass die Kinder durch künstliche Methoden langsam und mühselig lernen, was sich ⁽⁵⁾ im 8. Lebensjahr in literarisch geschulten Familien ohne Schulhilfe in wenigen Wochen, ja in Tagen von selbst lernt, und dass

⁽⁶⁾ 2.) Schreiben

Übung im sorgfältigen Schreiben in eine Stufe verlegt wird, in der es Unlust und Gegenstreben bewirkt, während ⁽⁷⁾ gleichzeitig auf zeichnerischem Gebiet z.B. die größte Sorgfalt und schmückende Sauberkeit mit größter spontaner ⁽⁸⁾ Zustimmung erreichbar ist.

3.) Ähnlich geschieht es mit der Behandlung von geschichtlichen und

²³Der gleiche Junge wird auch 32v erwähnt.

²⁴Gestrichen wurde: „gefestigt hat“.

staatsbürgerlichen Problemen in den letzten ⁽⁹⁾ Jahren der Volksschule. Weil der Schulabschluss hier der Tradition gemäß im 14. Lebensjahr liegt, wird in ⁽¹⁰⁾ diese Zeit ein Pensum von Anforderungen gelegt, dem keine spontane Neigung entgegenkommt, wenigstens nicht aus ⁽¹¹⁾ seinem eigentlichen Gehalt.“ S. auch Riedel, Eigengesetzliche Bildungslehre, 1931. S. 240ff.

⁽¹²⁾ Diese Verfrühungen werden nach Flitner fortgeschleppt aus der Zeit der Priesterunterweisung! Darum, meinen er und auch Riedel, Schulen <werden> als absurde ⁽¹³⁾ Strafanstalten empfunden; Reaktion der Jugend gegen sie: Die Lehrer werden veräppelt, Schülerstreiche, Schulverdrossenheit und Schulfreundschaft usw. Forts.

⁽¹⁾ Ein besonderes Kapitel bildet in diesem Zusammenhang das **Einkind**problem ⁽²⁾ s. Anlage: Erich Hermann.

6f.
Forts.

[[Gemeint ist folgende Einlage:]] [[Hinter 6^f eingelegter Zettel:]]

⁽¹⁾ Erich Hermann, Das Problem des einzigen Kindes ⁽²⁾ in umweltpsychologischer und charakterologischer Bedeutung. 1939.

⁽³⁾ S.31 – 34. Ref. über Ph. Lersch „Der Aufbau des Charakters“, 1938.

⁽⁴⁾ S.58. schematischer Ueberblick über Gefahr, die die idealtypische Charakterisierung des Einkindes in Sicht bringt.

⁽⁵⁾ S.59. Mädchen als EK viel weniger gefährdet wegen der „starken kosmischen Verbundenheit und der ⁽⁶⁾ (!) natürlichen Pflege- oder Mutterschaftsinstinkte“, welche *kompensierend* auftreten. Vgl. in Ph. Lersch, a.a.O. S. 44.

⁽⁷⁾ Die neueren Psychologen sind nahezu einig darin, dass bei den Frauen die altruistische Neigungen die egoistischen überwiegen. ⁽⁸⁾ Vgl. das Schema S.69; ferner S. 85f.

⁽⁹⁾ Lit. Karl Schmeing, Sinn d. Reifungsstufen, 2. A. 1939.

⁽¹⁰⁾ N. Fennebach, Die leiblich-seelische ^(?) Geschlechtsentwicklung des Kindes und Jugendlichen und ihre Stellung ⁽¹¹⁾ in Familie, Schule und Gericht. 1937.

[[Hinter 6^f eingelegter Zettel, Rückseite:]]

zu S.6^f

⁽¹⁾ Der Schwerpunkt des Einkinderproblems liegt<,> Lastermann S. 168<,> in:

varlemit “12.

- „1. Im Bevölkerungspolitischen.
2. In der Charakterformung
3. In der Gemeinschaftsgefährdung
4. Im Einzelgängertum aus Geschwisterlosigkeit
5. In der ungenügenden Ausrüstung fürs Leben <-> Mörikes Tochter!
6. Im Überhandnehmen der Selbstsucht
7. In der Verringerung der Auslesemöglichkeit
8. In der elterlichen Gesinnung (Bequemlichkeit)
9. In der Verantwortung gegenüber der Familie und sich selbst<:> Die einzige Tochter soll man frein, den einzigen Sohn dagegen scheun²⁵!
10. In verlängerter Unselbstständigkeit
11. Im Aussterben der Familie
12. In Verschiedenem“

²⁵Mit Zusatz in Langschrift verdeutlicht.

(14) ad 12 z.B. Liebe fehlt ihnen; Mangel an

(15) Objektivität; Minus (?)<->Wirkung anderen gegenüber;

[[Ende der Einlage]]

(3) **Schott<ische>., Enquete 1947** an 79.805 Kindern des 11.

Lebensjahres (4) bearbeitet und herausgegeben von dem Vorsitzenden des Komitees **Thomp<s>on**

[[Rückseite von 6f Forts]]

(1) Helmut von Bracken u. Richard Müller 1949 (?) (2) Untersuchungen von Schulneulingen; **Anpassungsnot** vor allem auch (3) wegen *verfrühter* Einschulung s. Anlage!

[[Es folgen folgende Einlagen:

Les enfants de famille nombreuses sont les moins intelligants déclarent les savants anglais. Carréfour. 12.10.149. Unter der Rubrik: Connaitre son temps.

Schulkinder unter der Lupe. Hochschulinstitut unternimmt Versuche mit Schulneulingen.

Ohne Angabe des Zeitungstitels. Erscheinungsort Flensburg. Datum: 13. August 1949.]]

(1) Das Kind braucht die *Kindheit*; (eüz) seine Unreife (ee), sie ist ein Wert an sich, nicht etwas, das sobald als möglich *überwunden werden* soll, (2) sondern etwas, das jedes Individuum nach *seinem* Gesetz voll und ganz auskosten sollte. Nenne man sie die „Spielzeit“, (3) so braucht das Kind diese Zeit, um sich im freien Spiel durch eigenes Experimentieren für das selbstständige (4) Leben vorzubereiten, um sich körperlich-seelisch langsam zu entfalten, um für das spätere Leben und (5) seine Stürme recht gewappnet zu sein. II 6^s

(6) Hier ist gerade in unseren Tagen dem Erzieher eine *Kulturaufgabe* als *Vormund* der Kinder seines Volkes erwachsen (7) nicht nur gegenüber den Familien, die unwissend falsch handeln, oder im falschen Ehrgeiz und Stolz, (8) auch gegenüber dem ganzen Volke, ja allen denjenigen Kreisen, welche es den Kindern erschweren, recht Kind zu sein, (9) **HJ!**, und ebenso den Jugendlichen echt Jugendliche zu sein (eüz) wegen der verfrühten Politisierung (?)²⁶ (ee)

(spe) (10) Hans **Petersen**, die Exc. (?) im Anthropologie-Heft²⁷, über Reife S. 28: Aufgaben der Erziehung (10a) S. 23ff. bildet (?) es<,> in der Entwicklung auf das phasische System zu achten, „warten“ können, „pflegen“. (ee)

(11) **Zum Schluss** nötigen uns die Ausführungen dieses § noch zu einigen weiteren Erwägungen. Die Noch-nicht-Reife, die (12) wir als das Eigentümliche, das Prinzipielle von Kindheit und Jugend ansehen müssen, ist ja keineswegs etwas, das wir (13) psychophysiologisch oder sozial-biologisch oder sonstwie restlos beschreiben und erklären (14) können. Sie erschöpft sich keineswegs in der „empirischen“ Wirklichkeit des Kindes und des Jugendlichen. Sondern dieses (15) „Noch-nicht-Reifsein“ ist der „metaphysische Hintergrund“: Wir meinen mehr als nur dies: der Jugendliche (16) ist durchschnittlich unreif, sondern: der Jugendliche *kann noch nicht reif sein*, also es ist etwas, das zu seinem *Wesen*, (eüz) seinem

²⁶Die darüber geschriebenen Wörter sind z.T. in dieses Wort hineingeschrieben worden.

²⁷Dieser Text konnte im Archiv bisher nicht nachgewiesen werden.

Sein ^(ee), ⁽¹⁷⁾ seiner *Seinsgegebenheit* dazu gehört. ^(elr) Das **seine** Existenz, die Kindes- und Jugendlichenexistenz *begründet*. ^(ee)

[[Randbemerkung zu Zeile 15 und 16:]]

Karl Beier ^(?), Die Erziehung, 1931 S. 260

Also Noch-nicht-Reife ist nicht nur Bezeichnung eines empirischen Tatbestandes, ⁽¹⁸⁾ einer *wissenschaftlich* zu erfassenden Zuständlichkeit. Unzweifelhaft enthält nun aber der darin enthaltene Begriff der ⁽¹⁹⁾ „Reife“ noch eine besondere Bedeutung; er erscheint doch als das, worauf *gezielt* wird. Reife erscheint als Ziel, *τέλος* ⁽²⁰⁾ ^(elr) als der Entwicklung „Sinn“ ^(ee), mithin der reife Mensch. Und tatsächlich begegnet uns nun auch die „Reife“ als ein wichtigstes ⁽²¹⁾ Merkmal in der Laufbahn von Schülern, nämlich derjenigen ^(?)²⁸ höherer Schulen, die sich ihre Reife erwerben ⁽²²⁾ und bescheinigen lassen müssen. „Hochschulreife“! Wir werden zum vollen Verständnis der „Reife“ *drei* verschiedene Betrachtungen anstellen.

(1) a) Wir sprechen nämlich 1) von der Reife in der *natürlichen Entwicklung* ^{6^h} des Menschen, und meinen damit die körperliche und die ⁽²⁾ seelische Entwicklung bis zu demjenigen Punkte, wo deren natürliches *Wachstum* beendet ist. Angeben wann? ^(euzl) In ihren großen Zügen; denn die Entwicklung geht ja weiter. ^(ee) ⁽³⁾ Jeder Mensch strebt seiner Reife zu. Näher ausführen!

(4) b) Das kann *nicht* gemeint sein, wenn es sich um die Reifeprüfung handelt; denn um 19/20^(eüz) <, > ja um 17/18!! <, > ^(ee) ist sie ^(?) ja noch nicht vorhanden. ⁽⁵⁾ Was *gemeint* bzw. erwünscht sein soll, ist klar: Der Jugendliche soll aus der Lehre ins Leben hineingehen, und ⁽⁶⁾ das bedeutet: aus einem Leben, dessen oberste Leitung *nicht* in seiner Hand lag, für das er demnach, an *letzter* Stelle, ⁽⁷⁾ und soweit als er Schüler war, nicht *allein* verantwortlich gemacht werden konnte, in ein Leben ^{pp}[[eigener]] ^(eüz) neuer ^(ee) ^(eüz) anderer ^(ee) Verantwortung hinein. ⁽⁸⁾ Nämlich *unmittelbarer* verantwortlich vor der *Gemeinschaft seines Volkes*. Es ist **unter** dieser Verantwortung, dass dieser Jugendliche ⁽⁹⁾ im besonderen seinen Beruf suchen und sich auf seine Ausübung vorbereiten soll. Eberhard Grisebach^x ⁽¹⁰⁾ hat von der Ethik der kritischen, dialektischen Philosophie aus das Bildungsideal untersucht, das *heute* hinter dieser Reife ⁽¹¹⁾ steht. Denn ohne Zweifel wird sich ein Bildungsideal dahinter verbergen. Es handelt sich ja darum zu prüfen, ⁽¹²⁾ ob der Abiturient soweit gereift ist, dass er sich die weiteren Voraussetzungen für seine spätere ⁽¹³⁾ *kulturelle* Mitarbeit innerhalb seines Volkes selbst beschaffen kann. Also muss den Menschen und Kreisen, ⁽¹⁴⁾ welche das Urteil über seine Reife aussprechen wollen, ein ganz bestimmtes Bild von der *Kultur*, ihren ⁽¹⁵⁾ Anforderungen, Aufgaben und Zielen vorschweben. Und von Anfang an, haben auch wir gesagt, der Schüler, *jeder* also, ⁽¹⁶⁾ ist in *unserer* Kulturlage noch nicht reif solange, bis er aus sich selbst teilnehmen kann an der geistigen-kulturellen Welt. ⁽¹⁷⁾ Dort aber, wo man Reife derart unterstreicht, wie bei Reifeprüfungen, *bekannt* man sich zugleich zu einem ⁽¹⁸⁾ ganz bestimmten **Ideal** von Kultur. Ich habe einmal

²⁸Durch Korrekturen undeutlich.

²⁹[[Am linken Rand folgende Literaturhinweise]] Gegenwart, 488ff. Päd. Z. 1927. **Grimm**, Sinn und Unsinn der Reifeprüfung. **Petersen**, Innere Schulreform und neue Erziehung, 1925.

eingehend gezeigt ^(elr) s.ob. ^(ee), wie das, was dort festgestellt wird, nahezu ⁽¹⁹⁾ ausschließlich intellektuelle Fähigkeiten sind: die Kräfte des logischen Denkens und die Höhe ^(?)³⁰ seiner Entwicklung: Abstraktions⁽²⁰⁾ fähigkeit, Kombinationsfähigkeit, dazu Fähigkeit des Gedächtnisses, in welchem Umfang man Gelerntes ⁽²¹⁾ präsent hat und es schnell und richtig anbringen kann. Die Beurteilung der *sittlichen*, der Charakterseite ist schwer, darum ⁽¹⁾ erfolgt sie mit größter Schonung, und das ist ganz richtig. Wie kann *sittliche Reife* anders erworben werden als im „Strom der Welt“? ⁽²⁾ Und aus ihm war und ist ja doch ^(eüz) immer ^(ee) der Schüler Höherer Schulen bei uns, wenn auch immer künstlich und wenn es auch immer schwerer wird, ⁽³⁾ sehr stark herausgenommen! ^(espeüz) Daher hier bedeutsamste Ergänzung 6^h(30.4.40.) die Entwicklung im Jugendverband der H.J. ^(ee)

Das alles bedeutet nun aber, dass auf keine Weise so, wie heute unsere ⁽⁴⁾ Höheren Schulen arbeiten und organisiert sind, eine Reife geprüft und beurteilt wird, die auf den Menschen ⁽⁵⁾ ^(elr) sieht ^(ee) als voll verantwortlich vor der Gemeinschaft ... Obwohl davon jetzt bestimmt sehr viel *geredet* wird und in vielen Stunden auch solche Aufgaben ⁽⁶⁾ *behandelt*† ^(elr) † und lange Aufsätze geschrieben ^(ee) worden sind. Denn: *Woran* entfaltet sich das Seelenleben des Jugendlichen ^(eüz) auf Schulen ^(ee)? An der Natur *und* an ⁽⁷⁾ den ihm als *Kulturgütern* vorgesetzten Bildungsstoffen. Immer handelt es sich dabei darum, zu *Erkenntnissen*, zu ⁽⁸⁾ Einsichten zu kommen in der Form: „Bin **ich** schon imstande, diese Gesetze und Formeln zu verstehen, ^(eüz) zu behalten ^(ee) und anzuwenden; ⁽⁹⁾ bin **ich** schon fähig, diesen Zusammenhang einer Dichtung, eines geschichtlichen Geschehens, dies Schaffen einer Persönlichkeit zu begreifen? ⁽¹⁰⁾ Und d.h. im letzten Falle noch dazu: Dem zu folgen, was an Gedankengängen der Lehrer vorträgt oder ich selbst aus ⁽¹¹⁾ einem anderen Buche erlesen habe, oder was ich gar *mir selbst* darüber an Gedanken gemacht habe und ⁽¹²⁾ nun zur Erörterung stelle? Also immer wird dieser Schüler auf *sich selbst* zurückgeworfen; auf ⁽¹³⁾ die Verantwortlichkeit **vor sich selbst**. Ja, aber dieser Entwicklungsprozess soll doch, nach dem *Willen* der Lehrer wie der ⁽¹⁴⁾ Schüler selbst, der größeren Gemeinschaft dienen. Die Schärfung der Selbstverantwortung, ihre Entwicklung und Schulung, sind doch ⁽¹⁵⁾ um **eines anderen willen** da. Gewiss, die ernste, bitterernste Frage ist nur die, ob sich Willen und Denken ⁽¹⁶⁾ dabei an den rechten Stoffen schulen. Denn: Dieser jugendliche Mensch will hinfort in das *wirkliche* Leben ⁽¹⁷⁾ hinaus, und die erste Frage ist nun die: Wie begegnet er diesem wirklichen Leben, das immer Gegenwart, ⁽¹⁸⁾ leidenschaftserfüllte Zeit ist, während seiner Ausbildungszeit auf der Höheren Schule? Wie zwingt es ihn, ⁽¹⁹⁾ in dieser ^(eüz) echten ^(ee)³¹ Leidenschaft zu denken und zu handeln? Die *Natur*, die ihm als Gegenstand zur Entwicklung seines ⁽²⁰⁾ Erkenntnisantriebes³² und seiner Schaffenskraft geboten wird, ist ganz gewiss stumm und *lässt sich* behandeln, aber³³ ⁽²¹⁾ **wo** trifft er sie? In den *Laboratorien*, wo er sie *analysiert*<,> d.h. in Wahrheit: analysierte,

³⁰Die Endungssilbe ist nicht korrekt geschrieben.

³¹Es ist nicht klar, in welche Zeile dieses Wort gehört. Evtl. ist es als durchgestrichen anzusehen

³²Durch das darüber geschriebene Wort „echten (?)“ und eine evtl. Streichung ist diese Textstelle nicht eindeutig.

³³Das letzte Wort von Zeile 20 und die Zeilen 21-22 sind nachträglich hinzugefügt.

zerteilte Naturwirklichkeit ⁽²²⁾ bereitet und nachgeprobt³⁴; keine echte, keine Vollnatur also.

(1) Und die Welt des Menschen? Hat nicht Griesebach recht, wenn er scharf wie kein anderer, immer wieder von anderen Seiten ⁽²⁾ her, den Menschen unserer Tage einhämmern ^(?) möchte, dass die Geistesgeschichte, die dort behandelt wird, ewig nur *erinnerte* Welt ist³⁵; (3) ganz unvergleichlich der *wirklichen* Welt, in der wir leben und sind? Ewig bleibt der Philosoph oder der ⁽⁴⁾ Historiker in einer abstrakten Welt, in Bildern und Begriffen der geistesgeschichtlichen Wirklichkeit, und begeht ständig von ⁽⁵⁾ neuem den Fehlschluss zu meinen, das sei die *wirkliche* Welt, in welcher gehandelt werden soll. ^(eüz) Und ^(ee) all ihr Urteilen und ⁽⁶⁾ Folgern, ihre ganze Arbeit ist einem Felde zugekehrt, für das *sie gar keine Verantwortung* tragen! Denn sie haben ⁽⁷⁾ das Feld nicht erworben und nicht gepflegt, gesät, geerntet. Die einzige Verantwortung, die sie tragen, ist die ⁽⁸⁾ vor der *wissenschaftlichen Methodik* ihres Forschungsgebietes zu ihrer Zeit: weiter gar nichts! Und jedermann weiß, ⁽⁹⁾ zu welcher *ungeheuerlichen subjektiven* Urteilen, zu ganz diametral entgegengesetzten, Philosophen, Historiker usw. ⁽¹⁰⁾ kommen und † ^(elr) † diese Männer, wie anders sie Philosophen Historiker usw. sind, ... ^(ee) auch kommen dürfen ... Man nennt das zum Teil Fortschritt der Wissenschaft <, > zum Teil Genialität des Forschers^{x)}³⁶ x) z.B. Fr. **Schneider**, Die neuere Anschauung der deutschen Historiker über die deutsche Kaiserpolitik **des M.A. xmal aufgelegt!!**. (11) Und wo liegt die *letzte* Verantwortung? In dem, was einer *vor sich* selbst verantworten kann zu deuten, zu urteilen, ⁽¹²⁾ zusammenfassend darzustellen; sonst? Um zu gefallen, ^(eüz) um nicht anzustoßen, ^(ee) weiter zu kommen? *Nein* ... <, > was *einer* ⁽¹³⁾ sagen *muss*, weil *er* nicht anders kann; das muss doch wohl das Höchste sein, dabei die Reinheit der „inneren Stimme“, ⁽¹⁴⁾ ^(eüz) ein sauberes Gewissen nicht zu verlieren. ^(ee) † ^(elr) † Man muss jeden Satz *glauben*, für richtig und ^(e2) wahr halten, den man sagt z.B. in einem Vortrag, ^(e3) während und vor dem Vortrag. Er mag hinterher ^(e4) hier und da berichtigt werden, auch als falsch erwiesen. ... ^(e5) aber sonst Lügner und ^(e6) Betrüger nur ein ^(e7) *schlauer Jesuit* oder Geschäftsmann <. > ^(ee)

Nun aber zurück zu dem *Schüler*, dem Reife bezeugt wird. ^(eüz) Von ^(ee) ihm kann doch noch nicht diese ⁽¹⁵⁾ letzte und höchste Selbstverantwortung erwartet werden, sondern an ihm wird geprüft, ob er reif ist, ⁽¹⁶⁾ auf verschiedenen Gebieten der Kultur selbstständig zu urteilen, schriftlich und mündlich seine Urteile auszudrücken. ⁽¹⁷⁾ Für alle diese Gebiete, über die er urteilt, ist er selbst unverantwortlich, ein „PP[[unbeteiligter]]“ ^(eüz) unverantwortlicher ^(ee) Zuschauer“, ⁽¹⁸⁾ und sie selbst sind „erinnerte“ Teile der menschlichen Geistesgeschichte, und darum ^(eüz) von ^(ee) jedem Leben *in Gegenwart* völlig verschieden. ⁽¹⁹⁾ Sie haben garnichts miteinander gemein. Der Übergang aus *dieser* Beschäftigung mit Kulturgütern in ⁽²⁰⁾ das Leben muss ein Erwachen aus Illusionen sein oder ein Ankämpfen mit schönsten Idealen ⁽¹⁾ aus einer unwirklichen Welt gegen die Leiden, Enttäuschungen, kurz gegen die wirkliche Zeit, die Gegenwart, das Leben

³⁴Die Vorsilbe „nach“ bestätigt Petersen durch Wiederholung in Langschrift.

³⁵[[Ergänzung zum Datum]] Besuch von Fräulein Dr. Petersen-Weimar <. > Der Druck beginnt!!

³⁶[[Neben Zeile 8 und 9 Randbemerkung:]]

selbst. (2) Es ist kein Wunder, dass diese Jugend heute immer stärker darauf hindrängt, an Geschehen voll Blut und (3) Leben, (eüz) d.h. am (ee) *echten* Geschehen, nicht an Geschichte sich zu bilden, statt Kultur „Gegenwartskunde“ als Bildungstoff fordert, (4) sich statt an heroisch geschilderten Persönlichkeiten an (eüz) wirklichen (ee) *Menschen* klären (?) will, an Menschen, denen man begegnen kann, die man (5) hören und sehen kann, kurz die man in der konkreten Wirklichkeit des Lebens handeln sehen kann.

(espe) (enzr) **Aber** (ee) (enzl) (eüz) Enttäuschung (ee)³⁷ ist vielleicht nur ein Synonym in Moll (?) „für Erkenntnis“ nach Warner Fabian (ee)³⁸(euz) *College girls*, 1930<,> und dass es dann von ungeheuerster³⁹ Gefahr ist, wenn sie *enttäuscht* wird; *vorzeitig, verfrüht* (ee) (euzr) an dem wirklichen Leben *ernüchtert* wird!! (ee) (ee)(6) Das alles hat nun gerade für unseren Zusammenhang die höchste Bedeutung.

(7) So, wie wir *Reife* verstehen, ist sie **das** Ziel der Erziehung schlechthin, d.h. Erziehung durchzieht das *ganze* Leben des Menschen und (8) wirkt in ihm Vergeistigungen, und im Ablauf dieses Geschehens gelangt der Mensch zur Reife. Darum (9) ist Reife ein Vorgang *mitten im Lebendigen*, im lebensvollen Sein, inmitten **der** Wirklichkeit, und Ergebnis (10) der höchsten Funktion der Gemeinschaft. Reife zeigt sich bei einem Menschen in der größeren Sicherheit und (11) Stetigkeit des Handelns in allen Lagen, in der größeren Unerschütterlichkeit, in (eüz) dem (ee) „großen Verstehen“; denn der gereifte (12) Mensch weiß aus der Fülle seiner Erfahrungen heraus, dass alle Menschen und Dinge und Verhältnisse in einem Geheimnis (13) ruhen, das nie von Menschen gekannt und erschlossen werden kann; er weiß ja auch darum, dass er vor sich selbst (14) in sich selbst dieses Geheimnis sich eingestehen muss. So weiß er um den „metaphysischen Raum“ und (15) Hintergrund, der immer zum konkreten Sein des Menschen mitgehört (*Beier* (?)): Er hütet sich vor dem (16) Moralisieren, vor dem Draufflosdenken; die Wirklichkeit des Menschen ist wie jede Wirklichkeit in einen Horizont (17) der letzten Möglichkeiten eingebettet (246). Daher eines reifen Menschen Scheu, abzusprechen, schnell zu (18) urteilen; seine Besorgnis, ein Vertreter von *Massenansichten* zu werden, Massenurteile weiterzugeben; (19) daher aber auch seine größere Ruhe dem Leben gegenüber, gesteigert bis zu einer Harmonie der (20) Lebensführung und zu einem Frieden, (eüz) selbst in einzelnen Menschen (ee) <,> einer Hoheit und Würde, die von solchen gereiften Menschen ausstrahlt. Sie stellen (21) sich aber auch dem Leben und auch dem und allem, was ihnen das Leben erschwert, bis zu dem, was ihnen selbst das Leben nimmt. (euz) *Mors honesta turpi vita potio.* (Tac.) (ee)

5^h(19.11.37.)

6^h(31 (?)/32)

(1) Reife in diesem wahren Sinne kann also nur in der Auseinandersetzung mit dem unmittelbaren Leben selbst (2) gewonnen werden, und das bedeutet *anscheinend* (eüz) nun (ee) auch: in einem Leben, in das ich *voll verantwortlich* (3) *mithineingehe* und *handle* <,> (elr) x) indem ich ganz und ohne Vorbehalt **angegriffen** werde, **mich stellen** muss (ee). Sofort gewinnen meine Urteile und Wertungen, ja sogar meine *Fähigkeit* (4) zum Urteilen, und sei es die höchst bewundernswerteste, eine ganz

6^l

³⁷Gestrichen wurde „Illusion“

³⁸Pseudonym von Samuel Hopkins Adams.

³⁹Die Endung ist nicht sicher zu lesen, evtl. verschrieben.

andere Bedeutung. Vgl. Urteile über den ⁽⁵⁾ 30jährigen Krieg und über <den> gegenwärtigen Weltkrieg! über Wallenstein<,> Caesar oder Mussolini, oder Ludendorff! über ⁽⁶⁾ Goethe oder Gehard Hauptmann, über ^(eüz) die Meister der Kölner Schule ^(ee) oder Ernst Barlach! über den Kommunismus der ersten ⁽⁷⁾ Christenheit oder Kommunismus von heute! Wer merkt es denn nicht, dass hier vollkommen verschiedene Werte vor uns ⁽⁸⁾ liegen? Dort *Bilder* geschichtlicher Wirklichkeit, hier die Wirklichkeit **unserer Gegenwart**, d.h. *unser* Leben in seiner ⁽⁹⁾ vollen Aktualität. Aber in der Auseinandersetzung mit *unserem* Leben gibt es ganz allein die *Möglichkeiten* zur ⁽¹⁰⁾ Reife, und nirgends anders. In der Beschäftigung mit Alt-Griechenland und -Ägypten, ⁽¹¹⁾ ^(elr) mit den Karolingern und Minnegesang mag ^(ee) einer <ein> phänomenaler *kluger*, ^(eüz) ein bewunderter Lehrer ^(ee) werden, aber seine Reife *als Mensch* gewinnt sich *jeder* einzig und allein ⁽¹²⁾ inmitten ^(eüz) des ^(ee)⁴⁰ Lebens seiner Zeit; und hier allein gibt es wahrhafte *Verantwortung*. Denn hier ist jeder von uns ⁽¹³⁾ auf den *anderen* gerichtet, mit dem *anderen* in Streit oder Versöhnung, in Feindschaft oder Freundschaft, ⁽¹⁴⁾ im Bauen oder Niederreißen verbunden, und jeder Versuch sich auf *sich selbst* zurückzuziehen, kann nur für eine kurze ⁽¹⁵⁾ Weile, vielleicht, gelingen; die Wirklichkeit der kampferfüllten und leidvollen Gegenwart lässt niemand ^(eüz) auf die Dauer ^(ee) bei sich selbst.

⁽¹⁶⁾ Ist das aber so, dann heißt: „Noch-nicht-reif“ jener Zustand, wo dem Menschenkinde noch nicht ^(eüz) die großen ^(ee) **Entscheidungen** ⁽¹⁷⁾ zugemutet werden können, die in *bewusster Verantwortung vor der Gemeinschaft* vollzogen werden müssen; ⁽¹⁸⁾ andererseits aber: Der beste *pädagogische* Weg wird immer der sein, das Kind und den Jugendlichen ⁽¹⁹⁾ schon in *echtem* Gemeinschaftsleben täglich, stündlich verantwortungsvoll im Umfange ^(eüz) *ihrer* ^(ee) Vermögens *handeln* ⁽²⁰⁾ zu lassen, damit sie im **unmittelbaren Bezug zum Lebendigen stehen**, lernen, handeln, reifen. ^(euz) von Jugend auf. Aber: Ein Leben, das *ihnen* gemäß ist und nicht eine Verzerrung aus der ^(ee) ^(elr) Welt der Erwachsenen!! ^(ee)

Aus der Stenotachygraphie übertragen von Walter Stallmeister,
webmaster@jenaplan-archiv.de
Vorläufige Fassung vom 20. Januar 2011.

Original und Übertragung sind urheberrechtlich geschützt.

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

⁴⁰Gestrichen wurde „seines“.