

Peter-Petersen-Archiv Nr. 8.14

Unterrichtslehre - Kleine Fassung

[[Im Kasten 8 befinden sich u.a. zwei Manuskripte zur Vorlesung "Unterrichtslehre". Ob ein evtl. Zusammenhang zwischen beiden Manuskripten besteht, kann erst nach Abschluss der Transkription im Zusammenhang mit den weiteren Dokumenten im Kasten geklärt werden.

Die Übertragung beginnt hier mit Bl. 11 an der Stelle, an der Petersen nach dem Eintrag 1^h(15.10.46) im WS 1946 die Vorlesung begonnen hat.

Der Text schließt an an Blatt 10 von 8.15. In beiden Texten gehen den gezählten Blättern, 8.15 beginnt mit Blatt 4 [[Prüfen!]], Einlagen, Notizen zu Literatur u.ä. voraus. Mit dem Eintrag von Vorlesungsstunde und Datum über Zeile 3 hat Petersen einen neuen Anfang gesetzt. Dies ist der vorläufige Anfang der aktuellen Transkription.]]

- (3) 1.¹ Die **Lernschule**² hat u.a. den großen Fehler, dass sie alles über das **Wort** schickt. (eüz) Die Schule wurde zur **Buch-** und **Wort**schule. (ee) 1^h(15.10.46.) Es kommt zu einem (4) "Frage und Antwort (eüz) darstellenden (ee)³ Spiel"; (eüz) "entwickelnden Verfahren" (ee) (elr) Vgl. Riedel, S. 176: U<nterricht> lasse sich erst vor dem Hintergrund des "Geredes" bestimmen usw. U<nterricht> ist so (?)⁴ (ee) **stark** ans Wort gebunden!! s. "Eigengesetzlich Bildungslehre". Und schon in den Anfängen, als diese Methodik sich mehr und mehr ausbreitete, (5) erkannten **Pädagogen** den Fehler. So war Scheibert S. 182 in "Wesen und Stellung der Bürgerschule" (6) gegen die alte Fragerei, den "Polizeistunden-Unterricht". (Bürger in der "Quelle" in einem Aufsatz dagegen) (7) Man lässt die Schüler nicht arbeiten; ja nicht einmal **nachdenken**, wie wir heute seit langem besonders gut wissen. Ausmalen! (8)⁵ **Kurt Friedrich**, Denkendes Rechnen im 1. Schuljahr. 1936.
- (9) 2. Sie verführt zu einem "Räsonnieren" über alles und jedes, zu einem "Vernünfteln", das in Wahrheit (10) ein Zerreden ist. Sailer zeigte schon in "Über Erziehung für Erzieher" S. 103, dass (11) solches Räsonnieren die **Zucht** löst; ihm schloss sich an Schüven S. 279f; auch Colping
- (12) 3. Sie verführte zu den "**Stundenfetzen**", schon wegen der Ermüdung auf beiden Seiten! (13) Überhaupt zu der Unsitte, den Unterricht nach "Stunden" zu teilen, dagegen war<en> schon Herbart, Gotthold, (14) und Scheibert, dieser in der "Pädagogischen Revue", Bd. 22. S. 453f.
- (15) 4. Sie verführt zur Anbetung des **Stoffes**! Und das hängt zusammen mit der allgemeinen Theorie, die ihr zugrunde liegt,
- (16) 5. der Weltanschauung, und diese ist ein reiner **Rationalismus**, dh. <dass> diese Schule 5.) **intellektualistisch** ist; der Rationalismus Lockes. (17) der der **Aufklärung** Vater ist. Es kommt an auf die Stärkung des **Vernunft**gebrauchs. Dieser wird umso sichtbarer, "je mehr die (18) Materialien, die ihr Beschäftigung geben, sich anhäufen", "das Kind

¹Die Zählung ist nachträglich vergeben worden.

²Gestrichen wurde: "jene Methode".

³Die Stelle für die Einordnung dieses eingefügten Wortes ist von Petersen nicht deutlich gemacht worden.

⁴Einsehen! Evtl. "sehr"?

⁵Eingeschoben.

denkt um so mehr, je mehr Stoff es zum Denken erhält". (19) Bei diesem Denken über die Stoff<e> entwickeln, entfalten sich die Vorstellungen, die Ideen: zuerst die einfachsten Ideen, die (20) sich der äußeren Sinne: Gesicht, Gehör, Tast<en> bedienen, bis hinauf zu den abstraktesten Ideen über Mensch, Natur und Gott, (21) bis hinauf in die Welt der reinen **Begriffe**, und in deren Behandlung zeigt sich dann die höchste Fähigkeit vernünftigen Denkens.

(1) Besonders wichtig wird es nun aber, diese Vorstellungen, Ideen, Begriffe zu **üben**, damit sie nicht verloren gehen. Darum müssen sie (2) ständig wiederholt werden, verglichen werden und vor allem in "fast endloser Mannigfaltigkeit" miteinander verbunden, kombiniert werden, (3) verknüpft; dadurch lernt das Menschenkind nach Belieben neue zusammengesetzte Ideen zu bilden. Daher die große Bedeutung der "Stoffe" der (4) Verknüpfungen oder Kombinationen. Und die **gleiche** Weltanschauung lehrt die Bedeutung jenes Rasonnierens für das **sittliche** Gebiet, (5) für die **Charakterbildung**. Der Wille ist zwar nicht frei, aber er besitzt das "Vermögen, die Verfolgung irgend eines Wunsches (6) aufzuschieben" und in freier Überlegung die verschiedenen Gegenstände seiner Begehungen nacheinander und allseitig zu prüfen (7) und gegeneinander abzuwägen; "hierin liegt die Freiheit des Menschen" usw. (Pädagogik der Gegenwart, 22 (eüz) 212 (ee) [[Recherche: Am Original prüfen!]] Weiter ausführen. (8) Deutlich ist der Intellektualismus dieser Ethik, und ihrer **Charakter** lehre! 12 2^h(10.5.43

(9) (elr) Didakt. Materialismus (ee) Deutlich ist aber noch zu machen: warum er zugleich eine **Stoff**schule begünstigt und (eüz) den didaktisch<en> Materialismus so gut wie (ee) den **methodischen Formalismus**.

(10) Zurückerinnern daran, dass Locke sagte: <">je mehr **Stoff** ein Kind zum Denken erhält, um so mehr denkt es"! Das wird nun (11) verständlicher: ein solches Menschenkind kann viel mehr Möglichkeiten entwickeln, in jenem "freien Denkraum" zu (12) rasonnieren; ihm fällt gewissermaßen immer wieder **noch etwas** ein; das ist dann in der Tat ein Menschentypus, der in (13) die Gefahr kommt, vor lauter "Bedenken" nicht zum Handeln zu kommen; er hat immer noch **etwas** zu bedenken. Der ideale (14) Fall wäre jener Mensch, welcher **alles** könnte (?), das ganze **gegenständliche** Wissen besäße und es auch **in Bereitschaft** (15) hielte, um darauf in jedem praktischen Falle das herauszuholen, was erwägenswert ist. Wir dürfen (16) auch nicht übersehen, dass vieles Wissen gut ist, doch auch gut ist; freilich, wer **wenig weiß**, macht (17) sich sicherlich auch weniger Gedanken und hat weniger Bedenken, ähnlich wie jemand, der um eine Gefahr (18) nicht weiß, die ihm auf einem Wege drohen kann, ja wahrscheinlich mit einer **bestimmten** Sicherheit (19) droht, diesen Weg mutiger und sicherer beschreitet als der Wissende. Mithin sollen wir nicht schlechthin (20) gegen den Wissensstoff, auch nicht schlechthin gegen vieles Wissen und sogar sehr viel Wissen reden, aber ... (1) es sind dem Wissen, "**quantitativ**" 13

gesehen, große Grenzen gesetzt:
(2) a) (elr) Psychologische Grenze: (ee)⁶ Im Behalten, im Gedächtnis; was nicht immer wieder **geübt** wird, das verfällt, ja verschwindet, bis auf geringe Reste<,> (euz) wenn nicht ganz und gar (ee)<.>

⁶Die Arten der "Grenzen" sind nachträglich eingefügt.

- (3) b) Die ^(elr)logische^(ee) Grenze α) Es gibt ein Vielwissen in Form **Enzyklopädischen** Wissens; und: “Viele Dinge wusste er freilich, ^(euz)aber alle herzlich schlecht”. ^(ee)7
- (4) β) Dann ist es Besitz eines nicht einmal enzyklopädischen **geordneten** Wissens, sondern ein Chaos.
- (5) c) ^(elr)Die ethische Grenze ^(ee)Ein Zuviel-Wissen, aus dem zu viele Bedenken, Gedanken kommen, hemmt die **Entscheidungen**, die **Tat**; es macht **zu** ⁽⁶⁾**vorsichtig**; solcher Mensch wird **zu klug** sein, alles vorher bedacht haben ... und inzwischen tun andere die Tat, die nötige. ⁽⁷⁾8 Das Leben besteht nicht allein oder gar wesentlich aus Denken, aus Intellekt<.> ”Die Gelehrten<,> die Verstorbenen!”

(8) Dem **Stoffproblem der Schule** stellen sich aber noch ein paar besondere Schwierigkeiten in den Weg:

- (9) 1.) **Welche Stoffe?** Aus **allen** Wissensgebieten? Und dann wieviele 2^h20.4.50
aus jedem einzelnen? Wieviel im Ganzen? ⁽¹⁰⁾Und **müssen** alle alle 2^h(20.4.50)
Stoffe gehabt haben? Als Locke jene Sätze schrieb, war<en> “da”
Stoff<e> noch wenige gegenüber heute.
- (11) 2.) Haben diese **Stoffe** noch einen Wert nach 10, 15, 20 usw. Jahren.
Wenn der Schüler **Mann**, Frau ist! ⁽¹²⁾Er lernt ja diese **Stoffe** nicht
zum unmittelbaren Gebrauch, sondern für “später”, Wer kennt
das? Wer kannte es je?

(13) ⁹Frage: **Stoff und Leben!**

(14) Jetzt sagen, was als “**Didaktischer Materialismus**” bekämpft worden ist.

(15) ¹⁰Über das, was sich auf das leere Blatt schreiben lasse;

- a) z.B. infolge der Lehre von der Seele als “tabula rasa” optischer (?)
<ge>dacht; und
- b) die Macht der ratio, des Verstandesmäßigen überhaupt überschätzt;
- c) [[leer]]

(16) Unsere Einwände kannten die Alten auch, wenn sie auch nicht die 2^h(21.4.39.)
Gefahren ihres Vorgehens allesamt so deutlich ⁽¹⁷⁾erkennen konnten, wie
die Zeit nach ihnen. Vor allem aber war ihnen **eines klar**: Das Wissen,
die vielen und verschiedenen ⁽¹⁸⁾Gegenstände, müssen selbstverständlich
möglichst zu einem **Besitz** werden, schon des Schülers: **ergo**: Einprägen,
Üben, Wiederholen; ⁽¹⁹⁾und es muss viel Arbeit, Geduld, ^(eüz)vor allem ^(ee)
Strenge(!) aufgeboten werden um **dieses** Ziel zu erreichen. Und was hat
nicht die ⁽²⁰⁾Lehrerschaft hier gearbeitet und arbeitet sie immer noch! Es
ist auch völlig richtig, wenn **Dörpfeld** einmal gesagt hat: ⁽²¹⁾Unterrichten
ohne Üben und Wiederholen ist Wasser in einem Sieb tragen! Die kritische
Frage lautet nur:

(22) α) **Was**¹¹ muss zum (?) dauernden Besitz gemacht werden und wieviel davon?

⁷Die Unterteilung von b) mit griechischen Buchstaben ist nachträglich eingefügt worden, ebenso die folgende Zeile 4.

⁸Die Zeile ist später eingeschoben worden.

⁹Zeile ist nachträglich eingefügt.

¹⁰Später eingeschoben. Die Einfügung in den folgenden Abschnitt durch Petersen ist nicht nachvollziehbar.

¹¹Die Aufzählung mit griechischen Buchstaben und die Zeile 23 sind später eingefügt worden.

(23) β) Und: (?) wie muss man üben, damit das Geübte die große Aussicht hat, auch zu haften?

Die¹² bekämpfte “Stoffschule” ist dadurch charakterisiert, (1) dass sie ein Übermaß an Stoff nicht nur lehrt, an die Kinder herandrängt, sondern sie auch **üben**, sich einprägen lässt. (2) Ich nenne hier gleich die dem didaktischen Materialismus entgegengesetzte Einseitigkeit, das ist der **Funktionalismus**. Was ich will (?)? (eüz) Im 19. Jahrhundert sagte **man Formalismus**. (ee)

(3) (elr) **Didakt. Formalismus**. (ee) Nun sagte ich, die überlieferte Schule als Lernschule und Stoffschule erkannte auch die Gefahr, die in der Stoffmenge, im (4) Anhäufen liegt. Sie forderte deswegen etwas grundsätzlich[es] völlig Richtiges: den **wohlgeordneten** Zusammenhang (5) der Stoffe, oder mit einem Lieblingsbegriff Herbarts, den **wohlgeordneten Gedankenkreis**. Und von hier aus müssen wir (6) nun verstehen den Formalismus, d.h. jene Richtung, welche das Wichtigste darin erblickt, jenen Lehrstoff aufzugliedern, (7) alle Teile in Richtung auf das Ganze zu setzen, alles **Einzelne** innigst[e], logisch auf die beste Weise miteinander zu (8) verbinden und dann wiederum auch die Ganzheiten untereinander sinnvoll, logisch zu **verknüpfen**. (eüz) Auch das **ordnende** Moment. (ee) Der Lehrer kennt den ganzen (9) Stoff, mithin auch das ganze Ziel, das einem bestimmten U<nterricht>., etwa der Geschichte, der Sprachlehre, der Raumlehre für diese Schule und (10) nun für diesen Jahrgang gestellt ist. Er zerlegt dieses Ganze in sinnvolle Teile; und sinnvoll ist ein Teil, (11) wenn er ein erkennbares und (eüz) demnach (ee) herauszustellendes **Teilziel** enthält, wodurch er wiederum eine kleine Ganzheit für sich wird.

(12) (eüz) Entwicklung einer großen umfangreichen **Ziellehre** in der Didaktik! (ee)

Aber auch das genügt noch nicht. Nun kommt alles an auf die beste Art und Weise, diese Teile (13) und Teilziele den Schülern klar zu machen, und zwar so, dass sie dabei neben dem **Verständnis** der Teile, auch zugleich (14) dieses Stück des Stoffes am besten **behalten**, sich zum **Besitz** machen. Und da ist in der Tat Herbart (15) in seiner “Allgemeinen Pädagogik” im 2. Buche Bahnbrecher geworden. Was tat er? Er zeigte hier (16) auf, in welche<n> allgemeinste<n> **Stufen** die **Wissenschaften** ihre Stoffe bearbeiten, sowohl die **induktiven** wie die (17) deduktiven Wissenschaften: dass z.B. in der Empirie so vorgegangen wird: (eüz) 1.) (ee) zuerst werden die **Dinge gezeigt**, (18) erkannt, man läßt sie betasten und bewegen, dann 2.) werden die einzelnen Teile, die unter 1) kenngelernt wurden, (19) miteinander verknüpft, assoziiert; die Merkmale werden festgestellt und man lässt sie miteinander vergleichen; (1) Nun beginnt 3.) das eigentliche **Lehren**: etwa ausgehend vom **Gebrauch** und vom **Nutzen**; man geht über zu (2) Ursache und Wirkung, Mittel und Zweck; auch hier eine Verbindung mit anderen Wirklichkeitsgebieten, um ein Gesamtbild der (3) Wirklichkeit zu geben, und 4.) zum Schluss: Übergang zum **Philosophieren**, um den **allgemeinen** Ort anzugeben, (4) im **System** der Wissenschaft und dergleichen. Und so in **anderen wissenschaftlichen** Lehrformen.

(elr)

Also: Klarheit ... Zeigen

¹²Hier wird der Text von Zeile 23 nach den Aufzählungspunkten fortgesetzt.

Assoziation ... Verknüpfen
System ... Lehren
Methode ... Philosophieren

(ee)

(5) Diese Gedankengänge Herbarts sind dann verändert (?) worden, vor allem durch Tuisko **Ziller**, (6) zu den berühmt-berüchtigten “Formalstufen” (eüz) der **Lehrtätigkeit** (ee), der Zahl nach (eüz) meistens (ee) 5, oder 3 oder 6 bei diesem und jenem Nachfolger (7) oder Zeitgenossen. In der verbreitetsten (?) und in den alten Seminaren am meiste gelehrt Form sind es folgende 5: (8) Vorbereitung, Darbietung, Verknüpfung <-> (euz) Vergleichung, Assoziation (ee)¹³ <-> , Zusammenfassung^x (euz2x) = **System**; Begriffsbildung; Abstraktion: “Heute haben wir das und das gelernt” muss der Schüler sich sagen können, sonst wertlos (ee) und Anwendung (e) = Methode: das Kennen muss zum **Können** werden, das Wissen zum **Tun**. (ee) Oder in 3 Stufen nach Dörpfeld: **Anschauen, Denken, Anwenden**. (9) Der Stoff wird 1) eingeführt, 2) besprochen, + vertieft.

(10) Selbstverständlich können nicht und brauchen nicht überall **alle** Stufen angelegt zu werden; **alle** nur dann, wenn etwas **Neues** gelehrt wird, (11) Manchmal können ja auch gar keine **allegemeinen Sätze** gewonnen werden usw. Bei Zeichnen, Schreiben, Singen und (12) Turnen nur 1. 2. 5. **3 + 4 fallen weg**.

(13) Aber damit bot sich ein **fester** Gang der Lehrtätigkeit an, in den tatsächlich von Lehrkünstlern (14) alles und jedes hineingezwängt worden ist. Sie wurden zu einer feststehenden **Schablone**. Aber die Anhänger (15) wussten sich dagegen zu verteidigen, und der besten Theoretiker einer<,> **Th. Wiget**, Die Formalstufen, (16) 1885, S. 84 schrieb dazu: “Mannigfaltigkeit des **Stoffes**, aber nicht der Aneignung fordert die Natur (17) des Geistes, ... wie der normale Magen nicht neue Verdauungsmethoden, sondern Abwechslung in den Gerichten verlangt. Jeder (18) Organismus gedeiht am besten, wenn er nach den Gesetzen seiner Natur behandelt wird.”

(19) ergo: a) Man glaubte<,> sie entsprächen der “Natur des Geistes”, und b) die Mannigfaltigkeit des **Stoffes** das Wichtigste! (euz) Im **Stoff** liegt das **Neue**, das Erziehende usw. (ee)

(1) PP[[[Dagegen verweisen auf die “**Führungslehre des U<nterricht>**.] 16 s. erst **S.17**]]

(2) Wir hörten schon oben, dass weder das Formale der Lehrtätigkeit noch das Materiale, der Stoff des U<nterricht>s an sich die (3) Hauptsache sei, sondern beide im Dienst an der Charakterbildung, der Willensbildung, der **sittlichen** Bildung. Nun gibt es ohne Zweifel (4) U<nterricht>., der nicht soweit greift; er wird sich auf rein **formale** Willensbildung beschränken, etwa **Musik** U<nterricht>.: denn das ist selbstverständlich, (5) **jeder** U<nterricht>, der überhaupt etwas wert ist, **gewöhnt** an Pünktlichkeit, Genauigkeit, Sorgfalt, Ausdauer, Hingabe, Pflichterfüllung; <-> (elr) “**erziehender Unterricht**” (ee) <-> (6) das sind sicher immer damit verbundene Seiten. Aber es soll um weit mehr gehen, nämlich um den

¹³Wahrscheinlich ist dieser Einschub als Erläuterung zu “Verknüpfung” gemeint.

Willen als ⁽⁷⁾ Grundlage des **Ethischen** im Menschen, um Gemütsbildung, um **den Charakter** des Menschen! Im Zusammenhang damit wurde im ⁽⁸⁾ gleichen 19. Jahrhundert ab seiner Mitte die Lehre vom “Erziehenden U<nterricht>.” entwickelt durch **Ziller** und ^(?) (eüz) von ^(ee) **Rein** weiter ^(?). ⁽⁹⁾Wiederum wurden Sätz<e> aus Herbart aufgegriffen und ungeheuer erweitert, übersteigert.

⁽¹⁰⁾Herbart hatte, wiederum in der “Allgemeinen Pädagogik” S. 135 geschrieben: “Und ich gestehe gleich hier, keinen ⁽¹¹⁾Begriff zu haben von Erziehung ohne Unterricht; sowie ich rückwärts, **in dieser Schrift wenigstens**, keinen Unterricht ⁽¹²⁾anerkenne. der nicht erzieht.” Dieser ewig wiederholte Satz der unentwegten Vertreter des **erz. U<nterricht>s**. enthält deutliche ⁽¹³⁾Einschränkungen schon Herbarts: “in dieser Schrift”, und keinen U<nterricht>. “**anerkennt**”; also **kennt** er doch anderen U<nterricht>., und an anderen Orten ⁽¹⁴⁾zählt er auch genügend Beispiele dafür auf, vor allem die Menge der **Fertigkeiten** ... ⁽¹⁵⁾Erst im Kreise der Herbartianer steigerte man sich soweit, dass einer ^(?)schreiben konnte: “Tatsächlich ⁽¹⁶⁾wirkt auch der schlechteste U<nterricht>. erziehend” <-> ^(elr) auch der U<nterricht>. im Stehlen, Betrügen usw., ^(ee) <->, während es alle für den “tüchtigen” und den “guten” U<nterricht>. ⁽¹⁷⁾als ganz selbstverständlich annehmen, dass jeder solcher U<nterricht>. erziehend wirke (Herbart, S. 13). Wie komme ich aber vom ⁽¹⁸⁾U<nterricht>. zur Erziehung. Den Weg vom **U<nterricht>. zur Erziehung** wies ihnen Herbart: “Der Wert des Menschen liegt zwar nicht im Wissen, ⁽¹⁹⁾sondern im Wollen¹⁴. Aber es gibt kein selbstständiges Begehungsvermögen, sondern das Wollen wurzelt im Gedankenkreise” ⁽²⁰⁾(Umriss ^(?) §57); und **ebd.** in einer Fußnote: “Man hat die Erziehung nur in seiner Gewalt, ⁽¹⁾wenn man einen großen und in seinen Teilen innigst verknüpften Gedankenkreis in die jugendlichen Seelen zu bringen ⁽²⁾weiß!<”> Und **Ziller**, Grundlegung zur Lehre vom erziehenden U<nterricht>. S, 142: “Die Zucht wirkt unmittelbar auf den Willen ⁽³⁾des Zöglings ein, während der U<nterricht>. diesen Zweck nur mittelbar zu erreichen strebt. Der U<nterricht>. bestimmt den Gedankenkreis ⁽⁴⁾der Jugend Das Wollen hat seinen Sitz im Gedankenkreis selbst, es wurzelt in den Vorstellungsmassen, welche ⁽⁵⁾sich in der Seele angehäuft haben, und wächst ^(?)daraus hervor.”

17
3^h(11.5.43.<)>

[[Späterer Zusatz links neben der Zeile:]] †Anlage: Trüper über das Zeichnen; Anwendung im Gefängniswesen.

[[Zusätze am linken Rand zum folgenden Abschnitt(?):]]

†Trüper + Gefängniswesen

S. Führungslehre des U<nterricht>s unter Kap VII.

†Hier über die Lehre von der Anschauung ^(?) und den Vorstellungen und dem Vorstellungsmechanismus ^(?)?

⁽⁶⁾Verbindung mit einer ganz bestimmten Psychologie: **Assoziations** psychologie + **intellektualistischer** Psychologie; Vorstellungsmechanismus. ⁽⁷⁾Mit der völligen **Widerlegung** dieser Psychologie fiel auch der darauf aufgebaute **erz. U<nterricht>.**, freilich erst 2 ⁽⁸⁾Generationen später! Er wird erst in unseren Tagen abgebaut ... langsam! sehr langsam!

¹⁴Petersen setzt den Vokal der ersten Silbe in deutscher Schreibschrift hinzu.

(euzr) Die beiden Grundirrtümer der überlieferten Unterrichtslehre. Überschätzt werden a) die rationalen Elemente des U<nterricht>s; b) die erziehlichen Möglichkeiten des U<nterricht>s^(ee)

(9) S. “**Führungslehre des U<nterricht>s**” Kap. VII. + Anlage.

(10) Vor allem ist die **intellektualistische** Lehre vom **Willen** abgetan, die aller Lernschule zutiefst zugrunde liegt. (11) Der Wille soll danach hauptsächlich im Verstande, im bewussten Gedankenkreise wurzeln. Das **Begriffliche**, Intellektuelle (12) hat die größere Bedeutung im **Menschenleben**. Mit Recht aber werden schon Begriffe ohne Empfindungen als kalt empfunden (13) und wirkt ein **Verstandes** mensch **kühl** und kalt; es wird einem nicht warm in seiner Nähe.

3^h24.4.50

(14) Die **neue** Willenslehre entstammt der Psychologie Wilhelm **Wundts**; danach (?) wurzelt der Wille in den **Gefühlen**, (15) in der Gemütsseite des Menschen. Und heute kann Philipp Lersch in seinem “Aufbau des Charakters”, 1938 (16) S. 18 schreiben: Gefühl und Gesinnung sind im Grunde **nicht verschiedene Sachverhalte**, sondern derselbe Sachverhalt (17) gesehen unter verschiedenen Aspekten” <.> Aber!! Damit stehen wir in der Gegenwart vor der ganz gewaltigen Frage: Was verbürgt (18) einer Gesinnung, einem Charakter, den Willenshandlungen eines Menschen denn nun die (eüz) sittliche (ee) Geradheit, die wahre Unverbrüchlichkeit, die (eüz) sittliche (ee) Unbedingtheit, (eüz) die Qualität (?) (ee) Ist nicht das Gefühl (19) das allerunsicherste Vermögen, um darauf **sittliches Leben** zu begründen? Ja, kann **überhaupt** das Gefühl dafür beansprucht werden, (20) da es doch so schwankend und unzuverlässig ist und vor allen Dingen <,> da es so ganz und gar dem individuellen Behagen, der Laune, damit (1) dem Zufall, gar der Schwärmerei ausgeliefert erscheint? Wo ist der Grund, der feste Grund[e], um darauf (2) sittliches Handeln zu bauen? Und vor allen Dingen weiter: Es kann doch[,] das, was recht und gut ist, was echte sittliche Tat ist, (3) nicht dem individuellen Behagen anheimgestellt sein, also: **Das** sittliche Gute muss doch allgemeingültig sein, für alle Menschen (4) schlechthin gelten. (elr) Oder für alle dieser “Klasse”? (ee) Und **darum** muss es einen Grund haben, der in allen Menschen der **gleiche feste** Grund ist. Wir müssen die Wurzel **des** (5) Ethischen mithin dort suchen, wo in den Menschen, in **allen** Menschen der **festeste** Boden ist, um darauf sittliches Handeln und Leben zu bauen. (6) Mithin auch, um in der Auferziehung der Jugend, **diesen** Boden vorzubereiten oder in ihn unsere sittliche Lehre zu senken.

18

[[Auf Seite 17 am linken Rand unten eine Ergänzung zum letzten Absatz:]]

Frage heute nach der “Echtheit” <,> nachdem Nietzsche nach dem **biologisch** <en> Wert fragte. Als Sokrates fragt <e> nach dem, was ist **sicher**: gab Plato die Antwort **darauf** (?) dass es **die** Wahrheit gibt.

(7) Mit diesen Sätzen sind die Sorgen ausgesprochen, welche wir haben, und zugleich die selben Sorgen, welche die Alten (8) hatten und die sie eben dadurch behoben glaubten, dass sie das Sittliche auf die menschliche **Vernunft** begründeten. Das hat niemand deutlicher (9) ausgeführt als **Kant** in einem kurzen und ungewöhnlich interessanten, gerade für unseren Zusammenhang hier, auch interessanten Aufsatz: (10) “Von einem neuerdings erhobenen vornehmen Ton in der Philosophie”, 1796. Mithin ein Altersaufsatz. (11) Dieser “vornehme Ton” war in jenen Jahren[,] der

Versuch, die “intellektuellen Anschauungen” zum Prinzip der Philosophie zu ⁽¹²⁾erheben, also wie Kant es ansah: “Durch Einfluss eines höheren **Gefühls** philosophieren zu wollen”, eine “Philosophie des ^(?)⁽¹³⁾ Gefühls” [[Recherche!]] zu entwerfen; der Mensch sollte nach diesen “Mystikern” (G. G. Schlosser ^(?), Graf ^(?) Leo von Stolberg ^(?) usw. [[Recherche!]] eine ⁽¹⁴⁾ **Ahnung** des Übersinnlichen besitzen und auf diesen inneren Gefühlen die Philosophie fester ruhen als auf ⁽¹⁵⁾ Vernunftbegriffen; <-> ^(elr) Einfluss des Platonismus. ^(ee) <-> denn diese brachten es immer nur zu allgemeinen Merkmalen, zu ^(eüz) rein ^(ee) **formaler** ^(?) Erkenntnis, und damit sei ⁽¹⁶⁾ in der Tat nichts über den Gegenstand ausgesagt, über den **Stoff**, an dem sich die Begriffe betätigen sollen ⁽¹⁷⁾ und dann doch erst sich z.B. auch als **sittlich** richtige wahre Begriffe, Maximen, Normen erweisen könnten.

⁽¹⁸⁾ Darauf erwidert Kant mit viel herbem Spott gegen die “Mystagogen”: “Die innere Erfahrung und das Gefühl (welches an sich ⁽¹⁹⁾ empirisch ^(?) und hiermit zufällig ist) wird allein durch die Stimme der Vernunft (dictamen rationis) ⁽²⁰⁾ die zu **jedermann deutlich** spricht und einer **wissenschaftlichen** Erkenntnis fähig ist, aufgeregt; nicht aber etwa durchs Gefühl eine ⁽²¹⁾ besondere praktische Regel für die Vernunft eingeführt, welches unmöglich ist: weil jene sonst nie allgemeingültig sein könnte. ⁽¹⁾ Man muss also **a priori** einsehen können, welches Prinzip bessere 19 Menschen machen könne und werde, wenn man es ⁽²⁾ nur **deutlich** und **unablässig** an ihre Seelen(!) bringt und auf den **mächtigen Eindruck** acht gibt, und es auch so macht.”

⁽³⁾ Und nun feiert er “die Idee der Pflicht”, die jeder Mensch in seiner Vernunft vorfindet; und “beim Anhören ihrer ⁽⁴⁾ ehernen Stimme zittert jeder Mensch, wenn sich ihre Neigungen regen, die ihn zum Ungehorsam gegen sie versuchen. Er ist **überzeugt**: ⁽⁵⁾ <“>Dass, wenn auch die **Mehrzahl** ^(?) insgesamt vereinigt sich gegen jene verschwöre, die **Majestät des Gesetzes**, welches ihm seine eigene ⁽⁶⁾ Vernunft vorschreibt, sie doch alle unbedenklich überwiegen müsse, **und** sein Wille **also** auch dazu vermögend sei.

⁽⁷⁾ Alles dieses kann und muss dem Menschen, wenn gleich nicht wissenschaftlich, doch **deutlich** vorgestellt werden, damit er sowohl der ⁽⁸⁾ Autorität seiner ihm gebietenden Vernunft, als auch ihrer Gebote selbst gewiss sei; und ist sofern Theorie.” ⁽⁹⁾ Er zeigt, wie an dieser Idee der Pflicht die **Freiheit** des Menschen sich kundtue; die innere Idee der Freiheit ⁽¹⁰⁾ erzeugt und begründet durch das unerschütterliche moralische Gesetz, und darum ist das der feste archimedische Punkt, ⁽¹¹⁾ an dem die Vernunft den Hebel ansetzen kann. Und das Entscheidende, auch für unseren Zusammenhang, es handelt sich nicht ⁽¹²⁾ um ein **Gefühl**, das Erkenntnis begründe, nein gerade im Gegenteil, um eine deutliche **Erkenntnis**, die auf das moralische ⁽¹³⁾ Gefühl hinwirkt. Die von ihm bekämpften Richtungen drohen in “schwärmerische Vision” zu verfallen, und das sei der ⁽¹⁴⁾ Tod aller Philosophie.

⁽¹⁵⁾ **Kurzer Rückblick**: Die Bedeutung der **Erkenntnis**; das Überzeugtsein und den ^(euz) anderen ^(ee) **Überzeugen** durch **deutliches** ⁽¹⁶⁾ und **unablässiges** Wiederhohen usw. zeigt zugleich den **rationalen** Charakter der Kritischen Philosophie und ihre Verwandtschaft mit ⁽¹⁷⁾ der Willens- und Charakterbildungslehre der Lernschule. Von mir ausgeführt,

um zu zeigen:

(18) a) dass wir im **Umbruch** eines **ganzen** Gebietes, bis zu seinen
letzt<en> Fundamenten, stehen;

(19) b) dass wir beim **Neubau**, auch einer Unterrichtslehre, selbst wiederum
bis zu letzten Fundamenten (20) vordringen und **auch diese neu** legen
müssen; wir können nicht auf den **alten Fundamenten** weiterbauen
(21) etwa nur das Dach und ein paar Stockwerke einreißen; sondern “Neue”
Schule, “Neue” Erziehung.

(1) **c.)** dass wir mit **Achtung** vor der großen Gedankenarbeit stehen 20
müssen, die einmal jene Lernschule aufgebaut hat. (2) Und dass wir das
immer leichter können, je mehr sie “historisch” wird und wir uns von ihr
entfernen.

(3) d) Den ungeheuren sittlichen **Ernst verstehen**, die **Verantwortung**,
die damit auf **dem Lehrer lag**; die Härte dieser Schule verstehen!
“Neueuropäische Erziehungsbewegung”.

(4) Wir mussten diese Aufrührungen machen, um den **letzten** Sinn des 3^h(29.10.46.)
“Erziehenden Unterrichts”, die **weltanschaulichen** Grundlagen zu
erhellen. (5) Aber wenn es nun mit **diesem** nichts ist, droht dann da nicht 3^h(2.5.39.)

die Gefahr der reinen Unterrichtsanstalt? Wird nicht der Berufstätigkeit,
(6) vor allem des **Lehrers** in den Schulen, der stärkste Auftrieb genommen, 4^h13.5.42

wenn der U<nterricht> überhaupt nicht erzieherisch wirkt? Dann ist doch
der (7) Lehrer zum Pauken verurteilt? Der Fehler steckt hier darin, (eüz) 1) (ee)
dass die alte Lehre vom Erziehenden U<nterricht>. den U<nterricht>.
und (8) dessen erzieherische Bedeutung überschätzt, übersteigert^{x<,>} (elr) 2)
U<nterricht>. einseitig = Lehrgang sah. (ee) (9) **Wann** ist U<nterricht>.
erziehend? Unter welchen Umständen, in welchen Teilen, in welchen Formen
usw. Und dadurch (10) kommt die Gegenwart zu einer a) **richtigeren**
Würdigung (eüz) des U<nterricht>. i.e.S. (ee) und b) zu einer **Bereicherung**
des Schullebens!

(11) Lit. M. Ruppert, Ist Erziehung im U<nterricht>. möglich? 1933.

(12) Und das bis heute anerkannt Beste und Tiefste: H. Döpp-Vorwald,
Erziehender U<nterricht>. und menschliche Existenz. 1932.

(13) (elr) Über U<nterricht>. i.e.S. (ee)

Sehen wir (eüz) auf (ee) den U<nterricht>. und seine Gegenstände, die
Stoffe, seinen “Gedanken^{pp}[[kreis]]” und dessen Inhalte, dann ist zu sagen,
dass er

(14) a) darin nur in geringem Maße und zumeist nur zufällig = **unmittelbar**
erzieherisch wirkt, d.h. wenn in dem Schüler (15) schon der Boden
vorbereitet ist, kann dies oder das Wort, eine Erzählung zum **starken**
Erlebnis werden usw. ...

(16) Dagegen sind **2 mittelbare Wirkungen erzieherischer** Natur
durchaus möglich:

(17) 1.) wenn der Unterricht Arbeitsformen entwickelt, die ein frei sich
bildendes, zu gegenseitiger Verantwortlichkeit (18) und Hilfe führendes
Gruppenarbeiten und Einzelarbeiten ermöglichen, und

(19) 2.) durch die stille wie bewusste stetige Auseinandersetzung der
Schülerpersönlichkeit mit dem Sozialgebilde “U<nterricht>.” als einem

(20) Ganzen, d.h. durch die innere Haltung, zu der der Schüler durch
Unterrichtsleben und -betrieb seiner Schule als (21) eine Ganzheit
machtvoller, begrenzender wie befreiender Kraft genötigt wird. ergo: wenn

er diese ⁽²²⁾ Abgrenzungen, diese Lage, in welche er versetzt ist, auf sich nimmt ^(?) und innerlich erst verarbeitet, dann wächst er persönlich daran.

(1) **3. Was der U<nterricht>. selbst tun kann und soll: Der U<n-
terricht>.** soll und muss echte, **wirklichkeitswahre Lebens** situationen herbeiführen, in denen **Möglichkeiten** für die ⁽²⁾ Schüler liegen, ^(eüz) **selbsttätig** ^(ee) ihr **persönliches Leben** zu gestalten, ^(eüz) in ^(?) echt selbst ^(ee) zu einem geistigen Aufbau ihres Lebens zu kommen. Denn das, was ⁽³⁾ nötig ist, zum Aufbau eines Personenlebens ^(?) das wird am stärksten **unbeabsichtigt** dadurch gewonnen, dass jeder Schüler ⁽⁴⁾ vollgliedlich tätig am Schulleben, am **Gruppenleben** teilnimmt; darum muss dieses selbst eine **Erziehungsgemeinschaft** ⁽⁵⁾ sein und in ihm ein reiches, vielseitiges und damit vielseitig anregendes Unterrichtsleben, im echt, sittlichen ⁽⁶⁾ ^(elr) Sinne **sozialistisches** Leben und Handeln, das ist die ethische Verwandlung eines “Nur” <-> Kollektivs in eine soziale sittlich handelnde<,> aneinander und für einander tätige Genossenschaft<,> in deutschen Kultur ^(?) so gut ^(?) = **Gemeinschaft**<.> ^(ee) Also besteht nicht die geringste Sorge um den Verfall in eine reine Unterrichtsanstalt, wenn nur die Lehrerschaft selbst ⁽⁷⁾ ihre Aufgabe erkennt; **sie** nämlich kann aus **jeder** Schule eine **Erziehungsgemeinschaft** machen, eine **Lebensgemeinschaft**, ⁽⁸⁾ eine echte Schulgemeinde, und wie man es sonst nennen will. ^(eüz) H. **Ruppert**: Tat-, Erlebnis-<,> Lebensgemeinschaftsschule! ^(ee)

⁽⁹⁾ Darum wusste Herbart insofern, als er einmal schrieb: ⁽¹⁰⁾ “Der echte erziehende Unterricht ist nur möglich in der **Familie**; denn bei dieser Erziehungsgemeinschaft ist ja immer irgend ^(?) wie ⁽¹¹⁾ unser Vorbild die Familie. P<estalozzi>! **Fröbel**! Vorbild die Mutter! Die Schul<-> “**Wohnstube**”!

⁽¹²⁾ Die Herbartianer haben darin geirrt, dass sie stark an die erzieherische Wirkung von Unterrichts**stoff** glaubten, oder stark ⁽¹³⁾ an die Bedeutung und Macht der richtigen “Konstruktion” der Unterrichtsgegenstände während des U<nterricht>.s. †^(elr) †F. **Linde**, die Methode ist das Goldene Kalb, das die pädagogische Welt anbetet und nach dem sie trachtet, als nach dem einen, was Not tut. ^(ee) Eine Einsicht, die ⁽¹⁴⁾ nun wieder ^(eüz) a) zu einem Methodenstreit führt, ^(ee) ^(elr) Döpp-Vorwald, S. 58. ^(ee) ^(ezw) b) ^(ee) zu einem Rangstreit, der “Fächer” führte, zum Glauben an die Höherwertigkeit der “Gesinnungsfächer”. ⁽¹⁵⁾ Darauf antworten wir heute: Erziehende Wirkung kann in jenem oben aufgezeigten Umfang und jener Art von **jedem** ⁽¹⁶⁾ Fach, von **jedem** Stoff ausgehen. Aber das Entscheidende ist: Es muss eine **zwischenmenschliche** Gemeinschaft ⁽¹⁷⁾ offen gehalten bleiben **auch** im U<nterricht>. Von Seiten des Lehrers her: †^(elr) †in einem Werkunterricht, in dem der Lehrer sich öffnete und ^(?) **um** ^(?) **sich** ^(?) da ^(?) Schüler arbeiten ließ in Gruppen und Kameradschaften usw. Viel **erziehlicher** als ein echtes “Gesinnungsfach” wie Religion, Deutsch, Geschichte!! ^(ee) Das ferner bedeutet den Vorrang aller Unterrichtswege, ⁽¹⁸⁾ bei denen das Kind unmittelbar zu den Dingen im Leben kommt, in denen das Kind unmittelbar zu einer **echten Tätigkeit** seines ⁽¹⁹⁾ Selbst kommt und dies in Gemeinschaft mit Kameraden.

^(elr) Die **Die Bereicherung des Schullebens B.** ^(ee)

(20) Und nun kommt für die Gegenwart, allgemeiner gewusst seit 25¹⁵ Jahren hinzu, dass wir ja doch hoffen, (21) die Schule überall zu bereichern und auszuweiten über das hinaus, was U<nterricht> ist und heißt. (22) Wir nehmen (?) hinein (?) (eüz) alle (ee)¹⁶ **Lern-** und **Bildungs**formen, wie sie, seit Menschen auf Erden sind, bestehen. (1) Die Fülle **der päd<dagogischen> Sit<uationen>**. also neben Unterricht = Lehrgang die Feier, die echte Arbeit, das Spielen. (2) Keine Schule ohne Sport und Spiel, ohne Ausflüge, Wanderungen, Reise, Feier usw. (3) D.h. wir wissen um die **Erziehung** als **Urkraft**, menschlichen Geistwerdens, um die “funktionale<”> Erziehung neben (4) der rationalen, der bewussten usw. Damit ist Lernschule (eüz) i.e.S. (ee) in unseren Tagen nicht mehr “möglich”. Die Leistungen einer Schule (euz) z.B. 1950 ????. (ee) (elruz) **Stoy** sprach von “Erziehungsfeldern”¹⁷ wie: Schulwerkstätten, Schulgarten, Schulreisen, soziale Einrichtungen um die Armenschulen herum. (ee)

(5) **Lit. Fritz Blättner**, Die Methode der Jugendführung **durch U<nterricht>**. 1937. 2. A. 1939. (euz) P.P. Führungslehre des U<nterricht>.s. 1937. 2.A. 1950. (ee)

(6) Nicht viel braucht darüber gesagt zu werden, dass die Lernschule leicht zur **Lehrerschule** wird, ja Lehrerschule ist. (7) Was alles der Lehrer bestimmt! Und was nun eigentlich der Schüler? Demgegenüber das englische Schulsystem mit seinen **Präfekten**. (elr) Sie brauchten keine Psychologie des Kindes und des Jugendlichen, noch Jugendkunde; alles dort später; denn sie hatten eine **praktische** Kenntnis, reiche Erfahrung mit der Jugend<.> (ee) (8) Die Forderung **Lindes** in seiner “Persönlichkeitspädagogik”. Das Richtige daran, ja das Selbstverständliche; natürlich (9) muss alles durch die Persönlichkeit des Lehrers gehen, aber die entscheidende Frage ist die: (10) Wieviel darf, ja **muss** bei guter (?) Pädagogik(euz)! (ee) durch die Persönlichkeit des Schülers ebenso stark und (11) frei gehen? Also z.B.

(12) a) **Ihm** die **Ruhe** geben, dies oder das sich zu erarbeiten, **selbst Stellung dazu** zu nehmen, (13) selbst finden und erfinden; selbstverständlich dieses alles auch im **Verein** mit anderen ...

(14) b) In wie weit ist das, was durch die Lehrerpersönlichkeit geht, **letztes** Wort, **letztes** Erleben in Dichtung, Kunst überall (?), (15) **letzte** Zusammenfassung, Erkenntnis, Gebot usw.<?>

(16) Muss nicht auch hier ein “Raum” gelassen werden? Und das gerade um des Menschlichen, um des **Kindlichen** (17) willen. Wissen wir nicht, seit Kant spätestens, auch doch vollkommen sicher, dass auch eine heteronome Moral die z18allergrößte Gefahr in sich birgt? Und im Ästhetischen?

(ernz) a) Sicher ist es besser, ein guter Lehrer setzt **seinen** Geschmack durch, wo “Kitsch” besteht. Aber was ist Kitsch vom **groben** Kitsch abgesehen.

b) Das **letzte** Wort kann es aber doch nicht sein. (ee)

(1) c.) **Arbeitsschule** 23

(enzr) Kritik der Arbeitsschule bei **Fritz Blättner** in “Erziehung” S. 200-202 und in seinem Hauptwerke (ee)

(enzl) **Vgl. o.** Karl von Bruckdorf, Philosophie der Pädagogik, 1912 S. 75 ff. interessante Ansicht (?) von “Arbeitsschule” (ee)

¹⁵Gestrichen wurde “20”.

¹⁶Gestrichen: “die Füller der”

¹⁷Das Wort ist von Petersen in Klarschrift darunter eingefügt worden.

(2) Auch hier: Selbstverständlich ist **jede** Schule **Arbeits**schule. Mithin geht es wiederum ^(eüz) 1) ^(ee) um etwas Einseitiges und ^(eüz) 2) ^(ee) um etwas, das demnach in den (3) Schulen, denen **gegenüber** **Arbeits**schule das Schlagwort wurde, **nicht** gepflegt wurde, oder doch nicht genügend. Arbeitsschule wurde nach 1900 (4) mehr und mehr zum Schlagwort tatsächlich gegenüber einer einseitigen **Lern**schule mit dem Übergewicht des **intellektualistischen** Betriebes (?). (5) Mithin lautet das Schlagwort, mit dem man die Übertreibungen der Arbeitsschulbewegung kennzeichnet: **Manualismus!** (6) Der stärkste Gegner der Arbeitsschule ist die Volksschullehrerschaft selbst gewesen, sie hat auch immer Stellung genommen für den (7) geringstmöglichen Umfang **echter** Arbeit in den Schulen. Auf(?) ihren großen Tagungen hat sie die Arbeitsschule 1882 in Kassel (8) und noch in Köln 1900 völlig abgelehnt. † <-> ^(elr) †**1912** in **Berlin** nur sehr bescheiden anerkannt! ^(ee) <-> Als dann die Weimarer Verfassung in Art. 148 bestimmte: (9) **Arbeitsunterricht** sei Lehrfach der Schulen! hat der Deutsche Lehrerverein in Stuttgart 1921 wiederum sich bemüht, (10) diese Forderung abzuschwächen. Ihre Entschließung ist nicht nur **noch heute** sehr interessant, sondern heute ganz besonders interessant. Wir können zudem (?) (11) für unsere einleitenden Aufgaben gut davon ausgehen; denn sie besagt viel:

(12) “Der Arbeitsschulgedanke ist beherrschender Grundsatz für **jeden** Unterricht. (Natürlich: Wir arbeiten doch in der Schule!)

(13) Die Erteilung eines vom gesamten Unterricht getrennten **reinen Werkstätten-Unterrichts** als Pflichtfach, von **besonderen Lehrern erteilt** ist abzulehnen. (14) Doch kann ein solcher Werkstätten-Unterricht als Wahlfach dort eingeführt werden, wo die häusliche Erziehung nicht die nötige (15) praktische Schulung durch körperliche Arbeit gewährleistet.”. Diese 3 Sätze sind zugleich eine gute Zusammenfassung (16) dessen, worum der Kampf der Arbeitsschulvertreter seit 1900 ging und ebenso ^(eüz) der Kampf ^(ee) aller derer, die seit ^(eüz) fast ^(ee) 18 (17) 400 Jahren sich um die Aufnahme **echter** körperlicher Arbeit in der Jugendbildung mühten.

(18) Denn worum ist es diesen allen so oder so gegangen? Um die Anerkennung der **körperlichen Arbeit**, der (19) **wirtschaftlichen** Arbeit, als **erziehenden** Faktor neben der **wirtschaftlichen** Bedeutung. Darüber sei man sich ganz klar, (1) ^{pp}[[und denke **heute** 1939 an auch (?) die (herrlichen und treffenden)¹⁹ Worte, mit denen ^(eüz) der ^(ee) Arbeitsdienst gefeiert wird, (2) der **Spaten** neben dem Schwert usw.]]

24

(3) **Diese** Arbeit ist es gewesen, welche die letzten 3-4 Generationen (4) Lehrer nicht aufnehmen und anerkennen wollten; **darum** ist aber auch mit Recht **Schul**arbeit so **intellektualistisch** geworden und so **lebens**fremd, (5) und so wenig beliebt, und **diese** Trennung von Schule und Arbeit und wie das **Volk** Arbeit versteht, hat nicht zum (6) wenigsten auch zur Entfremdung der Schule vom Volke beigetragen.

(7) Dabei haben gerade weiterblickende **Lehrer** selbst immer wieder für Aufnahme echter Arbeit in den Schulen gekämpft. (8) Die Frucht dieser Kämpfe waren jene Anerkennung des “Arbeitsschulgedankens” als beherrschenden “Grundsatz” für jeden Unterricht; (9) Man spricht

5^h(17.5.43)

¹⁸Gestrichen wurde “über”.

¹⁹Die Einklammerung ist evtl. nachträglich eingefügt worden.

vom "Arbeitsschulprinzip" als überall anerkannt seit rd. 30 Jahren. Was heißt das praktisch? ⁽¹⁰⁾ Es heißt zuerst: Das Wesentliche sind nicht bestimmte Stunden angesetzt für einen besonderen Arbeitsunterricht, sondern in radikalster ⁽¹¹⁾ Fassung, in allen Unterrichtsstunden wird "arbeitsschulisch" gearbeitet; es wird, wo nur möglich, im **methodischen** Lehrgang ⁽¹²⁾ auch **mit der Hand** etwas getan, das über Schreiben, Malen und Zeichnen hinausgeht, also: geknetet, getont ^(?), ⁽¹³⁾ im Sandkasten gebaut, veranschaulichende Figuren ausgeschnitten, aus Draht gefertigt; Apparate aller Art selbst gebaut; ⁽¹⁴⁾ in Naturkunde werden Pflanzen und Tiere auch modelliert usw. ⁽¹⁵⁾ **ann** ist ein besonderer Lehrer und für ein "Fach" <, > ⁽¹⁵⁾ besondere Stunden unnötig. In dieser Form ist in der Tat **arbeitsschulisches** Verfahren heute in jeder guten Schule ⁽¹⁶⁾ daheim, und das ist ohne Zweifel eine Bereicherung gegenüber 1900 u. 1920.

⁽¹⁷⁾ Allein unsere Zeit darf und kann nicht dabei stille stehen, und sie wird es auch nicht. Vielleicht, dass man wiederum ⁽¹⁸⁾ auch diesen Teil der Jugendbildung den öffentlichen Schulen nehmen wird und ihn anderen schulischen Einrichtungen überträgt; das ist ⁽¹⁹⁾ möglich, ja ich halte das für sogar mehr als wahrscheinlich, ^(eüz) wenn - - - ^(ee) <.> Ich habe in diesem Bekenntnis zum ⁽²⁰⁾ "Arbeitsschulprinzip" von Anfang an ein gefährliches Beruhigungs- und Einschläferungsmittel gesehen, wodurch ⁽²¹⁾ eben das verdeckt wurde, worum es recht eigentlich ging, und wie gesagt in den Anfängen dieser Bewegung schon im 16. Jahrhundert. Jetzt anschließen nach Herm. Brödel, s. exc.

4^h(5.5.39)

⁽¹⁾ Ferdinand Kindermann (1740-1801); es ist durchaus nicht übertrieben, ⁽²⁾ wenn man **seinen Industrie** pädagogischen Bestrebungen es zuschreibt, dass sich im Sudetenland ein so reger und tüchtiger ⁽³⁾ Menschenschlag erhalten hat.

25

4^h(1.11.46.)

⁽⁴⁾ In Jena Heusinger (1767-1837) ^(eüz) stammt aus Romhold ^(?) in Thüringen. ^(ee) Er war Dozent für Philosophie und Pädagogik der Universität; ⁽⁵⁾ ^(elr) - 1797; ^(ee) ^(eüz) danach ^(ee) Lehrer in Eisennach an einem tüchtigen Erziehungsinstitut. ^(eüz) Doch nur auf 1 Jahr; dann schweres Leben bis zu seinem Ende in Dresden. ^(ee) In seinen Schriften u.a. der 5bändigen "Familie ⁽⁶⁾ Wertheim" ^(eüz) Anleitung für Kinder vom 6.-14 Lebensjahr ^(ee) wird ^(eüz) der ^(ee) Handarbeit diejenige **erziehliche** Bedeutung und Aufgabe zugewiesen wie den Gesinnungsstoffen und dem ⁽⁷⁾ daraus gebildeten "Gedankenkreis" bei Herbart und Ziller. Er ist durch seine 1797 erschienene, 1802 in 3. A, ⁽⁸⁾ Schrift "Über die Benützung des bei Kindern so tätigen Triebes beschäftigt zu sein" der einflussreichste ⁽⁹⁾ Arbeitsschulpädagoge in der ^(eüz) ganz<en> ^(ee) 1. Hälfte des 19. Jahrhunderts. Er wirkte ein auf **Blasche** ^(?) und **Guts-Muths** ^(euzl) auf **Fröbel** ^(ee) <-> ^(elr) n. ^(?) **Rießmann** ^(?) Geschichte der Arbeitsschule 1882 S. 250 hat Fröbel Heusinger gründlich benutzt. ^(ee) ⁽¹⁰⁾ In Österreich der Bahnbrecher **Erasmus Schwab**: Die Arbeitsschule **als organischer** ⁽¹¹⁾ **Bestandteil der Volksschule** 1873. Wie ist dieser Titel treffend und das, was **wir haben**, erlernen müssen, ⁽¹²⁾ oder weil wir zu spät, hätten erlernen müssen, mindestens doch seit 1919 hätten ^{pp}[[anstreben]] ^(eüz) aufbauen ^(ee) müssen! ^(?)

⁽¹³⁾ Einiges **vorlesen** aus **Teuscher** ^(?)-**Lemke**, S. 194f.

^(elr) **Stoy! (Rein)** ^(ee)

⁽¹⁴⁾ Ferner Karl Liebermann, Die Erziehung zur Arbeit eine Forderung des

Lebens an die Schule. ^(euz) Unter dem Decknamen: Karl Friedrich 1852. 1883. 2. völlig umgearb. Auflage ^(ee)

⁽¹⁵⁾ Andacht. Wilh. Andacht, Die schleswig-hosteinische Industrieschule, 1939.

⁽¹⁶⁾ Robert Seidel (1950-) stammt aus Sachsen, ging aber schon 1870 ⁽¹⁷⁾ in die Schweiz; bildete sich selbst weiter und bis zu größten **schriftstellerischen**<,> pädagogischen und volkswirtschaftlichen ⁽¹⁸⁾ Leistungen über die Soldaten- ^(?) und ^(?) Arbeiter-Bildungserhältnisse, in denen er organisatorisch und als Vortragender ⁽¹⁹⁾ schon **vor 70** [sich] hervortat, und in der Schweiz zu den höchst verantwortlich<en> Stellung<en> aufstieg. Erst mit 28 Jahren ⁽²⁰⁾ Zeit zur Ehe und zur Familie, und mit 29 Jahren auf die Schulbank eines Seminars, um in **1** Jahr 4 Jahre nachzuholen. Bestand ⁽²¹⁾ und ging nach einem weiteren Jahr auf die Universität Zürich ...

⁽¹⁾ Den Anstoß zu derjenigen Arbeitsschulbewegung, die unter uns gewirkt hat und sich immer noch auswirkt, gab **Georg Ker**⁽²⁾ **schensteiner** (1854-1932), der einflussreichste unter allen deutschen Pädagogen seit 1900. ⁽³⁾ Und gerade seine eigenen **Abwandlung**<en> der **Begründung** der Arbeitsschule belehrt darüber, wie stark die **Gegenmächte** im pädagogischen ⁽⁴⁾ Raume Deutschlands gegem die Verwirklichung der echten Arbeitsschule gewesen sind. Der “Begründung”; denn darüber kann ⁽⁵⁾ bei keinem, der ihn gekannt hat, ein Zweifel bestehen, er wollte in die Schule hineingenommen wissen echtes Arbeiten. ⁽⁶⁾ In seiner berühmten Züricher Festrede zur Pestalozzifeier 1908 “Die Schule der Zukunft eine Arbeitsschule” ⁽⁷⁾ heißt es: “Aus unsere Buchschule muss eine Arbeitsschule werden, die sich an die Spielschule der ersten Kindheit anschließt” ^(euz) 109 ^(ee); und ⁽⁸⁾ “die Schulhäuser sind mit Werkstätten und Laboratorien, mit Nähmaschinen und Webstühlen, mit Schulküchen und Schulgärten ⁽⁹⁾ auszurüsten. Die Lehrer selbst sind mit einer ganz anderen, vor allem dauerhafteren Vorbildung auszustatten als bisher, wie das Seminar ebenso wie alle ⁽¹⁰⁾ anderen Schulen wenig mehr als Mästanstalt für Buchwissen ist” ^(euz) 119 ^(ee). Das gesamte Organisations-, Beaufsichtigungs- und ⁽¹¹⁾ Prüfungswesen wird sich damit ändern; denn das überlieferte ist auf die Buchschule zugeschnitten. Es wird hinfort nicht mehr ^(?) ⁽¹²⁾ die Wissen**m**enge zu wägen sein; also etwa am 3. Tage zu prüfen, was der Schüler an den 2 Tagen vorher ⁽¹³⁾ sich eingeübt und auswendig gelernt hat; jedes Befragen im Massenbetrieb, in schriftlicher oder mündlicher Form soll in ⁽¹⁴⁾ einer Arbeitsschule unmöglich werden. “Die Arbeitsschule darf den Volksschüler bei der Prüfung nicht mehr fragen: ⁽¹⁵⁾ “Was versteht man unter spezifischem Gewicht und wie bestimmt man es?” Sie wird dem Schüler ein Stück Blei, Stein oder ⁽¹⁶⁾ Holz geben und ihn das spezifische Gewicht in Wirklichkeit bestimmen lassen.” Sie verlangt vom Schüler einer Höheren Lehranstalt nicht die ⁽¹⁷⁾ Kenntnis der 24 Klassen des Linnéschen Systems. “Sie ist völlig zufrieden, wenn der Schüler **die** Pflanze zu bestimmten weiß, ⁽¹⁸⁾ die ihm gegeben wurde.” Darum ¹¹⁰ braucht eine Arbeitsschule “ein reiches Feld für manuelle Arbeit”, und ⁽¹⁹⁾ dem zufolge “Arbeitsgebiete, die wo möglich irgendwie mit den wirtschaftlichen und häußlichen Arbeitskreisen der **Eltern** ⁽²⁰⁾ zusammenhängen, damit die Fäden, die die Schule spinnt, nicht täglich abreißen, wenn das Kind die Schultasche vom Rücken nimmt.” ⁽¹⁾ Er beruft sich auf Pest<alozzi>.<s> 26

wunderbare Worte aus dem "Schwanengesang": "Wo ein Kind mehr wissen und lernen muss, als sein Vater (2) kann, muss der Lehrer sein Webewerk in des Vaters Arbeit so hineinflechten, wie ein Weber seine Blumen in ein ganzes (3) Stück Zeug hineinwebt."

[[Die Zeilen 1-3 sind am linken Rand mit einem vertikalen Strich versehen, daneben der Vermerk:]] 2x vorlesen!

Und diese Arbeitsschule fordert die **Arbeit im Dienste der Mitschüler**, und vom ersten Schultage an (4) predigt sie den Satz: "Der Sinn des Lebens ist nicht Herrschen, sondern Dienen. Erst wenn die Schularbeit dieses Adelswappen trägt, (5) kann sie Grundlage der staatsbürgerlichen Erziehung werden, einer Erziehung (eüz) 111 (?) (ee), die alle Volksgenossen zuerst und vor allem (6) von der Schule fordern müssen. ... Erst aus der gemeinsamer Arbeit wächst das Gefühl gemeinsamer Aufgaben, das Gefühl der (7) Notwendigkeit der Unterordnung unter gemeinsame Zwecke. Mit ihr greift die Kette (?) des sozialen Lebens in die Schule hinein, (8) in die das Webschiffchen des Unterrichts **die selben** tausende von Fäden einschlägt und nach der **gleichen** Bindung, wie das (9) wohlgeordnete häusliche Leben des Kindes mit seiner Hilfsbereitschaft, seiner Unterordnung, seiner Hingebung, (10) seiner uneigennütigen Liebe."

(11) Er konnte sich damals, wie später, niemals genug daran tun, die (12) grundlegende Bedeutung einer solchen Arbeitsschule für das **Staatsganze** zu entwickeln und zu betonen. Denn "nicht das **Buch** ist (13) Träger der Kultur, sondern die **Arbeit**, die hingebende, sich selbst aufopfernde Arbeit im Dienste der Mitmenschen oder (14) einer großen Wahrheit." Es geht mithin nicht wesentlich um die **Fertigkeiten** selbst, also um gutes Hobeln, Sägen, (15) Feilen, Bohren, Nähen, Weben, sondern darum, dass nur so in den neuen (?) Arbeitsräumen **Menschen erzogen** werden können, (16) "die den Zweck und Segen des Staatsverbandes an der Wurzel erfassen lernen und ihm in Dankbarkeit ihren Dienst widmen." 111

(17) Diese Arbeitsschule K. tritt in ihre Krise ein in Dresden 1911. Hier trat der (18) 1. <">Deutsche Kongress für Jugendbildung und Jugendkunde" zusammen, berufen vom "Bunde für Schulreform". Und (19) dieser Bund hatte, selbstverständlich, Kerschensteiner zum Berichterstatter über den Verhandlungsgegenstand des 1. Tages gebeten, über (20) die "Arbeitsschule". K. hat hier die Einführung fachlichen Arbeitsunterrichts, ganz besonders in der **Volksschule**, (21) wiederum begründet aus dem allgemeinsten und höchsten Ziel der Schule: den "brauchbaren Staatsbürger" zu erziehen.

(1) (eüz) Gerade (ee) die **geistige** Entwicklung der **Massen** muss über die manuelle Arbeit geleitet werden, weil in (eüz) den Massen (ee) die intellektuelle Begabung (2) selten frühzeitig in nennenswert hohem Maße entwickelt ist und hervortritt. An die manuelle Arbeit ist anzuschließen (3) Lesen, Schreiben, Rechnen, Zeichnen; daneben für körperliche Gesundheit und hygienische Lebensführung zu sorgen: (4) Leibesgymnastik und Naturkunde müssen "wesentliche wesentliche Bestandteile des Volksschullehrplans" werden; dabei immer die (5) innigste Verbindung dieser "geistigen Fertigkeiten" mit der manuellen Arbeit. Diese Verbindung gewährleistet (?) zugleich (6) eine **sittliche** Charakterbildung dem einzelnen wie die sicherste Grundlage eines sittlichen Gemeinwesens für das ganze Volk.

28

(7) Aber an zwei Stellen steckte K. die Pflöcke zurück: 1.) Er hatte sich

5^h11.5.50

einreden lassen, dass (8) der seminaristisch gebildete Lehrer unmöglich noch mit der Ausbildung in technische Fertigkeiten belastet werden dürfe; (9) da er das übernahm, so sah er nur den (eüz) einzigen (ee) "Ausweg", **neben** diesen Lehrer den technisch gebildeten zu stellen. (10) Was wir in Jena getan haben sofort ab 1924! Und es ging ausgezeichnet! Es wird immer gehen, (11) wenn man will. (elr) 1925 gab es in Thüringen nur 5 ausgebildete Fachlehrer! An EA²⁰ **38** thüringische Lehrer ausgebildet. (ee)

2.) Er verbeugte sich allzu stark vor der (12) "selbstständigen geistigen Arbeit". Er zählt zu den "Wurzeln" der **Charakterbildung** "vor allem auch (13) Ausbildung der Urteilsklarheit, die Ausbildung der logischen, oder was genau das Gleiche ist, der wissenschaftlichen (14) Denkfähigkeit. Sie ist nur erreichbar durch **selbstständige geistige Arbeit**. Die selbstständige geistige Arbeit (15) ist noch **mehr** (elr)!! statt: "**ebenfalls**", **auch** (ee) ein Kennzeichen der Arbeitsschule wie die selbstständige manuelle Arbeit." K. meinte nur, (16) dass diese "selbstständige geistige Arbeit": wohlgemerkt, bei der es dann auf **wissenschaftliche** Denkfähigkeit ankommt!, (17) habe in der Volksschule die "allerbescheidensten Grenzen und selbst innerhalb dieser könnten so (?) viele nicht genügend gefördert werden."

(18) (elr) Das "Wesentliche" (ee) Sie ist aber trotzdem das **Wesentliche** (sic!!) Merkmal der Arbeitsschule, da ja auch (19) die manuelle Arbeit zu selbstständiger geistiger Tätigkeit schon im im Rahmen der Volksschule anregen (20) soll." (11f.) In diesen Ausführungen der <">**Sündenfall Kersch.s**" (1) Er hatte selbst dadurch in die echte Arbeitsschule Breschen gelegt, und durch das vom ihm in Dresden geöffnete (2) Tor brauste die **idealistische Bildungs** pädagogik und Kulturpädagogik mit voller Macht in die Schule hinein, ärger denn (3) zuvor. Der Wortführer wurde **Gaudig** und nach dessen frühem Tode 1923 **O. Scheibner** (4) Was für eine **Arbeitsschule** vertrat er? Welche Richtung siegte mithin auf das Große und Ganze gesehen bei uns? (elr) + Arevalo! (ee) (5) G. lehnt K's Schule ab: 1) Sie pflegt zu stark den **Manualismus**. Das ist nach G. unzeitgemäß; denn (6) die Maschine verdrängt immer mehr die Hand; Manuelle Beruf fangen an sich zu überleben, meint er! (7) Jedenfalls würde nur ein sehr kleiner Teil Schüler erfasst, die wirklich dadurch auf **ihr** Berufsleben vorbereitet werden; (8) und der Industriearbeiter selbst fordert von der Schule **geistige** Bildung, nicht manuelle! Manuelle Betätigung (9) verlangt zwar **Darstellen** und **Schaffen**, aber auch das ist im Grunde nichts weiter als **anschuliche** Erkenntnis, mithin genügt (10) das Prinzip der **Anschauung**. Überhaupt vermittelt Handarbeit keine, dem Umfang nach, große Erkenntnis, während die (11) **Anschauung** viel souveräner ist und weit über das hinausgreift, was Schüler darstellen können. † (elr) † Ja, dort lässt sich herrlich schweifen! Was G. demgegenüber sagte über die **Erziehung zur Kleinlichkeit** (?). (ee) (12) Der Handarbeit droht mimmer die Gefahr, stumpf, mechanisch, geist-, gemüts- und willenlos zu werden. (13) Demgegenüber ist der Vorteil (eüz) freilich (ee) nicht unbedeutend, den die Einführung der Handarbeit bringt, aber doch recht (14) beschränkt Sie unterstützt jede **anschauliche** Erkenntnis. "Technische Arbeit lehrt das Denken in Gebilden"; Sie bringt den Schülern (15) Handwerk und Technik nahe und lehrt sie die rechte soziale Einschätzung; in manchen Teilen kann sie auch die (16) ästhetische Bildung **unterstützen**, und die Betätigung der motorischen Funktionen

29

6^h18.5.43.

5^h9.5.39.

²⁰Erziehungswissenschaftliche Anstalt in Jena.

ist überhaupt an sich der **Gesundheit** ⁽¹⁷⁾ zuträglich; und das so stark “geistreiche Organ der Hand” wird auch im **Technischen** wertvoller betätigt und ⁽¹⁸⁾ entwickelt. **Aber**(!) die Arbeitsschule muss viel, viel weiter greifen; weit hinaus über das “Manuelle”. ⁽¹⁹⁾ Es muss die **selbsttätige Arbeit des Schülers** überhaupt die den ganzen Charakter der Schule bestimmende[n] Tätigkeitsform sein!

(1) “In dieser Arbeitsschule soll der Schüler während der gesamten Arbeitsgänge selbsttätig sein; selbsttätig beim Zielsetzen, ⁽²⁾ selbsttätig beim Ordnen des Arbeitsganges, selbsttätig bei der Fortbewegung zum Ziel, selbsttätig bei den Entscheidungen ⁽³⁾ an dem Kreuzwegen ^(?), selbsttätig bei der Kontrolle, bei der Korrektur usw. Kein Hörsaal, sondern eine ⁽⁴⁾ Werkstatt soll die Schulstätte sein; eine Stätte, wo der Schüler sich Erkenntnis und Fertigkeit zur Arbeit erwirbt, ⁽⁵⁾ nicht eine Stätte, wo ihm Wissen eingetrichtert wird, wo man an ihm arbeitet, ihn “bearbeitet.” - - - ⁽⁶⁾ “Geändert aber wird die Arbeit dadurch, dass sie getragen wird von den Kräften des guten Willens und der starken ⁽⁷⁾ Arbeitsfreude<”> Sie muss “eigentätige Arbeit” sein, und zwar Selbsttätigkeit, Eigentätigkeit **im** Verband der Klassenkameraden.

30

⁽⁸⁾ Darum muss der Lehrer dem Schüler verhelfen zum Arbeiten-Können; denn “nicht das Zusammenwirken von Lehrer und ⁽⁹⁾ Schüler ist Endziel, sondern das **Alleinwirken des Schülers**. Das Geheimnis der Kraft des Lehrers ist nicht das Wirken durch den Schüler, ⁽¹⁰⁾ auf den Schüler, mit dem Schüler, sondern das Wirkenlassen und Wirkenmachen des Schülers. Sich selbst ins Passivum und den ⁽¹¹⁾ Schüler ins Aktivum setzen, das ist die Forderung. Der Lehrer muss immer wieder die tiefe Sittlichkeit des Wortes erproben: ⁽¹²⁾ Er muss wachsen, ich muss abnehmen”. (Warum muss der Lehrer denn “abnehmen”???) Mithin “Quatsch!” ^(euzr) 1) Er wächst doch auch immer weiter und 2) wächst denn der Schüler immer über den Lehrer hinaus? ^(ee)

[[Zu diesem Absatz am linken Rand:]] **Individualismus s.o. 33m noch krasser**

⁽¹³⁾ Und so wird nun das Arbeitsschul**prinzip** als radikales Prinzip für alle Schulen gefordert, vom ersten Schultage ⁽¹⁴⁾ an bis, in den Höheren Schulen damals, zum letzten Tage nach 13 Schuljahren. Also auch in allen Schulgattungen, ⁽¹⁵⁾ vor allem beherrscht an **allen** Arbeitsformen(!!!): “Die Arbeit am anschaulichen Objekt und am Text, ⁽¹⁶⁾ das entwickelnde Verfahren und alles darstellende Tun”! Allerdings wurde diese Forderung doch sofort eingeschränkt; ⁽¹⁷⁾ den bis zur echten “**Freitätigen Arbeit**” seien Vorstadien nötig mit gebundener Arbeit, bei welcher der ⁽¹⁸⁾ Lehrer mehr handeln muss, “nur das alles **gebundene** Arbeiten auf **freies** Arbeiten hinausgehe, und zwar so ⁽¹⁹⁾ frei als irgend möglich.”

(1) Das war Erhebung des Arbeitsschulprinzips im Sinne eines **Formalprinzip**<s>; aber es sollte mit der Form der Arbeit ⁽²⁾ auch “in hohem Maß” der Stoff der Arbeit bestimmt sein. Denn nur solche Stoffe können zugelassen werden, die ⁽³⁾ esclr!!! man **erarbeiten** kann; das bloße **Überliefern** wird abgelehnt; Nur überlieferbare Arbeitsstoffe sollen weggefegt werden!! ⁽⁴⁾ Die “selbsttätige Arbeit”. die “freie geistige Arbeit” Macht aus dem Schüler ein in Wahrheit “handelndes Subjekt”; ⁽⁵⁾ und dadurch dass sie alle individuellen Kräfte mobil macht, wirkt sie tief

31

auf das werdende Personenleben ein. “Aus der (6) selbsttätigen Arbeit läutert sich das Individuum zur **Persönlichkeit**”. Und Persönlichkeit wird das Ziel der Erziehung; jener (7) “brauchbare Staatsbürger” ist viel zu wenig, selbst dann, wenn man den **Staats** begriff noch so (?) sehr ausweitet wie es (8) ja K<erschensteiner>. tat. Vor allem wird dadurch das heteronome Erziehungsziel vertauscht mit dem “autonomen”; (9) es geht um die Entwicklung der “autonomen Persönlichkeit” durch diese Arbeitsschule, um die Persönlichkeit, die (10) sich nicht nur auf dem staatsbürgerlichen Lebensgebiet, sondern auf allen Gebieten des Berufs, der Familie, der (11) Bildung (?), des religiösen Lebens betätigt. **Persönlickeits**(eüz) erziehung (ee) ist mithin ein echtes **Universal**prinzip, dem gegenüber (12) die K<erschensteiner>.<->Grundsätze und seine Zielsetzungen verblassen!! “Totgeredet” wurde er.

[[Es folgt ein später gestrichener Abschnitt in Bleistiftschrift, der später gestrichen wurde. Er enthält eine Polemik von Petersen gegen die “selbsttätige geistige Arbeit” als Gegensatz zur Arbeitsschule. Da Petersen im folgenden Text näher hierauf eingeht, wird diese Notiz als vorläufige Skizze angesehen und vorerst übergangen.]]

(1) So wurde aus der echten **Arbeitsschule**, das Arbeitsschulprinzip, und dieses wurde ausgelegt als “freie geistige (2) Arbeit”. Das Ziel wurde nicht mehr in der konkreten Wirklichkeit gesehen, im (3) **staatlich-volklichen** Lebensraum, sondern das Ziel wurde hineingelegt in den luftigen Raum “des Geistigen” und ihm (4) der volltönende Namen “Persönlickeits-Erziehung”²¹ gegeben. Persönlichkeit ist das Ideal jeder **Individualität**. “Das Ideal der Individualität aber (5) wird gewonnen, indem die Individualität **hineingedacht** (sic!) wird in das **Leben**; in das Leben, wie es sich **idealer** Lebensanschauung (6) darstellt, in das Leben, das von **idealen** Kräften durchwirkt, auf ideale Ziele hin gestaltet wird. Dies Leben bietet dem Individuum die (7) wertvollen Lebens- und Strebensziele, nach denen **strebend** es seine Anlagen und Kräfte, seine ganze Wesenheit, (8) sofern sie nicht im Widerspruch mit den idealen Zielen steht, sondern sie in sich aufzunehmen vermag, entfalten kann.” Und dann (9) geht es echt “liberalistisch” weiter: “Zugleich aber sichert die **Idee** der Persönlichkeit auch der Gesamtheit und den (10) einzelnen sozialen Lebensgebieten die Kräfte²², deren das soziale Leben zur höheren Entwicklung auf soziale Ziele hin bedarf. (11) Diese idealen Ziele der Gemeinschaft sind den Individuen, den Gliedern der Gemeinschaft, nichts wesensfremdes, (12) nichts, was außerhalb ihrer individuellen Seinsweise läge, die Persönlichkeit nimmt ja die Ziele der (13) Gemeinschaft, den Sinn ihres lebens in das System (eüz) ihrer Lebenszwecke (ee) auf. Der Geist der Gemeinschaften, in (14) denen sich Persönlichkeiten **zusammenschließen**²³, ist nicht Massengeist, aber er entbehrt nicht des Druckes der Massen, (15) weil sich die Einzelnen in **freier Hingabe** an die Lebenszwecke der Gemeinschaft zusammenschließen”. (16) a) Deutlich hier das Verhältnis von **Individuum und Gemeinschaft**. Die Gemeinschaft lebt in den Individuen; diese schließ<en> sich zusammen “in freier Hingabe”. (17) Diese nehmen die Ziele aus der Gemeinschaft heraus und **machen** sie zu ihren. Das ist **Liberalismus** in Reinkultur.

²¹ Am rechten Rand Notiz: “A.D. 1915 S. 10”

²² Der Umlaut wurde in Klarschrift darüber geschrieben.

²³ Am rechten Rand: S. 11 (?)

(18) b) Das **idealistische** Moment: Die "Idee" der Persönlichkeit sichert allen Lebensgebieten eine "höhere" Entwicklung zu idealen Zielen hin; (19) die Individualität ^(eüz) wird ^(ee) hineingedacht in das Leben, d.h. wie sie im Leben sein **soll**; die Individualität wird in einer ⁽²⁰⁾ **idealen** Schau im **Gedanken**, im Denken über sich hinausgesehen; und dann steht da ein Strebeziel; dem muss nun ⁽²¹⁾ nachgestrebt werden; das Individuum muss in seinem Streben, **freitätig** von sich aus, sich in Deckung zu bringen suchen mit diesem Idealen, der Idee ^(?)²⁴ (1) Da muss wiederum das **Erkennen**, das Einsehen und Verstehen oben an stehen, und so so weissagte G<audig>. 32 auf S. 14. (2) "Die Jugend der Zukunft ist vor allem geschmückt mit der Kunst des Erkennens"! (S. 11: Das persönliche Prinzip Gegensatz zum Prinzip der "Sachlichkeit".)

(3) c.) Und es ist **krassester Individualismus**. Am deutlichsten in seiner Schrift: "Die Idee der Persönlichkeit und ihre Bedeutung ⁽⁴⁾ für die Pädagogik", 1923 (in seinem Schwanengesang^(eüz) ?? ^(ee)²⁵ S. 8: "Persönlichkeit ist der seiner selbst mächtige, die Kraft ⁽⁵⁾ seiner Natur zur Verwirklichung des Ideals seiner Individualität zusammenfassende, auf den Gebieten des Lebens sich ⁽⁶⁾ **frei aus sich heraus bestimmende Mensch**". Persönlichkeit ist "sich selbst höchster Zweck", und indem die Persönlichkeit sich selbst will, ⁽⁷⁾ will sie auch das Gute, das Schöne, das Wahre, das Göttliche als Qualitäten **ihres** Seins". Die beiden großen Merkmale der ⁽⁸⁾ Persönlichkeit sind (nach dem klassischen Humanismus), und so auch für G<audig>. **Totalität** und Selbstbestimmung. Deswegen darf ⁽⁹⁾ sich die Persönlichkeit auch nicht an eines der Lebensgebiete, an Personen²⁶ und an Gemeinschaften, an **Konkretes** und an Ideen **hingeben**; ⁽¹⁰⁾ sondern kraft ihrer Selbstbestimmung macht **sie** in freier selbstständiger Entscheidung jene anderen Zwecke zu ihrem ⁽¹¹⁾ eigenen Zweck.

[[Anmerkung am linken Rand:]] Selbstverständlich nach "Schule ... SS. 268 gibt die **Philosophie** der Pädagogik das Leitbild des Menschentums!

^(enr) ^(e1) Und noch einmal zurück zur Schule und ihrem Erziehungsziel nach der Dresdener Rede 1911! Ziel der Erziehung ist "der einzelne Schüler, der in der Schule ^(e2) oder im Hause **für sich allein** seine Aufgaben stellt, **für sich allein** mit Besonnenheit die Wege der Lösung erwägt, **für sich allein** ^(ee) ^(elr) ^(e1) wählt, probiert, entwirft, neu wählt, aus eigener Kraft ^(e2) die Stimmungs-Flauten ^(e3) überwindet, selbst sein Werk prüft und ^(e4) nach dem Maß seiner Einsicht, oder eben ^(e5) mit seiner Einsicht, korrigiert." Das ist aber ^(e6) der Wissenschaftler, der wissenschaftlich forschende Mensch, ^(e7) also viel zu hoch gegriffen!! Und doch ^(e8) noch auch hier das "Für sich allein" ganz ^(e9) gewiss nicht in dem **isoliertem** Sitze ^(e10) außerhalb von Leben, Gemeinschaft, Person usw. ^(e11) sondern so erscheint der Gelehrte, der ^(e12) Wissenschaftler dem Laien, ^(e13) der sich eben kein Bild ^(?) von seiner Arbeit machen kann ^(?). ^(ee)

⁽¹²⁾ G<audig>. Wirkung ist ungeheuer gewesen und ungeheuerlich ^(?)²⁷ und dauert bis heute an. Er wies ^(?) die ⁽¹³⁾ Volksschule, und ^(?) ihr<e> Lehrer also, hinein in die Gedanken bläsend<e> ^(?), die **Realitäten** des

²⁴Wegen Papierschaden nicht mehr deutlich zu lesen.

²⁵[[Am linken Rand: S. zum ff. meine Exzerpte Anlagen ^(?) zu „Schule ...”]]

²⁶Es ist nicht klar, ob bei dieses Wort im Singular oder Plural steht.

²⁷Der Versuch eines Wortspiels endet hier evtl. mit einem verschriebenen Wortl.

Lebens und die **konkreten** ⁽¹⁴⁾ Gegebenheiten idealisierend<e> , sie ^(?) in **Gedanken** aufhebenden<e> Welt des philosophischen Idealismus und der darin ⁽¹⁵⁾ aufgebotenen Kultur- und Bildungs ^(?)pädagogik (Philosophie gibt nach G<audig> der Pädagogik das Leitbild des Menschentums! “Schule”³ S. 268. ^(euz) Welche Philosophie? Natürlich die des Idealismus. ^(ee) ⁽¹⁶⁾ Jetzt begann die Volksschule sich anzustrengen, um **auch** überall “Freitätigkeit”, “Freies geistiges Arbeiten” ⁽¹⁷⁾ in **ihrem** Rahmen nachzuweisen und zu erreichen, was K<erschensteiner> als das Höchste, ja als das Wesen der echten ⁽¹⁸⁾ Arbeitsschule bezeichnet hatte, von dem er jedoch geglaubt hatte, es sei schwer, ja kaum in der Volksschule zu ⁽¹⁹⁾ erreichen; Wir denken daran zurück, dass er es gleich dem ... **wissenschaftlichem** Denken setzte! Also ganz wichtig.

[[Eingelegter Zettel:]]

⁽¹⁾ Ganz richtig musste ein Redner in Dresden es beklagen, dass Kerschensteiner mit Resignation der ⁽²⁾ Volksschule gegenüberstand: “Zum letzten, höchsten Ziele, dazu, dass die Schülerschaft sich des höchsten ⁽³⁾ Menschheitsziels **bewusst** werde, kann sie nicht vordringen. Sie **muss** aber! (??? muß!!) ⁽⁴⁾ Wenn die Volksschule hier versagt, wird ein unerzogenes Volk die Sache selbst in die Hand ⁽⁵⁾ nehmen.

⁽⁶⁾ Zu S. 33. Allgemeine Unterrichtslehre

⁽¹⁾ G<audig> hatte auch noch Schranken innerhalb der Volksschule gesehen und mit der “Entschulung ^(?)” ^(elr) Diese ^(?) erlaubte in der **Schulstubenpraxis selbst!** ^(ee) erst um das 4,5. Schuljahr ⁽²⁾ begonnen: Lotte Müller!! Allein es fand sich schließlich auch ein Lehrer, der das schon im 1. Schuljahre zuwege brachte. ⁽³⁾ Und dann war der Kübel voll, als Paul Ficker 1926 schrieb über “Freitätigkeit. Arbeitsunterrichtliche ⁽⁴⁾ Grundlinien für die Fachgruppe Geschichte, Religion und Deutsch”, und zeigte, “wie der Arbeitsgedanke gerade in ⁽⁵⁾ den Unterrichtsgebieten, von denen man meintem dass er dort zu allerletzt heimisch werden könne, schon eine bedeutende ⁽⁶⁾ Förderung erfahren hat”, nach O<.> Scheibner im Vorwort S. XCII ^(?). Und von dem selben erschien:

34

⁽⁷⁾ 1930 Didaktik der Neuen Schule. Eine Gesamtdarstellung arbeitsunterrichtlicher ^(euz) Techniken. 2/3. A. 1932 ^(ee)

⁽⁸⁾ Auch **Rude**, Die Neue Schule und ihre Unterrichtslehre, stark unter dem Einfluss **dieser** Arbeitsschule. 3 Bd. vor 1927.

⁽⁹⁾ Von ihm ^(?)²⁸ sagte Kurt Ritter, S. 198 sher treffend: Darin sei die Arbeitsschule zuende gedacht; ⁽¹⁰⁾ Der Arbeitsbegriff sei unbrauchbar geworden.! Selbstaufhebung, Selbstauflösung. ⁽¹¹⁾ ^(elr) s. Ficker, Didaktik, S. 13f. ^(ee) Probe geben: Alles ist “Arbeit “am Modell, am Bild”, an der Karte”, “Arbeit am lebendigen Wort”, “am Text s. **Anlage**.

[[Anlage zu dieser Stelle:]]

Am Text: an theoretischen Texten
am Quellentext
am Lehrbuch und am belehrenden Jugendbuch
an Aufgabensammlungen
am fremdsprachlichen Text

²⁸Hier sind mehrere Worte ineinander und übereinander geschrieben worden.

am Zeitungstext
an Wörterbüchern und Nachschlagewerken.

Zu S. 34

(12) Was **war geschehen**? Die Didaktik hatte die “Arbeit im **pädagogischen** Sinne entdeckt, das war aber nichts anderes (13) (elr) Ficker. S. 2 (ee) als eben G<audig>s “freie geistige Schularbeit”, die Eigentätigkeit freitätig verlaufende Arbeit. (14) Sie wird deutlich abgehoben von der wirtschaftlichen Gerufsarbeit, der Erwerbs- und Neigungs (?)arbeit: (15) Gemeinsam hat sie mit der wirtschaftlichen Arbeit nur dies, dass sie auch **erste** Betätigung ist, aus **ernsten** Beweggründen hervorgeht.

(16) Aber die bildende Arbeit<,> d.i. Arbeit im **pädagogischen** Sinne, legt nicht den Wertakzent auf die (17) Leistung, natürlich **kann auch** das Arbeitsergebnis im <nicht>pädagogisch<en>²⁹ Raume hohe pädagogisch<e> Bedeutung haben, (18) allein das ist hier nicht das, worauf es wesentlich ankommt, sondern? Worin liegt denn das **im höchsten** Sinne wertvolle? (19) “Auf der Rückwirkung auf die eigene Seele des Arbeiters, damit diese zu sich kommend mit erhöhter Selbstsicherheit und immer (20) wachsender Horizontweite den Einzelzweck selbst von immer höherer Warte sehe und (1) [und] die zur Durchführung erforderlichen Funktionen mit einer aus der wachsenden Seele fließenden Leistungsfähigkeit (2) zu erfassen und auszuführen vermag”!! Was für ein Geschwätz. Mithin S. 3 wird es uns deutlich, dass die (3) [“]hohe Bedeutung der bildenden Arbeit liegt in den “**Arbeitsergebnissen**”, die der Arbeiter bei seiner Arbeit (4) erfährt”: **Ergebnis** der Vollendung des Werkes, der Sachlichkeit, der Anstrengung und der Zugehörigkeit, wobei immer der Ton liegt auf (5) dem **Ergebnis** als solchem. Arbeit ist rein in das **Psychologische** mithineingenommen. Und es fehlt (6) nun auch nicht der Versuch, allgemeinste Stufen der **Lehrtätigkeit** dieses Arbeitsunterrichts aufzustellen. Die Arbeit (7) wird dabei rein formal betrachtet und zergliedert und ergibt dann mindestens **4 Arbeitsstufen**, die (8) ja in der Tat allem Arbeiten, dem ein gewisser Wert zukommt, eigen sind:

(elr) Nach **Ficker**, Didaktik S. 2 ff.

Dazu **Scheibner**, 20 Jahre S. 138ff. (ee)

(9) 1.) Arbeitszeit; 2.) **Arbeitsplanung** + Bereitstellung der notwendigen Arbeitsmittel, 3.) die Stufen der **Arbeitsausführung** d.s. die (10) einzelnen “Arbeitsschritte”, die ausgeführt werden müssen und zugleich miteinander in Verbindung stehen müssen, (11) 4.) die Stufe der Kritik, der Einordnung und Auswertung; d.h. hier wird das Arbeitsergebnis geprüft, (12) eingeordnet und ausgewertet.

(13) Oder **Otto Scheibner**, 20 Jahre S. 138: stellt heraus, was **allem Arbeiten** formal gemeinsam ist in dieser selben (14) Weise. Einerlei ob es sich handele um handwerkliche, künstlerische, wissenschaftlich Arbeit usw. immer (15) “errang eine **Arbeitsträger** seine **Arbeitskraft**; diese bemächtigt sich im (?) physisch<en> oder psychischen (16) **Arbeitsgriffen** eines dinglichen oder geistigen **Arbeitsstoffs** und aus dem Rohmaterial (?) erwächst so ein **Arbeitsergebnis**”. (17) Dieses **Arbeitsergebnis** ist die Lösung (?) einer **Arbeitsaufgabe**, “die einzelne Tätigkeit (eüz) ordnet

²⁹Der nicht verneinte Begriff ist hier wohl nicht sinnvoll und daher diese Ergänzung nötig.

sich^(ee) auf das Ziel hin zu einem⁽¹⁸⁾ planvollen **Arbeitsgang** und sind somit aufeinander bezogen; und zuletzt offenbart sich in allem ein⁽¹⁹⁾ **Arbeitssinn**, der das ganze Geschehen durchdringt und irgend wertvoll macht.⁽²⁰⁾ ⁽²¹⁾ ⁽²²⁾ ⁽²³⁾ ⁽²⁴⁾