

# Die Lebensgemeinschafts-Schulbewegung in Deutschland

Autor(en): **Petersen-Jena, Peter**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Erziehungs-Rundschau : Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz = Revue suisse d'éducation : organe de l'enseignement et de l'éducation publics et privés en Suisse**

Band (Jahr): **1 (1928-1929)**

Heft 5

PDF erstellt am: **26.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-852126>

## **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

## **Haftungsausschluss**

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

ler nicht das Sichtbare und Hörbare, sondern das intensiv Erlebte bedeutet. Jedem Erzieher und jedem Juristen sollte die Tatsache bekannt sein, dass Kinderaussagen in jedem Fall vorsichtig aufzunehmen sind. Wer blindlings auf Zeugenaussagen von Kindern aufbaut, kann schlimme Erfahrungen machen. Der entwickelte Mensch verfällt auf Grund seiner reichen Erfahrung dem genannten Fehler viel seltener. Zwischen dem Geistesleben der Erwachsenen und dem der Kinder besteht ein tiefgreifender Unterschied, der nicht ohne Nachteil unbeachtet bleiben kann.

Solche unrichtige Aussagen, die nicht auf beabsichtigte Entstellung der Wahrheit zurückführbar sind, dürfen gewiss nicht zu tragisch genommen werden. Sie werden mit zunehmender Entwicklung seltener. Beachtenswert ist der Vorschlag Försters (Schule und Charakter) ihnen durch ethische Vertiefung des Unterrichtsstoffes entgegenzutreten, die Kinder ruhig und mit grossem Ernst auf die Bedeutung der zuverlässigen Aussage aufmerksam zu machen und sie für genaue Wiedergabe gesehener oder gehörter Dinge (z. B. im Zeichen- oder Naturkundunterricht) zu interessieren.

Ueberhaupt geht es nicht an, von einer Kinderlüge auf eine innere Verdorbenheit des Kindes zu schliessen. Unsere Ausführungen haben gezeigt, dass der Grund der Kinderlügen oft beim Erzieher selbst, in seinem Vorbild (Notlügen; Versprechungen, die nicht erfüllt werden) oder in seinem verfehlten Strafsystem zu suchen ist. Zu einem grossen Teil beruhen falsche Aussagen auf mangelnder Beobachtung. Setzt man daher im Kinde Wahrhaftigkeit und Beobachtungsschärfe voraus, wie sie selbst viele Erwachsene nicht erreichen, dann steht man ihm zu fern, um es richtig zu beurteilen. Diesem Fernstehen entspringt sicher auch die vielgehörte Klage, dass die Jugend immer verdorbener sei. Selbstverständlich stürmen auf ein Kind unserer Zeit mehr Eindrücke ein als auf ein Kind früherer Zeiten. Dies zeigt sich auch in der Entwicklung des Kindes. Aber ein Grund für eine so pessimistische Ansicht liegt nicht ohne weiteres vor. Und wenn die Klage Berechtigung hätte, so wäre zum mindesten noch zu sagen, dass die Erwachsenen die Erziehung der Jugend in den Händen haben und also eine Schuld am Schlechterwerden der Jugend auf sie fallen würde.

## Die Lebensgemeinschafts-Schulbewegung in Deutschland.

Von Univ.-Prof. Dr. Peter Petersen-Jena.

Die beiden Jahrzehnte vor dem Weltkriege sind in Deutschland mit Schulkämpfen ohne Ende angefüllt gewesen. Seit der Dezemberkonferenz vom Jahre 1890, die der junge Kaiser Wilhelm II. berief, weil er aus einem richtigen Jugendinstinkt heraus, die Fehlentwicklung des höheren Schulwesens erkannte, sind Verwaltung und Gesetzgebung nicht zur Ruhe gekommen. Und sie kamen deswegen nicht zur Ruhe, weil es unermüdlich aus den Kreisen der Lehrerschaft aller Schulen nach Reformen rief und drängte. Die Zerrissenheit unseres Schulwesens und sein unorganischer Aufbau, wurden durch die fortgesetzte Flickarbeit nur noch schlimmer und ärger. Wir sind noch heute von einer „Nationalen Einheitsschule“ weit entfernt, und würden bei Annahme eines Reichsvolksschulgesetzes ihr so fern rücken, wie nur denkbar. Mühselig nur setzen sich die Versuche durch, die Kluft zwischen Volksschule und höherer Schule zu überbrücken, und die heute, soziologisch geurteilt, unverantwortlichen Reste einer Standesschule zu beseitigen.

Aber die Reformen jener Jahrzehnte ergriffen nicht nur die Schulorganisation, sondern das gesamte Unterrichtsleben. Fach für Fach kam in Aufruhr, seine Vertreter schlossen sich zu Verbänden zusammen und überdachten es stofflich wie methodisch von neuem: Biologen und Mathematiker, Vertreter künstlerischer und technischer Fächer, die Religionslehrer und Deutschlehrer. Dazu kamen die Bewegungen für die staatsbürgerliche und moralische Erziehung, für Heimatkunde, Handfer-

tigkeit und Körpererziehung. Das Schlagwort innerhalb der methodischen Besinnung lautete „Arbeitsschule“ in einhalb Dutzend und mehr verschiedenen Fassungen, bis zu solchen, die sich, wie diejenigen Gaudigs und Kerschenteimers, als absolute Gegensätze auffassten.

Die Anregungen flossen aus den Fachwissenschaften, wie sie die Universitäten entwickelt hatten, aus der neueren Psychologie, besonders der experimentellen, aus der neuen Jugendkunde und dem schwedisch-dänischen Slويد, kulturell standen sie unter dem Einfluss der neuen Technik und Wirtschaft.

Was ich hier kurz umriss, das war die Bewegung im öffentlichen staatlichen Schulwesen. Daneben ging die radikalere und fruchtreichere einher, vor allem in den „Deutschen Landerziehungsheimen“ von Hermann Lietz und den „Freien Schulgemeinden“, die sich von ihm absonderten, sowie in Einzelversuchen genialer Erzieherpersönlichkeiten, wie es Johannes Langermann in Remscheid und Berthold Otto in Berlin-Lichterfelde, Eugen von Dühring auf der Steinmühle bei Frankfurt a. M. waren. An diesen Stellen ward vor allem das Mittelproblem allen Schullebens aufgegriffen, nämlich die Zucht, das Gemeinschaftsleben, die Selbsterziehung innerhalb einer bestens geleiteten und unter höchste sittliche Leitsterne gerückten Schulgemeinde. Hier wagte man die Absage gegenüber dem hergebrachten Erziehungsziel und seinem Idealmenschen. Man zeichnete neue Ideale in Worten und Vorbildern. Lietz blickte zurück in die Glanz-

zeit deutschen Mittelalters und sah im Parzival das Urbild des echten deutschen Menschen, der „ein getreuer staeter Sinn, wandelt, Licht zum Lichte, hin“. Doch nicht als Schwärmer und weltentrückt, sondern hineingestellt in die Welt von heute als Lebensreformer: geistig beweglich, ein an die Dinge sich heranwagender, von sich aus an sie versuchend herantretender Mensch, nicht der aufnehmende, sondern der gestaltende Mensch, dazu körperlich abgehärtet und gesund, ein Mensch, der auch in der Pflege und Erhaltung der körperlichen Gesundheit unterrichtet und bewandert ist. Zugleich ein Kämpfer gegen die schlimmsten Dämonen der Menschheit: Alkoholismus, Sexualismus und Mammonismus; aber tolerant und human, von ethischer Religiosität. Andere Heime haben mehr die Vorbilder aus der Gegenwart genommen, oder aus der klassischen Zeit Weimars und Königsbergs, jüngste Gründungen, vorbildlich die auf Schloss Letzlingen (Hann.), streben nach einer Gemeinde, die reinste Selbsterziehung verbürgt in einer „erziehungsfreien Schulgemeinde“, in der die Menschen rein aus ihrem Zusammenleben geformt, erhalten werden und wachsen zum Tatmenschen, wie die heutige Zeit ihn gebraucht.

So tritt hier zuerst auch die wahre Idee der neuen Erziehungsbewegung deutlich heraus; nämlich den neuen Menschen zu bilden, den unsere Epoche braucht als ihren Erhalter und Gestalter. Einen Menschen, der mit hellen Augen, stark und fest auf der wohlgerundeten Erde steht, human, weit aufgeschlossen von Mensch zu Mensch wie Volk zu Volk, bereit und befähigt, die ungeheuren Spannungen auf sozialem wie kulturellem Gebiete zu lösen und jene Synthese zu schaffen, welche immer Voraussetzung war und Auftakt für eine Periode geschlossener Kultur und damit für eine Höhezeit des betreffenden Kulturvolkes.

Die Bewegung der „Lebensgemeinschaftsschulen“ nun bedeutet, dass diese zuletzt angedeuteten Tendenzen mitten im staatlichen Schulwesen, und zwar überwiegend in der Volksschule, lebendig und wirksam werden. Es geht hier von Anfang an um das Ganze des Menschlichen bei Schülern und Lehrern und auch bei den Eltern. Die Kulturkrise als solche wird bejaht und um ihre Lösung in den Schulstuben und Lehrerzimmern wie auf Elternabenden gerungen. Das ist das ganz Grosse und das ganz Neue an dieser Bewegung. Sie ist unendlich viel mehr als eine Schulbewegung, als ein Suchen nach Unterrichtsmethoden oder neuen Zuchtmitteln. Wie bald waren Arbeitsschule und Selfgovernment, alles Nachahmen des Parlamentarischen im Schulleben oder des Rechtslebens, etwa in Schülergerichten, als lächerlich unbedeutend und ganz unwesentlich erkannt, von Lehrern wie Schülern, ja von diesen, wie wir es überall erlebt haben, zuerst und am allerklarsten ausgesprochen.

Das Feuer begann in Hamburg zu lodern. Schon Ostern 1919 wurden hier drei grosse Volksschulen mit zusammen gegen 2000 Kindern als Versuchsschulen erklärt. Der Lehrkörper der einen eroberte sich auf eigene

Hand ein Schulgebäude, das bis dahin als Lazarett gedient hatte, sodass die Oberschulbehörde tagelang nicht wusste, wo sie steckte. Im nächsten Jahre folgten hier bereits drei Volksschulen nach und eine höhere Schule, die Lichtwarkschule. In Berlin (12), Magdeburg (2), Dresden (1), Leipzig (1), Spandau (3), Krefeld (1), Chemnitz (1), Gera (1), Jena (1), vor allem in Bremen (3) entstanden andere, allerdings nur an zwei Stellen auch als höhere Schulen, in Dresden und in Berlin-Neukölln. Sie alle wussten zunächst nicht einmal voneinander, so sehr waren sie Schöpfungen der Epoche, des Volksgeistes, und keiner Verwaltung, keiner Behörde, keines rein rationalen Aktes gar eines Einzelnen. Wir alle konnten damals nicht anderes, wir sind getrieben worden, ohne den Umfang der Aufgabe auch nur in seinen blassen Umrissen zu ahnen. Allein das, was uns Schwung zum Beginnen gab und die Kraft zum Aushalten gab und noch gibt, das war und ist das unauslöschliche, ja das immer stärkere Gefühl, dass diese Bewegung zu denen gehört, die unser Volk und unsere Kultur nach dem furchtbaren Kriege aufwärts tragen. Und dass wir zugleich an einem Werke arbeiten, das über die Volksgrenzen hinaus wirken muss, sobald nur die Nachbarvölker erkennen, dass auch bei ihnen selbst die Quellen springen, aus denen sie ihr Volkstum erneuern und in ihren Schulen Menschen ihres Stammes, aber für die Menschheit erziehen können.

Wir nannten die neuen Schulen zunächst, ich weiss nicht mehr, wer es gewesen sein mag, „Gemeinschaftsschulen“. Als dann aber während der Beratungen zur neuen Reichsverfassung das Fremdwort Simultanschule mit Gemeinschaftsschule übersetzt wurde, da ist irgendwo „Lebensgemeinschaftsschule“ gesagt worden. Andere sprachen wohl anfangs auch von „Erlebnisschulen“ oder „Lebensschulen“. Und es ist sehr seltsam, dass in allen europäischen Staaten, wo dieselbe Bewegung auftrat, sich dieselben Bezeichnungen wieder finden. Gemeinschaft, Freiheit und Leben, das sind die Begriffe, um die sich überall das Denken wie die Praxis der Neuen Erziehung legt.<sup>1)</sup>

Heute ist die Zahl schon nicht mehr genau festzustellen, da an sehr vielen Orten, besonders in kleineren, einklassigen und wenigklassigen Schulen nach diesen Grundsätzen gearbeitet, richtiger gelebt wird. Denn es ist ja ein neues Schulleben, keine Methode oder dergleichen, und so ist es auch schlecht, zu sagen Jena-Plan.<sup>2)</sup> Er ist nur eine Beschreibung neuen Schullebens als einer möglichen Form, in der sich auch der Schulunterricht neu gibt. Es ist bis auf eine einzige, die aus Gründen politischer Hetze, eingehen musste, auch keine dieser neuen Schule eingegangen; sie blühen weiter und senken Ableger auf Ableger in einen für sie wohl-vorbereiteten Kulturboden.

<sup>1)</sup> N. m. „Neueuropäische Erziehungsbewegung“, 1926.

<sup>2)</sup> Petersen, Der Jena-Plan einer freien allgemeinen Volksschule, 1927.