

# Schulleben und Schulpraxis

Objektyp: **Group**

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): **7 (1934-1935)**

Heft 12

PDF erstellt am: **22.07.2024**

## **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.

kein Grund vor, dem entgegenzuarbeiten. Denn es ist ohne Bedeutung für die Entwicklung der Gesundheit, ob die Kinder links zeichnen, Gegenstände ergreifen, später mit der linken Hand den Tennisschläger ergreifen usw. In verschiedenen Schulen wurden schon Versuche gemacht, begabte Schüler *beidhändig* im Schreiben, Zeichnen und Handarbeiten zu erziehen. Es ließen sich dabei ausgezeichnete Leistungen erzielen. Auf keinen Fall

dürfen bei Behandlung der Frage die Gewohnheit und das Normbedürfnis des Erziehers maßgebend sein. Das Wohl des Kindes steht im Vordergrund, und es muß im einzelnen Fall erwogen werden, ob die viele aufzuwendende Mühe bei Bekämpfung der Linkshändigkeit mit dem erzielbaren Resultat im Einklang steht. Mit „Moral“, „guter Erziehung“, „Gehorsam“ usw. hat die Frage jedenfalls nichts zu tun. Dr. med. *W. Schweisheimer*.

## SCHULLEBEN UND SCHULPRAXIS

VERANTWORTLICHE REDAKTION DIESER RUBRIK: PROF. DR. W. GUYER, RORSCHACH

### Eine demokratische Schule — in Deutschland<sup>1)</sup>

An der Universitäts-Übungsschule in Jena wird seit 11 Jahren der Versuch einer Neuen Schule durchgeführt; sechs Berichtbände liegen bereits vor; seit 1930 arbeiten die verschiedensten Schulen um Jena herum und weiter davon entfernt an der Durchführung, Erweiterung und Vertiefung des Planes. Träger der Idee und Oberleiter der praktischen Arbeit ist Peter Petersen. Den jüngsten, umfassenden Bericht gibt der vorliegende Band; Mitarbeiter daran sind, außer dem Herausgeber Petersen, seine Lehrer an der Universitätsschule Jena und die Leiter der übrigen nach dem Jena-Plan erziehenden Schulen.

Außer in den einleitenden Worten dieses Bandes gibt Petersen auch in der Oktober-Nummer der „Erziehung“ (Heft 1, 10. Jahrgang, 1934) eine allgemeine Orientierung über Idee und Organisation seines Werkes. Danach ist der Jena-Plan keine neue Methode. „Was ab 1900 an besten neuen Methoden geboten wurde, wie Arbeitsschule, freie, geistige Arbeit, arbeitsteiliges Verfahren, Erlebnisunterricht, die fast ein Dutzend Arten Gesamtunterricht u. a. mehr, das hat weder die Zahl der Sitzbleiber erheblich geändert, noch den Bestand an Gedächtniswissen über die Schuljahre hinaus besser gesichert.“ („Erziehung“.) Daran sind nun aber freilich nicht diese Methoden an sich schuld, sondern verantwortlich dafür ist der Umstand, daß die Schule samt diesen Methoden sozusagen in der Luft steht, — ohne Verankerung in der lebendigen Wirklichkeit und im wirkenden Leben, aus der sie in Wahrheit stammt: „Wir müssen ihre Funktion innerhalb der *Volksgemeinschaft* neu und bedeutsamer sehen, sie nicht nur in Worten und schönen Vorträgen so schildern, nein, endlich ernst damit machen, daß die alltägliche Arbeit in den Schulen, alles was dort an Kleinem und Kleinstem getrieben werden muß, dieser Funktion auch tatsächlich gerecht wird. Das aber bedeutet: 1. das *Schulleben* grundsätzlich ändern und 2. die alten, ewig wichtigen Lernaufgaben anders und neu in dieses Schulleben einordnen, damit sie genau so gesichert bleiben wie bisher, möglichst aber noch besser bewältigt werden.“ („Erziehung“.)

<sup>1)</sup> Peter Petersen, *Die Praxis der Schulen nach dem Jena-Plan*. Eine freie, allgemeine Volksschule nach den Grundsätzen Neuer Erziehung (Der Jena-Plan, 3. Band). Herausgegeben von Peter Petersen. Verlag Hermann Böhlau Nachfolger, Weimar, 1934. Broschiert RM. 9.75, gebunden RM. 11.80. XII, 376 Seiten.

Wenn also die neuen Methoden nicht der Anfang und das Ende der Neuen Schule sind, so handelt es sich doch nie darum, zurückzukehren zur bloßen Lernschule. Gewiß beziehen gerade die alten, reaktionären Kreise und die ewigen Gegner einer Hebung der Volksschule ihre Gründe für die Forderung „Zurück zur alten Lernschule!“ aus dem Versagen der bloß *methodischen* Reformen, aber diese methodischen Reformen stehen trotzdem in Geist und pädagogischer Wahrhaftigkeit doch weit über der unsäglich mühseligen Tätigkeit des vergangenen „Jahrhunderts der Didaktik und Methodik“. Zwar gesteht Petersen dies nicht so ganz offen ein, er steht unter dem Druck der antiliberalen Bewegung in Deutschland, und dazu gehören auch die Versuche und Reformen seit 1900 und besonders seit der Weimarer Ära; die Reformen zur Befreiung der kindlichen Kräfte, zu ihrer vorurteilslosen Entfaltung im Arbeits-, Erlebnis- und Gesamtunterricht stammen aus dem „liberalistischen Denken“ und sind insofern gerichtet. Aber Petersen beruft sich auf *Pestalozzi*, auf sein ganzes soziales Werk und Schrifttum, auf *Fröbel* und (außer auf die *deutsche* „Neue Erziehung“ durch Lietz, vorbereitet durch Nietzsche, Eucken, Lagarde, Langbehn) ausgerechnet auf jenen Teil der neuen deutschen Schulbewegung seit 1920, der unter dem Namen der Hamburger „Lebensgemeinschaftsschulen“ bekannt ist. („Erziehung“.) Allerdings beruft sich Petersen bei dieser letzten Patenschaft darauf, daß die für jene Gemeinschaftsschulen in der Großstadt bestimmten Lehrer aus bäuerlichen, land- und bodenverbundenen Kreisen und nicht aus dem rationalistischen Geist der Stadt erwählt worden seien. Und schließlich greift er zurück auf die in den letzten (schon vorletzten!) Jahren entstandene „Landschulbewegung“ in Deutschland.

Dieser letzte Punkt mag gleich zu einem wesentlichen und gerade dem Jena-Plan ganz eigenen Merkmal überführen: Die Schule Petersens ist nicht die Jahres-Klassenschule, d. h. die Aufteilung der Kinder in Klassen mit je einem Jahrgang, auf die die Städte und die städtischen Lehrer so stolz sind, und um derenwillen so viele Lehrer von den Landschulen, bei der ersten besten Gelegenheit, in die der Stadtschule abwandern, sondern die Jena-Schule behält den ländlichen Typus in dem Sinne fest, daß sie die Kinder *verschiedener Jahrgänge* zu Stammgruppen (unsere „Klassen“) zusammenfaßt und damit gleich der ersten künstlich-büro-

kratischen Aufmachung der Schule die Spitze bricht, eben der Vereinigung der Kinder nach Jahrgängen. Denn, wo sonst im Leben sind die Menschen nach Jahrgängen beisammen, als vielleicht noch in der Rekrutenschule, oder im Ausnahmefall der Familie, nämlich bei Zwillingen oder Drillingen? Das Leben ist ein Gefüge verschiedener Kräfte, die sich gegenseitig darum befruchten, weil sie nicht gleich sind; und überall, in der Ehe, in der Familie, im Büro, in der Werkstätte, beim Gesinde des Bauern sogut wie in der Organisation der Fabrik, im Rat der Gemeinde, wie im Bundesrat, sind Jüngere und Ältere zusammen und ergänzen sich nach Idee und Erfahrung, Schwung und Bedächtigkeit, Fortschritt und Festhalten des Alten, Aufgeschlossenheit und Standpunkt. Nur gerade die Schule hat sich dieser künstlichen Aufteilung zu fügen, die nach dem mechanisch-rationalen Prinzip der Zahl, des gleichen Geburtsjahres, verfährt. Aber es ist freilich organisatorisch sehr einfach: gleicher Jahrgang, gleiches Pensum, gleiches Wissen und Abstempelung mit dem gleichen Stempel für den Aufstieg in die nächste Klasse. Es bedeutet einen Triumph auch der dunklen Seite *demokratischen* Verwaltungssysteme, am laufenden Band fertige Ware zu erzeugen; aber das alles ist gewiß nicht die wahre Tiefe demokratischen Wesens, nicht lebendige Gemeinschaft, sondern Arithmetik, Quantität der Masse — ein Rechenexempel der Kanzleien und des abstrakten Staates.

Die Stammgruppen der Jena-Schule umfassen das 1. bis 3., 4. bis 5. (6.), 7. bis 8. und (8.) 9. bis 10. Schuljahr, wobei die in Klammern gesetzten Zahlen die Möglichkeit der Verschiebung angeben. Im wichtigsten Abschnitt des Buches, dem des „gruppenunterrichtlichen Verfahrens“ (Seite 67 bis 114), gibt eine scheinbar nebenhergehende Bemerkung der Mitarbeiterin Petersens, Hildegard Borkenhagens, die ganze tiefe Berechtigung und pädagogische Weisheit des mehrere Jahrgänge umfassenden Gruppenunterrichts wieder: „Die Ziele für die einzelnen Schuljahre liegen nicht fest, es ist also nicht unbedingt gefordert, daß das Kind des ersten Schuljahres lesen, in einem bestimmten Zahlenraum rechnen können muß. Erst am Ende des *dritten* Schuljahres, beim Übergang in die Mittelgruppe, wird verlangt, daß das Kind deutsche und lateinische Schrift beherrscht, eine gute Lesefertigkeit hat.“ Das heißt also: es ist dem Kind ein Raum gegeben, in dem es sich wirklich *entwickeln* kann, in dem ihm die Entwicklung nicht einfach diktiert wird, in dem es nicht dem voraustrabenden Lehrer nachdenken und nachhinken muß in dem, was er da vor der Klasse entwickelt, sondern in dem die wundervollen Sätze *Montaignes* (aus dem Jahr 1580!) wirklich befolgt werden: „Es ist gut, daß *der Lehrer den Schüler vor sich hertraben lasse*, um ihm seine Gangart abzusehen . . . Wenn er hier das rechte Verhältnis nicht trifft, verdirbt er alles . . . Es ist das Kennzeichen eines hohen und starken Geistes, daß er es versteht, sich der kindlichen Gangart anzubehalten. Ich gehe sicherer und fester bergauf als bergab.“

Unverkennbar ist in der Jena-Schule vieles von Frau Montessori übernommen, ob man das wahr haben will oder nicht. Aber die Hauptsache ist ja die Güte der Sache selbst. „Die Kinder bewegen sich frei im Raum und bilden freie Tischgruppen. Die einzelnen Schuljahre sitzen nicht ge-

trennt, sondern es ist sehr häufig, daß Kinder des 2. und 3. Schuljahres mit dem 1. Schuljahr zusammensitzen, ihnen Arbeiten zeigen, mit ihnen spielen, ihnen vorschreiben, vorlesen, Bilder zeigen. Die Hilfe für das 1. Schuljahr ist besonders groß. Alle zeigen, wo Arbeitsmaterial zu finden ist und holen ihnen Bücher. In den Gebrauch des Arbeitsmaterials für Rechnen und Lesen wird das 1. Schuljahr systematisch im Einführungskurs (s. unten) eingeführt (eine Stunde wöchentlich).“

Kernstück und Schwerpunkt bei allem bleibt das Leben aus der sich helfenden und ergänzenden Gemeinschaft. Nichts weniger als ein zufälliges Inangriffnehmen irgend einer beliebigen Arbeit ist aber dieses Gruppenschaffen. „Der Stoff wird“, sagt Petersen in dem erwähnten Abschnitt, unter dem Titel „Die Stufen des Gruppenunterrichts“, „ganz wesentlich von außen geboten, gesetzt . . . Die Schüler sollen beileibe nicht tun, was sie wollen, aber wir möchten, daß sie *wollen, was sie tun!*“ Wie von selbst muß sich aus den unweigerlich gegebenen Bedürfnissen der Kultur und der Gesellschaft, also aus den „Stoffen“, die Anteilnahme der Schüler und die Aufteilung der Bearbeitung nach Untergruppen und Einzelschaffen ergeben, und wenn einmal, besonders bei der Einschulung, die Planung gegeben ist, so muß der weitere Verlauf für die Schüler wie „von uns“ kommen. „Meistens wurde das erstmal etwas vorgesetzt und stark geleitet, um allmählich, wenn die Schüler den Sinn ihres neuen Arbeitens begriffen haben, die nächsten Gebiete mit ihnen zu bestimmen . . . Es kommt dann darauf an, bei der Planlegung der Arbeit mitzutaten, mit aussuchen und entscheiden zu lassen.“

Wie nun das alles vor sich geht: Die „*Bestimmung der Aufgabe*“, die Beschaffung und Verwertung der „*Quellen*“ als Arbeitsmittel, die „*Ausarbeitung*“ mit den typischen Arbeitsabläufen und der Mitarbeit des Lehrers, die Verwertung in der „*Darbietung*“ mit ihrer Vorbereitung, ihrem Helferdienst, dem Bericht, der Besprechung und Auswertung und schließlich die „*Zusammenfassung*“ als Wiederholung, Einprägen von Mindestlernstoffen — das alles ist näher ausgeführt durch Petersen und seine Mitarbeiter.

Jedem Kenner der neuesten Pädagogik muß die stillschweigende Hereinnahme und Assimilierung all der Verdienste der kürzlich „vergangenen“ deutschen Pädagogik im Jena-Plan gegenwärtig sein: Kerschensteiner, Gaudig und manches andere (s. oben). Es bedeutet eine immer wiederkehrende Tragik der Geschichte, wie die persönliche Leistung und die Person selber durch die Ideologien der sich ablösenden Staatsgewalten in Stillschweigen begraben, vielleicht sogar mit Füßen getreten werden, — die Werke selbst leben weiter, unter anderen Namen, andern Gesichtspunkten, aber sie *leben*. Es ist das Verdienst und Geschick von Petersen, in seiner Schule die neuesten Errungenschaften vereinigt und auch unter neuen äußern Wegleitungen dem Leben erhalten zu haben. Ganz besonders die Idee der helfenden, arbeitenden und sich ergänzenden Gemeinschaft verwirklicht er in seinem Gruppenverfahren in höchst beachtenswerter Art. Den Gewinn dieser seiner Schöpfung, als schönster Synthese modernen Gedankengutes, formuliert er selber in folgenden Punkten: 1. Im Gruppenunterricht wird in weitestem Maße dem Einzelnen Gerechtigkeit widerfahren, ohne

daß dieses Unterrichtsleben individualisierend wirkte, gar drohte, in einen pädagogischen Soziologismus auszuarten. Denn der einzelne Schüler wird stark angesprochen, allein niemals isoliert, sondern stets in seiner vollen Gliedschaft innerhalb der Stammgruppe, der Tisch- oder Arbeitsgruppe. Er ist in jedem Falle in dieser seiner Bindung an die gemeinsame Aufgabe vom Lehrer gefordert; und was sein individuelles Sein und Können ausmacht, das hat in seiner Eigenart nur Wert als für die Gruppe, als Vermögen, einem Gemeinsamen zu dienen, zum besten Gelingen eines gemeinsamen Werkes beizutragen. 2. Im gruppenunterrichtlichen Verfahren wird dem „schweigenden Denken“ größter Spielraum gewährt; es kann „aus der Ruhe heraus“ geschaffen werden; alles sich viel besser klären und absetzen. 3. Die Schüler gewinnen ein viel innigeres Verhältnis zum Stoff, denn alles Stoffliche tritt in einer ganz andern Verbundenheit mit Leben und Arbeit der Schüler an diese heran und dringt tiefer und fester in sie hinein. 4. Das wertvolle, viel zu wenig beachtete „nebenhergehende Lernen“ (concomitant learning nach Kilpatrick), sowie das, was ich das Zwischenlernen nenne, spielen eine große Rolle. Unter Zwischenlernen soll verstanden werden alles, was während der Arbeit an einem Teilgebiet mitgelesen, mitbesprochen, diskutiert wird, Anregungen für weiteres Nachdenken und nebenhergehende Arbeiten liefert. Es ist schwer, dieses Zwischenlernen festzuhalten, aber aus guten Proben wissen wir um seine große Bedeutung. 5. Vor allen Dingen entdeckten wir ein ganz anderes Freiwerden der menschlichen Beziehungen, des „Zwischenmenschlichen“: menschliche Beziehungen zum Kameraden, zur Gruppe, zum Lehrer. Alles ist ein Tätigsein inmitten einer lebenserfüllten, echten Menschengemeinschaft, und so besteht während des Gruppenunterrichts tatsächlich etwas wie eine Erziehungswirklichkeit, also geradezu eine ganz neue Weise „erziehenden Unterrichts“, der sich aber nicht am Stoffe oder über ihn vermittelt, in erster Linie entwickelt, sondern über die menschlichen Beziehungen, die der Erziehung unmittelbaren Anlaß geben, so daß weit mehr die unbewußte als die bewußte Erziehung wirksam ist.

Neben dieser freien, elastischen Gemeinschaftsarbeit der Gruppe aber hat die Jena-Schule nicht verzichtet auf die „Kurse“, in denen die Schüler der Stammgruppen zusammengefaßt werden zu neuen Gruppen, je nach dem „Niveau“ in den Hauptfächern, um hier unter Anleitung der Lehrer in konzentrierterer Form eingeführt zu werden in die einzelnen Techniken der Arbeit (Lesen, Rechnen, Gymnastik, Naturlehre, Sprachen). Auf der Unterstufe gehen diese Kurse (unser gewöhnlicher Unterricht) nicht über 5 Stunden hinaus (1. Schuljahr 1, 2. Schuljahr 2, 3. Schuljahr 5 Stunden), in der mittleren Stammgruppe (4. bis 6. Schuljahr) erreichen sie 10 Stunden, weil hier die vermehrten Anforderungen an Können und kulturelle Auswertung auch eine stärkere Führung zum Erwerb der Arbeitstechniken verlangen, und mit der Oberstufe treten die Kinder wieder mehr zurück in freies Schaffen, während dafür den „fachlichen Kursen“ (Volkstanz, Musik, Laienspiel, Literatur, Weben, Buchbinden, Dreharbeiten, Kochen, Englisch, Latein, Stenographie, Samariterkurs) mehr Platz eingeräumt werden kann. — Die obligatorischen „Niveaueurse“ sichern

die elementaren Fertigkeiten und das Grundwissen, die Anschlüsse an die höhern Schulen, die Aufnahme in Handwerk und Industrie (Aufnahmeprüfungen der Zeißwerke in Jena). Die Anordnung der Stunden für diese Kurse entspricht dem Tagesarbeitsrhythmus der Schüler, das heißt sie finden sich, wie der farbige „Verteilungsplan“ zeigt, richtig eingebettet in die übrige Gruppen-, Kreis- und Feiertundenzeit.

Die beiden letzten Eigentümlichkeiten: „Kreis“ und „Feiern“, runden den ganzen Schulbetrieb zur wirklichen Lebensstätte ab. „In allen Stammgruppen gibt es zwei feste Kreise, den Montagkreis zwischen der Morgenfeier und der Pause, also von 8.15 bis 9.40 Uhr, und den Sonnabendkreis, meist ‚Wochenschlußkreis‘ genannt, nach der Pause (Untergruppe 10.15 bis 11 Uhr, Mittel- und Obergruppen 11.30 bis 12 Uhr).“ Der *Montagkreis* (Umgruppierung der Tische und Stühle zur Kreisform) ist für alle *Erzählkreis* (Erlebnisse vom Samstag und Sonntag, Erinnerungen, Untergruppe Märchen, Rezitieren, Singen, Spielen), für die Unter- und Mittelgruppe auch *Lesekreis* (die Kinder lesen Vorbereitetes vor, auch der Lehrer trägt das Seine bei). Der *Wochenschlußkreis* ist vor allem Rechenschaft über Gruppen- und Ordnungsangelegenheiten, über die „Tagesberichte“, Planung für die nächste Woche und im letzten Teil eigentliche *Feier* nach Programm (Rezitation, Tanz, Musik, Gesang), monatlich auch Geburtstagsfeier für alle die, deren Geburtstag in den betreffenden Monat fällt. Außerdem gibt es auch im Lauf der Woche Kreisbesprechungen (Unterstufe Lesekreis, Mittel- und Oberstufen „Berichte“ aus der Gruppenarbeit).

Die „Kreise“ fassen die Stammgruppen nochmals zur eigentlichen Gemeinschaft zusammen in Rechenschaft, Mitteilung, Planung, Feier. Und endlich gehören zur Jena-schule als wesentlicher Bestandteil die „Feiern“ und „Feste“. Es gibt außer der Montagmorgen-Feier, die der Einstimmung und Besinnung der gesamten Schule auf die kommende Woche gilt, die Feiern zur *Aufnahme der Schulneulinge*, das Fest der *Sonnenwende*, das *Sommerfest*, das *Schulgeburtstagsfest*, die *Advents- und Weihnachtsfeiern*, *Fasching* und *Pädagogische Rückschau*. Sowohl die Kinder wie die Lehrer, oft auch die Eltern, arbeiten an der Vorbereitung für diese Feste mit. Das *Sommerfest* zum Beispiel wird gemeinsam mit den Angehörigen der Kinder begangen; draußen auf einem Berg oder auf dem Schulhof. Sportliche Vorführungen, Wettkämpfe und Geschicklichkeitsübungen meist lustiger Art, an denen auch die Erwachsenen sich beteiligen, drollige Einfälle einzelner Kindergruppen und Theaterspiele füllen den Nachmittag, der auch ein einheitliches Gepräge haben, zum Beispiel einen Jahrmarkt, einen Zirkus oder ähnliches darstellen kann. Da ist der Phantasie der Kinder ein weites Spielfeld geboten. In den Wochen vorher werden von Mädchen und Jungen eifrigst Geschenke und Gewinne gearbeitet: Taschen, Schalen, Leuchter, Bast-, Papier-, Papp-, Metall- und Holzarbeiten in großer Fülle. Auch an den Nachmittagen der vorausgehenden Wochen helfen Eltern in den Handarbeitsgruppen.

Über die andern Feste lese man die anregende Schilderung von Hanna Apelt-Döpp-Vorwald.

Schließlich steht hinter der Schule eine Elternschaft, die sich der Verantwortung für die Schule ihrer Kinder freudig

bewußt ist, die dem Lehrer vollen Rückhalt gibt und tätigen Anteil am Schulleben nimmt. Hier liegt ja ein entscheidend wichtiger Punkt für das Gedeihen der Schule. Der Lehrer kann sich in seinen Lehrstunden noch so sehr mit Methoden und Kunstgriffen, mit angespanntestem Willen zum Besten seiner Schüler abquälen — wenn nicht seine ganze Schule zu einer Lebensstätte wird, getragen vom Willen, von der Einsicht und vom Wohlwollen der Gemeinde und Behörden; wenn er nur dasteht als der Vollstrecker einer abstrakten Gesetzesforderung, nur als der Vermittler von Lesen, Schreiben und Rechnen, so ist seine Arbeit nicht viel mehr, als die des Sisyphus, der den stets zurückrollenden Felsblock bergan wälzen muß.

Wir glauben, die Jena-Schule von Peter Petersen habe ihre hohe pädagogische Mission; wir glauben auch, diese Schule sei in ihrem besten Wesen eine *demokratische* Schule, und wir halten dafür, daß wir uns den Lehren aus Jena nicht darum verschließen dürfen, bloß weil sie aus dem heutigen Deutschland stammen. Es sind nicht bloß die Lehren aus Jena, es sind Programmpunkte einer Pädagogik, die nicht nur mit dem Gedankengut des besten Deutschland aller Zeiten, sondern auch mit unseren aufrichtigsten Absichten zum Wohl unseres Volkes und Staates, mit den Ideen und Forderungen *Pestalozzis* sich nahe berühren.

G.

## Die Bildbetrachtung in der Sekundarschule

Von H. Wagner, St. Gallen

Der Sinn des Bildes ist ein zweifacher. Entweder will es uns in irgend einer Angelegenheit Aufschluß geben, für irgend etwas interessieren, uns irgendwie gescheiter, einsichtiger machen. Dann ist es wissenschaftlich. Oder es wendet sich an unsere Fähigkeit, sich für etwas zu begeistern, Leidenschaft zu entwickeln, in Erregung zu geraten. Dann ist es künstlerisch. In den folgenden Ausführungen ist immer bloß das künstlerische Bild gemeint.

In jedem Bild hat ein Gehalt, der aus der Tiefe unserer Seele aufgestiegen ist, Form angenommen. Dieser Gehalt tritt zunächst in Verbindung mit irgend einem dargestellten Stoff, einem sogenannten Motiv, vor unsere Augen, was zur Folge hat, daß sehr häufig schon das Motiv als der eigentliche Gehalt angesprochen wird. Das darf aber nicht sein, denn sonst hätten wir jeden gutgemeinten Kitsch als kunstvoll zu bewerten. Die ganz besondere Wirkung eines Kunstwerkes liegt gerade daran, daß es Stoffe, die uns als solche abstoßen müßten, mit jenem geheimnisvollen Zauber umgibt, der die Abneigung in Anziehung, den Ekel in Genuß umzuwandeln vermag. Der Inhalt eines Bildes ist also zum allermindesten nicht bloß Motiv, sondern ebenso sehr Form des Motives, er wird nie bloß vom Was der Sichtbarmachung, sondern immer auch vom Wie der Gestaltung bestimmt, und wer daran geht, den Gehalt eines künstlerischen Bildes auszuschöpfen, um ihn hernach andern mitzuteilen, wird sich immer nicht bloß mit diesem Was, sondern ebenso sehr mit dem Wie auseinandersetzen müssen.

Die Enthüllung des Was wird dem Lehrer keine Schwierigkeiten bereiten, es sei denn, dieser trete in einer solchen Bedeutungslosigkeit vor die Augen, daß der Betrachter gleichsam vor einem Nichts steht. Ein gänzlich unscheinbarer Landschaftsausschnitt, ein Stilleben oder das Nebeneinander einiger abstrakter Figuren kann ihn in diese Lage versetzen. Und gerade dann wird man sich in die Notwendigkeit versetzt sehen, auch nach dem Wie des Dargestellten zu fragen.

Die Möglichkeiten der Bildgestaltung hier anführen zu wollen, hätte keinen Sinn. Es gibt reichliche Literatur, die das zu tun versucht. Es liegt aber im Wesendeschöpferischen Werdens eines Kunstwerks, daß es kein Rezeptbuch geben kann, das bis zum letzten Einsicht ins Wie der Form-

schaffung gestatten wird. Ja gerade über das Geheimnisvollste der Bildwirkung, jenen seltsamen Reiz, der an alle Qualität gebunden ist (*Gestaltungsrichtung* ist noch nicht Qualität) wird überhaupt nichts Geschriebenes Auskunft zu geben vermögen. Damit sind wir auch vor die ganze Problematik der geleiteten Bildbetrachtung gestellt.

Welcher Lehrer bietet die Voraussetzung, mit diesem unendlich reichen Wie der Bildgestaltung genügend vertraut zu sein? Ganz gewiß derjenige nicht, der diese Sache nur vom Hören-Sagen kennt, der leidenschaftslose Wissler. Ist es vielleicht der Künstler, der selber Schöpfer ist? Kunstpsychologische Überlegungen sagen, daß auch er nur in beschränktem Maße es tun kann, denn ebenso sehr wie er da und dort da Beste bieten wird, muß er anderswo aus seiner eigenen, besonderen Artung heraus stille sein, oder vielleicht gar ausgelacht werden.

Nicht geringer sind die Schwierigkeiten, die sich dem Unternehmen einer schulmäßigen Bildbetrachtung von der Seite des Geleiteten, des Schülers, einstellen. Es steht fest, daß er nur das an Bildgehalt bereichernd in sein eigenes Leben einfügen kann, wofür er seelisch und geistig gleichsam schon vorbereitet ist. Jeder Bildgehalt setzt dem Betrachter ein gewisses Maß und eine gewisse Art von seelisch geistiger Eigenentwicklung voraus. Bis zu einem gewissen Grad kann der Lehrer die Kenntnis des besonderen Bildungsstandes beim Schüler aus dessen eigener Bildproduktion erfahren. Das Studium der Kinderzeichnung wird uns sehr wertvolle Aufklärung nach dieser Richtung verschaffen. Diese weist uns hin auf die Vorliebe für lineare Darstellung, Zweidimensionalität, besondere Maßstäblichkeit, sie zeigt uns die besondere Artung des Anschaulichkeitsbegriffes beim Jugendlichen, seine dekorative Anlage und die starke Bindung an Romantisches und Dämonisches. Aus den Gestaltungen der Schüler erfahren wir weiter, wie fremd ihnen eigentlich Hell-Dunkelwerte als Mitteilungsformen sind, wie wenig ihm die Dinge als bloße Erscheinung zu bedeuten haben usf.

Aus solcher Aufklärung heraus lassen sich manche Schlüsse ziehen. So zeigt sie uns, daß der Schüler auch in diesen Dingen länger Kind ist, als er vielleicht selber glaubt. Er ist Kind bis zum Eintritt in die Pubertät. Wohl strahlt schon manches aus der zukünftigen Erwachsenenseele hin und wieder,

da und dort in die Regungen von Zwölf- und Dreizehnjährigen hinein, doch zeigt sich gerade auch hier, wie wenig Frühreife um ihr Vorwegnehmen zu beneiden sind.

Die *Wahl des Bildes* kann also für die Sekundarschulstufe im allgemeinen nach den gleichen Überlegungen erfolgen wie für die oberen Klassen der Primarschule. Die Schüler wollen nicht gegenstandsarme Stimmungsbildchen, lyrische Versunkenheit, sie haben ein Bedürfnis nach gegenständlichem Reichtum, der ihrer eigenen Phantasie Entwicklungsmöglichkeiten bietet, sie verlangen Handlung, und wenn möglich für diese einen recht romantischen Schauplatz. Legende, Sage und Geschichte ist ihr Vorzugsreich. Räuber- und Heroentum bewegt, das Unheimliche lockt sie an. Sturm und Donner berauschen sie. Wo sie bereit sind, in idyllisches Gebiet hinzutreten, wird dieses irgendwie ihren Spieltrieb ansprechen (Bach). Impressionistisch gesehene Augenblickssituationen klassizistischer Erhabenheiten und problematische Abstraktionen verkörpern ihm fremde Welten. Die mittelalterliche Kunst müßte, gerade ihrer besonderen Gestaltungsweise wegen, seinem Bildverlangen besonders entsprechen, wenn nicht die durch und durch kunstfeindliche Photographie mit allen ihren Sonderarten den natürlichen Geschmack des Menschen schon frühzeitig ruinieren würde. Romantiker wie Schwind und Rethel werden immer Bevorzugte unserer Jugend sein. Auch Hodler hat mit manchen Bildern bei ihr mehr Anklang zu erwarten als bei Erwachsenen.

Die „*Besprechung*“ des Bildes wird etwa in folgender Weise vor sich gehen können: Die Schüler nehmen zuerst eine Art gegenständlichen Inventars auf. Sie beschreiben und erzählen, was sie sehen. Das wird dann ziemlich sicher so geschehen, daß sie zugleich die Wirkung verraten, die sie mehr und mehr beherrscht. Nun mag der Lehrer vorsichtig da und dort durch Fragen auf die Besonderheiten hinführen, denen die Wirkung besonders zu verdanken ist. Er hüte sich, in diesen Dingen weit zu gehen. Wenn er durch seine Kunstkenntnisse glänzen will, wird es nicht lange dauern, bis es die Schüler ihm gleich tun wollen, und wehe der Kunst, wenn sie Geschwätz wird. Wenn dieses gar in überhebliche Kritik ausartet, so hat der Lehrer das sicherste getan, um den Schülern den Weg zum Kunstgenuß zu verrammeln.

Ist ein Bild lebendige Kunst, so hat es die Kraft in sich, für sich selbst zu werben, sofern beim Bildbetrachter gewisse Voraussetzungen vorhanden sind. Man wird daher ein Bild nach einer klassenweisen Betrachtung nicht für immer entfernen, sondern an leicht zugänglicher Stelle solange den bildhungrigen Leuten überlassen, als diese Verlangen danach zeigen. Die Bildbesprechung wie die Auswahl des Bildes darf nie zu wichtig genommen werden. *Hauptsache ist, daß das Kind möglichst oft mit guten Bildern zusammenkommt, mit ihnen in einige Beziehung tritt, das weitere wird sich schon ergeben.* Daß für solche Vermittlungen nicht stundenplanmäßig festgelegte Lektionen nötig sind, ist klar. Die übrigen Unterrichtsgebiete werden am besten da und dort zu gegebener Zeit solchen Unternehmungen rufen dürfen. Doch hüte man sich auch, das künstlerische Bild zu wissenschaftlichen Zwecken zu mißbrauchen.

Zu den angeführten Schwierigkeiten der Bildbetrachtung gesellen sich aber auch noch solche mehr äußerlicher Art.

Die Beschaffung des Bildmaterials wäre, sofern uns unbeschränkte Mittel zur Verfügung stünden, eine leichte Sache. Farbige Bildreproduktionen von vollendeter Güte sind aber teuer. Bei jeder Wiedergabe, die sich mit dem Original nicht deckt, haben wir es bis zu einem gewissen Grad mit Fälschungen zu tun. Schwarzweißreproduktionen farbiger Originale genügen dort durchaus, wo die Formwerte gegenüber den Farbwerten im Vordergrund stehen. In diesem Falle leistet wohl das Lichtbild sehr gute Dienste, obschon auch die übermäßige Vergrößerung und die scharfen Beleuchtungsgegensätze irgendwie trügerisch wirken können. Originale, deren Hauptreiz im Farbigen liegt, z. B. die Genrebilder der alten Holländer, oder gar die Landschaften der Impressionisten, ertragen eine so übersetzte Wiedergabe nicht. Graphische Kunstwerke sind heute trotz billiger Nachbildungen in bester Qualität zu haben. Schwierigkeiten bietet für klassenweise Besprechung auch die Blattgröße. Wenn das Bild kleinen Formates ist, sollte man je 2—3 Schülern ein Blatt einhändigen können. Das ist bei billigen Reproduktionen wie bei Kunstwartbildern vielleicht möglich. Sonst empfiehlt es sich, das zu besprechende Blatt einige Tage vor der Behandlung durch die Klasse an leicht zugänglicher Stelle anzubringen und die Schüler aufzufordern, es gründlich zu besichtigen und einzuprägen. Gelegentliche Museumsbesuche lassen sich bloß rechtfertigen, wenn sie mit einiger Mühe durchgeführt werden.

An dieser Stelle darf wohl noch darauf hingewiesen werden, daß es an der Zeit wäre, unsere Schul- und Volksbibliotheken mit Bilderbüchern und -mappen zu versehen, die wie die Lesebücher für einige Zeit an Schüler abgegeben würden. Wenn sie auch nicht die gleiche Beachtung finden wie der Lesestoff, so könnte doch manchem kunsthungrigen jungen Menschen damit Wertvolles geboten werden. Die Kantonsschule St. Gallen besitzt eine solche Bibliotheksergänzung. Ein großer Teil des reichen Materials ist von ihrem Verwalter aus Kunstzeitschriften zusammengestellt worden, die ihm Kunstfreunde und Kunstverein nach erfolgter Zirkulation überlassen haben.

#### Bezugsquellen für Bilder.

Mitgeteilt von der Fehr'schen Buchhandlung St. Gallen.

##### 1. Einzelbilder und Mappen.

Wolfsberg-Drucke, Zürich, Fr. 12.— bis 40.—.

Rascher-Drucke, Zürich, Fr. 2.— bis 50.—.

Piper-, Bruckmann- und Hanfstaengel-Drucke, Fr. 15.— bis 45.—.

Seemann: Meister der Farbe usw. Einzelblätter Fr. 1.25, Mappen Fr. 5.65.

Kunstwart: Meisterbilder Fr. —.25 bis —.35, Mappen Fr. 1.50 bis 20.—.

Reichsdrucke: Graphische Blätter, Fr. 1.50 bis 15.—.

Amsler-Drucke: Graphische Blätter, Fr. 1.50 bis 10.—.

Meisterwerke der Malerei Fr. 3.—.

Phönixdrucke Fr. 1.90 bis 3.75.

Albertina-Drucke Fr. 1.50 bis 10.—.

##### 2. Bilder in Buchform.

Blaue Bücher Fr. 2.25 bis 3.—.

Eiserner Hammer Fr. 1.15 bis 1.50.

Silberne Bücher Fr. 3.50.